RAMO:
INICIACIÓN AL LENGUAJE LECTO-ESCRITO

IPLACEX
instituto profesional

UNIDAD I

CONSIDERACIONES TEÓRICAS DE LA LECTURA

CLASE 01

1. CONSIDERACIONES BÁSICAS ACERCA DE LA LECTURA

El leer es una actividad trascendental para el desarrollo y la supervivencia de los seres humanos. Es tan importante que ha acompañado a las personas desde tiempos remotos hasta la actualidad, al punto de que en la sociedad contemporánea quien no lee se ve absolutamente limitado en su contacto con el mundo.

Antes de comenzar a revisar los principales aspectos teóricos relacionados con el proceso lector es muy necesario profundizar en algunos aspectos que facilitarán la comprensión del concepto que encierra la lectura.

1.1. Orígenes de la Lectura

Se considera que las personas sabían leer desde mucho antes que aprendieran a escribir, esto se debe a que el acto de leer está relacionado principalmente con la interpretación de las señales que entrega el entorno llegando a transformarlas en información útil. De esta manera cada vez que alguien percibe fenómenos como una brisa, el frío o algún movimiento extraño serían *"leídos"* para recibir una clave que facilite el proceso de supervivencia.

Por ejemplo

Cuando los primeros hombres sentían el frío en su piel desnuda comenzaron a *"leer"* dicha sensación como una señal clara de que debían abrigarse, situación que les ayudó a sobrevivir.

En los primeros milenios de existencia, el ser humano sólo necesitó de la lectura corporal para preservar la especie y lograr la evolución, dicha evolución le permitió poblar diversos territorios y someter a la naturaleza, logrando obtener fruto de su trabajo por medio de la agricultura, lo cual le llevó a establecerse en comunidades formando pueblos. El ser humano descubrió que una forma de controlar los tiempos de escasez, era acumular bienes como el alimento o las pieles, este paso le permitió evitar la vida nómada con lo que le quedó más tiempo, el que lo pudo utilizar en él para desarrollar el pensamiento y la técnica, superando las limitaciones que le llevaban a desarrollar aspectos relacionados con la supervivencia, para acceder a otros que implican el espíritu y el intelecto.

Cuando el hombre comenzó a pensar hizo surgir elementos como la religión, la filosofía y el arte, las cuales fueron diferentes en cada pueblo, de acuerdo a las tecnologías y

conocimientos que éstos manejaran. De esta manera, se dio origen a las diversas culturas y sus manifestaciones.

Los conocimientos surgidos de las diversas culturas fueron transmitidos en forma oral de una generación a otra, lo cual provocaba que se generaran errores, malas interpretaciones, limitaciones de distancia y tiempo, entre otras. De esta manera, las personas comprobaron que depender de la memoria es algo peligroso, por lo que comenzaron a buscar una manera de registrar la información en forma permanente y fácil de controlar, de esta manera se encuentran los caminos que llevarán a desarrollar la lectura y la escritura.

La escritura permitió que se superaran las dificultades impuestas por el tiempo o la distancia, logrando perpetuar los mensajes de las personas que han querido expresar sus experiencias y conocimientos por medio de este recurso. Desde el surgimiento de la lectura y la escritura los seres humanos han adquirido un compromiso y una responsabilidad, la cual consiste en adquirir los conocimientos de quienes de los antecesores, y contemporáneos que han registrado sus saberes, para reformularlos y enriquecerlos.

Cuando los seres humanos adquirieron la habilidad de asignar un significado consensuado a determinados signos para lograr descifrar el mensaje que en ellos se encuentra, dichos mensajes fueron compilados en libros.

Respecto a los orígenes del libro se puede señalar que los primeros ejemplares datan de una fecha anterior a la era cristiana y surgen de la antigua cultura romana. En dicho pueblo, los sacerdotes y personas poderosas (denominadas gentiles) comenzaron a acumular sus conocimientos fundamentales respecto a aspectos como la vida de la sociedad, los ritos sacerdotales, los aspectos jurídicos, los descubrimientos astrológicos, el orden analítico de los acontecimientos, entre otros saberes. Dichas experiencias y conocimiento fueron recogidos en libros de tela de lino (llamados lintei) los cuales eran muy escasos (principalmente restringidos al uso de los sacerdotes con fines ceremoniales). Las pocas personas que podían acceder a los libros no ceremoniales en la antigua Roma, estaban relacionados con la clase dirigente de la sociedad, y el contenido hacía referencia a exigencias concretas de la vida social, como eran los informes y las memorias, en las que se escribían los acontecimientos cotidianos sin demasiados ornamentos.

Uno de los primeros literatos de Roma fue Catón el Censor (234-149 a.C.) cuya obra principal consistió en escribir, con gruesas letras y sobre tablillas, la *"historia de Roma"* obra en la que pretendía dejar un legado para que cuando su hijo aprendiera las primeras nociones de la lectura y la escritura pudiera aprovechar la experiencia del pasado. Las formas de expresión escrita surgidas en Roma distan mucho de los verdaderos libros y prácticas de lectura que se manifestarán durante el resto de la historia del hombre, ya que en los tiempos de Catón la literatura recién comenzaba a desarrollarse.

En la literatura universal se pueden apreciar dos hechos muy importantes respecto a la evolución de los libros en la cultura romana, dichos acontecimientos se presentaron entre a principios de la era Cristiana y corresponden a: el origen de la expresión literaria latina que se basa en modelos griegos y la llegada a Roma de espectaculares bibliotecas griegas, las cuales fueron adquiridas como botines de guerra. De esta manera, los libros griegos sirvieron de modelo para el desarrollo de los libros latinos que pronto surgirían. De esta manera emergen obras como la Odisea que fue traducida al latín por Livio Andrónico que fueron escritos en volúmenes de papiro.

1.2. El Libro como Objeto

El conocimiento y uso de los libros es vital para emprender cualquier estudio académico. Se deben conocer sus diversas partes, sabiendo qué esperar de cada una, permite al lector servirse mejor y más racionalmente de ellas.

Es importante que, en primera instancia, los lectores perciban y valoren el libro como objeto material, por lo que deberán aprender a observar sus características físicas, entre las que se encuentran el tamaño, el peso, la calidad del papel, la disposición del texto en las página, etc. Además, será importante observar los elementos que van más allá de lo lingüístico como son los gráficos y las fotografías, entre otros.

Toda lectura supone, en una primera aproximación, el ubicar un texto en su espacio correspondiente, además del reconocimiento de las marcas gráficas (palabras, números) y de todos aquellos elementos que engloban la noción que se denomina como *"paratexto".*

Los paratextos son aquellos elementos que facilitan la construcción de un texto en el libro; garantizando una mejor recepción y una lectura más accesible y pertinente. Entre los principales paratextos se pueden nombrar todos aquellos que no forman parte del cuerpo de la obra, como son: el título, el subtítulo, el nombre del autor o de los autores, los índices, el prólogo, la introducción, las conclusiones, la editorial, el lugar y fecha de publicación, entre otros.

Desde la más remota antigüedad, los libros se han convertido en el instrumento más adecuado para transmitir experiencias y conocimientos entre las diferentes generaciones y los diversos pueblos y culturas; de la misma forma éstos han contribuido a lograr que la humanidad pueda acumular las adquisiciones y conclusiones científicas, técnicas y artísticas.

Los libros se han convertido en los elementos que permiten transmitir la cultura y el sustento que permite el desarrollo de la expresión artística. Desde esta forma de concebir el libro y sus funciones se puede entender la importancia que ha tenido la lectura en el desarrollo de las diferentes culturas.

La evolución del libro le permitió a las personas comenzar a relacionarse con él desde otra perspectiva; con el paso del tiempo, el libro, dejó de ser un elemento reservado sólo a las clases dominantes, ya no sólo estaba destinado y lo poseían los grandes sabios, los reyes o los monjes de los conventos, sino que se le pudo encontrar en las escuelas, en las bibliotecas públicas y en las universidades. Dicho cambio se presenta principalmente a partir del uso de la imprenta, ya que por medio de este aparato las copias podían ser miles en un corto período de tiempo, contrario a lo que ocurría cuando las copias eran hechas a mano, principalmente encargadas a monjes de conventos, quienes ocupaban todo su día en la reproducción, con cuidada caligrafía, de extensos volúmenes de texto, se podrá comprender, por tanto, la exclusividad que significaba ser dueño de un libro.

1.2.1. La Biblioteca

En la medida que los libros lograron evolucionar y multiplicarse, el construir recintos en los que éstos pudiesen ser guardados y clasificados, dicho lugar se denominó biblioteca y desde la antigüedad hasta la época contemporánea ha servido para conservar, ordenar y consultar el contenido de los libros.

Es importante señalar que las bibliotecas han sufrido grandes cambios desde sus orígenes hasta los tiempos contemporáneos. En sus inicios el recopilar información en las bibliotecas era una tarea bastante compleja, mientras que en las actuales se procuran alcanzar sistemas de información avanzados que permitan a los usuarios lograr una búsqueda más rápida y una lectura más eficiente.

A continuación, se revisarán brevemente las transformaciones que han sufrido estos recintos, de manera que se logren valorar las posibilidades que ofrecen para la vida escolar.

La biblioteca cumple una labor de recepción y difusión del cada vez más amplio material escrito. Indudablemente, desde hace más de un siglo y medio la creciente investigación científica y humanística, así como también la producción de obras literarias y artísticas han constituido la base para el desarrollo de estos espacios. Es importante señalar, sin embargo, que el progreso de la biblioteca moderna no se manifiesta solamente por el aumento en la producción de libros, o en la incorporación de nuevos métodos de almacenamiento de la información, sino que también por la aparición de una nueva forma de entender a la biblioteca la cual se relaciona con la idea de que ésta es una institución pública, cuya intención se debe orientar a transformarla en un centro vivo en el que se difunde la cultura.

No se debe pasar por alto el hecho de que la biblioteca, junto con poner a disposición de los usuarios una gran colección de material impreso e informaciones diversas, debe transformar a su edificio en el marco físico en el que se motive y desarrolle la lectura. Otro rol que debe cumplir es el de otorgar a los lectores que no quieren o no pueden comprar libros, la posibilidad de contar con éstos y el espacio adecuado para leer.

Las condiciones materiales y físicas en que se realiza la lectura serán determinantes para la relación que establezca el lector respecto al texto y, por supuesto, intervienen en el resultado final del proceso de lectura. Es por eso que se puede decir que el lector mantiene una relación con el conjunto físico donde lee, y establece, de manera simultánea, una relación entre dicho conjunto y el texto escogido.

Una vez que se reconoce que existen factores en el ambiente que determina la lectura, se deberá procurar manejarlos para encontrar el lugar y el momento que mejor se adapte a lo que los textos exigen. De esta manera se puede señalar que los textos son muy diversos, y cada uno de ellos requiere de un contexto específico para sacarles el mejor provecho, por lo que existen algunos textos que no pueden ser leídos de cualquier modo, por lo que será necesario identificar cuál es el lugar o el momento adecuado para realizar su lectura. Es por este motivo que se deberá prestar especial atención a la composición del ambiente que se diseñe para la biblioteca, el cual deberá, en lo posible, transformarse en un lugar acogedor, agradable y que propicie el logro de la concentración.

Realice ejercicios nº 1 al 11

CLASE 02

1.3. Situación de la Lectura en el Mundo de Hoy

Al reflexionar sobre la importancia que tiene la lectura en la sociedad actual, se debe considerar que este recurso representa un valor insustituible, ello se debe principalmente a que la sociedad contemporánea se desarrolla sobra la base de la información, la cual generalmente es contenida en textos, los que no pueden ser descifrados en forma correcta o ser asimilada de manera crítica si no se logra primero entender lo que dicen. Otra razón por la que la lectura es tan importante, se debe a que ésta es un poderoso estimulante de la imaginación y favorece el desarrollo del pensamiento abstracto.

La sociedad contemporánea recibe el nombre de sociedad de la comunicación y la información, ya que se caracteriza por presentar una sobreabundancia de datos, pasando a convertir a la lectura comprensiva en el componente esencial y factor clave para lograr que dicha información se transforme en conocimiento.

Debido a la importancia que representa la lectura en la formación y el desarrollo de las personas y, por tanto, de la sociedad, el adquirir y consolidar del hábito lector se debe transformar en objetivo prioritario de la política educativa. No obstante, se debe señalar que la formación de los ciudadanos no se debe reducir exclusivamente adquirir la lectura en un sistema de enseñanzas regladas, sino que se debe procurar que ésta se convierta en un

elemento clave para el óptimo desarrollo, tanto personal como profesional del individuo. Se debe entender que la lectura es un saber que influye durante toda la vida de las personas y que se manifiesta también como una buena forma de utilizar el tiempo de ocio, es por ello que el fomento de la lectura no se debe tratar como una acción sin planificación; sino más bien se debiese abordar de una manera estratégica para resolver los conflictos que se presentan en la sociedad moderna.

La revolución tecnológica ha provocado un cambio en la manera de entender los textos, ya que estos se deben comenzar a considerar como un elemento que va más allá de los textos impresos. Esto se debe a que hoy en día los textos se pueden presentar en tantos soportes como la multiplicidad de medios tecnológicos lo permita. Las personas suelen pensar que a mayor tecnología es menor la posibilidad de que se tome conciencia respecto a la importancia de adquirir el hábito lector, es importante indicar que dicha afirmación está lejos de ser cierta, ya que la lectura es el elemento que entrega las oportunidades en la sociedad de la información.

Durante muchos años, el principal objetivo del sistema educativo chileno, fue alfabetizar y educar a la gran cantidad de personas que no tenían la oportunidad de acercarse a la escuela, por tanto se podría decir que el objetivo apuntaba a la *"cantidad".* El problema de la cantidad se superó, debido a que en la actualidad el sistema educativo atiende a la gran mayoría de los niños y jóvenes en edad escolar, situación que está regulada en los doce años de escolarización obligatoria contemplada en la ley de educación promulgada en el año 2003.

El gran desafío al que se enfrenta la educación chilena contemporánea es el de lograr que la enseñanza alcance altos estándares de *"calidad",* la cual va de la mano con la adquisición, desarrollo y consolidación de los hábitos lectores saludables, es por ello que ya no solo es importante que los niños lean mucho, sino que también será importante que lo que lean sea de calidad.

Existe una corriente de pensamiento que postula que la lectura podría llegar a caer en desuso en el corto plazo, esto debido a que este procedimiento se podría reemplazar por el uso de la imagen, el medio auditivo o la acumulación mecánica de la información. Esta opinión surge luego de que los resultados de múltiples investigaciones han permitido comprobar que numerosas personas pueden desempeñarse de manera satisfactoria en diversas actividades sin la necesidad de utilizar la lectura. Desde esta perspectiva, la lectura se limitaría a la enseñanza escolar, sin requerir su uso en situaciones posteriores o de la vida cotidiana.

Sin embargo, los resultados de las investigaciones que indican el probable reemplazo de la lectura como medio para recibir y procesar información habría surgido sólo en países menos adelantados y dinámicos; mientras que en países desarrollados, como los europeos o Estados Unidos, tanto la enseñanza de la lectura como el tiempo dedicado a ella se han incrementado.

Otra corriente de pensamiento señala que la lectura podría verse superada por los medios masivos de comunicación, ya que éstos avanzan a pasos agigantados, generando la sensación de que arrasan con ella. La mayoría de los medios de comunicación masivos (la radio, el cine, la televisión, etc.) desarrollan su trabajo, principalmente, a partir de la imagen y el lenguaje oral, marcando un significativo cambio, tanto en la situación como en la función de la lectura en la realidad social actual.

Durante muchos años, a partir de la irrupción de la imprenta, la lectura fue el gran medio de difusión de la información, la cultura y la entretención, convirtiendo a la literatura en la manifestación artística más difundida y utilizada.

Cuando el avance tecnológico permitió reproducir imágenes (en forma fija primero y posteriormente acompañada con movimiento y sonido) la lectura se vio afectada, ya que muchas veces las personas prefieren observar una película antes que leer un libro, sin embargo se ha comprobado que las imágenes no han logrado desarrollar el pensamiento y la mente como lo logra la lectura. Dicha situación ha llevado a que en los países desarrollados la demanda de libros es cada vez más alta, al igual que el número de personas que dedican una o más horas a leer textos impresos de variados temas. Esta realidad contrasta con los países menos desarrollados en los que es cada vez más difícil lograr que las personas lean, incluso en los alumnos que cursan la enseñanza obligatoria, para los cuales el hábito de lectura deficitario se transforma en una amenaza.

Las razones de esta crisis parecen ser muchas y no todas deben ser atribuidas a la irrupción de los medios masivos de comunicación. En este sentido se ha comprobado que los factores que influyen son múltiples y entre ellos se encuentran aspectos como la complejidad de la vida económica en los países, en la cual se exige a las editoriales convertirse en industrias rentables, debiendo pagar impuestos, lo cual obliga a subir los precios de los libros y aplicarles impuestos.

De las crisis culturales y, como consecuencia de éstas, económicas se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- En primer lugar, la lectura debe conservar una función importante en la sociedad contemporánea ya que posee ventajas evidentes respecto a los medios de comunicación de masivos que basan su acción en la imagen y en la palabra oral.

- Además, se debe considerar como un aspecto prioritario para los programas de gobierno de los países que se ven afectados por crisis culturales el tomar una serie de medidas que le permitan a las personas afectadas por ésta poder superarla, garantizando que no se vean privadas de un elemento fundamental para su desarrollo, como es la lectura.

1.3.1. Ventajas de la Lectura Frente a otros Medios de Comunicación

Es importante dejar claramente delimitadas las razones por las cuales la lectura se presenta como un elemento que no puede ser reemplazado por los medios de comunicación, que utilizan como instrumento de expresión la voz o la imagen. Dichas razones apuntan principalmente a que la lectura presenta características y ventajas únicas al ser comparada con los demás medios de comunicación. El análisis de ambos y su contraste se expone en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 1: Comparación entre la Lectura y otros Medios de Comunicación

EN LA LECTURA	EN OTROS MEDIOS
- Se sustenta sobre la libertad de elección	- Los contenidos surgen como una imposición
- Quien lee puede decidir libremente aspectos como: el lugar, el tiempo y la forma en que realizará la lectura que él seleccione porque estime conveniente.	- Tanto la radio como la televisión ofrecen una variedad limitada de programas, los cuales son escogidos utilizando un criterio comercial o considerando el gusto masivo, en horarios predeterminados.
- El lector tiene la posibilidad de elegir por sí mismo y considerando de acuerdo a sus intereses, gustos o necesidades personales, los que considere mejores y/o más adecuados escritos, tanto del pasado como del presente.	- Existe una simplificación de los contenidos, que es propia del consumo y el mercado masivo, la cual impide satisfacer de manera adecuada necesidades personales de los lectores.
- Cuando una persona lee puede hacerlo a su propio ritmo y adaptando su velocidad lectora a los propósitos que se plantee.	- En la televisión, las imágenes se mueven rápidamente sin tomar en consideración si el receptor, quiere detenerse a pensar o volver atrás.

Realice ejercicios nº 12 al 15

CLASE 03

2. HACIA EL CONCEPTO DE LECTURA

El acto de leer implica pasar directamente de lo que está escrito a la comprensión de ese escrito, por lo que se debe entender que el leer es un acto cognitivo en el que no interviene necesariamente la vocalización. La lectura es una actividad compleja que va más allá del *"descifrar";* es decir, del simple traducir el escrito en forma oral para poder comprenderlo. El acto de leer corresponde a comprender y procesar el sentido del texto directamente a partir del escrito. Es por ello, que se dice que leer es un *"proceso ideovisual".*

Cabe entonces preguntarse qué es la lectura, ante lo cual se debe señalar que desde una perspectiva interactiva, se asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer se necesita, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto los objetivos, ideas y experiencias previas que son propias de cada persona; se necesita además desarrollar un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en el propio bagaje personal. También será necesario aplicar un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que las cuales se hablaba.

La lectura se puede definir como el proceso mediante el cual se establece relación entre el lector y un texto. El texto aparece ante el lector como un objeto de escritura en estado de reposo, el cual se propone a la mirada con el fin de producir significados; se trata de una especie de estado de vacío que contiene, potencialmente, todo un universo de significados y que requiere de un lector para actualizarse.

Cuando una persona no lee un texto determinado, es porque éste contiene mucha información, pero dicha información se encuentra en estado de reposo y va a necesitar de un lector para que supere dicho estado y comience a otorgar datos, y significados.

El proceso de lectura se inicia en el momento en que la mirada del lector transforma al texto en un objeto de lectura, con lo cual modifica, desde el principio, la forma que éste adopta. El lector tiene que realizar un proceso de decodificación del texto para, de esta manera, lograr extraer de ella el sentido y significación que está en reposo. Sin embargo, se debe aclarar que este último no es un proceso lineal, ya que el lector, desde el principio, elabora una idea respecto al significado del texto que se ajusta y se transforma a medida que la lectura avanza. A pesar de que pocas veces el lector logra darse cuenta, cuando lee constantemente de que está elaborando suposiciones sobre el significado de texto, la realidad es que el lector establece conexiones implícitas, rellena vacíos, infiere y pone a prueba sus intuiciones.

El proceso de lectura siempre es dinámico y se constituye en un movimiento complejo que se desarrolla en el tiempo. La obra literaria sólo existe como un conjunto de esquemas que el lector debe actualizar. Para ello, durante la lectura el lector aporta un mínimo contexto de creencias y expectativas a partir del cual evalúa las características de la obra.

Al esforzarse por extraer del texto un sentido coherente, el lector no realiza un movimiento en línea recta, esto es porque las especulaciones iniciales generan un marco de referencias dentro del cual se interpreta lo que viene a continuación, lo cual, retrospectivamente, puede transformar lo que en un principio se entendió, subrayando ciertos elementos y atenuando otros. Al seguir leyendo se abandonan suposiciones, se examina lo que se había creído, se infiere y se supone en forma cada vez más compleja; cada frase u oración abre nuevos horizontes que serán confirmados o desechados por lo que viene después. Así entonces, la lectura se realiza simultáneamente, hacia atrás y hacia delante.

El acceso al sentido del texto se completa cuando la hipótesis del lector, a través de acomodaciones sucesivas determinadas por el aporte de datos nuevos que se han logrado deducir del texto, por medio de un ejercicio de ensayo y error, restablece la coherencia. Esto quiere decir que se establece un diálogo entre el lector y el texto durante los procesos de comprensión y producción lingüística.

De este modo queda claro que al realizar complejas operaciones, el lector participa activamente en la construcción del sentido de un texto; sin embargo, es necesario señalar que si mediante las estrategias de lectura se modifica el texto, éste, simultáneamente, modifica al lector, por lo que se puede afirmar que al leer ambos elementos que participan de la relación se afectan. En este sentido, las obras literarias permiten al lector adquirir una nueva forma de ver el mundo que le rodea, además le llevará a modificar su forma de enfrentarse a la vida cotidiana. La obra interroga y transforma los criterios con que comúnmente se aborda, permite que los hábitos de percepción del lector dejen de ser automáticos e irreflexivos. La obra literaria transforma la manera de ver las cosas, porque pone al lector en contacto con nuevos códigos de comprensión.

Cuando una persona lee, las suposiciones tradicionales pierden su carácter familiar, al grado que el lector puede criticarlas y revisarlas. En definitiva, lo que realmente importa en la lectura es que ésta permite profundizar la conciencia del lector, logrando una transformación importante de sí mismo.

Otro aspecto importante de la lectura, aunque relacionado con lo anterior, consiste en que el sentido de un texto, especialmente si se trata de una obra literaria, cambia de acuerdo con el contexto histórico o cultural en el que se realiza la lectura. Así, es posible extraer de la obra cada vez nuevos significados quizá nunca previstos ni por su autor, ni por el público lector de la época, esta inestabilidad forma parte del propio carácter de la obra literaria. Cualquier interpretación responde a criterios históricos y culturales, por lo que es imposible conocer la obra tal cual es. Esta situación determina que toda interpretación de una obra no contemporánea, se transforme en diálogo entre el pasado y el presente el cual pone al lector

en contacto con la tradición. En este sentido, afirma que toda comprensión es productiva, ya que equivale siempre a *"comprender de otra manera":* es una realización del potencial del texto en el que se introducen nuevos matices.

Hablar de lectura supone entonces, la articulación de procesos tanto individuales como sociales. No se debe perder de vista que todo lector forma parte de una comunidad interpretativa, que condiciona y orienta las expectativas de lectura. Asimismo, el significado de la lectura también se establece a partir de la relación del escrito con sistemas de significación más amplios, en los que se incluyen otros textos, códigos y normas tanto culturales como literarias. Todos estos elementos configuran los horizontes de expectativas, cuya función es servir como marco de referencia que da sentido a la lectura y, a través de ella, al texto. Sin este marco de referencia, ni las experiencias ni las observaciones u otras acciones podrían tener sentido.

Es preciso dejar bien claro que no todo texto se lee de la misma manera y que los propósitos de lectura son variados. Por ello, es conveniente tener conciencia de las operaciones que intervienen en la comprensión de un texto para ahorrar esfuerzos y tiempo logrando hacer una buena lectura.

Es por ello que se vuelve necesario tener presente una serie de factores que orientan la manera en que un individuo lee y comprende un texto dado, entre los que se encuentran: la formación escolar, la cantidad y tipos de lecturas previas, el papel que desempeña la lectura en un contexto político determinado, la disposición psicológica que se tiene de manera permanente o esporádica, entre otros.

Todos los factores mencionados, se conjugan para producir una percepción gradual del texto, es decir, la mirada que recorre el objeto de lectura nunca puede percibir la totalidad de éste, sino que sólo registra algunos aspectos y otros simplemente no los ve. La selección de elementos perceptibles por el sujeto lector no depende de su voluntad, sino que están íntimamente relacionados con lo que se denomina ejes de lectura, los cuales corresponden al reconocimiento y a la innovación. Estos ejes se sustentan sobre el antecedente de que el lector percibe fácil y rápidamente aquello que reconoce, lo que se encuentra en su horizonte de expectativas, en cambio, se le dificulta percibir aquello que le es totalmente novedoso. En todo proceso de lectura estos dos ejes se combinan y permiten que el lector vaya incorporando, y reconociendo un número mayor de elementos en su marco de referencias.

Para Isabel Solé, escritora española, leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto. Para Humberto Eco, escritor italiano, la lectura es un diálogo y una negociación entre dos puntos de vista y por esta razón es un proceso de descubrimiento y construcción. Para el niño del cuento de Soledad Córdova *"Odio los niños"* la lectura es un suplicio y por eso, apenas salga del colegio botará a la basura todos sus cuadernos y quemará el de castellano. Para Pérez, H., la lectura es un proceso cognoscitivo muy complejo que involucra el conocimiento de la lengua, la cultura y el mundo. Para Sanford, la lectura sirve para activar los procesos mentales, lo que genera inferencias, presupuestos y expectativas.

Aunque no existe un acuerdo teórico que permita formular una definición integrada de lo que es la lectura, es evidente que existen dos tipos de conceptos que se distinguen claramente. Los que ponen énfasis en los procesos de decodificación y los que lo hacen en la noción de significado o comprensión. Cada una de estas perspectivas se sustenta en una posición epistemológica determinada de cada profesional, que conduce a planteamientos particulares de las características de los procesos de lecto-escritura y las intervenciones pedagógicas pertinentes.

2.1. Tipos y Niveles de Lectura

Toda lectura, implica una red de procesos que tienden a configurar un objeto único que se percibe como totalidad, pero que se descompone en una diversidad de campos que establecen, a su vez, relaciones fragmentadas con diversos aspectos de la realidad.

En una lectura espontánea el lector puede llegar a entender lo que dice un texto, aunque ignore las alusiones culturales que le afectan, pero esa comprensión será doblemente parcial, porque se constituye fuera y al margen del campo concreto en el que el texto transcurre, en este sentido es muy poco probable que una persona logre comprender la idea filosófica que encierra un texto, si no se tienen conocimientos respecto a la filosofía en que se sustenta.

Por ejemplo

Si a un niño de siete años le pasan un libro de economía y estrategias de negocio, lo más probable es que no logre comprender el sentido del texto, ya que no cuenta con los conocimientos previos que le permitan deducir y establecer la relación entre los términos de la obra. Ocurre lo mismo cuando se pide que los niños o jóvenes lean textos como el *"Quijote de la mancha"* o *"El Cid campeador*" sin entregar referencias respecto al contexto o al vocabulario empleado.

La metodología que se sustenta en la lectura espontánea, considera que por medio de esta estrategia es posible percibir los contenidos de manera inmediata, como si con sólo leer las palabras, los conceptos fuesen lo suficientemente claros como para establecer en seguida una relación directa con tales contenidos, en esta forma de acceder a la lectura, se considera que el saber leer es un recurso suficiente para lograr extraer el significado de lo escrito.

La experiencia indica que esta forma de percibir no puede ser absoluta, aunque se pretenda creer lo contrario, ya que la percepción por medio de los sentidos permite captar la letra, reunir las letras en palabras, éstas, a su vez configurar frases, párrafos, secuencias,

páginas, libros, etc. sin embargo eso no garantiza que se capte el sentido del texto debido a que éste surge a partir de la conformación de múltiples factores, entre los que se encuentran: el contexto, las experiencias previas, la estructura cognitiva y el desarrollo de significados conceptuales.

Queda claro entonces, que la lectura espontánea en realidad está condicionada y determinada, porque entiende el contenido como sustancia preexistente e inmodificable y considera la letra como vehículo transparente que carece de proceso. En otras palabras, la lectura se estaciona en vez de representar una actividad productiva.

La lectura espontánea puede ser provechosa una etapa inicial, por lo que se puede considerar un buen punto de partida para acceder luego a niveles más complejos de lectura.

Noé Jitrik[1], establece tres tipos de lectura, que deberían ser parte de un proceso completo. A continuación, se procederá a detallar las características de cada una de ellas:

- La Lectura Espontánea: a la que denomina literal y que, desde una perspectiva social, aparece como patrimonio de aquellos sectores de la sociedad que consideran que la lectura de un texto se agota en lo inmediato.

- La Lectura Indicial: utiliza diversos registros, observaciones, reacciones o señales, las cuales sirven sólo de referencia, pero no logran provocar que el lector concluya algo a partir de su lectura. Este tipo de lectura constituye un momento técnicamente transitorio, ya que si bien es más trascendente que la lectura literal, no permite necesariamente acceder al tercer tipo de lectura.

  En esta lectura se registran señales diversas, tales como observaciones al margen, subrayados, acotaciones, comentarios, exclamaciones, negaciones, etcétera, que toman la consistencia de indicios que aspiran a una organización superior. Este nivel de la lectura puede dar lugar a un desarrollo posterior, o bien permanecer como meras señales sobre un texto dado. En la lectura indicial, se percibe la existencia de niveles más profundos de significación, que van más allá de lo literal e inmediato.

- La Lectura Crítica: en ella el lector logra concluir ideas a partir del texto y establecer conexiones con conocimientos previos para construir aprendizajes significativos, por medio de ella, se pueden llegar a interpretar aspectos que no surgen de manera evidente. Este tipo de lectura se presenta como el modelo deseable de alcanzar, es la manera de leer a la que se debiese tender socialmente.

  La lectura crítica, es consciente porque es la única que se integra a un flujo total de significaciones, logrando una comprensión múltiple de lo que se lee y teniendo lazos con otras instancias de significación.

[1] Noé Jitrik: crítico literario argentino.

Realice ejercicios nº 16 al 19

CLASE 04

2.2. Lectura y Lenguaje

La lectura es una expresión de lenguaje oral y se relaciona, de alguna manera, con los procesos lingüísticos. Sin embargo, entre ambos procesos se dan diferencias que es necesario destacar.

Lo principal es que difieren en cuanto a su recepción y transmisión, ya que, por una parte, la estructura verbal oral no requiere la forma de un esquema completo en sí, en donde cada término mantenga una relación constante; mientras que la lectura, por su parte, corresponde a una interpretación más selectiva, que está determinada por ciertas categorías *"gráficas, ortográficas, semánticas, sintácticas y fonológicas".*

En el elemento primario del lenguaje oral, está determinado lo fonológico, ya que los aspectos relacionados con el significado (semánticos) y con la forma de ordenarlas palabras en una oración (sintaxis), se manifiestan a través de él, apoyado generalmente por otro tipo de signos, gestos, prosodia, etc. Mientras que en la lectura el elemento básico está formado por los signos gráficos, los que son relacionados con el nivel fonético correspondiente. El investigador ruso Luria indica que *"los aspectos fonéticos constituirían el nexo entre la percepción visual de la letra y su significado verbal".*

El desarrollo de las destrezas psicolinguísticas, es lo que posibilita la diferencia de concepto o de palabra en su relación contextual, y hace que la lectura sea un proceso esencialmente activo, donde se suceden una gran cantidad de relaciones y asociaciones que permiten conceptualizar el mundo gráfico. Este proceso activo de elaborar significados *"aparecería estrechamente ligado al lenguaje interno de cada individuo*". El lenguaje interior sería el eslabón que incidiría tanto en la comprensión como en la expresión verbal oral y constituiría la base para el aprendizaje de la lectura.

2.2.1. Componentes Lingüísticos de la Habilidad Lectora

El requisito principal para un exitoso logro de la lectura, es la codificación del lenguaje natural, es tener intacta la habilidad lingüística, lo que implica el desarrollo normal de los componentes semánticos (significado), sintácticos (organización) y fonológicos (sonido) del lenguaje. Cada uno de ellos, representa un aspecto cualitativamente diferente en el funcionamiento lingüístico.

- *El Componente Semántico del Lenguaje:* es aquel que interviene en el proceso de establecer símbolos para representar los objetos y los eventos significativos, mediante el uso de palabras y oraciones. Dos subproductos importantes de este proceso, y que son de particular relevancia para la adquisición de la destreza lectora, son el conocimiento de las palabras y la habilidad para emplear esas palabras en contextos apropiados. Una persona que posee un vocabulario funcional abundante, es obviamente aquella que posee la habilidad para asociar conceptos específicos con representación verbal, una destreza básica en la adquisición del lenguaje.

  El componente semántico del lenguaje, también se refiere a la habilidad para la rápida recuperación de palabras, denotando significados o conceptos específicos.

- *Adecuado Dominio de la Sintaxis*: se refiere específicamente a la habilidad para comprender las relaciones gramaticales y la edad para lograr el entendimiento adecuado de las diversas construcciones sintácticas. Las características semánticas y sintácticas de las oraciones escritas, obviamente, constituyen información contextual que ayuda a la identificación de las palabras encontradas dentro de las oraciones y la retroalimentación suministrada al lector; bajo estas circunstancias, ayuda a estabilizar el aprendizaje de las palabras dadas.

- *Adecuado Dominio Fonológico:* casi no existe duda que la destreza lectora también necesita de una habilidad para asociar los aspectos fonológicos y visuales de las palabras escritas o impresas, esto quiere decir que, quien lee debe llegar a establecer que la imagen o figura de la letra contiene un determinado sonido y que el conjunto de ellas forma una palabra, que a su vez contiene un significado. Se trata de tener la capacidad para analizar implícitamente la estructura interna de las palabras habladas o impresas, lo que conduce a un buen manejo de los símbolos alfabéticos y sonidos que se asocian a ellos.

2.2.2. La Lectura y las Funciones del Lenguaje

En relación a las funciones del lenguaje, se puede señalar que las más importantes son tres: *"la apelativa; la expresiva y la representativa".* Estas tres funciones, adquieren características particulares cuando son empleadas como parte del proceso de lectura. A partir de ellas, se puede entender la importancia de la lectura tanto para la vida personal como para la social y el papel que le cabe en la vida escolar.

A partir de ciertas funciones de tipo normativo, internacional, instrumental, personal, imaginativo, informativo y heurístico, que se encuentran en el lenguaje oral, se pueden establecer de manera correlativa, las funciones del lenguaje escrito y comprobar así su importancia, dichas funciones son:

- Función Apelativa: también denominada función activa, conativa o interactiva, se presenta preferentemente en las expresiones lingüísticas que utilizan el modo imperativo y en los diversos modos de dar órdenes o indicaciones. Sin embargo, se encuentra presente en todo texto escrito, que de por sí constituye una apelación al lector, un modo que se logre establecer una relación con él. En definitiva, le solicita al lector que desarrolle la actividad de leer.

  Algunos textos escritos, además, tienen funciones específicas en relación a otras actividades del lector. Estos textos serían específicamente señales (indicaciones para el lector). Estas expresiones escritas son las que desempeñan las funciones de tipo normativo, interaccional, instrumental y heurístico.

- Función Expresiva: llamada también función emotiva o imaginativa. En esta función los textos escritos pueden ser considerados como síntomas de las emociones, sentimientos, ideas e imaginería del autor. Al leer un texto, el lector reconoce dichos síntomas. Pero la lectura cumple también funciones en relación a la expresividad del mismo lector, la lectura provoca emociones e imágenes en él. En este orden de cosas se pueden poner las funciones de tipo personal e imaginativo.

- Función Representativa: se conoce también como función referencial, denotativa o cognoscitiva. Es la función que se encuentra más extendida en el lenguaje y en la lengua, cuando se le compara con las funciones anteriores. Se puede presentar como señal (función apelativa) o como síntoma (función expresiva), en esta última la función representativa aparece en forma de símbolo.

  La función de tipo representativa es la más importante en la lectura que tiene como finalidad la transmisión del patrimonio cultural. Esta función tiene una gran relevancia en los tratados, en los libros de textos, en las obras históricas, filosóficas y en todos los escritos de tipo informativo. Debido a esta función, la lectura es la actividad más importante en las asignaturas de lenguaje, filosofía, historia, ciencias sociales y religión, entre otras.

  La función informativa del lenguaje escrito, se encuentra dentro de esta modalidad.

- Otras Funciones de la Lectura: al margen de las tres funciones básicas de la lengua, se suele hablar también de una función metalingüística, es decir, la capacidad de la lengua de referirse a sí misma.

  La lectura tiene claros efectos sobre el lenguaje mismo, tanto hablado como escrito; estos efectos, de algún modo, pueden atribuirse a una función metalingüística cuyas principales manifestaciones serían:

  - Familiarización con estructuras lingüísticas propias del lenguaje escrito.

- Incremento del vocabulario.

- Mejoramiento de la ortografía.

La perspectiva de ver la importancia de la lectura, a través de las funciones que puede cumplir, le permite al educador y a todos los que se encuentran relacionados con el desarrollo de un ser humano, vincular la actividad de leer con las necesidades de la persona. Así se evita que la lectura se desarrolle como una simple destreza mecánica que tiende a extinguirse por falta de aplicabilidad, logrando que se enfoque como una destreza relacionada con los más importantes aspectos de la vida personal y de relación.

CLASE 05

2.3. La Lectura y sus Operaciones

La lectura comprende una serie de operaciones parciales que a veces, se suelen confundir con la totalidad del proceso. Esta confusión ocurre con cierta frecuencia durante la enseñanza de la lectura, llegando a veces pensar que un niño sabe leer cuando domina alguno de esos procesos parciales. Por el contrario, en otras ocasiones, se impide a un niño el ejercicio de estas operaciones parciales, pensando que no está maduro para aprender a leer, dado que se confunde la lectura inicial con el desarrollo de todas las operaciones de la lectura hasta su completo dominio. Las operaciones que intervienen en el proceso de lectura son:

- La Decodificación: se divide en tres pasos dentro de los procesos de lectura, el primero de ellos consiste en desarrollar la capacidad para identificar un signo gráfico por su nombre o por un sonido.

Por ejemplo

Si una persona observa un escrito que le parece relacionado con el chino y no es capaz de identificar ninguno de los signos, ni por su nombre, ni por su sonido, ni por su significado, quiere decir que no es capaz de decodificar. Pero se da también, el caso de muchas personas que conocen los nombres y el sonido de las letras del alfabeto griego, por lo que cuando se encuentran frente a una palabra escrita en griego, son capaces lograr algún grado de decodificación; sin embargo, ello no significa que la mayoría de estas personas sepan leer en griego.

La decodificación también considera un segundo paso, que consiste en poner en práctica la capacidad de transformar los signos escritos en lenguaje oral.

Por ejemplo

Cuando una persona aprende a hablar otro idioma durante su infancia y luego no usa en forma frecuente esa lengua para comunicarse, es probable que cuando sea adulto, logre leer un texto en ese idioma de manera medianamente adecuada (acertando con la pronunciación y la entonación), pero lo más seguro es que no logre entender lo que dice el texto en su totalidad, descubriendo el significado sólo de algunas palabras presentes, perdiendo el sentido global del escrito, por lo tanto este paso por sí solo tampoco garantiza el que se haya adquirido la habilidad de leer.

Finalmente, la capacidad de descifrar el código de un mensaje y captar su significado se transforma en el tercer paso de la decodificación, ello quiere decir que si una persona recibe un mensaje en lenguaje cifrado, tiene que decodificarlo para poderlo leer.

- Decodificación y Comprensión: para un mejor entendimiento, se denominará decodificación sólo a los dos primeros pasos de la decodificación (reconocer signos escritos y transformarlos en lenguaje oral u otro sistema de signos) y se utilizará el concepto de comprensión para designar al proceso que implica captar el contenido o sentido de los textos escritos.

Ante este panorama, surgen discusiones respecto a si durante las primeras etapas del aprendizaje de la lectura, el énfasis debe ponerse en la decodificación o en la comprensión, pero lo que no se debe discutir es que cuando se ha aprendido a decodificar, todos los esfuerzos posteriores se deben centrar en que las personas logren comprender lo que decodificaron.

Sin embargo, es importante señalar que se debe tener en cuenta que las situaciones difieren según las lenguas, ya que las reglas de la decodificación varían, a veces considerablemente, entre un idioma y otro.

Por ejemplo

En el idioma español, la gran regularidad del fonetismo y de las grafías provocan que la etapa en que se vuelve necesario poner énfasis en la decodificación pueda ir acompañada de comprensión, ya que conociendo las vocales y unas pocas consonantes, se pueden generar gran número de frases y palabras con sentido.

Se puede decir por tanto, que toda lectura propiamente tal es comprensiva, ya que aprender a leer implica aprender a comprender los textos escritos. De acuerdo a esto, se

puede considerar que una persona ha aprendido a leer cuando es capaz de comprender una gran variedad de textos escritos; en particular, aquellos que le son necesarios para su desarrollo personal y para su adecuado desenvolvimiento en la vida social.

De acuerdo a lo anterior, dentro del sistema preescolar, no se debiese considerar que el aprendizaje de la lectura ha terminado cuando los niños logran dominar la decodificación, sino, por el contrario, es precisamente en ese momento cuando comienza el aprendizaje de la lectura, iniciándose un proceso que deberá extenderse en forma sistemática y teóricamente bien fundada a lo largo de toda la escolaridad. Aprender a leer, entonces, significa dominar progresivamente textos cada vez más complejos, logrando captar su significado.

En el cuadro que se presenta a continuación, se puede apreciar un resumen de los procesos implicado en el acto de leer.

Cuadro N° 2: Las Operaciones de la Lectura

OPERACIÓN	CONSISTE EN	SU APRENDIZAJE SE LOGRA
Decodificación	1. Reconocer signos gráficos	Con el conocimiento del alfabeto
	2. Traducir signos gráficos	Con lectura oral o trascripción de un texto
Comprensión	Captación del sentido o contenido de los mensajes escritos	A través del dominio progresivo de textos escritos cada vez más complejos

2.4. La Lectura como Proceso

El significado de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de estos tres factores, que son los que juntos, determinan la comprensión.

Cada uno de estos factores realiza su aporte en el proceso de construcción de los significados, los cuales, son relativos, es decir, cada lector comprende un texto de acuerdo a la realidad interior, a su experiencia previa, a su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional, etc. Pero esta relatividad, no significa que no se puedan lograr niveles cada vez mayores de objetividad sobre el texto.

La relatividad de la comprensión, alude a que distintos lectores comprenden de forma diferente un mismo texto, lo cual se explica por la singularidad de los sujetos.

> *"Se concibe la comprensión de la lectura de un texto, como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción, se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darle sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico, que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto"* (Montenegro y Haché 1997:45).

Esto permite afirmar que el lector al interactuar con el texto, no fotocopia automáticamente en su mente el significado del mismo, sino que realiza un proceso que lleva su tiempo. Normalmente, éste implica leer y releer, para que de manera progresiva se vaya estructurando el significado. La lectura, por tanto, es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada tanto por el pensamiento como por el lenguaje, no sólo por la percepción y la motricidad.

Lo más importante del proceso lector, debe ser la comprensión lectora y no la velocidad con que se lea un texto, la cual deberá estar siempre condicionada a la comprensión.

La primera fase del proceso lector es la de *"comprensión",* la que es muy importante, ya que si se logra que los alumnos se apropien de ella y la terminen a cabalidad, se estará contribuyendo sensiblemente a mejorar la calidad de la educación, ya que con esto permitirá garantizar una apropiación de las redes conceptuales presentes en los textos. Con un desarrollo adecuado de la primera fase del proceso lector se superaría el acercamiento

superficial a los textos, en el que los niños se conforman con la idea general de los mismos, sin dar cuenta de los detalles que los enriquecen.

La *"creación",* es la segunda fase en el proceso lector, y depende de la comprensión, porque no es posible crear en el vacío, siempre se crea a partir de algo. Crear, en esta perspectiva, significa aportar algo al texto, enriquecerlo y recrearlo.

La creación se manifiesta de varias formas, la más simple es aquella en que con las mismas ideas del texto, se crean nuevas formas de relacionarlas. Claro que ésta separación en dos fases es, ante todo, metodológica, pues la comprensión requiere una alta dosis de creatividad para construir el significado del texto. Pero, lo que se plantea en la segunda fase tiene que ver fundamentalmente con el aporte que el lector hace al texto.

Ahora bien, para facilitar este proceso de construcción de significados, es necesario que el educador permita al alumno apropiarse de diversas estrategias, con el fin de generar una buena representación del texto en estudio. De la misma manera, es fundamental diseñar una propuesta de evaluación congruente con esta concepción psicolingüística de la lectura que permita conocer los niveles de comprensión textual construidos por los niños. Es importante señalar al respecto, que la lectura constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad.

Realice ejercicios nº 20 al 23

CLASE 06

La lectura no sólo proporciona información (instrucción), sino que también forma (educa), además crea y potencia los hábitos de reflexión junto con permitir desarrollar el análisis, la capacidad de esfuerzo, concentración y recreación, permitir el goce, la entretención y la distracción. Otras razones por las que se considera que el proceso lector trae consigo ventajas muy importantes se debe a que la lectura:

- Ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Mejora la expresión tanto oral como escrita y hace el lenguaje más fluido. Aumenta el vocabulario y mejora la ortografía.

- Mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales.

- Facilita la exposición del pensamiento propio y desarrolla la capacidad de pensar.

- Es una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual, ya que pone en acción las funciones mentales agilizando la inteligencia. Por eso tiene relación con el rendimiento escolar.

- Aumenta el bagaje cultural; proporciona información, conocimientos. Cuando se lee se aprende.

- Amplía los horizontes del individuo permitiéndole ponerse en contacto con lugares, gentes y costumbres lejanas a él en el tiempo o en el espacio.

- Estimula y satisface la curiosidad intelectual y científica.

- Provoca cambios en las personas al igual que las buenas o las malas compañías. Toda lectura deja huella.

- Favorece el desarrollo de las virtudes morales siempre que los libros se seleccionen adecuadamente. Las lecturas proponen modelos para admirar e imitar; y, mientras los modelos vivientes (padres, profesores, etc.) pasan, los protagonistas de los libros permanecen.

- Permite que las personas experimenten una sensación de libertad. Hace unos años hubo un eslogan para la promoción de la lectura que decía: *"Más libros, más libres".*

- Potencia la formación estética y educa la sensibilidad estimulando las buenas emociones artísticas, y los buenos sentimientos. Las lecturas ayudan a que la propia persona se conozca y conozca a quienes le rodean, además favorece la educación del carácter y de la afectividad, despertando buenos sentimientos. La lectura enriquece y transforma, permite que las personas gocen y sufran.

- Es un medio de entretenimiento y distracción, porque relaja y divierte.

- Es una afición para cultivar en el tiempo libre, un hobby para toda la vida. Una afición que puede practicarse en cualquier tiempo, lugar, edad y situación.

- Es fuente de disfrute, de goce, de felicidad. Se ha hablado mucho de el placer de leer, y esta frase expresa una verdad. Leer es una pasión, algo que envuelve a la persona entera y le comunica un deleite porque es una actividad auténticamente humana.

2.3.2. Madurez para la Lectura

La literatura anglosajona habla de *"readiness para la lecto-escritura",* concepto que se ha traducido como madurez para enfrentar la enseñanza y, el aprendizaje de la lectura y la escritura. Este concepto, según los teóricos Jiménez y Artiles surge en la década que comienza en el año 1920 y a partir de los años sesenta comienza a ser objeto de estudio de la Psicología, debiendo pasar varios años para que fuese retomado por la Pedagogía.

Sólo cuando es abordada desde la Pedagogía, es cuando logra ser traducida en su real sentido; es decir, se entiende como *"estar listo para…",* situación que se conoce como *"aprestamiento".* El término se refiere al momento en que el niño puede iniciar su aprendizaje con facilidad, sin tensión emocional y con provecho, pues los esfuerzos tendientes a enseñarle dan resultados positivos.

Diversos proyectos educativos orientados a reformar el sistema escolar en los países, se han sustentado sobre el argumento de que el aprendizaje es un proceso de carácter social, amplio y continuo, por el cual se adquieren conocimientos y habilidades para sobrevivir, responder creativamente a los cambios y así, evolucionar y progresar en el ser humano; este conocimiento trasciende más allá del nivel operativo o instrumental, donde se tiende a manipular el medio a través de múltiples repertorios de comportamiento rutinario, para llegar al nivel creativo, estructural o autotransformador y generar acciones que le permiten recrear y construir su propio ambiente, tanto el de tipo físico como aquel con carácter social.

Es importante señalar al respecto que, todo desarrollo humano depende de tres factores:

- La herencia de contorno o disposición natural del potencial genético (como madurez genético estructural y disposición genético-individual) como factor endógeno.

- La influencia del medio ambiente como factor exógeno.

- La dinámica intraindividual o fuerza autodirigible, consciente y moldeable que tiene el propio hombre para aprender.

Retomando al tema de la lecto-escritura, se debe aclarar que los buenos lectores combinan la información escuchada o leída con su propio conocimiento del mundo en la memoria semántica, para crear una nueva entidad dentro de la cabeza, que representa el significado del texto o discurso.

La lectura supone la traducción de la palabra impresa, tanto a sonidos de la lengua hablada como a su significado. Es reconocer la significación auditiva y semántica de las palabras escritas o impresas. La lecto-escritura, por tanto, consiste en la conexión de la representación gráfica de las palabras, con el conocimiento del individuo, previo un pleno desarrollo neuro-psico-socio-lingüístico. Es decir, no puede presentarse como un procedimiento automático de evocación auditivo, articulatoria o copia de símbolos gráficos por medio de ejercitaciones práxico, manuales, sino como una manera de reflejar la realidad individual sin tener un interlocutor directamente en frente.

A menudo, las diferentes técnicas sugeridas desde la escuela tradicional para el abordaje de tal área académica, producen un divorcio entre la actividad motora del alumno y

sus experiencias lingüísticas y cognitivas, lo cual afecta en forma negativa el logro del significado y secuencialidad lógica.

De otro lado, el evento clave para el proceso de lecto-escritura es la asociación fonema-grafema, que es extremadamente complicado, pues requiere de un sistema nervioso central en buen estado, así como los analizadores sensoriales y unos adecuados mecanismos de comunicación intracerebral de las diferentes áreas, y sistemas neurológicos viso-moto-auditivo-articulatorios, es decir, entre los centros que perciben y comprenden los estímulos auditivos y visuales, hasta los que organizan los movimientos práxico-manuales, oculares y de las estructuras móviles del mecanismo articulador del habla.

En otras palabras, para que el niño logre identificar una letra y un sonido, debe iniciarse en su cerebro un proceso de interconexión neuronal interhemisférica, entre los centros de la audición (lóbulo temporal) que reconocen las características del sonido, duración del mismo, ritmo, significado, etc., la visión (lóbulo occipital) y el habla (predominantemente lóbulo frontal), para después llegar a producir una etapa más, como es la de transcribir o representar el sonido por medio de una letra (grafema) que implica unos factores de propiocepción (lóbulo parietal), orientación en el espacio, y de estructuración de la actividad en éste y en el tiempo, ya que la hoja es un espacio vacío en el cual deben ubicarse y unirse unos signos, cada uno definido no sólo por su forma, sino también por la dirección y sucesión específicas que los hacen únicos e identificables.

El incremento en el dominio de la lengua por parte del niño, está ligado al crecimiento del cerebro y a los avances en la organización del mismo. Se ha demostrado que la aparición y complejidad ascendente en el habla y el lenguaje en los primeros años de vida, se presentan en forma paralela respecto al desarrollo motor. Como las conexiones entre las dendritas de las células cerebrales se elevan tanto en número como en complejidad, los niños son capaces en forma creciente de ejecutar actos relacionados con la percepción, la motricidad y la lingüística cada vez más complicados.

Los niños con pérdidas auditivas, sean permanentes o temporales, por un largo tiempo no se benefician suficientemente de la estimulación normal del lenguaje para mantenerse dentro de los parámetros temporales normales para la adquisición de éste. Por lo tanto, es importante que la institución educativa cuente con un registro de los alumnos que presentan algún tipo de problema auditivo o hayan evidenciado otitis media en los primeros años de vida, ya que diversos investigadores han reportado que el aprendizaje se retrasa en niños con estas patologías y se ha demostrado que durante la segunda parte del primer año de vida, los niños pueden perder de manera gradual la capacidad para distinguir contrastes sonoros no usados en su idioma nativo.

Por ejemplo

Un bebé que ha presentado episodios de otitis media, obviamente escuchará el habla de manera distorsionada y se conformarán las palabras auditivo-articulatorios igualmente distorsionados. Una vez tratada farmacológicamente y curada la otitis, le será muy difícil al niño reestructurar esas palabras, según los parámetros dados por el medio lingüístico circundante, se registrará posiblemente, un retraso en el desarrollo del lenguaje.

Ya se sabe cómo repercutiría tentativamente esto en la adquisición de la lectura. De otro lado, la presencia de un agente extraño dentro del oído medio podría ampliar la latencia entre la producción del sonido por la fuente sonora y la recepción del mismo en el oído interno, lo cual desequilibraría la asociación viso-auditiva de la corriente del habla y la percepción rítmica, que afectaría con seguridad el aprendizaje del habla en una forma adecuada.

CLASE 07

Muchos niños con audición normal, evidencian lagunas en el desarrollo lingüístico y por lo tanto, se retardan en la adquisición de la lectura. Sugieren que las extremas dificultades para adquirir la lectura pueden explicarse como consecuencia de un incremento en la latencia de la maduración del cerebro, lo que conduce a un retraso en adquirir tempranas habilidades sensoperceptuales tales como discriminación auditiva y desarrollo fonológico, y posteriormente habilidades lingüístico-conceptuales, tales como semántica y sintaxis, que son críticas para la adquisición de la lectura. Diversos autores proponen que la organización de los programas motrices del habla, tienen un desarrollo paralelo con la sintaxis y ambos se encuentran fundamentados en las mismas estructuras nerviosas.

En el año 1988, se realizó un estudio que medía el desarrollo fonológico de cuarenta y cinco bebés, cuyas edades fluctuaban entre los 2 y los 18 meses, aparentemente normales de acuerdo con los reportes del nacimiento y antecedentes pediátricos. En dicha investigación, se examinó a treinta de éstos cuando estaban en segundo grado y concluyó que las subsecuentes dificultades en la lectura podrían predecirse sobre la base de la identificación temprana de un retraso en el desarrollo fonológico. Sugirió que un significativo incremento en la latencia del desarrollo de las habilidades motoras del habla, debería considerarse como un predictor de la dificultad para la lectura.

En dicha investigación sobre los niños con bajos niveles de adquisición de la lectura, notaron que éstos tienden a presentar una historia de problemas en la producción e

inteligibilidad del habla, sugestiva de un retraso en la maduración del sistema nervioso central.

Estar listo para el aprendizaje del proceso lector, implica también una madurez emocional y social. Los niños que confían en sí mismos y en los otros, funcionan en forma independiente, sin exigir excesiva atención y tiempo de los demás, y pueden resolver sus problemas con una pequeña ayuda por parte de los adultos. Estos niños tienden a asumir participación respondiente para atender y perseverar en las situaciones de aprendizaje. El niño que tiene confianza en sí mismo tiende a enfrentar las actividades con menos miedo y puede recuperarse de algún fracaso con cierta facilidad.

También es importante el autocontrol de la agresividad y la inhibición de la tendencia a las pataletas, llanto o cualquier otra conducta típica de la inestabilidad emocional propia de los niños en edad preescolar.

La capacidad para integrar un grupo y trabajar cooperativamente, es importante especialmente porque muchas de las actividades son realizadas en grupo. Esta participación implica una serie de habilidades, como permitir que otro se destaque, escuchar, respetar opiniones, aceptar la parte que toca en la realización de la tarea, compartir los objetos y las acciones, seguir instrucciones y actuar de común acuerdo.

Los niños hiperactivos tienden a tener problemas en su adaptación emocional y social, especialmente por sus dificultades de control del movimiento e impulsividad y por sus problemas de atención y concentración en la tarea. Sin embargo, esto no significa que no tengan desarrollada la habilidad para iniciar la lectura.

En consecuencia, el *"aprestamiento para la lectura"* incluye principalmente dos enfoques*: "uno referido al niño y otro al educador".*

Desde el punto de vista del niño, se refiere a un estado general de desarrollo mental, conceptual, perceptivo y lingüístico que le permite aprender a leer sin dificultad.

Desde el punto de vista del educador, el término incluye las actividades planeadas con el objeto de preparar al niño para que enfrente las distintas tareas que demanda la situación del aprendizaje de la lectura. Incluye también, la determinación del tiempo y la manera de enseñar ciertas actividades relacionadas con la maduración progresiva de las habilidades del niño.

El aprestamiento para la lectura y los programas asociados a él, se iniciaron en los Estados Unidos alrededor de 1920, cuando las investigaciones mostraron que entre el 20 y el 40 por ciento de los alumnos de primer año de educación básica repetían curso porque no estaban listos para aprender, ya que no tuvieron una buena base en el preescolar de las competencias lingüísticas.

Su aplicación, con el tiempo, ha tenido seguidores y detractores. Estos últimos surgieron de las consecuencias negativas de las aplicaciones de programas rígidos, que se producen especialmente cuando se aplica un programa estereotipado a todos los niños, sin considerar, al mismo tiempo, las necesidades y capacidades personales.

Esta diferenciación de las necesidades y capacidades individuales, implica que determinados aspectos del desarrollo psicológico del niño, evolucionan de forma diversificada y no unitaria: un niño puede estar listo para leer desde el punto de vista de sus funciones perceptivas visuales y auditivas, pero no en sus aspectos del desarrollo cognoscitivo y lingüístico. Ello debe conducir a diferenciar programas de aprestamiento, dentro de los cuales el educador juega un rol decisivo.

Si se plantea que el aprestamiento está integrado por una serie de habilidades y de aprendizajes previos, debe estimarse que un niño puede estar más avanzado en algunos aspectos, encontrarse dentro del promedio o estar bajo en otros. Todos los factores que componen el aprestamiento no son igualmente importantes y ninguno de ellos asegura, por sí solo, el éxito o el fracaso en el aprendizaje de la lectura. De igual manera, tampoco es necesario que un niño tenga un óptimo desarrollo de todas estas habilidades.

Los factores asociados con el aprestamiento para lectura, se clasifican como se describe a continuación:

a) Factores Físicos y Fisiológicos:

- Edad cronológica
- Sexo
- Aspectos sensoriales

b) Factores Socioeconómicos y Culturales

c) Factores Perceptivos

- Percepción visual
- Discriminación visual
- Habilidad motora

d) Factores Cognoscitivos

e) Factores Lingüísticos

2.3.3. Lectura y Procesamiento Cerebral

La lectura comienza por la percepción de los grafemas (dibujos de las letras), pasa por su descifrado en sonido y concluye con la identificación de su significado. Comprende un análisis sónico-fonético y la síntesis de los elementos del discurso.

En el primer nivel de desarrollo de la lectura, se manifiesta claramente como un proceso analítico (el niño analiza las letras, las traduce fonéticamente, las une en sílabas y con ellas sintetiza palabras significativas). En etapas más tardías, el proceso se hace más complejo, el lector con experiencia no somete al análisis y síntesis todos los elementos de las palabras, capta parte del conjunto que le provee la información esencial, y a través de éste, restablece el significado. Para el logro de una adecuada comprensión, retorna a la estructura grafémica y verifica la hipótesis surgida con el vocablo real.

Cuando las estructuras significativas son lo suficientemente conocidas, el proceso de confrontación se hace superfluo y el lector lo identifica rápidamente; en el caso de situaciones más complicadas, analiza la hipótesis elaborada con la grafía del término y sólo entonces llega al significado. Este proceso (acceso al significado) se efectúa a expensas del lenguaje interior.

El desarrollo del lenguaje interior, depende del funcionamiento cerebral y es el enfoque neuropsicológico el que más luces aporta al respecto. Este enfoque, no constituye un modelo de asociaciones, si no más bien alude a las diferentes estrategias que emplearía el cerebro para procesar e integrar la información dada por los fonografemas. Este procesamiento dependería de ciertas áreas corticales.

Siguiendo al psicólogo Luria, una de ellas estaría conformada por el bloque de funciones destinadas a controlar la energía no específica, los encargados de la vigilia y la homeostasis. Otro bloque, tendría como función recibir, analizar y almacenar la información relacionada con la lectoescritura.

Un tercer bloque sería el responsable de la programación, regulación y verificación de la conducta, es decir, su control consciente, por lo tanto, lo anterior indica que para efectos del aprendizaje, el funcionamiento cortical debe alcanzar un cierto grado de maduración, especialización e integración.

CLASE 08

3. PSICOLOGÍA DE LA LECTURA

Existen distintos enfoques cognitivos que intentan construir una psicología de la lectura, del mismo modo que se intenta construir una psicología de la ceguera o de la parálisis cerebral.

3.1. Enfoque Modular de la Lectura

Aunque son diversos los enfoques que hay que reseñar en relación con estos intentos, se podría realizar una abstracción y referirnos al enfoque llamado enfoque modular, sabiendo que hay muchas versiones del mismo.

Los aportes de la psicología cognitiva, de la neuropsicología cognitiva y de la neurolinguística, por lo menos han permitido el diseño y la identificación de cuatro grandes módulos con los submódulos respectivos correspondientes, a diversos procesos participantes en toda tarea de lectura.

Cuando la situación se analiza desde el enfoque psicológico, en relación con la tarea concreta de la lectura, es posible identificar cuatro grandes módulos, que se denominarán: módulo perceptivo, módulo léxico, módulo sintáctico y módulo semántico. Dichos módulos incluyen, en síntesis, a los grandes procesos y subprocesos que se ponen en funcionamiento al realizar la tarea de la lectura. A continuación, se procederá a exponer los aspectos más destacados de cada uno de ellos.

- Módulo Perceptivo: la primera tarea que se enfrenta cuando se lleva a cabo la lectura es la de tipo perceptivo, en donde habría que incluir procesos de extracción de información, los procesos relacionados con la memoria icónica y aquellos que se asocian a la memoria de trabajo, en donde se efectúan tareas de reconocimiento y análisis lingüístico.

  Los procesos perceptivos, contienen tareas relacionadas con los movimientos sacádicos que son los movimientos más característicos del ojo, los cuales presentan una duración que fluctúa entre 20 y 40 microsegundos. Dichos movimientos representan el 10% aproximadamente del tiempo dedicado a la lectura. En cambio, las fijaciones del ojo ocupan el 90% restante del tiempo de lectura con una duración aproximada de entre 200 y 250 microsegundos. A partir de estas tareas, es posible realizar el análisis visual.

  Es importante señalar que no existe unanimidad en la explicación del funcionamiento de dicho análisis, por lo que en la actualidad se admite una doble hipótesis, las que se describen de la siguiente manera: o se considera que el proceso parte del reconocimiento global de las palabras; o se considera que el punto de partida es el reconocimiento previo

de las letras. Existe un leve consenso para señalar que la entrada sensorial visual partiría en el nivel de reconocimiento de los rasgos de la letra y al nivel de la palabra.

- Módulo Léxico: consiste en la recuperación del concepto asociado a la unidad lingüística, o recuperación léxica, ello mediante dos rutas: la *"ruta directa",* visual u ortográfica que la que permite la conexión del significado con los signos gráficos por intervención de la memoria global de las palabras; y la *"ruta indirecta o fonológica",* que se encarga de recuperar la palabra mediante la aplicación de las reglas de transformación de grafema a fonema, lo que conduce al hallazgo del significado.

  La vía directa, ortográfica o visual incluirá el léxico visual, su conexión con el sistema semántico para la extracción del significado de las palabras y de ahí, se llegaría al léxico fonológico antes de acceder a la memoria de pronunciación y poder producir el habla externa.

  La vía indirecta o fonológica, incluirá los mecanismos de transformación grafema a fonema con sus procesos, componentes de análisis grafémico para en seguida, efectuar una asignación de fonemas y posteriormente establecerlos. Luego de estos procesos se acudiría al léxico auditivo, mediante procesamiento léxico o reconocimiento de la palabra, desde donde se conectaría con el sistema semántico para la extracción del significado, enseguida se acudiría al léxico fonológico y se recuperaría la memoria de pronunciación, en definitiva, el habla externa.

- Módulo Sintáctico: la lectura y particularmente la comprensión lectora, supone que las palabras están agrupadas en estructuras gramaticales, por lo que el conocimiento gramatical del lector sobre los contenidos específicos ante los que se enfrenta, es básico y necesario para una lectura correcta. Ello significa que se debe hacer uso de las claves sintácticas o gramaticales, del tipo de oraciones que contiene, etc. La lectura no es un proceso simple que consista en el aprendizaje de una serie de tareas mecánicas, es concebida como una conducta muy compleja y elaborada, de carácter creativo en que el sujeto es activo cuando la realiza y pone en marcha todos los conocimientos previos, en este caso de tipo lingüístico, o más específicamente, de tipo gramatical.

  Los procesos sintácticos incluyen estrategias de reconocimiento sintáctico o gramatical, como la consideración del orden de las palabras, el papel de las palabras funcionales, del significado de las palabras y el uso de los signos de puntuación, entre otras, lo que llevará a la propuesta de diversos modelos de procesamiento sintáctico que se ajusten a los elementos léxicos y al sentido de lo expresado en la lectura.

- Módulo Semántico: los conocimientos previos necesarios no sólo son de tipo sintáctico; también lo son referidos al significado declarativo y procedimental, que exige integrar el léxico, las distintas palabras en un todo coherente que permita la extracción del significado del mensaje, más allá de lo que cada una de sus partes componentes representa.

De hecho, la extracción de significado actúa en todos los niveles o módulos, puesto que percibir es seleccionar los elementos relevantes de los estímulos, extraer la palabra supone dotarla de cierta significación y estructurarla gramaticalmente es dotarla de un cierto sentido y significación.

Sin embargo, se suele atribuir un módulo específico, puesto que se observan patologías, sobre todo por lesiones cerebrales, en las que se afecta sólo lo que aquí se conceptualiza como módulo semántico. Este módulo ejemplifica además, muy bien la simplificación que puede suponer concebir el enfoque modular de forma secuencial y no de forma interactiva o, si se quiere, paralela y distribuida. Las diversas razones expositivas hacen más comprensible la concepción secuencial, pero anunciando que la naturaleza de las cosas probablemente sea mucho más compleja.

3.2. Procesos Básicos del Aprendizaje que se Ponen en Juego al Leer

Bravo[2], presenta los procesos básicos del aprendizaje de la lectura en tres niveles:

- El primer nivel cognitivo, tiene que ver con los denominados procesos periféricos, que son los que permiten la recepción de la información (percepción y discriminación visual) y el grado de eficacia atencional con que lo realiza.

- El segundo nivel tiene que ver con el pensamiento verbal abstracto, que implica un nivel de complejidad y abstracción, vinculado al potencial intelectual de cada individuo y a los conocimientos y experiencias previas.

- El tercer nivel involucra a la memoria verbal, el procesamiento fonológico y el procesamiento visual-ortográfico; procesamiento encargado de traducir la información visual en verbal.

El niño se enfrenta a un estímulo físico, que es la palabra escrita, la que debe registrar. Una vez en el horizonte perceptivo del sujeto, éste debe realizar una categorización de los componentes de la palabra.

Existen dos vías de acceso posible para continuar el proceso:

- Vía de Acceso Directo: una vez categorizadas las letras de la palabra, éstas activan un conjunto de unidades que son mayores que las letras, activan el léxico ortográfico y las formas ortográficas de las palabras en la memoria. A partir de aquí, se accede a las representaciones semánticas y fonológicas de la palabra.

[2] *Bravo:* "La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura", 1999.

- Vía de Mediación Fonológica: una vez que se realiza la categorización de las letras de la palabra, se realiza una conversión grafema-fonema que permite la activación de las formas fonológicas de las palabras, accediendo así a las representaciones semánticas y ortográficas de las mismas.

  Investigaciones recientes, apoyan la idea que es posible que la conversión se dé a un nivel superior al del grafema y por lo tanto al del fonema. Esto se debe a que en el lector experto, estos procesos son automáticos y no requieren de la memoria de trabajo.

A través de la lectura por acceso directo, es posible que el sujeto lea palabras irregulares o discrimine homófonos. A partir de la lectura por mediación fonológica pueden leerse todas aquellas palabras regulares y las pseudopalabras.

La lectura es un modo particular de adquisición de información. Al hablar de lectura, es frecuente que se confundan la capacidad lectora, los fines de la lectura, la actividad lectora y la ejecución lectora.

Realice ejercicios nº 24 al 26

CLASE 09

Al respecto se puede señalar que la ejecución lectora, evidentemente, es el resultado, el grado de éxito de la actividad lectora. La actividad es el conjunto de sucesos que ocurren en el cerebro y en el sistema cognitivo que apoya el cerebro, así como en los órganos sensoriales y motores. Se entiende como sistema cognitivo a un sistema complejo de procesamiento de la información, que comprende conocimientos (representaciones) y los medios para operar sobre esos conocimientos (procesos).

Los objetivos de la lectura son la comprensión del texto escrito y/o el logro de una impresión de belleza. La capacidad es aquella parte del conjunto de recursos mentales que movilizamos al leer que es específica de la capacidad lectora; dicho de otro modo, la parte que no es puesta en juego por otras actividades.

El objetivo de los procesos específicos de lectura es representar el material escrito de tal manera, que sea utilizable por el resto del sistema cognitivo. La capacidad lectora puede ser definida, en consecuencia, como el conjunto de procesos perceptivos que permiten que la forma física de la señal gráfica, ya no constituya un obstáculo para la comprensión del mensaje escrito. La capacidad lectora, como cualquier otra capacidad cognitiva, es una transformación de representaciones (llamadas de entrada) en otras representaciones (llamadas de salida).

En el caso de la capacidad lectora, la representación de entrada es un patrón visual, el cual corresponde a una palabra escrita. La representación de salida es una representación fonológica. Cada palabra que el sujeto conoce, sepa leerla o no, es una forma fonológica, una pronunciación. La forma ortográfica de una palabra puede definirse como una secuencia ordenada de grafemas. Es abstracta, en el sentido de que es independiente del hecho de que la palabra se escriba con mayúscula o con minúscula, con letra cursiva o imprenta, y con tal o cual tipo de letra.

La forma global juega un papel mínimo en el reconocimiento de las palabras escritas por los adultos. Se adaptan muy rápidamente. La forma física concreta de cada letra es convertida en una representación abstracta de su categoría.

Si la lectura de las palabras no pasara por la categorización perceptiva de las letras (proceso de decodificación), ningún sujeto sería capaz de aprender a reconocer rápidamente las palabras que tienen una apariencia física tan poco habitual, de manera que tendrían que aprender una y otra vez el significado de las palabras al no lograr establecer una asociación entre ellas.

La psicología cognitiva, ha llevado a cabo importantes progresos en el conocimiento de los procesos de lectura del lector hábil. Se ha demostrado que la lectura hábil pone en marcha procesos específicos complejos y que su aprendizaje pasa por el descubrimiento, y la utilización del principio alfabético de correspondencia entre las letras y los fonemas. Esta concepción ha sido silenciada por la concepción romántica de la lectura. Para los partidarios de esta postura no existirían mecanismos de lectura y no se debería estimular a ningún niño para que aprenda a decodificar.

El niño, al leer, tiene una base limitada de conocimiento del sistema de escritura, del lenguaje y del mundo, además cuenta con herramientas lógicas que no están aún completamente desarrolladas o, en términos más generales, una forma de pensamiento que no está cabalmente desarrollada.

En estas condiciones, debe ser capaz de generar procedimientos que le permitan dar solución a los problemas planteados por su entorno, como el de leer un texto cuando tenga aproximadamente siete años de edad. El desarrollo de esos procedimientos le permitirá realizar la tarea, aunque no lo logre con el grado máximo de eficiencia que alcanza un adulto.

La lectura palabra por palabra, o la lectura por pares de palabras, es un procedimiento óptimo respecto del estado en que se encuentra el sistema de conocimiento y de pensamiento del niño. El factor común es el número 2: dos elementos a un tiempo suficientemente informativo pero manejable por un sistema limitado, como lo es el cerebro humano.

A estas alturas, cabe preguntarse ¿Cómo se aprende a leer?, la respuesta apunta a que en términos generales, existen tres etapas por las que atraviesan los niños en el

aprendizaje de la lectura, las cuales no se siguen una a la otra excluyendo a la anterior, sino que coexisten en el niño, teniendo mayor relevancia una que otra según el momento. Ellas son la etapa logográfica, la alfabética y la ortográfica.

En la primera fase, es importante tener en cuenta la atención y la memoria visual. En la segunda, ya es necesario el conocimiento del código alfabético, ya que el acceso a la lectura se realiza aplicando las reglas de correspondencia grafema-fonema. Se plantea que es en esta etapa en la que se da el desarrollo de la conciencia fonológica. Es importante mencionar que el desarrollo de ésta no se presenta de forma total para que luego el niño acceda a poder leer, pero es importante estimularlo en esta etapa.

Para aprender a leer, entonces, es crucial aprender el código alfabético y lograr automatizar el procedimiento de conversión grafo-fonológico. Cuanto más rápida es la identificación de una palabra, más memoria de trabajo queda disponible para dedicarla a las operaciones de análisis sintáctico, de integración semántica de los componentes de la frase y de integración de las frases en la organización textual. La situación contraria es la del lector principiante que dedica entre cinco a diez segundos para identificar cada palabra, situación que lo lleva a agotarse con facilidad.

Los procesos específicos de la lectura no son los procesos de comprensión sino más bien son aquellos que llevan a la comprensión, dicha afirmación se sustenta sobre la siguiente idea:

> *"Los lectores deficientes, desde el inicio del aprendizaje utilizan ampliamente el contexto para paliar un reconocimiento de palabras demasiado lento. Si disponen de tiempo libre para realizar la lectura, su deficiencia puede pasar inadvertida, pero si se limita considerablemente el tiempo del que disponen son incapaces de comprender el texto".* (Morais, 1998, p. 219).

La concepción utópica de la lectura considera que ésta no estaría compuesta por mecanismos, de manera que sería un acto netamente implicado con la comprensión. El sentido y la adquisición del sentido se presentarían antes que cualquier otra actividad de análisis de lo escrito. Esta concepción utópica pasa de ser errónea a convierte en peligrosa cuando, a partir de ella, se defiende que dado el carácter natural de la lectura, ésta se desarrollará espontáneamente a partir de la simple experiencia con los materiales escritos, con lo que se piensa que el niño aprenderá a leer simplemente por tener acceso al material escrito.

Los lectores hábiles, no son conscientes de los mecanismos que se utilizan en la lectura. A pesar de que se tiene la impresión de que se es consciente del sentido de lo que se lee de una manera directa, inmediata, esa comprensión no deja de ser el resultado de una actividad mental compleja.

Para comprender los textos, el lector utiliza sus propias competencias léxicas, es decir, el conocimiento que se tiene del sentido de las palabras, así como procesos de análisis sintáctico y de integración semántica; utilizando incluso la experiencia que ha extraído de su conocimiento del mundo, pero todos estos procesos y conocimientos se ponen también en marcha cuando se logra comprender el lenguaje oral, por lo que se puede decir que estos procesos y conocimientos se desarrollan en el niño mucho antes de que aprenda a leer.

La profesora española Isabel Solé, especialista en lenguaje, describe el proceso de la lectura de la siguiente manera:

> *"Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél."* (Solé, 1992, p.19).

Esta forma de ver la lectura, acorde con los postulados del modelo interactivo, cuenta con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto mediante las siguientes operaciones:

- Aporta conocimientos y experiencias previas.

- Formula hipótesis.

- Realiza inferencias.

- Construye una interpretación.

- Recapitula, resume y amplía la información obtenida.

Estas operaciones le permiten comprender y atribuir significado al texto escrito, en un proceso que se puede caracterizar en términos semejantes a los que Ausubel (1983) utilizó para describir el aprendizaje significativo.

Los seres humanos pueden comprender debido a que logran establecer relaciones significativas entre lo que ya saben, los que han vivido o experimentado y lo que el texto les

aporta. No sólo comprenden porque dispongan de conocimientos previos y/o porque se muestren activos estableciendo relaciones, comparando elemento; las personas logran comprender porque el texto se deja comprender; es decir, porque posee una cierta estructura, porque sigue una cierta lógica, porque (en una palabra) es coherente y legible.

CLASE 10

4. La Lectura en la Educación Preescolar

Se piensa que alrededor de los tres años de edad, los niños ya han alcanzado un adecuado desarrollo evolutivo, que le permite participar de forma autónoma y activa de una mayor cantidad y variedad de experiencias educativas, integrándose a grupos más grandes y/o con niños mayores, que favorecen el logro de nuevos y más ambiciosos aprendizajes.

En el niño se produce un cambio significativo en sus necesidades de aprendizaje, debido a una mayor independencia en relación a los adultos, a la capacidad de integrarse con otros y al desarrollo del lenguaje.

En la etapa preescolar, los pequeños han alcanzado mayor dominio, control y coordinación sobre sus movimientos, y un mayor conocimiento acerca de las características y posibilidades de su cuerpo, sintiéndose gracias a ello más seguros y confiados.

La apertura del pensamiento intuitivo, les permite constituir relaciones lógico-matemáticas y desarrollar significativamente, el lenguaje y su capacidad comunicativa; debido a que ya han logrado diferenciarse y avanzar significativamente en la construcción de su identidad, lo que los habilita para ampliar y diversificar sus relaciones interpersonales.

Cada año los educadores encuentran un número de niños que entran en las instituciones escolares por primera vez y ya dominan la lectura. Otros aprenden a leer en el jardín infantil, sin mediar una enseñanza sistemática. Estos niños constituyen el 5 por ciento de la población escolar; de ahí que la forma mediante la cual ellos aprenden a leer no es generalmente considerada importante para la práctica escolar.

De la misma manera, las investigaciones realizadas en lectores precoces no son numerosas; sin embargo, su calidad es óptima y sus resultados son válidos para extraer conclusiones aplicables a la práctica educativa y para avanzar más en la comprensión del proceso del aprendizaje de la lectura.

Desde 1980 existe una tendencia creciente hacia la inclusión de programas de lectura para preescolares a partir de los 4 años de edad. Estos programas se han originado a partir de los numerosos estudios de la década de los setenta que demostraron que los preescolares pueden aprender a leer con éxito.

El enfrenamiento con la lectura, ya sea en el hogar o en el jardín infantil, es un tema que concita más puntos de vista en contra que a favor. Los argumentos que se esgrimen generalmente, se poyan más en la intuición que en la investigación y la práctica; y muchas afirmaciones tienden a constituirse en mitos que se trasmiten de una a otra generación de educadores y de padres.

Una afirmación común es plantear que la *"madurez de un niño, para el aprendizaje en general y para la lectura en particular, no puede acelerarse porque es un proceso natural".* Este planteamiento incluye un concepto vago y global de madurez, que, si fuera válido, echaría por tierra todos los planes y programas de estimulación temprana y afirmaría las bases de que los padres y los educadores no podrían intervenir en el desarrollo infantil. Afortunadamente para los niños, los avances en áreas científicas, como la psicología cognitiva, a partir de la década del 60', ha argumentado en contra de la teoría tradicional de la madurez.

Para Piaget, un niño desarrolla progresivamente sus potencialidades internas cuando más manipula y experimenta, ya que el desarrollo de su inteligencia y de su curiosidad está en función de la cantidad y diversidad de experiencias que realice.

Los psicólogos cognitivos, sobre la base de sus propias investigaciones acerca de los efectos de los aprendizajes precoces en el desarrollo humano, han llegado a la conclusión de que las potencialidades de los menores, especialmente sus capacidades intelectuales, han sido desaprovechadas y postergadas en la enseñanza tradicional y que el porvenir intelectual de un individuo está enormemente influenciado por los aprendizajes que preceden, incluso, a la edad de los cuatro años.

Una de las hipótesis más válida de los psicólogos cognitivos, formulada a través de Brunner[3] (1960), es que cualquier contenido puede ser enseñado en forma intelectualmente válida a cualquier niño, a cualquier edad de su desarrollo, si el educador organiza eficazmente su enseñanza, si tiene confianza en el potencial de los niños pequeños y si reconsidera sus contenidos, y sus métodos de enseñanza a la luz de los avances científicos.

A partir del primer día en la educación preescolar, el niño es estimulado para que comparta ideas y experiencias a través de la expresión oral o de dibujos. La lectura en el preescolar no debe ser una versión similar o simplificada de los programas de primer ciclo de la enseñanza básica, con un silabario y cuadernos de trabajo, sino que debe ser una actividad simple que los guíe y prepare para la lectura, mediante un aprestamiento para ello.

El aprestamiento implica un concepto holístico y está determinado por un patrón complejo de factores intelectuales, motivacionales y experienciales que pueden variar de una etapa a otra y de una situación a otra.

---

[3] *Bruner, Jerome:* psicólogo estadounidense, nació en Nueva York en 1915. Se graduó en la universidad de Duke en 1937.

Las actividades de aprestamiento para la lectura, también se denominan actividades de prelectura y pueden incluir desde reconocer el propio nombre impreso, hasta escuchar al educador leer un cuento o un poema, las etapas de aprestamiento para la lectura y lectura inicial, se dividen sólo en el nivel formal. En la práctica, debe realizarse una transición gradual, progresivamente más compleja, que se traduzca en actividades variadas y flexibles.

En relación al aprestamiento para la lectura, la ejercitación en la discriminación visual de letras y formas de palabras, es superior a la ejercitación de figuras de objetos, animales o figuras geométricas. La mayoría de los preescolares y los alumnos de jardín infantil pueden discriminar entre cuadros y figuras geométricas, actividades que carecen sin embargo, de significado para el lenguaje escrito.

Si los niños que aprenden a leer alrededor antes de los cinco años, no presentan habilidades lectoras más avanzadas que si hubieran aprendido dos años más tarde, ello puede, perfectamente, significar que sus educadores no han sabido cómo ayudarles a desarrollar y utilizar plenamente sus destrezas lectoras.

Si se pretende alcanzar el objetivo máximo del sistema educativo, que consiste en formar estudiantes estratégicos, autónomos e independientes, primero se debe conseguir que tanto los alumnos como los educadores sean capaces de ser, ante que todo, buenos lectores, es decir, *"metalectores",* para lo cual deberán reflexionar sobre su forma de leer. Además, se debe señalar que no basta con leer para estudiar, no hay que seguir asociando lectura-estudio, lectura-escuela, lectura-obligación, lectura-edad, la lectura debe convertirse en un acto libre, voluntario y fuente de placer.

Los educadores deben ayudar a los niños para que logren aprender a leer utilizando nuevos conceptos y enfoques, para lo cual se sugiere que los profesionales de la educación actualicen sus conocimientos estratégicos y conceptuales al respecto. El educador debe perfeccionar su comportamiento lector para lograr llegar a ser un mejor modelo para sus alumnos, entendiendo que aprender a leer es una tarea de toda la humanidad y lo será para siempre.

El Ministerio de Educación de Chile, considera a la lectura como un instrumento de aprendizaje, que está al servicio de todas las asignaturas y que permite desarrollar una serie de destrezas intelectuales en beneficio de los alumnos.

Para abordar el proceso de lecto-escritura, se debe partir considerando que *"no se puede enseñar a leer",* ya que *"se aprende a leer, como se aprende a hablar, a caminar, etc."* Lo que la escuela puede y debe hacer, es ayudar al alumno en su camino personal hacia la lectura, facilitarle las situaciones que le permitan vivir la lectura y disfrutar la lectura. Cumplir con este objetivo se convierte en algo sumamente difícil de lograr cuando se fuerza al niño a leer cuando todavía no está maduro para ello.

El saber no se transmite, muy por el contrario, el saber debe ser construido por el propio alumno. Los educadores no pueden enseñar a leer; lo que sí pueden y deben hacer es ayudar al niño a aprender a leer, ayudarle en la construcción de su propio saber.

En la educación infantil, el lenguaje oral siempre está presente en las aulas, constituyéndose unas veces en el objetivo mismo de la actividad, y otras en el instrumento comunicativo esencial que se utiliza para regular, dirigir, comentar, jugar etc. Así, se pueden citar algunas situaciones habituales en las aulas donde el lenguaje oral siempre está presente

Por ejemplo

La acogida de los niños al llegar a clases; atribuir significado e intencionalidad a las expresiones poco matizadas de los niños; desarrollar su vocabulario; incitarles a pronunciar con claridad y a usar palabras con propiedad; jugar a contarles un cuento; pintar, recortar, trabajar con marionetas, realizar juegos de diálogos; etc.

Como se puede apreciar, uno de los objetivos claves del lenguaje oral es la comunicación, transmitir ideas, pensamientos, sentimientos, etc., como consecuencia de la necesidad que tiene el ser humano de comunicarse.

Existen diversos niveles para clasificar los ambientes y la manera en que los profesores conciben el proceso de comenzar a aprender a leer; dichos ambientes y sus características de aprendizaje son:

- Social: no hay que olvidar que muchos de los alumnos, proceden de hogares donde no se lee o donde la lectura es una actividad que se mantiene al margen de las actividades cotidianas. En este tipo de ambiente la lectura, pasa a convertirse en una actividad poco apreciada y que no es sentida como realmente necesaria. No se considera el saber leer como un derecho social que forma parte del estatuto de ciudadano de una sociedad democrática.

  En esos hogares no se compran libros y por lo tanto, no tienen la oportunidad, en sus casas, de vivir y disfrutar la lectura, experimentar su poder y su utilidad. En este tipo de ambientes, debe adquirir relevancia el papel de la escuela para generar un lugar propicio para el desarrollo de las habilidades y los conceptos lectores.

- Funcional: se aprende a leer en situaciones funcionales con textos inalterables. Se aprende a leer leyendo, tratando de encontrar en los escritos la respuesta a sus preguntas, preguntando al texto y preguntándose a sí mismo. El jardín infantil debe provocar esas situaciones de necesidad lectora. La necesidad precede al saber-hacer. El querer leer y el tener que leer, se presentan antes que el saber leer y le preparan el camino para aprender

a leer. Es decir, lo verdaderamente importante es el ¿por qué leer?, y no ¿cómo leer?, ya que las formas de leer surgen como una cuestión de didáctica, de práctica y de entrenamiento.

- Evolutivo: no tiene principio y no tiene fin. Es paralelo al desarrollo cognitivo del alumno, lo que quiere decir que cada edad tiene su manera de leer, su manera de ser lector. El educador que aborda la lectura desde esta perspectiva entiende que a cada edad le corresponde su manera de leer, su capacidad lectora y su entrenamiento específico. De ahí que los entrenamientos y actividades de refuerzo para dominar las distintas habilidades lectoras son necesarias, a lo largo de toda la enseñanza obligatoria y el aprendizaje precoz se considera innecesario y sin sentido.

- Significativo: se aprende a leer en textos reales e íntegros, en textos complejos y necesarios. No se aprende a leer partiendo de letras, sílabas, palabras o frases sin sentido, descontextualizadas y abstractas. Se aprende a leer en textos adecuados a las capacidades cognitivas de los niños.

Para aprender a leer se necesitan ayudas, no textos infantilizados como: *"Mi mamá me mima",* etc. Para los educadores que siguen esta corriente de pensamiento, leer es una compleja actividad de comunicación ideovisual (o ideotáctil en el caso de los ciego), cuya finalidad consiste en construir el sentido de un texto para obtener información pertinente al proyecto que ha impulsado al lector a acercarse a él.

Esta información pertinente, se obtiene a partir de una construcción del sentido basada en la selección de indicios formales y gráficos. La selección de los indicios se realiza en función de la mayor o menor práctica y capacidad lectora de quien lee, en función de su conocimiento previo y de su experiencia personal. Se deduce, pues, que toda construcción del sentido tiene característica personales y únicas, ya que no puede haber dos lecturas iguales, ni siquiera si es la misma persona la que las realiza en circunstancias y con fines diferentes.

Para que el niño se muestre activo ante el lenguaje, es necesario que tenga la experiencia de ver a los adultos utilizar activamente el lenguaje. Así pues, es necesario considerar que a las aulas llegan niños que apenas tienen experiencia con el lenguaje oral. Por lo tanto, desde el jardín infantil se intentará paliar estas desigualdades, mostrando a los niños un ambiente lector, es decir, tomando siempre como referencia leer bien por parte del educador, por los alumnos o por ambos.

Aprender a leer es una tarea de todos y de siempre, porque en los componentes fundamentales del proceso (lector, velocidad y comprensión) siempre pueden ser aprendidos y mejorados. El proceso lector es un proceso evolutivo, que responde a la maduración del individuo y a las exigencias académicas que la escuela impone. Por lo tanto, con el tiempo habrá que leer más, pero de forma comprensiva, y en menos tiempo.

Las personas con más éxito y oportunidades laborales son las que desde pequeñas fueron acostumbradas a leer, afirman los expertos en educación. *"En cambio, los estudiantes no acostumbrados a la lectura tendrán más dificultad para mantener un aprovechamiento sobresaliente en la escuela",* afirma Eida del Risco, una experta en lectura de la casa editorial Scholastic de Nueva York.

CLASE 11

4.1. La Lectura según la Escuela Cognitivista

De acuerdo a los postulados de la teoría cognitiva para el aprendizaje lingüístico, tanto el lenguaje oral como el escrito son, ante todo, actos de comprensión de los significados que implican. En esta forma de abordar el proceso lector se entiende que la tarea del educador profesional es la de colaborar en develar esos sentidos, sin ocultarlos detrás de grafías y sonidos sin significación. También supone la exigencia de proponer textos pertinentes para la realidad sociocultural de los niños, ofreciendo alternativas cuya elección sea capaz de satisfacer la demanda de desarrollo, crecimiento y superación de quien se educa.

De esta forma, desde la más temprana edad, el aprendizaje de la lectura y el desarrollo del comportamiento lector se vinculan con la capacidad cognitiva de incorporar conceptos, establecer relaciones e incluso, elaborar nuevas significaciones culturales, sean lógicas o analógicas.

Desde esta perspectiva, la lectura se transforma en una actuación con sentido que involucra al lector en el mundo de significaciones que puede ofrecer un texto, tanto desde su dimensión valorativa como desde aquella intelectual.

Aquí se evidencia el punto de entrecruce directo entre la importancia del desarrollo de adecuados procesos educativos, para la incorporación de un comportamiento lector eficiente, y la tarea a la que se enfrenta el jardín infantil si se asume, con realismo que, aún, la principal forma de acceso al conocimiento que posee la cultura, es el texto escrito. Este otorga la posibilidad de incorporar a la cognición, el saber: el desarrollo de las ciencias en sus implicancias conceptuales, teórico-estructurales y humanas, permitiendo una aproximación personal, subjetiva y profundamente afectiva con la obra estético-creativa.

El desafío entonces, al que se enfrenta la escuela, es el de implementar procesos pedagógicos cuyos objetivos sean formar niños lectores y jóvenes que se asemejen al *"lector modelo"* de Umberto Eco, lo que quiere decir que sean capaces de enfrentar incisivamente el texto para ir identificando, paulatinamente, el andamiaje básico que configura la estructura de valores y significaciones que la lectura ofrece para su aceptación o rechazo.

En otros términos, la idea implica postular una concepción de la educación escolar a escala humana, que se traduzca con un currículo coherente con el propósito último de la educación que es brindar espacios para el desarrollo del potencial humano, a través de propuestas pedagógicas que, cotidianamente, posibiliten la aproximación libre del sujeto al objeto del conocimiento.

La escuela debe asumir su responsabilidad de agencia oficial de educación al servicio del mejoramiento de nuestra calidad de vida, abriendo su espacio psico-sociológico cultural para promover en su interior prácticas pedagógicas de interacción que posibiliten, para quien se educa, el desarrollo de:

- La capacidad de elegir, para gestar y administrar el propio aprendizaje

- La capacidad de pensar analítica y críticamente la cultura

- La capacidad de asumir responsablemente posiciones en el mundo comprendiendo sus conflictos para buscar nuevas síntesis explicativas

- La capacidad de dar respuestas divergentes que rompan con el saber establecido y abran camino a nuevos saberes.

En este punto, sin lugar a dudas, la lectura como medio de aprendizaje cobra un rol protagónico y se transforma en la principal actividad del educando. Los propósitos enunciados obligan a una ruptura con la paralizadora rutinización de la escuela tecnográfica, con el dogmatismo ritualista del conocimiento transmitido verticalmente y con el autoritarismo intelectual y valorativo que impone concepciones y sentidos preestablecidos, esquematizadores del hombre y de sus relaciones con el medio social y cultural, promoviendo como contrapartida, la construcción individual y social del conocimiento.

De este modo, la escuela se transforma en una entidad de pensamiento creador y, por tanto, de transformación y cambio cultural, siendo gestora de procesos de liberación en pos de la de realización de la persona, vista como ente social e histórico, comprometido y solidario, propositivo y creador, responsable de su existencia.

En esta perspectiva, la labor del educador profesional es esencial como autor coparticipativo en la búsqueda de significaciones culturales, ofreciendo, alternativas y orientando los procesos de aprendizaje con actividades que posibiliten el encuentro personal del educando con el contenido de la cultura, desde su génesis hasta su instalación como significado en la cosmovisión del hombre.

Aquí, la mediatización del texto es fundamental, como el medio más importante, para aproximar, incorporar e implicar al educando en la cultura con una visión histórica y prospectiva del mundo en el que le corresponde vivir, la propuesta enunciada supone, desde luego, cambios en los procesos pedagógicos y evaluativos de la escuela pero, por sobre

todo, exige una revisión profunda de los principios filosóficos que constituyen el sustrato de los planes y programas de la formación de educadores y de los profesionales que coadyuvan en el desarrollo del proceso educativo: entre ellos psicólogos, orientadores y bibliotecarios profesionales, cuya función debe ser concebida como servicio de animación y promoción del desarrollo personal y colectivo.

También, urge llevar a efecto investigaciones interdisciplinarias donde, para el tema que nos ocupa hoy, la bibliotecología y la educación indaguen en la búsqueda de criterios de pertinencia y relevancia para la selección y elaboración de textos de lectura escolar.

Los resultados que proporcionen las indagaciones sugeridas, a la luz de principios humanistas e integracionistas, orientadores de políticas adecuadas de formación y desempeño de profesionales de la educación, configurarán el conjunto de antecedentes éticos y racionales indispensables para la elaboración de planes y programas de estudio y para la toma de decisiones que implica la planificación pedagógica.

Dentro de la planificación pedagógica, los aportes de la investigación serán los referentes ineludibles para la selección, proposición y evaluación de las lecturas a las cuales acceda el educando para poder participar en el mundo social con plena apropiación de sus valores culturales por cuanto, los textos a proponer, en su diversidad, deberán hacer posible el leer el discurso cultural en todos los niveles del Sistema Nacional de Educación y en todas las realidades geográficas socioeconómicas y culturales del país.

4.2. Formación de Lectores

El auge alarmante de iletrados, o analfabetos funcionales, aquellos individuos que por diversas razones, perdieron la capacidad de interpretar un texto y de comprender su sentido, demuestra el deterioro de la lectura en la educación básica y superior. La infinidad de tesis mal redactadas, desbordantes en horrores/errores ortográficos y de sintaxis, conduce a la escuela y la familia como epicentros principales en la producción masiva de iletrados.

La formación de lectores, en un sentido restringido, responde a muchas variables. Es innegable que la intensidad de lectura de libros, va estrechamente ligada a la escala sociocultural: los universitarios graduados leen más que la mayoría; profesores, ejecutivos leen más que los obreros; las amas de casa y los jóvenes, aunque parezca mentira, suelen leer más que las personas de mayor edad.

Las estadísticas sobre la lectura, a veces, se elaboran con muchos prejuicios. De hecho, alguien que lee novelas románticas es un lector. De igual forma lo son aquellas personas que leen las páginas deportivas, o de sucesos, de los diarios; quienes leen las revistas de farándula, novelas policiales, best-séller o libros de autoayuda, etc., son en definitiva lectores que no entran en la estadística. La lectura, como se ve, se realiza con una

variada gama de géneros, si es buena o mala es tema para otra discusión. Por ese motivo más que hablar del acto de leer, se debería hablar de multiplicidad de lecturas.

La escuela más que formar lectores comunes y corrientes, debería ser la encargada de formar buenos lectores, de eso que los franceses denominan *"lector polivalente".* Es decir, un lector que no se complace con ser consumidor de textos, sino que tiene la capacidad de producir sus propios escritos.

El lector polivalente tiene también entre sus características, riqueza para variar los modos de lectura: lectura silenciosa, lectura en voz alta, lectura rápida, lectura lenta, lectura profunda. Posee gran capacidad para adueñarse del texto, es capaz de romper con sus tradicionales hábitos de lectura y encarar libros alejados de su interés, pero que le permiten ensanchar sus parámetros intelectuales. No le teme al periódico, la revista, la enciclopedia, el microfilm, el manuscrito o cualquier otro soporte comunicacional. Es un lector capaz de leer por placer, interés y necesidad.

La formación de este lector polivalente no es sencilla y la escuela no basta para formarlo. La escuela junto con la educación preescolar, deben ser el escenario primario para el encuentro del niño con el asombro de la palabra escrita. En la escuela es importante demostrar que el libro es imprescindible para la vida, así como vivir es esencial para comprender lo leído. Que la lectura no sea un momento farragoso e insufrible, sino un espacio para la imaginación y la creatividad. Los maestros pueden implementar actividades puntuales para ir mostrando a los niños la riqueza de los libros.

En relación con la educación infantil, la característica común que poseen los lectores precoces es su inmersión en un ambiente letrado. Durkin[4] (1996) demuestra un fácil acceso en los hogares investigados a una amplia variedad de materiales de lectura, especialmente cuentos, como también revistas, periódicos, enciclopedias, diccionarios, entre otros.

Estos distintos tipos de material impreso, que sumergen al niño en un ambiente letrado, estimulan el aprendizaje de la lectura como un componente importante para tratar de comprender su ambiente.

Varios autores, entre ellos Durkin, señalan que un método muy frecuente de aprendizaje natural de la lectura, es el sentar a los niños sobre la falda o al lado del lector. Ellos van pareando las palabras orales con su equivalente escrito, mientras escuchan el cuento leído. Además, de la identificación de las palabras, el escuchar la lectura de cuentos facilita la captación del esquema general o estructura de la narración que estimula el desarrollo de ciertas operaciones mentales que controlan la comprensión y la memoria. A, partir, aproximadamente, de los 2 y medio años de edad, los niños van almacenando en su

[4] *Durkin, Dolores:* ex-profesora de la Universidad Illinois, Urbana-Champaign, autora de varias investigaciones relacionadas con la lectura temprana en los niños.

memoria de largo plazo, palabras impresas y los esquemas narrativos, característicos del lenguaje escrito.

Las observaciones de Durkin, también muestran que los lectores precoces juegan al colegio frecuentemente con sus hermanos mayores. En los hogares, además del material impreso, hay numerosos elementos típicos de la vida escolar como: lápices, papel, pizarrón, juegos, acuarela, libros para ser coloreados o recortados, etc. este ambiente facilitador del contacto con el lápiz y el papel, permite que los niños desarrollen una secuencia que va desde hacer garabatos o arabescos, a dibujar y copiar letras, y a formular preguntas sobre ortografía.

La lectura es un proceso paulatino y que dura toda la vida, por lo tanto la escuela debe asumir con responsabilidad el acercamiento de los niños al libro, pero no como una obligación, sino como una pasión, como una actividad creativa. Debe despertar en el niño su curiosidad por la literatura más como hecho vivencial que educativo.

Al respecto, Fernando Báez, novelista venezolano, expone que: *"Los libros no deben llegar a los niños; los niños deben llegar a los libros. Por curiosidad, por placer, por interés especial, porque sí".* Y en este sentido no hay claves, no hay leyes. El placer de la lectura no se decreta: se despierta. No se determina: al igual que la vocación, es un asunto de fe. No estoy de acuerdo con valorar a los hombres por sus lecturas: no es inteligente pretender que quien lee es superior a quien no la hace, ni corroborar ese mito con programas escolares fútiles y pedantes.

El afecto por los libros es un privilegio que pertenece a los dominios de la mística. Una biblioteca bien dotada en la escuela, la publicidad televisiva o radial más costosa, no tiene a menudo el poder del comentario frugal de un amigo o el encuentro directo, ocasional, inédito, con una historia maravillosa y puntual. Se trata de despertar esa emoción y esa curiosidad por los libros. En el medio cotidiano cada cual se tiene que convertir en lector, por su propia cuenta y también un poco contra los demás. Desde la escuela pueden organizarse estructuras para que el niño vaya al encuentro de los libros sin tantos traumas y prejuicios.

No leer libros es perderse la posibilidad de soñar e imaginar despiertos. De ir conociendo el fascinante, vivo y cambiante universo del lenguaje. Se leen libros para aplazar la muerte. Se leen libros para ensanchar la realidad. Se leen libros para combatir todas esas pasiones analfabetas que circundan a los seres humanos como el odio racial, el silencio por decreto, la xenofobia, el patriotismo chauvinista, el neo-nazismo, el terrorismo, etc.

En consecuencia, se leen libros para descubrir la belleza del mundo pasado por el colador del lenguaje escrito, del hombre hecho metáfora viva a pesar de todo.

CLASE 12

4.3. El lenguaje Verbal en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia Chilena

La *"Comunicación"* dentro del marco de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, es considera primordial para difundir en los niños el desarrollo del pensamiento, las capacidades comunicativas expresivas y creativas de los párvulos.

El lenguaje tanto verbal como no verbal, ocupan un rol protagónico en los aprendizajes de los menores, ya que son considerados instrumentos privilegiados de las personas para comunicarse entre sí, permitiendo el desarrollo de la representación, la capacidad de influir y comprender lo que los rodea, como igualmente expresarse, guiar y planificar la propia acción.

El lenguaje verbal, comprende tanto el lenguaje oral como el escrito y también los lenguajes artísticos, los cuales implican los recursos de expresión artística que favorecen la sensibilidad estética, la apreciación y la manifestación creativa de los niños.

El objetivo general que plantea el ministerio de educación en las bases curriculares de la Educación parvularia, de acuerdo al desarrollo del lenguaje verbal es el siguiente:

Objetivo General

"Comunicar sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, acontecimientos e ideas a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, mediante la ampliación del vocabulario, el enriquecimiento de las estructuras lingüísticas y la iniciación a la lectura y la escritura, mediante palabras y textos pertinentes y con sentido".

Siguiendo con lo anterior, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia Chilena, plantean que en segundo ciclo de preescolar los niños se relacionan ya, con el lenguaje escrito, por ello planta nueve aprendizajes esperados que se relacionan directamente con la iniciación a la lectura y escritura.

- Aprendizajes esperados en segundo ciclo de Educación Parvularia

- Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar, entretener, enriquecer la fantasía y brindar nuevos conocimientos.

- Producir sus propios signos gráficos y secuencias de ellos, como una primera aproximación a la representación escrita de palabras.

- Comprender que las palabras, grafismos, números, notas musicales, iconos y otros símbolos y signos convencionales pueden representar los pensamientos, experiencias, ideas e invenciones de las personas.

- Iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (palabras escritas), avanzando en el aprendizaje de los fónicos.

- Reproducir diferentes trazos: curvos, rectos y mixtos de distintos tamaños, extensión y dirección, respetando las características convencionales básicas de la escritura.

- Representar gráficamente símbolos y signos (palabras y números) para iniciarse en la producción de textos simples que le son significativos, respetando los aspectos formales básicos de la escritura: dirección, secuencia, organización y distancia.

- Interesarse en el lenguaje escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos como cuentos, letreros, noticias, anuncios comerciales, etiquetas, entre otros.

- Interpretar la información de distintos textos, considerando algunos aspectos claves como formato, diagramación, tipografía, ilustraciones y palabras conocidas.

- Iniciarse en la representación gráfica de palabras y textos simples que cumplen con distintos propósitos de su interés, utilizando para esto diferentes diagramaciones.

El lenguaje escrito se facilita a través de prácticas tales como implementar una sala letrada, realizar caminatas de lectura, practicar la lectura silenciosa sostenida, interrogar variados textos auténticos pertenecientes al entorno del niño, tales como catálogos, afiches, propagandas comerciales, recetas, boletas, guías de televisión, noticias y otros.

La atención a las destrezas, implica principalmente la aplicación de estrategias destinadas a desarrollar la conciencia fonológica y el descubrimiento de las relaciones entre los sonidos de las palabras y los patrones de letras (aprendizaje de los fónicos), en cuanto éstos apoyan a la mayoría de los niños a decodificar el sentido de los textos.

En las últimas décadas del Siglo XX, algunos teóricos sostuvieron que los niños aprenden a leer sólo a través de un contacto intensivo con textos auténticos, sin necesidad de estudiar el código; sin embargo, la investigación y la práctica han demostrado que para un número significativo de niños no basta tal inmersión, sino que necesitan una enseñanza directa para aprender cada una de las letras y sus sonidos y los diferentes tipos de sílabas. También ha demostrado que es necesario contar con textos significativos cuya extensión y complejidad sean progresivamente graduadas.

Hay que tener en cuenta que el lenguaje escrito utiliza un código convencional, no natural, que debe ser descifrado por el estudiante. Esta decodificación o desciframiento del código se gradúa a partir del desarrollo de la conciencia fonológica y del aprendizaje de los fónicos, que permite relacionar los grafemas (letras) con los sonidos que fundan la significación (fonemas). Este desciframiento es importante en cuanto permite a los niños adquirir las destrezas y estrategias necesarias para acceder al proceso lector en forma independiente.

Realice ejercicios nº 27al 30

RAMO: INICIACION AL LENGUAJE LECTO ESCRITO

UNIDAD II

ORÍGENES Y ASPECTOS CENTRALES DE LA ESCRITURA

CLASE 01

1. ORIGEN DE LA ESCRITURA

La escritura, es un método de intercomunicación humana que se realiza por medio de signos visuales que constituyen un sistema. Un sistema de escritura puede ser completo o incompleto; es completo el que puede expresar sin ambigüedad todo lo que puede manifestar y decir una lengua determinada.

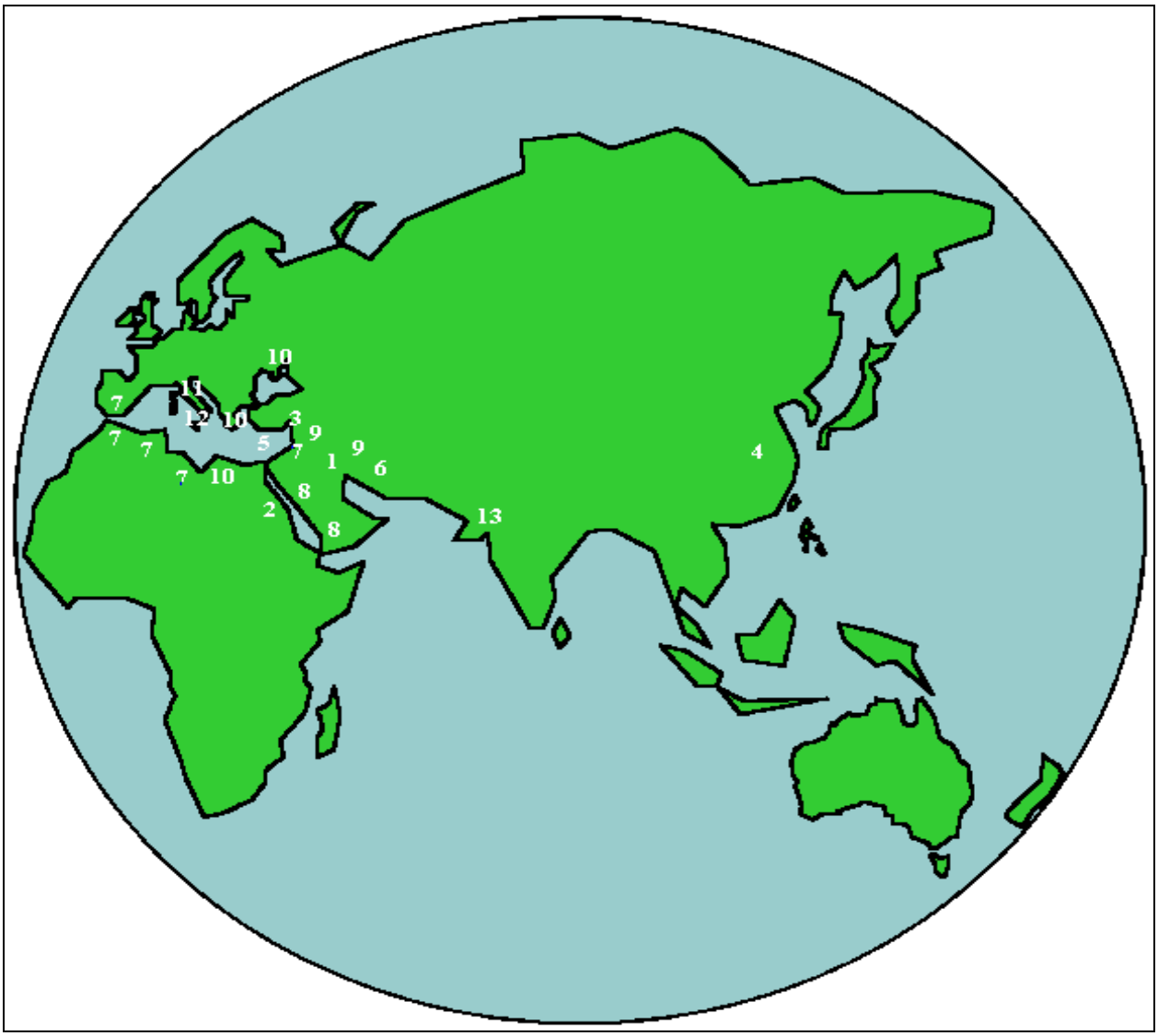
La liberación de las manos de las tareas de locomoción no sólo hizo posible la fabricación de herramientas y utensilios y la expansión del cerebro, sino que permitió observar de manera distinta, la disposición de los objetos que aparecen en el campo visual. La mano se convierte en un objeto más en dicho campo, pero con la diferencia de que se tiene sobre ella un control estricto, hasta que es capaz de llegar a producir una mímica sobre un objeto inexistente: así se crea la comunicación gestual simbólica.

Con la comunicación verbal, que inventa posteriormente, se libera el sentido de la vista para transmitir más información. Escuchar la propia voz, significó para el homínido (individuo perteneciente al orden de los primates superiores, cuya especie superviviente es la humana) un logro más sorprendente que ver su mano dibujando un gesto. El homínido que inventó el lenguaje, entendido como intercambio intencional de símbolos acústicos abstractos y no meros gestos, permitió, el avance de la cultura como fenómeno propio de la especie humana.

La necesidad que tiene el ser humano de comunicarse, generó, pues, el lenguaje gestual, el lenguaje hablado y el lenguaje mediante signos gráficos, hasta constituir un sistema de comunicación que está basado en símbolos gráficos convencionales, denominado escritura.

El mapa inferior muestra la ubicación geográfica de los más antiguos sistemas de escritura.

1. Cuneiforme
2. Egipcio
3. Hitita
4. Chino
5. Chipriota
6. Persa
7. Fenicio
8. Semítico meridional
9. Arameo
10. Griego
11. Etrusco
12. Romano
13. Índico



1.1. Inicios de la Escritura

Las Protoescrituras

Los investigadores se ven en un difícil trance cuando tienen que interpretar ciertos símbolos encontrados en cuevas de la Era Glacial. ¿Qué puede significar, por ejemplo, el dibujo de una mano rodeada de círculos? realmente no se sabe. Lo que sí se sabe, es que a eso no se le puede llamar aún escritura. Se caería en ingenuidad al creer que los moradores de las cuevas contaban con un sistema de escritura; pero no parece descabellada la idea de que contaran con una limitada forma de expresión escrita.

Es por eso, que a estos símbolos les llamamos *protoescrituras,* debido a que se encuentran en el umbral de la escritura plena. Los primeros síntomas de escritura (las protoescrituras) surgieron ante la necesidad de contar mercancías, jornaleros, ganancias; o de contar días y ciclos lunares para diseñar calendarios. Además, las protoescrituras, aunque nacieron antes que la escritura, se han mantenido conviviendo con ella a veces hasta nuestros días.

Una de las primeras manifestaciones la descubrimos en la Era Glacial, donde los hombres de ese período realizaban muescas[1] en huesos con materiales diversos, posiblemente para llevar la cuenta de los ciclos lunares. Artimañas parecidas las usó la Hacienda Inglesa entre el año 1100 y 1834 a través de las "tarjas", tablillas de madera en las que, además de anotaciones de las cantidades en cuestión escritas en su superficie, los funcionarios realizaban muescas que, en función de su tamaño y grosor, reflejaban las cantidades escritas.

Otra artimaña distinta es la de los "quipus" incas, cuerdas donde se realizaban nudos para representar cantidades.

Otro ejemplo muy distinto de protoescritura es el de las cartas que se enviaban los indios norteamericanos; pero quizá las muestras más importantes de protoescritura sean las de tipo económico, realizada en tablillas de arcilla. Este tipo de protoescritura tuvo su antecedente en las "fichas" de arcilla usadas entre el 8000 y el 1500 a. de C., y que servían como apoyo a la mnemotecnia[2] humana en transacciones económicas complejas, pues permitían operar aritméticamente con grandes cantidades. Realmente esto ni siquiera es protoescritura, pero pronto estas fichas fueron introducidas en el interior de bolas huecas hechas también de arcilla que, a modo de sobre esférico, albergaba un número de fichas inscrito en la superficie, y al mismo tiempo hacían más difícil la falsificación de las fichas, ya que ahora debían ir en el interior de las bolas. Esas inscripciones talladas en la superficie de la "bulla" sí pueden considerarse protoescrituras.

Éste es el paso previo a las primeras tablillas de arcilla; éstas surgieron en Mesopotamia, allá por el 3300 a. de C., y se valen de signos que reflejan cantidades, y también de otros que simbolizan materias primas. La tecnología empleada para representar los numerales sobre estas tablas no es otra que la de presionar con el extremo redondo de un estilo de caña sobre el barro blando, obteniéndose diferentes signos según la posición del estilo al presionar (vertical, oblicuo, etc.). Una vez escrito, el barro se cocía y se volvía, pues, indeleble. Su sistema cardinal es realmente sorprendente: además del uso del sistema sexagesimal, destaca el hecho de que un mismo signo numeral varía de valor en función al contexto referido (ovejas, cebada, campos).

En definitiva, este sistema no pasa de ser una protoescritura, pese a que, sobre todo en sus últimas manifestaciones, se nos revela como un embrión del futuro cuneiforme.

1) Escritura Cuneiforme

[1] Concavidad o hueco que hay o se hace en una cosa para encajar otra. (Real Academia Española)
[2] Procedimiento de asociación mental para facilitar el recuerdo de algo. (Real Academia Española)

El término Escritura Cuneiforme (del latín cuneum, “cuña”) se aplicaba a los signos que tienen esta forma, por lo que recibían el nombre de cuneiformes, grabados en tablillas de arcilla; también se han encontrado grabados en las inscripciones hecha en metales, piedras, estelas y otros materiales.

Las primeras inscripciones cuneiformes estaban formadas por pictogramas. No puede decirse que fuera más sencillo el grabar líneas rectas en la arcilla con un punzón, que trazar las líneas irregulares de los pictogramas. Se inventó un punzón afilado a propósito para realizar las inscripciones y, poco a poco los trazos de los pictogramas se fueron convirtiendo en los esquemas de los caracteres cuneiformes, que se fueron estilizando cada vez más, de forma que apenas recordaban el perfil inicial de aquellos pictogramas de donde surgieron. En un primer momento cada signo sólo representaba una palabra. Pero como habían palabras que no se podían expresar por medio de un pictograma, se representaron con los de otros objetos que los recordaban (por ejemplo, bien por medio de una estrella, estar de pie o ir por medio de un pie) y así ciertos símbolos representaban más de una palabra.

Puesto que las palabras del sumerio fueron en su mayoría monosilábicas, desde los primeros momentos los signos se emplearon como meras sílabas, sin tener en cuenta su significado original. Los símbolos que tenían más de una lectura, como palabras y como ideogramas, también adquirieron el valor de sílabas. Por eso, con tantas lecturas fueron polisémicos, o polífonos. Junto a esto hay que tener en cuenta que el sumerio es un idioma con bastantes palabras de sonido parecido o igual, es decir, había muchos símbolos homónimos.

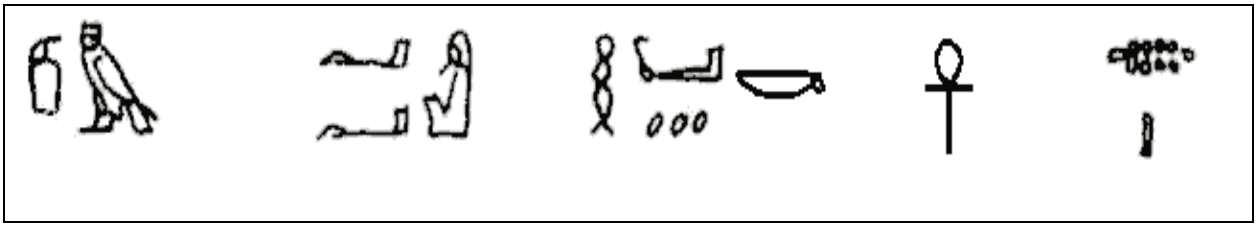
Una vez desarrollado completamente, el sistema cuneiforme posee más de 600 signos. Casi la mitad se emplearon como ideogramas o como sílabas, los restantes sólo fueron ideogramas. Algunos signos sirvieron como determinantes, conocidos por determinativos, que indicaban la clase a la que pertenecía la palabra (del tipo hombre, árbol, piedra). A lo largo de su existencia, el sistema era una mezcla de ideogramas y sílabas. Cuando se aplicaba a una lengua diferente, los ideogramas se podían emplear, porque se entendían al representar objetos.

Con el tiempo, se tendió a simplificar la escritura y a reducir el número de signos, sobre todo los polisémicos o polifónicos, para evitar la ambigüedad, con lo que se daba el primer paso para establecer el alfabeto, en el que cada signo representa un sonido, cosa que nunca había ocurrido en el sistema cuneiforme; este estado sólo lo han conseguido las escrituras ugras y persa antigua

En esta figura tenemos el nombre Hammurabi en cuneiforme sumerio

CLASE 02

2) Los Jeroglíficos Egipcios



El sistema de escritura jeroglífico egipcio es mixto (ideográfico y consonántico) y fue usado desde c. 3100 a. C. al 400 d. C. El sentido de la escritura es horizontal de derecha a izquierda, de izquierda a derecha, en bustrófedon y vertical de arriba hacia abajo comenzando por la derecha y comenzando por la izquierda.

Los jeroglíficos egipcios no parecen haber evolucionado a lo largo de los siglos: nos los encontramos de repente en el año 3100 a. de C., en la antesala del Egipto Dinástico, y progresará poco a lo largo de su existencia. En general, la cultura y la escritura egipcia despertó el interés y la admiración de las civilizaciones posteriores, pero no fue hasta el Renacimiento donde prendió la verdadera llama decodificadora. Fue en este siglo XVI cuando se publica un manuscrito perdido de Horapollo de Nilópolis, docto egipcio del siglo IV a. de C. que dedicó su vida a la resolución de estos “acertijos”. Sus teorías eran demasiado fantasiosas y la mayoría erróneas.

Por desgracia, autores como Kircher, Warburton o Zoëga las tomaron por premisas ciertas, y comenzaron sus estudios sobre cimientos precarios. No obstante, también intuyeron algunas claves importantes, como la de que los jeroglíficos pudieran tener una base fonética (en contra de lo que pensó Horapollo); y la de que sería conveniente guiarse del copto (idioma tardo-egipcio de influencia griega que se mantenía allá por el siglo XVIII), ya que podía sugerir cómo se pronunciaban las palabras en el Egipto Dinástico.

Pero la clave para la resolución llegó en 1799. En ese año, un destacamento francés apostado en Egipto encontró la Piedra Rosetta, una gruesa plancha de piedra de 114 x 72 cms. Fue inmediatamente enviada a El Cairo, prevista su importancia. Allí pudo ser analizada por estudiosos y expertos. Era una piedra con una inscripción trilingüe (griego, egipcio y demótico).

El primer paso fue traducir el texto en griego. La roca recreaba un decreto de los sacerdotes en honor al primer aniversario de la coronación de Ptolomeo V. Así, Thomas Young, líder de los descifradores, procedió a buscar la palabra “Ptolomes” (Ptolomeo según fuentes del copto). La identificación de ciertos nombres propios le permitió diseñar un alfabeto provisional para éstos, pero no pudo llegar mucho más allá de esto. Y es que el principal problema de Young fue el mismo que el de Horapollo: creer que la escritura

egipcia había de ser no fonética, salvo en nombres propios extranjeros como Ptolomeo. El primero que fue capaz de salvar este problema fue Champollion, que intuyó correctamente que la escritura egipcia se componía de una parte fonética y de otra semántica; además de deducir algunos signos sílabo-fonéticos y algunos casos de homofonía. Es a Champollion a quien debemos el método de lectura de los jeroglíficos.

Es posible que la idea de escritura fuera importada por los egipcios desde Mesopotamia, a partir de la invención del cuneiforme. A partir de la escritura egipcia se desarrollaron coetáneamente a ésta dos tipos de escritura cursiva: la hierática (usada por los sacerdotes) y la demótica (de uso documental). Los jeroglíficos podían escribirse tanto de izquierda a derecha como de derecha a izquierda, aunque solían adoptar la última dirección en la mayoría de los casos, excepto cuando por simetría convenía usar ambas (por ejemplo, en inscripciones idénticas flanqueando puertas).

Hoy día no sabemos cómo sonaba exactamente el idioma egipcio; de ahí la diversidad de maneras de escribir un determinado nombre (Kefrén=Jefrén). No en vano, el idioma egipcio lleva extinto varios miles de años. Además, se suma la dificultad de que no incluían símbolos fónicos que representasen las vocales, lo que redunda más en la divergencia de escrituras posibles de una misma palabra. Aun así, contamos con dos pistas importantes:

Una de ellas es el copto, la última fase del idioma egipcio, que nos permite hacernos una idea de cómo se escribía en el Egipto de la era Dinástica. La otra es la de los préstamos lingüísticos que el egipcio hizo a otras lenguas vecinas, que se han mantenido a lo largo de los años a pesar de la desaparición de los jeroglíficos.

Pero adentrémonos ahora en lo que es puramente escritura egipcia jeroglífica. La escritura jeroglífica se vale de:

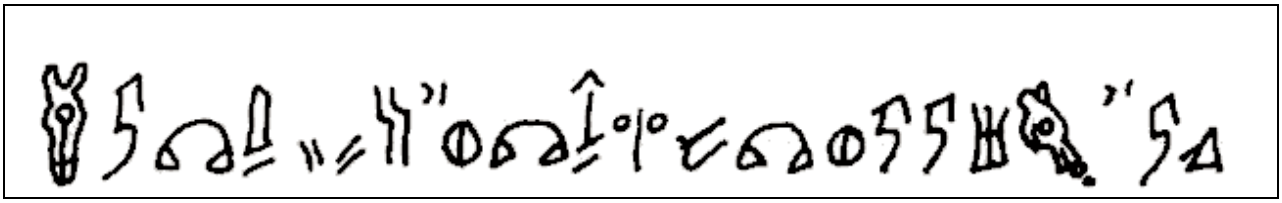
- Signos monoconsonánticos: los 24 signos consonánticos que reciben el nombre de “alfabeto”.
- Signos biconsonánticos: que representan sonidos como /ms/, /mr/, /sw/
- Signos triconsonánticos: que representan sonidos como /ndm/, /htp/
- Complementaciones fonéticas: o añadidos de uno o varios signos monoconsonánticos, colocados al final de la palabra, para que aclaren la pronunciación de ésta.
- Determinativos: logogramas que se suman al final de los fonogramas para aclarar el significado de una palabra en su contexto concreto. La mayoría suelen ser de naturaleza pictográfica.

De esto podremos preguntarnos, ¿para qué necesitaban los egipcios este sistema tan complejo, si ya contaban con 24 signos monoconsonánticos con los que valerse de una manera igualmente eficaz? La respuesta es el prestigio, la tradición y, en general, el poder de una casta sacerdotal conservadora que se negaba a sacrificar la belleza y complejidad de su sistemas para alcanzar otro accesible a todos.

Lo que nos ha llegado de escritura egipcia es fundamentalmente inscripciones en piedra y loza, y la escritura sobre papiro; lo escrito sobre piedra y loza es generalmente referente a nombres de faraones y títulos reales; de lo cual lo más destacado es quizá la piedra Rosetta, conservada en el Museo Egipcio de Londres.

De lo escrito sobre papiro conservamos mucho menos, puesto que no ha sobrevivido al paso de los años (no tampoco a los escrutinios de las bibliotecas donde se archivaban). El papiro era fruto de la unión de finísimas tajadas de caña, pegadas con su propio jugo. Un cómodo material, más fácil de manipular, que ha valido para escribir "el Libro de los Muertos", quizá la obra más destacada en este soporte, que describe las ceremonias y ritos que han de seguirse para que el difunto alcance la vida eterna.

3) Sistema Pictográfico Hitita



El sistema de escritura pictográfico hitita se supone que es mixto. Tiene su origen hacia la mitad del II milenio a. C. y se usa hasta el 600 a. C. El sentido de la escritura es en bustrófedon[3].

La escritura pictográfica de los hititas es incluida por lo general en el grupo mediterráneo (oriental). Los hititas, un viejo pueblo de distintas afinidades étnicas y lingüísticas, comenzaron a emigrar hacia Mesopotamia hacia el 2.000 antes de Cristo y, hacia el siglo XVIII a. C., ya habían establecido una patria en las riberas del río Halys.

Parecen haber tenido contacto con la cultura babilonia desde fecha muy temprana y, entre 1500-1200 a. C. (cuando su fortuna política comenzó a declinar), utilizaban, principalmente en el área en torno a Boghazköy, capital de su imperio, y con fines comerciales y administrativos, un estilo cuneiforme de escritura recibido, como es natural, de Mesopotamia. Al mismo tiempo, y hasta el 600 a. C., aproximadamente, utilizaban también una escritura pictográfica para una lengua acaso semejante, pero no necesariamente idéntica.

La mayoría de las inscripciones jeroglíficas estaban cinceladas en piedras o paredes de roca, las más antiguas en caracteres sobrepuestos o en relieve; las posteriores, incisas; algunas nos han llegado en forma de impresiones de sellos sobre arcilla o sobre rollos de plomo.

[3] Manera de escribir, empleada en la Grecia antigua, que consiste en trazar un renglón de izquierda a derecha y el siguiente de derecha a izquierda. (Real Academia Española)

El número de signos, hasta donde puede saberse, ha sido estimado en unos 220 ó 350, que son demasiado pocos para una auténtica escritura pictográfica.

El hitita se escribió en un sistema ideado para anotar un sistema fonológico radicalmente diferente. El cuneiforme adoptado por los hititas es una variante del sistema de escritura originario de Mesopotamia que se parece mucho al ductus y forma de las tablillas del siglo XVII a.C. de Alalakh. Es posible que el cuneiforme haya sido introducido como resultado de la inducción hitita a los escribas sirios para que desarrollaran sus actividades en la capital hitita durante la primera parte del antiguo Reino, poco después de 1650 a.C. También se ha afirmado que la escritura fue usada para escribir acadio y sólo luego empleado para el hitita también.

4) La Escritura China

Las primeras muestras de escritura china datan del 1400 a. de C. Se trata de inscripciones de tipo oracular realizadas en caparazones de tortuga y huesos de buey, pertenecientes a la dinastía Shang. El sistema ha progresado mucho a lo largo de sus 3000 años de vida y, aunque nadie duda que la pictografía fue importante en el nacimiento de los caracteres chinos, hoy apenas queda algo de icónico en ellos: su parecido es aproximado y más que discutible.

La creación del Imperio Unificado de la dinastía, impuso un sistema bastante simplificado del anterior, y que siguió en uso durante más de 1700 años hasta que en 1950 los dirigentes comunistas chinos crearon el actual sistema de Escritura Simplificada. Así, a lo largo de su vida, la escritura china ha ido variando su número de caracteres hasta tener incluso 49.000 en el siglo XVIII; ¿cómo pueden entonces manejar tal cantidad de signos?. En general, podemos clasificarlos de este modo:

- Pictogramas: que muestran las palabras visualmente.
- Grupo sencillo representativo: que representa las palabras a través de métodos de lógica visual.
- Grupo completo representativo: que representa palabras a través de medios de lógica de ideas.
- Grupo “rebus”: basado en el principio del mismo nombre.
- Grupo semántico fonético: se basa en la combinación de un carácter que indica la pronunciación y otro que indica el significado.

Vemos que la complejidad del sistema es más que evidente, y que hace casi imposible la compilación de caracteres para la elaboración de diccionarios. Los criterios para ordenar los caracteres lógicamente no pueden ser los alfabéticos; se hace en función de su número de trazos, de su objeto de referencia o categoría; otra opción es elaborar silabarios como el de Soothill.

El idioma chino proviene de la rama Sino-Tibetana, y contiene ocho regionalectos incomprensibles entre sí, de los cuales el más hablado es el chino mandarín. Cada uno de éstos contiene una serie de tonos diferentes, de cuyo buen uso depende la correcta

resolución de los múltiples casos de homofonía. Es por tanto que la escritura china es un auténtico arte, pues ha de salvar muy frecuentemente este tipo de problemas.

Sin embargo, las dificultades que encierra el sistema de escritura chino, ha provocado siempre un alto grado de analfabetismo. Algunos pensadores, como Mao Zendong, han considerado que la solución a este problema podría ser la adquisición del sistema alfabético latino.

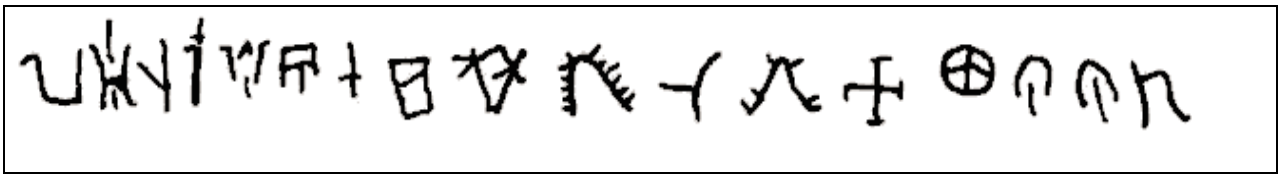
Mao redujo en 1955 el número de trazos de algunos caracteres y eliminó otros por considerarlos inusuales. Esta reducción precedió al siguiente paso: en 1958 se introdujo un sistema alternativo que permitía escribir el idioma chino con caracteres latinos: el Pinyin. La intención de Mao era que el Pinyin desbancara a los caracteres chinos. Sin embargo, la oposición frontal de los conservadores lo impidió.

Son dos posturas perfectamente comprensibles: los que consideran que la escritura ha de estar al alcance del pueblo, que apuestan por el Pinyin; y los conservadores que se niegan a que su bellísima escritura se vea eclipsada y desterrada por la “invasión occidental”. Parece que ahora se ha optado por un equilibrio entre ambas posturas, por una digrafía donde Pinyin y los caracteres clásicos chinos están condenados a entenderse.

Realice ejercicio n°1

CLASE 03

5) Escritura Chipriota



El sistema de escritura chipriota es silábico y fue usado desde el siglo XVI al siglo XII a. C. El sentido de la escritura es horizontal de derecha a izquierda, aunque ocasionalmente es de izquierda a derecha.

Se sabe desde hace mucho tiempo que la isla de Chipre, en el extremo oriental del mundo griego, tuvo su propio alfabeto durante el período clásico. Su desciframiento fue posible por el descubrimiento de varias inscripciones cortas en alfabeto local y en griego.

El silabario chipriota clásico posee 56 signos, cada uno representando una sílaba terminada en vocal. Las consonantes dobles, las vocales largas, las nasales pre-consonánticas y la distinción entre las consonantes sonoras, mudas y aspiradas, no estaban indicadas en la escritura. El silabario fue ideado originalmente para una lengua no helénica y no se prestaba a la expresión del griego, al que más tarde fue adaptado.

6) Escritura Persa

Ya en el año 650 antes de Cristo, la lengua indoeuropea persa era escrita en caracteres cuneiformes, aunque sin estar directamente relacionada con los sistemas cuneiformes sumerio y acadio, según un sistema que incluía 61 sílabas independientes. Posteriormente, la administración del imperio Persa utilizó la lengua y la grafía aramea, con lo cual ésta se convirtió en la lengua internacional de todo el Asia occidental.

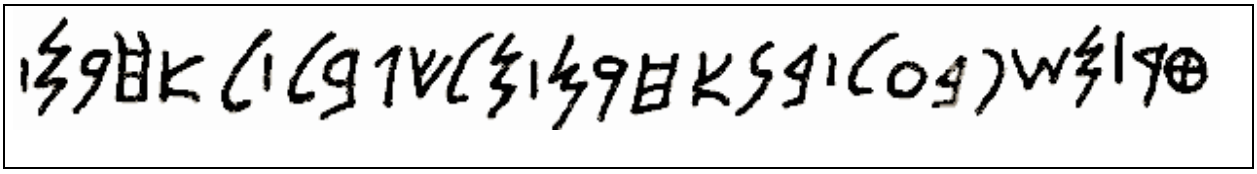
La escritura persa fue descifrada en el siglo XIX a los cuarenta años de iniciarse las investigaciones. Los sabios pudieron emprender su desciframiento cuando dispusieron de suficientes inscripciones procedentes de la meseta irania. Estas inscripciones del siglo VI o del V a. de C. eran trilingües, redactadas en babilonio, elamita (lengua del sudoeste del Irán) y persa antiguo

Igual que con el egipcio, el trabajo comenzó por descifrar los nombres propios. Un precursor, el alemán *Grotefend* inició el camino; aisló los nombres propios que se aplicaban a los antiguos soberanos de Persia, determinó la posible identidad de esos reyes con el texto del historiador griego Heródoto (eran Histaspes, Darío y Jerjes), e intentó reconstruir la grafía persa de los nombres de esos reyes a partir del persa antiguo, conocido por el *Avesta*.

Quien continuó los trabajos de Grotefend y los llevó a feliz conclusión fue el inglés *Rawlinson* (1810-1895). Hombre de gran capacidad y excelente lingüista, trabajó primero en la compañía de las Indias Orientales antes de ser nombrado cónsul en Bagdag en 1835. En 1836 descubrió y copió una nueva inscripción trilingüe, la de Behistún, redactada por Darío I, en la que halló gran cantidad de nombres propios (la genealogía de Darío I) que el texto de Heródoto le permitó definir. El mundo científico conoció la existencia de una lengua y una civilización totalmente ignoradas.

Aquí hay algunas palabras en persa antiguo, con su pronunciación y su significado.

7) Sistema de escritura Fenicio



El sistema de escritura fenicio es consonántico y estuvo en vigor desde el siglo XI a. C. al III d. C. El sentido de la escritura es de derecha a izquierda.

Al principio del primer milenio antes de Cristo, el fenicio era una lengua de prestigio. Los hebreos y arameos, quienes se asentaron en esa zona dos siglos antes, adoptaron varias pautas culturales, entre ellas el alfabeto de los cananeos o fenicios, y tanto hebreos como arameos comenzaron a escribir en escritura fenicia.

Al principio su escritura no se diferenciaba de la fenicia, pero hacia la mitad del siglo IX a. C. la escritura hebrea evoluciona y la aramea lo hace hacia la mitad del siglo VIII a. C. Tan dominante era la influencia fenicia que ni hebreos ni arameos inventaron nuevas letras para traducir aquellas consonantes que no existían en fenicio.

Hacia el siglo VIII a. C. cesó de ser internacional y se convirtió en un sistema de escritura nacional, como el arameo y el hebreo.

En contraste con el arameo y el hebreo, la ortografía fenicia era enteramente defectiva; es decir, no había *matres lectionis* (letras que indicaran las vocales) ya fuera a la mitad o al final de las palabras.

Las *matres lectionis* fueron introducidas en la escritura fenicia más tarde, en las inscripciones púnicas y neo-púnicas. Así, mientras los hebreos y los arameos usaron algunas letras (principalmente *he, waw* y *yod* y algunas veces *alef*) como signos vocálicos para facilitar la lectura, los fenicios se adhirieron estrictamente a la pronunciación defectiva.

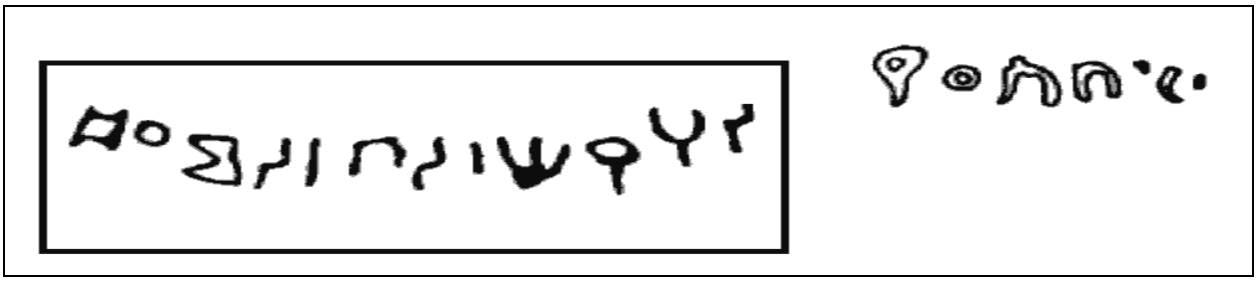
Más aún, los escribas fenicios no sólo se abstuvieron de introducir vocales, sino que gradualmente introdujeron la escritura continua, es decir, sin división entre las palabras.

Por esa época los hebreos preservaron la antigua práctica de separar las palabras con puntos y los arameos pusieron espacios entre palabras.

8) Sistema de escritura Proto-Arábico (Semítico Meridional)

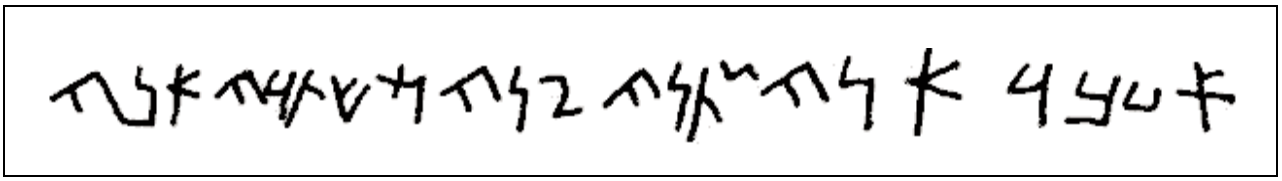
Investigaciones arqueológicas llevadas a cabo en Arabia, han sacado a la luz varias inscripciones hechas en graffitis. Su escritura, a la que se puede denominar proto-arábiga, parece ser el eslabón que une el proto-cananeo y los sistemas del norte y del sur de Arabia.

Parece probable que el proto-arábigo se desgajara del proto-cananeo c. 1300 antes de Cristo y que los sistemas semíticos meridionales, es decir, los septentrionales y meridionales de Arabia, fueran ramas provenientes de aquél. Las figuras inferiores muestran dos inscripciones semíticas meridionales de Etiopía.



La figura inferior muestra una arcaica inscripción en columnas verticales

9) Sistema de escritura Arameo



El arameo es un sistema de escritura consonántico con un periodo de uso que va desde el siglo VIII a. C. al II d. C. La dirección de la escritura es de derecha a izquierda.

Los arameos adoptaron el alfabeto fenicio en el siglo XI o X antes de Cristo. Al principio usaron las mismas letras que los fenicios.

La distinción del alfabeto arameo del fenicio comienza a mediados del siglo VIII antes de Cristo. A este período corresponden los ladrillos encontrados en Hamat, en los

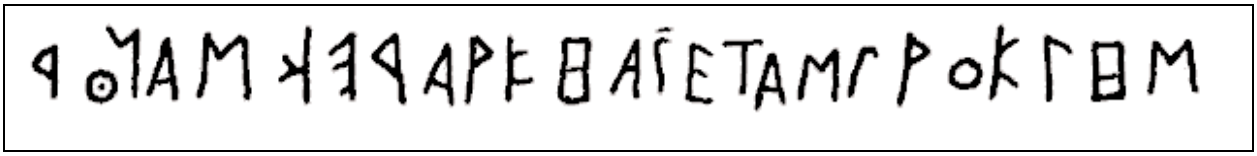
que fueron inscritos en escritura cursiva cortos textos arameos. Desde ese momento en adelante, el arameo se desarrolló rápidamente.

Al principio, el arameo se restringió a los reinos arameos, pero el avance de los asirios hacia el oeste, hizo que éstos adoptaran dicho sistema de escritura como medio oficial de comunicación entre los pueblos del Imperio Neo-Asirio. De manera que muy pronto, el arameo llegó a ser la *linguae franca* de Oriente Medio.

Hacia el final del siglo VIII antes de Cristo, altos oficiales de Judá hablaban arameo (2 Reyes 18:26; Isaías 36:11). Hacia el 600 a. C. una carta aramea en papiro fue enviada por un tal Adon, rey de una ciudad palestina (o fenicia), al Faraón pidiéndole ayuda militar contra los invasores babilonios.

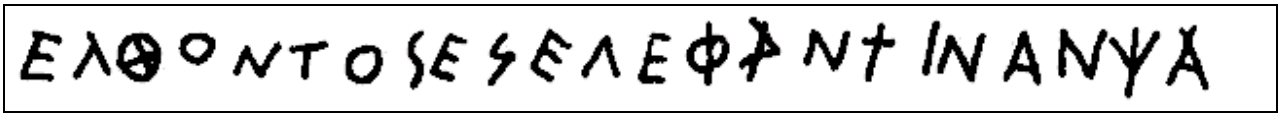
Durante esos tiempos, en el Imperio Persa especialmente, el arameo fue ampliamente usado por toda el área que se extiende de Asia Menor hasta Afganistán, Egipto y Norte de Arabia. Sin embargo, la escritura aramea permaneció igual no existiendo variantes locales de escritura, ni siquiera en las más remotas provincias.

10) Sistema de escritura Griego



El sistema de escritura griego es alfabético y tiene su origen en el siglo XI a. C., aunque las primeras inscripciones son del siglo VIII a. C. El sentido de la escritura es de derecha a izquierda o en bustrófedon.

La figura superior muestra la variante doria, en uso desde el siglo VIII al V a. C.; la inferior es la jónica, con su origen en el siglo VIII/VI a.



El origen semítico del alfabeto griego no presenta problema alguno. La misma tradición de los griegos al llamar a su escritura *phoinikeia grammata* o *semeia*, es decir, *"escritura fenicia"*, señala claramente dónde debe buscarse el origen del sistema. Incluso una investigación superficial de las formas, los nombres y el orden de los signos griegos, lleva inmediatamente a la conclusión de que todas estas características han sido tomadas del sistema semítico de escritura. Incluso un profano, no puede dejar de observar la identidad o gran similitud de forma entre los signos del alfabeto griego y los de las escrituras semíticas.

Mientras los nombres de los signos del alfabeto griego no pueden explicarse con la ayuda de la lengua griega, se corresponden casi exactamente a los de las diferentes escrituras semíticas. Así, los *alpha, beta, gamma, delta,* etc., griegos corresponden a los *aleph, beth, gimel, daleth,* etc., semíticos, con los significados respectivos de *"buey"*, *"casa"*, *"camello"* y *"puerta"*. De las lenguas semíticas de las que, en teoría, podrían derivarse los nombres de los signos griegos, debe preferirse sin duda el fenicio y el hebreo. Puede observarse, por ejemplo, que el *alpha* griego se deriva de *aleph*, *"buey"*, palabra que existe en fenicio y en hebreo, pero no en arameo, así como que *iota, pi, rho* griegos se encuentran más cerca de las respectivas palabras fenicias o hebreas, *yodh "mano"*, *pe "boca"* y *ros "cabeza"* que de *yad, pum* y *res* arameos.

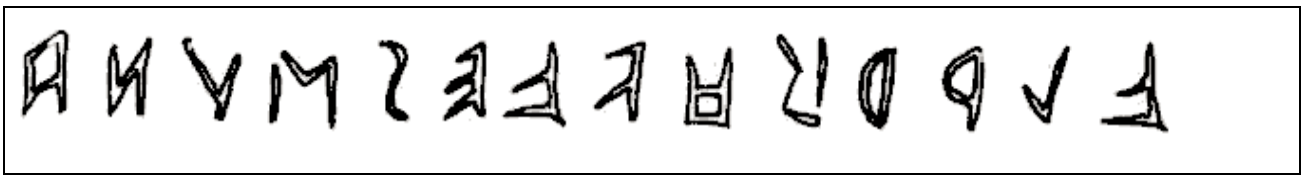
Como no hay duda de que los griegos tomaron su escritura de los semitas, el problema consiste en determinar de qué sistema semítico se derivó la escritura griega. En teoría, cualquiera de las escrituras usadas por los pueblos semíticos establecidos en las amplias regiones que se extienden del sur de Cilicia al norte de Sinaí pudo ser el modelo de los griegos. Estas tierras estaban habitadas por los amorreos, arameos y cananeos, incluyendo a los fenicios.

Los griegos no fueron a la costa de Asia a pedir prestado el sistema semítico; las escrituras nunca pasan de un pueblo a otro de esta forma. Fueron los fenicios, que poseían colonias comerciales por todo el mundo griego, los que llevaron su escritura a los griegos. El origen fenicio está confirmado no sólo por la tradición griega, sino también, como hemos visto, por los resultados de la comparación de los nombres de los signos en los sistemas griego y semítico.

Realice ejercicio n°2

CLASE 04

11) El sistema de escritura Etrusco



El sistema de escritura etrusco es alfabético y fue usado desde c. 700 a. C. al siglo I d. C. El sentido de la escritura es de derecha a izquierda.

Uno de los pueblos que ha estado, y sigue estando, rodeado de un halo de misterio es el pueblo etrusco. La lengua etrusca no presenta indicios de pertenecer a la familia de lenguas indoeuropeas (igual que el vasco, el húngaro y el finlandés), es decir, el vasto

grupo lingüístico que comprende la mayor parte de las lenguas europeas y algunas del Próximo Oriente y de la India.

Algunos expertos en lenguas antiguas sugieren que el etrusco era una lengua con raíces en el Paleolítico, arraigada en una época muy anterior al momento en que los pueblos indoeuropeos se asentaron en Italia, confirmándose con ello la presencia en estas tierras italianas de un pueblo prehistórico no indoeuropeo.

La única vinculación conocida es la que se ha preservado en una importante inscripción, escrita en un alfabeto emparentado con el etrusco. Se trata de una estela con la figura de un guerrero, hallada en Kaminia al norte de la isla de Lemnos, en el Mar Egeo. Tiene 98 letras, formando 33 palabras. Por lo tanto, sabemos que un dialecto cercano al etrusco era hablado en Lemnos, antes de la conquista de la isla por los atenienses en la segunda mitad del siglo VI antes de Cristo. Lo que no sabemos es cuando y cómo llegó allí. Ciertamente, la incertidumbre que ha rodeado la lengua etrusca hablada es de tal naturaleza, que existía la impresión generalizada de que la escritura etrusca era así mismo indescifrable. Pero esto no es así; a los expertos no les resulta difícil "leer" y pronunciar las letras que forman las palabras. Pero como la lengua en sí misma es prácticamente desconocida, las palabras no tienen sentido, salvo algunos nombres, fechas o títulos.

El alfabeto empleado por los etruscos es de por sí suficientemente claro. Tenía su origen en una forma del griego arcaico. Este alfabeto constaba de 26 caracteres, si bien el número variaba con el paso del tiempo y de una localidad a otra. Como sea que los etruscos adaptaron el alfabeto importado a los patrones de la lengua local hablada, ciertos sonidos les resultaron innecesarios y otros, en cambio, tuvieron que ser modificados

En términos generales, el alfabeto etrusco sólo utilizaba los equivalentes griegos de las vocales "a", "e", "i", y "u". Omitieron por completo la "o" y no llegaron a utilizar las consonantes "d", "b" y "g". Existe un símbolo que induce a confusión y que se parece al signo "t", y que en ocasiones se leía como "t"; pero actualmente es considerado indicativo de una silabante.

Se han hallado más de 10.000 inscripciones cortas, casi todas ellas de carácter funerario o dedicatorias, escritas en los muros de las tumbas, en los sarcófagos y en las vasijas ofrendadas como donativos en templos y santuarios. En ellas aparecen nombres, títulos, fechas, dioses y diosas, así como también palabras que denotan parentesco o afinidad. A partir de todo ello, los especialistas han logrado ampliar el vocabulario etrusco conocido hasta alcanzar unas 200 palabras básicas, más un número de nombres propios

El alfabeto romano fue desarrollado por los etruscos. Antes de que los romanos llegaran al poder, los etruscos dominaron la península italiana durante el I milenio a.C. y sirvieron de puente entre griegos y romanos. Probablemente la aportación más singular que el alfabeto etrusco hizo al romano, y de la cual la lengua castellana se benefició, es la letra *"Q"*.

12) Sistema de escritura Romano

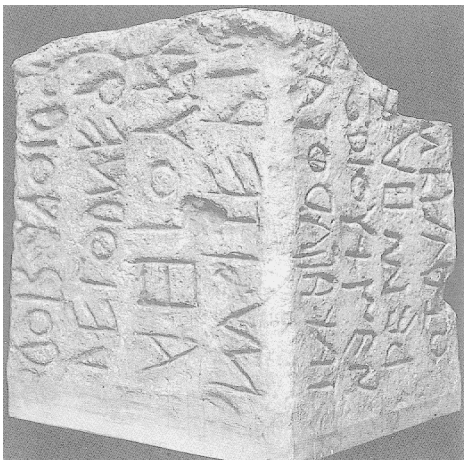
El sistema de escritura romano o latino es alfabético y procede del griego a través del etrusco. Tuvo su origen hacia los siglos VII-VI a. C. El sentido de la escritura es horizontal, siendo al principio de derecha a izquierda o en bustrófedon, aunque después se afianzó de izquierda a derecha.

Muchas lenguas que no tenían sistema propio de escritura han adoptado el alfabeto romano o latino. El romano, es el alfabeto más universalmente extendido.

Los romanos tomaron el alfabeto etrusco para escribir latín y de esta manera lo pasaron a todas las lenguas occidentales de Europa. A medida que Roma se convertía en un imperio mundial, asimilaba los logros y descubrimientos de los pueblos que conquistaba, especialmente de los griegos. Estos logros, a su vez, los esparcieron por todo el imperio desde Bretaña hasta Egipto y desde el Atlántico hasta Mesopotamia.

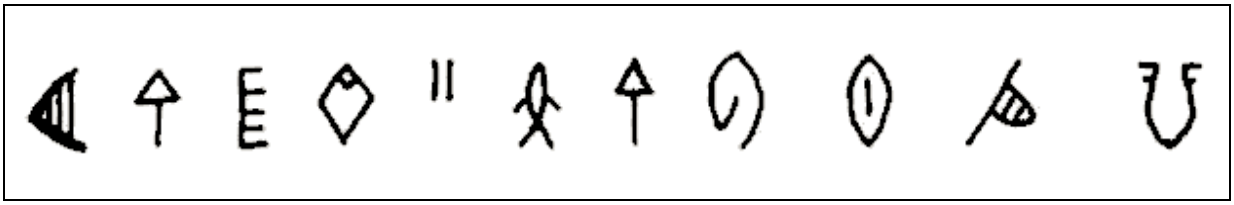
La relación del alfabeto romano con el etrusco aparece ya en la *lapis niger* (figura inferior) que es la más antigua inscripción romana, hallada en el Foro Romano sobre la tumba de Rómulo.

El sentido de la escritura es en bustrófedon y la traducción está sujeta a debate. Esta piedra ha suscitado un considerable material de estudio, al ser considerada el nexo entre el etrusco y el romano y está datada en el siglo VI antes de Cristo.



Lapis Niger

13) Sistema de Escritura Índico



El sistema de escritura proto-índico se supone que es mixto y fue usado desde c. 2500 a. C. hasta el 1600 a. C. El sentido de la escritura puede ser de derecha a izquierda.

La civilización del valle del Indo puede competir en antigüedad y esplendor con las de Sumer y Egipto. Hacia el 2.500 antes de Cristo esta área fue ocupada, en una serie de invasiones, por tribus de origen desconocido (si bien algunos piensan que procedían de Mesopotamia y del Irán), pero que pertenecían al grupo indoeuropeo, en lo que a la lengua se refiere.

Los primeros grupos se establecieron al oeste del Indo y después en el mismo valle del Indo donde fundaron los grandes centros de *Harappa* y de *Mohenjo-Daro*, que florecieron entre 2500 y principios del II milenio.

Para pasar de las pobres aldeas a una cultura urbana, la civilización del Indo superó las mismas etapas que las civilizaciones de Mesopotamia o de Egipto, hasta conseguir un sistema de escritura que todavía no ha sido descifrado.

Se ignoran las circunstancias del nacimiento de esta civilización, pero se presumen las de su muerte. Fue destruida por invasores procedentes del norte y del sur de la comarca irania, que aniquilaron a sus componentes; en las minas de diversas ciudades, la excavación arqueológica ha sacado a la luz esqueletos que conservan huellas de una muerte violenta.

Sellos con signos característicos que han suscitado gran interés en todo el mundo, han sido hallados durante los últimos cincuenta años en varios lugares del valle del Indo. Sin embargo, hasta 1924 en que el Departamento de Arqueología del Gobierno de la India emprendió la primera excavación sistemática de los antiguos yacimientos de Harappa y Mohenjodaro, no se descubrió una cantidad considerable de textos.

En los años siguientes fue descubierto en Chanhudaro más material con inscripciones de la misma naturaleza. En estos lugares, salieron a la luz culturas de gran antigüedad de las que, por extraño que parezca, la tradición índica nada nos cuenta.

La escritura, aún sin descifrar, consiste de unos 250 signos y se encuentra en breves inscripciones de sellos, cerámica y tablillas de cobre. La cronología de esta escritura proto-índica está establecida por comparación estratigráfica con la ayuda de los hallazgos en Mesopotamia. La escritura apareció en la segunda mitad del tercer milenio antes de Cristo y después de unos pocos siglos, desapareció con la misma rapidez.

1.2. Un Resumen de la Historia

Los sistemas de escritura tienden a ser conservadores, incluso no faltó en sus orígenes la atribución de ser un regalo de los dioses. Todo cambio o modificación ortográfica plantea grandes dudas, incluso en los congresos de lingüistas, que se plantean la necesidad de reformar la ortografía para eliminar pequeñas incoherencias, existen grandes resistencias para llevarlo a cabo, y es difícil llegar a acuerdos y compromisos. Dado este grado de conservadurismo, la sustitución o las mayores innovaciones de la escritura sólo tienen lugar cuando un pueblo se la presta a otro porque lo domina o lo coloniza. Por ejemplo, los acadios adaptaron a su propia escritura la parte silábica del sistema sumerio que era ideosilábico; no obstante mantuvo sus propios ideogramas y los empleó como si fueran un sistema de taquigrafía.

Cuando los hititas adoptaron el sistema acadio, eliminaron los signos silábicos ambiguos, es decir, los homofonémicos o sus contrarios, polifonémicos, así como también muchos ideogramas sumerios, pero conservaron la ortografía silábica de los acadios.

El primer escrito que se conoce se atribuye a los sumerios de Mesopotamia y es anterior al 3000 a. de C. Como está escrito con caracteres ideográficos, su lectura se presta a la ambigüedad, pero está presente el principio de transferencia fonética y se puede rastrear su historia hasta averiguar cómo se convirtió en escritura ideosilábica. En el caso de los egipcios se conocen escritos que proceden de unos cien años después y también testimonian el principio de transferencia fonética. Puede que la evolución de la escritura egipcia respondiera al estímulo de la sumeria.

Casi a la vez, en Elam se desarrolló la llamada escritura protoelamita. Todavía no ha sido descifrada y no se puede decir gran cosa sobre ella excepto que es ideosilábica.

Algo después, surgieron también sistemas ideosilábicos en el Egeo, Anatolia, el valle del Indo y China. Otros pueblos tomaron sus silabarios para escribir sus propias lenguas. En la última mitad del segundo milenio antes de Cristo los pueblos semíticos que vivían en Siria y Palestina tomaron el silabario egipcio bajo la forma más sencilla y reducida (esto es, los signos de consonante más cualquier vocal), y abandonaron sus ideogramas y su silabario complejo.

Este nuevo silabario estaba prácticamente hecho, porque los egipcios nunca escribieron vocales. El primer documento de escritura semialfabética se ha encontrado en las inscripciones conocidas por protosinaíticas, que están fechadas en torno al 1500 a. de C.

Otro sistema de escritura parecido data del 1300 a. de C., y se ha encontrado en la costa norte de la actual Siria, en Ugarit, pero en este caso los caracteres de la escritura eran unas cuñas como las de la escritura cuneiforme de Mesopotamia. En toda la zona se escribía de forma parecida y fueron los griegos quienes tomaron su escritura de los fenicios. Dieron el último paso, pues separaron vocales de consonantes y las escribieron por separado; así se llegó a la escritura alfabética en torno al 800 a. de C. Todavía no se ha alcanzado una escritura alfabética tal y como aquí se ha descrito a definirla como un sistema completo

CLASE 05

1.2.1. El Primer Alfabeto

Alfabeto: palabra de origen griego formada a partir de alpha y beta, nombre de las dos primeras letras de su abecedario; serie de signos escritos donde cada uno representa un sonido o más de uno que se combinan para formar todas las palabras posibles de una lengua dada.

El alfabeto trata de representar cada sonido por medio de un solo signo, lo que se consigue pocas veces, excepción hecha del coreano (que es el más perfecto) y, en menor grado, de los silabarios japoneses.

Los alfabetos son algo distinto a los silabarios, pictogramas e ideogramas. En un silabario, un solo signo representa una sílaba (secuencia de fonemas, entre dos y cuatro, que se emiten sin pausa). Por ejemplo, el japonés posee dos silabarios completos —el hiragana y el katakana— inventados para complementar los caracteres que poseían de origen chino.

Un sistema pictográfico representa por medio de dibujos los objetos que así lo permiten, por ejemplo, el dibujo de un sol significa la palabra sol.

Un sistema ideográfico emplea la combinación de varios pictogramas para representar lo que no se puede dibujar, como las ideas y los verbos de significación abstracta. Así si se combinan los pictogramas chinos sol y árbol representan la palabra del punto cardinal Este.

Casi todos los alfabetos poseen entre veinte y treinta signos, aunque el rokotas, de las islas Salomón, sólo contiene once letras, mientras que el khmer cuenta nada menos que con setenta y cuatro letras.

Los primeros sistemas de escritura son de carácter pictográfico, ideográfico o una combinación de los dos; entre éstos están la escritura cuneiforme de los babilonios y los asirios, la escritura jeroglífica de los egipcios, los símbolos de la escritura china, japonesa y los pictogramas de los mayas.

Lo que distingue a estos sistemas de un silabario o de un alfabeto es que el signo deja de representar un objeto o una idea y pasa a representar un sonido. Normalmente, el sonido es el sonido inicial de la palabra hablada indicada por el pictograma original. Así en el semítico temprano, un pictograma que representaba una casa, pasó a ser la escritura de la b, primera letra de la palabra beth que en este idioma es como se decía casa. El símbolo primero significó casa, luego la idea del sonido b y más tarde es la letra b, tal y como ha llegado al alfabeto español.

El alfabeto es otra interrogante que se abre inevitablemente en el tema de la escritura. Sabemos que los griegos fueron quienes introdujeron la idea del alfabeto pero, ¿fueron ellos realmente los pioneros? ¿por qué era tan necesaria la invención del

alfabeto? ¿acaso para agilizar las operaciones comerciales? de ser así, ¿por qué no hay indicios de contabilidad en las primitivas escrituras alfabéticas griegas?

Los primeros indicios de escritura alfabética fueron hallados en antiguas minas del Sinaí, que habían pertenecido a los egipcios. Petrie, el autor del hallazgo, observó que la escritura, por su pequeño número de caracteres, parecía ser alfabética, y que plasmaba el idioma semítico.

¿Qué hacía la escritura semítica en estas minas egipcias? Como se supo más tarde, los egipcios se habían valido de los cananeos como esclavos para explotar dichos yacimientos, por lo que es fácil deducir que los mineros habían aprendido el sistema en Canaán antes de ser apresados. Así, todo apuntaba a que la escritura alfabética había nacido en Canaán, a partir de escrituras protocananeas semi-pictográficas: las letras tomaban el nombre del pictograma que representaban antaño (la primera letra, que tiempo atrás se asemejaba a un buey, se llamaba “aleph”- buey -). Siendo los cananeos, habitantes de una región de paso para egipcios, babilonios, hititas y cretenses, y siendo, como eran, comerciantes natos, parece lógico que necesitasen valerse de un sistema rápido, sencillo y sin ambigüedades.

Con el tiempo, la idea de escritura se fue contagiando a otras regiones. En el siglo XIV a. de C., los habitantes de Ugarit, mercaderes en su mayoría, persuadidos por el descubrimiento cananeo, adoptaron el cómodo sistema alfabético para transcribir su idioma, con un total de 30 signos cuneiformes. Esta forma de escritura desapareció por la crisis de Ugarit en el 1200 a. de C.

Tras otras invenciones como el Lineal A (sistema de escritura silábico que tuvo un lapso de uso que va desde el siglo XVIII a. de C. al XV a. de C., donde el sentido de la escritura es horizontal de izquierda a derecha) o la escritura pseudo-jeroglífica, la idea del alfabeto parece resurgir de nuevo en zonas de Israel. Quienes rescataran el sistema alfabético del desuso serán los fenicios, comerciantes viajeros empedernidos, que a partir del siglo XI a. de C. comienzan a usar una escritura alfabética, inspirados en los antiguos cananeos. Contaba con 22 caracteres, ninguno de ellos vocálico.

Más tarde, los griegos comerciantes apreciaron la comodidad que podía permitir un sistema alfabético: es por eso que tomaron los caracteres fenicios con un nombre aproximado al de éstos (“alfa” en lugar de “aleph”; “beta” en lugar de “beth”). Además, convirtieron cinco consonantes débiles en vocales.

La adopción del alfabeto fenicio por los griegos entre el 1100 al 800 a. de C. no significa que antes fueran iletrados: como ya hemos visto se valían anteriormente del Lineal B (sistema de escritura silábico que tuvo un lapso de uso que va desde el siglo XVI a. de C. al XI a. de C., donde el sentido de la escritura es horizontal de izquierda a derecha). Respecto a la razón a la que responde ese cambio de sistema tan repentino, los expertos discrepan. Unos defienden que se basa en razones comerciales y otros, los más románticos, consideran que se debe al deseo de algún culto coetáneo a Homero de conservar la belleza de la Ilíada y la Odisea en un sistema apropiado para escribir poesía épica; sin duda, el sistema fenicio con la introducción de las vocales era ideal.

Así, los etruscos tomarían más tarde el sistema alfabético de los griegos, y los romanos a su vez de los etruscos, expandiéndose así el sistema alfabético ideado por los fenicios a lo largo de Europa y, más tarde, de todo el mundo.

Realice ejercicio n°3

1.2.2. Alfabetos Nuevos a partir de Alfabetos Viejos

Hoy día la mayoría del planeta, excepto China y Japón, utilizan sistemas alfabéticos para expresarse por escrito. Normalmente los sistemas alfabéticos cuentan con un repertorio de 20 a 30 símbolos. Conviene, llegados a este punto, hacer un repaso a las principales escrituras alfabéticas:

a) El alfabeto Griego y Latino

El hecho de que las grafías en latín y griego sean diferentes tiene su razón en que el alfabeto latino procede de uno de los dos alfabetos oficiales que convivieron durante mucho tiempo en Grecia, el euboico, que fue el que se exportó a Italia y más tarde usaron los etruscos y latinos; mientras que el actual alfabeto griego se vale del jónico, alfabeto que se impuso en Grecia como obligatorio en los documentos a partir del 402 a. de C. Es por ello que hoy la apariencia de ambas escrituras es diferente, pero las diferencias son puramente formales: la mayoría de los signos coinciden.

b) El alfabeto Cirílico

Fue, según dicen, ideado por san Cirilo en el siglo IX por petición del rey de Moravia, para tener un alfabeto diferente al que exigía la Iglesia de Roma. Tenía en su origen 43 letras, aunque hoy apenas cuenta con 30.

c) Los Alfabetos Semíticos

Su característica común es la de que sólo anotan 22 símbolos, todos ellos consonánticos. Los sonidos vocálicos han de ser intuídos por el lector a partir de una serie de “puntos” cuya posición indica el sonido pertinente en cada caso. Dos ejemplos de escritura semítica son el *Hebreo y el Arameo.* El hebreo es la lengua de los judíos ortodoxos, con sus modalidades; y el arameo fue el sistema oficial de varios imperios, llegando incluso hasta la India.

d) El Alfabeto Árabe

Nació en la primitiva comarca árabe de los nabateos, que hablaban una variante del árabe, que transcribían con el alfabeto arameo. Poco a poco fue apareciendo un sistema de escritura “nabateo-arameo”, precursor de la escritura árabe, que nacería a

mediados del primer milenio, desplazando al arameo. Hoy cuenta con 28 consonantes y ninguna vocal.

e) El Alfabeto Indio

Su origen es una incógnita, ya que no mantiene relación con ninguna escritura conocida, ni siquiera con las escrituras primitivas del valle del Indo de 1500 años atrás. Las primeras manifestaciones se dan en el siglo III a. de C., y son edictos grabados en roca en dos tipos de escritura diferente: el Kharoshti, procedente del arameo y el brahmi, del que derivan más de 200 sistemas de escritura.

f) El Alfabeto Coreano

En 1444, el doctor monarca Sejong ideó un sistema de escritura alfabético, llamado hangul, para abandonar así los retorcidos símbolos chinos, que no se adaptaban a las necesidades del coreano. Como cabía prever, la iniciativa del soberano no tuvo el apoyo de los conservadores, por lo que caracteres chinos y coreanos constituyeron un sistema mixto. Hoy día se avanza cada vez más hacia la hegemonía del hangul.

g) El Alfabeto Rúnico

Surgieron en el siglo II a. de C. en zonas de Francia, Centroeuropa y Escandinavia. Su origen no está del todo claro, aunque sí se sabe que sufrieron modificaciones con la romanización. Contaba con 24 caracteres de cierta influencia latina que se podían girar en cualquier dirección, a gusto del escritor. El problema que plantean las runas es el que plantean tantas otras escrituras: sabemos leerlas pero no comprendemos el idioma que hablaban sus escritores.

h) El Alfabeto Cheroqui

En un principio su autor, Sequoya, trató de idear un sistema plenamente logográfico, pero debido a la dificultad que planteaba tal tarea, optó por inventar este alfabeto (que más bien es un silabario). Con sus 85 símbolos se pueden representar 6 vocales, 22 consonantes y unos 200 grupos de fonemas y sílabas.

El alfabeto cheroqui fue concebido en 1821 y aprendido en su periodo de vida por el 90% de la población cheroqui, publicándose incluso algunos periódicos y documentos oficiales con él; hasta que cayó en desuso y desapareció.

Comúnmente se piensa que el alfabeto contribuyó al avance de la democracia, porque permitió a muchos ciudadanos aprender a leer y, por tanto, participar en la vida política. Esta idea, si se piensa bien, no está exenta de razón: no olvidemos que los conservadores egipcios preferían el complejísimo sistema de jeroglíficos en lugar de su alfabeto; para así tener ellos la exclusividad de la escritura y de la cultura. Y es que la lectura aporta saber, y a los gobernantes no siempre les conviene que la gente sepa.

1.2.3. Sistemas de Escritura

a) Sistemas Incompletos

Los sistemas incompletos se usan para anotaciones, o son mecanismos nemotécnicos que recuerdan hechos significativos o expresan significaciones generales. Estos sistemas, que también reciben el nombre de subescrituras, incluyen la escritura pictórica (o pictografía), la ideográfica y la que usa objetos marcados y no marcados, como mecanismos nemotécnicos.

Estos sistemas se caracterizan por una gran ambigüedad, dado que no existe correspondencia entre los signos gráficos y la lengua que tratan de representar. La finalidad de un pictograma, un ideograma o un objeto es la de traer a la mente una imagen o una sensación que antes se ha expresado por medio del lenguaje. Éste y no otro era el procedimiento que seguía la escritura pictórica de algunos pueblos indígenas norteamericanos antes de la colonización, donde cualquiera puede leer aunque no conozca la lengua.

De todas maneras, si se trata de interpretar la escritura de un sistema incompleto sin tener conocimiento previo de esa cultura, se corre el peligro de no comprender íntegramente su significado, o de realizar una interpretación errónea. Los pictogramas son los sistemas de escritura más primitivos.

b) Sistemas Completos

Un sistema completo es aquél que es capaz de expresar en la escritura todo cuanto formule su lengua. Se caracterizan por una correspondencia más o menos estable entre los signos gráficos y los elementos de la lengua que transcriba. Tales elementos pueden ser palabras, sílabas o fonemas (unidad mínima de una lengua que distingue una realización de otra). Así pues, estos sistemas se clasifican en ideográficos (también llamados morfemáticos), silábicos y alfabéticos. Dado que cada signo gráfico representa un elemento de la lengua, hace falta conocer esa lengua para comprender el significado de lo que escribió su autor. Ahora bien, eso no significa que un sistema de escritura esté ligado únicamente a una sola lengua; de hecho, son fácilmente transferibles de una lengua a otra. Lo único que significa es que, a diferencia del pictográfico, ningún sistema completo puede leerse si el lector no comprende la lengua que allí está representada.

c) Sistemas Ideográficos o Morfemáticos

Se caracterizan porque sus signos, que se llaman ideogramas, representan palabras completas. En algunas ocasiones los signos representan toda una serie de palabras derivadas, y en otras un solo signo representa varias palabras separadas y distintas. En un sistema ideográfico puro, estas ambigüedades quedan sin resolver. Sin embargo, para resolverlas existen unos signos determinados que aseguran la lectura correcta. Esos signos se usan como indicadores fonéticos y semánticos, y se suelen llamar complementos fonéticos y determinativos. Los determinativos son los que indican la clase o la categoría gramatical a la que pertenece la palabra que representa el

ideograma. Los determinativos son también ideogramas, pero no se leen, sino que sirven para expresar una clase semántica, como dioses, países, pájaros, peces, verbos de acción, verbos que significan proceso, objetos de madera, de piedra, y así sucesivamente.

Los complementos fonéticos tienen un uso parecido, pero muestran de forma más específica cómo se pronuncia toda o parte de la palabra que representa el ideograma. Por ejemplo, dentro de la escritura del español, el ideograma 2 se lee dos. Sin embargo, cuando se escribe el ordinal, hay que añadir el complemento fonético o y el ideograma más el complemento 2.º, se lee segundo, si el complemento fonético se combina con el determinativo que expresa femenino ª, el logograma se transforma en 2.ª y se lee segunda. En este ejemplo se emplean los signos con una finalidad fonética (y no ideográfica). En otras palabras, el signo º funciona no para traer a la mente una idea y la palabra con la que se asocie, sino que trae a la mente un sonido que forma parte de la palabra representada por el ideograma completo. Los indicadores fonéticos surgen a partir de unos ideogramas que tuvieron el mismo significado que el sonido que representan. A este procedimiento se le llama transferencia fonética. Los indicadores fonéticos tampoco se leen, sólo sirven para facilitar la lectura de los ideogramas básicos.

Se ha visto hasta aquí un sistema en el que los elementos de una lengua se representan únicamente por medio de los ideogramas. Ahora bien, esta escritura resulta adecuada para muchos nombres y verbos simples y primitivos, pero no para los adjetivos y los adverbios que suelen ser palabras derivadas, ni tampoco para los pronombres o los nombres propios, y mucho menos puede representar los matices que añaden las terminaciones de caso o de la conjugación verbal. Por lo tanto, según lo que se definió anteriormente, no es un sistema de escritura completo ya que no transcribe todo lo que expresa su lengua. En resumen, si no cumple con este requisito, un sistema ideográfico no será completo, por mucho uso que haga de los indicadores semánticos y fonéticos.

d) Sistemas Silábicos

Para superar las deficiencias de la escritura ideográfica, se empleaba el principio de transferencia fonética. Cuando se utilizan signos que representan sonidos, sílabas en este caso, se pueden escribir todas las palabras que no era posible hacerlo con la escritura ideográfica. Además, cuando se añaden los signos silábicos a las raíces, es posible representar morfemas, es decir las terminaciones de caso o las de la conjugación verbal. Hay que destacar que deben leerse e interpretarse porque son elementos de la lengua escrita, frente a los indicadores fonéticos.

Un sistema mixto, el ideosilábico, es el primer paso para uno completo. Una vez alcanzada la capacidad para expresarlo todo, el problema se plantea ante la disyuntiva de reducir la ambigüedad o hacer más económico el sistema de escritura (número de signos necesarios para escribir cualquier realización). El problema reside en que se requiere un elevado número de signos, porque el número de palabras que tiene una lengua es también elevado. El segundo paso consiste en reducir el número de signos imprescindibles y eso se puede conseguir si se agrupan en uno sólo todas las palabras de significado parecido, o en emplear el mismo signo para palabras distintas, pero aun así, este sistema necesita unos quinientos o seiscientos signos. Además, la ambigüedad es mucha, a menos que se empleen indicadores, lo que significa sacrificar su ventaja

principal, que consiste en tener menos signos por cada realización. Por otro lado, el número de signos que precisa un sistema silábico puro pocas veces supera los doscientos.

Frente a la escritura ideográfica, la silábica ofrece una ventaja adicional, no hay que interpretarla puesto que las palabras se escriben sin ambigüedad fonética. La desventaja consiste en que de promedio, el sistema necesita más signos para escribir cada realización. En su forma más sencilla, un sistema silábico está formado por signos de vocal más consonante y signos para las vocales aisladas.

El siguiente paso consiste en reducir la lista de sílabas a signos que representen sólo consonante más vocal, sin diferenciar las vocales. Así se equipara el número de signos al número de sonidos consonánticos de la lengua, pero se aumenta la ambigüedad, porque el lector debe suplir el sonido vocálico correcto. Dado que se trata de escribir sílabas, los signos necesarios para escribir cada realización son tantos como los de la escritura silábica pura, que además expresa cada una de las vocales. El sistema silábico reducido necesita muchos menos signos y cada uno puede ser más sencillo. Sin embargo, mucha gente considera que esta forma de escribir es un sistema alfabético, o más adecuadamente semialfabético, puesto que no indica cada fonema aislado.

e) Sistemas Alfabéticos

El último paso hacia una escritura completamente alfabética consiste en escribir por separado los sonidos vocálicos de los consonánticos, lo que precisa de unos cuantos signos más, pero elimina la ambigüedad de tener que suplir las vocales al leer. Por tanto hay más signos para escribir cada realización, aunque el sistema completo necesite menos signos y más sencillos. Puesto que cada uno representa un fonema, la palabra así escrita es su transcripción fonética y no hay que sustituir ningún sonido al leerla.

Estos sistemas trazan la teoría y los procedimientos de escritura, pero hoy por hoy no existen sistemas de escritura que sean una forma pura. Existen elementos de uno y otro tipo incorporados a alguna de las formas que conocemos; un ejemplo de ello es el número de logogramas que son necesarios en los modernos sistemas alfabéticos.

Realice ejercicio n°4

CLASE 06

1.3. Cronología de la Escritura

h.3250	: Desarrollo de la escritura cuneiforme en Sumer.
3200	: Primeras inscripciones en Mesopotamia.
h.3100	: Escritura pictográfica inventada en Sumer.
2900	: Con la adopción de las tablas de arcilla la escritura mesopotámica se convierte en cuneiforme.
2900	: Primeras inscripciones jeroglíficas egipcias.
h.1700	: Los cananeos usan un nuevo método de escritura con un alfabetu de 27 letras.
h.1500	: Escritura ideográfica utilizada en China, escritura utilizada en Greta y Grecia; cuneiforme hitita, en Anatolia.
1600	: Primeras inscripciones chinas sobre caparazones de tortuga.
1500	: Nace el alfabeto: las inscripciones paleosinaiticas.
1500-1700	: Escritura ideográfica.
1500	: Los hititas adoptan la escritura cuneiforme.
1400	: En Ugarit aparece una escritura alfabética cuneiforme.
h.1000	: Los fenicios inventan un alfabeto sencillo, que servirá de base al nuestro.
* S.X	: Los griegos adoptan el alfabeto de los fenicios e introducen la escritura alfabética de las vocales.
* S.VII	: Los latinos adoptan el alfabeto de los etruscos.
h.500	: Primera escritura jeroglífica en México. (Monte Albán).

DESPUÉS DE CRISTO

75	: Última inscripción cuneiforme conocida.
105	: Invención del papel por Ts`ai Lun en China.
* S.IV	: El pergamino suplanta al papiro en Europa.

* S.IV	: Empleo de la tinta metálica marrón rojiza para los manuscritos.
* S.IV	: Empleo de letras onciales.
* S.IV	: Aelius Donatus escribe su gramática, con cuyo nombre se designan libros impresos mediante planchas de madera grabadas.
* S.IV	: Para evangelizar el Cáucaso, el obispo Mesrop inventa la primera escritura armenia y, después, la georgiana.
370	: Ilfila, obispo de los godos, inventa un alfabeto para la lengua gótica y lo utiliza para traducir la Biblia.
* S.V	: Se utilizan los caracteres chinos en Japón.
593	: Primeros impresos conocidos en China mediante planchas de madera grabadas.
h.730	: La imprenta en China.
745	: Primer periódico impreso en China.
853	: Primer libro impreso en China.
863	: Creación del alfabeto cirílico en Europa oriental.
* S.IX	: En Asia central aparece la escritura sogdiana.
1324	: La Universidad de París reglamenta la profesión de librero.
1455	: La Biblia de 42 líneas, primer libro impreso por Gutenberg.
1460	: Aparecen las primeras imprentas en varias ciudades del sur de Alemania.
1462	: La letra romana sustituye la letra gótica en Europa.
1550	: Aldo Manucio emplea para sus libros la letra cursiva, llamada aldina.
1780	: Primeras imprentas instaladas en Buenos Aires y Santiago de Chile.
1951	: En la Convención de Berna se funda la Unión Internacional para la protección de obras literarias y artísticas.
1952	: Treinta y tres países firman en Ginebra la Convención Internacional del Derecho de autor.
1998	: Aparición del libro digital y de proyectos de difusión literaria como El Gutenberg,etc.

2. EL SISTEMA DE ESCRITURA

La escritura creativa es una actividad sumamente compleja compuesta de muchas subtareas diferentes y en la que intervienen una multitud de procesos cognitivos de todo tipo.

Una simple carta a un amigo nos exige decidir qué le vamos a contar, en qué orden expondremos las informaciones, cómo lo vamos a contar (directamente, de forma irónica, por medio de metáforas, etc.), qué oraciones vamos a emplear, qué palabras utilizaremos, además de tener que prestar atención a las reglas ortográficas y a la colocación de los signos de puntuación, así como a los movimientos musculares para conseguir escribir las letras con los rasgos correspondientes y con las adecuadas proporciones.

Es casi sorprendente que dispongamos de recursos cognitivos suficientes para atender a tantas demandas al mismo tiempo. Es por eso que muchos investigadores, cuando descubren la complejidad de la escritura, manifiestan su sorpresa ante el hecho de que los niños no tengan realmente más dificultades para aprender a escribir.

Un factor que hace más difícil la escritura es que muchas de las tareas que la componen se terminan automatizando con la práctica. De esta manera, no tenemos que pensar en los movimientos de manos y dedos que realizamos al escribir a mano porque hemos formado unos patrones motores para cada letra, grupos de letras e incluso para palabras enteras (por ejemplo, la firma) que se activan automáticamente cada vez que queremos escribirlas, del mismo modo que no tenemos que pensar en los movimientos de piernas que tenemos que realizar al caminar porque también se han automatizado.

Igualmente con la práctica parece surgir automáticamente la forma ortográfica de las palabras, la colocación de los acentos y hasta es posible que las estructuras gramaticales de las oraciones que construimos.

La mayoría de los investigadores coincide en que al menos son necesarios cuatro procesos cognitivos, cada uno de ellos compuesto a su vez por otros subprocesos, para poder transformar una idea, pensamiento, etc. en signos gráficos. Estos procesos son:

- Planificación del mensaje
- Construcción de las estructuras sintácticas
- Selección de las palabras
- Procesos motores

La participación de estos procesos, depende del tipo de escritura, ya que si se trata de rellenar un formulario, cubrir una ficha con los datos personales o escribir al dictado bastará con los procesos inferiores de selección de palabras y procesos motores. Los procesos superiores de planificación del mensaje y construcción de la estructura sintáctica sólo intervienen en la escritura creativa, o lo que Vygotsky llama productiva (en contraposición a la reproductiva), es decir, cuando se trata de transformar una representación conceptual que el escritor tiene en su mente en una representación gráfica.

Y si la escritura es una actividad muy compleja en la que intervienen varios procesos diferentes, cabe pensar que existan muchos tipos distintos de disgrafías, dependiendo de cuál sea el mecanismo en el que el sujeto encuentra dificultades. En el caso de las disgrafías producidas por lesión cerebral, es lógico pensar que estos procesos no se localicen en un área determinada de la corteza cerebral, sino que sean varias zonas corticales las que participan a la hora de escribir, y como consecuencia, que se puedan lesionar diferentes áreas que producirán distintos tipos de trastornos, todos los cuales se manifiestan en alteraciones de la escritura pero que serán de distinto signo en función del área dañada.

En el caso de las disgrafías infantiles, esto es, las referidas a los niños que no consiguen aprender a escribir, por similares razones, también las dificultades pueden ser de diferentes tipos: algunos niños tienen dificultades de tipo motor, ya que no consiguen dirigir los movimientos de la mano para obtener una buena representación de los signos gráficos; otros tienen dificultades para recordar las correspondencias entre los sonidos y los signos gráficos; otros para conseguir expresar las ideas de una forma ordenada, etc. en definitiva, no existe un patrón único de disgrafía, sino que tienen que existir muchos tipos diferentes de trastornos porque son varios los procesos que componen el sistema de escritura.

2.1. Relación entre Lectura y Escritura

Lectura y escritura se suelen presentar como unidades inseparables, como las dos caras de una misma moneda y en cierto modo es cierto, ya que la lectura sólo puede realizarse sobre algo que está escrito. Inversamente, se escribe pensando en que alguien lo va a leer. Pero aparte de esta relación funcional se ha querido establecer una relación cognitiva, en el sentido de que los procesos cognitivos que intervienen en la lectura son los mismos que intervienen en la escritura aunque en sentido inverso. Basados en este supuesto, muchos profesores fomentan la lectura con intención de mejorar su escritura y a la inversa, les tratan de mejorar la lectura a través de ejercicios escritos. Sin embargo, el hecho de que haya buenos lectores que son pésimos en la escritura o buenos escritores cuya lectura es defectuosa es la prueba más clara de que se trata de actividades independientes.

En la patología del lenguaje se encuentran con frecuencia pacientes afásicos que pierden totalmente la capacidad de leer y, sin embargo, conservan perfectamente la escritura, hasta el extremo que no son capaces de leer lo que acaban de escribir. Mientras que otros pueden leer pero son incapaces de escribir. Con estos argumentos creemos necesario estudiar ambas actividades por separado.

2.2. Relaciones entre Habla y Escritura

Se suele trazar un paralelismo entre el habla y la escritura en el sentido de que escribir no significa más que representar mediante signos gráficos el habla. Ciertamente igual que

en la escritura, en el habla tenemos que planificar lo que queremos decir, construir estructuras sintácticas, buscar las palabras adecuadas y realizar los movimientos musculares destinados a expresar mediante signos externos el mensaje. Sin embargo, existen claras diferencias entre ambas actividades. Mientras que en el habla existe una audiencia que está continuamente interactuando con el hablante a continuar el relato, en la escritura falta esa interacción, el escritor está solo ante el papel, por lo que le resulta más difícil desarrollar el tema. Por otra parte, en el habla existe un contexto al que continuamente se están refiriendo los hablantes y que facilita la comunicación, mientras que en la escritura el escritor tiene que construir todo el contexto para que el lector pueda entender lo que lee. Hay también diferencias en cuanto al tipo de oraciones que se utilizan en una y otra condición, respecto a la estructura del texto resultante, etc.

Existen dos tipos de diferencias básicas entre el lenguaje oral y el escrito, las referentes al medio de comunicación y las referentes al mensaje. Algunas de las referentes al medio son :

a) La modalidad, ya que el lenguaje oral utiliza los rasgos prosódicos para facilitar las estructuras lingüísticas mientras que el lenguaje escrito utiliza los signos de puntuación.
b) La interacción, el lenguaje oral es interactivo y el escrito no.
c) La implicación, en el lenguaje oral el oyente está implicado en la comunicación, lo cual no sucede en el escrito.
d) El contexto espacial, presente en el lenguaje oral.
e) El contexto temporal, presente también en el lenguaje oral.

De las diferencias referentes al mensaje las tres principales son:

a) El tema, que en la conversión oral es más informal.
b) La estructura, ya que en el lenguaje oral se utilizan construcciones incompletas e incluso agramaticales mientras que el lenguaje escrito está más organizado e integrado.
c) La función que en el habla cumple funciones comunicativas muchos más importantes.

Como prueba de que escritura y habla son actividades realizadas por mecanismos diferentes también están las disociaciones entre personas que hacen muy buenos discursos y sin embargo tienen dificultades para componer un texto por escrito, mientras que en el lado opuesto existen buenos escritores cuyas conversaciones no están a la altura de sus escritos. En los casos extremos tenemos a los pacientes que a consecuencia de una lesión cerebral pierden la capacidad de escribir y mantienen en buen estado el habla, mientras que otros escriben bastante correctamente y fallan en el lenguaje oral.

CLASE 07

2.3. Escritura Manuscrita

Este tipo de escritura constituye una modalidad de lenguaje y praxis que puede estudiarse como un sistema peculiar, por los niveles de organización de la motricidad, el dominio de las direcciones de espacio, el pensamiento y la afectividad que su funcionamiento requiere. A pesar de su carácter específico, la escritura no constituye un sistema homogéneo, sino que expresa diferentes niveles de desarrollo e integración, por el hecho de constituir un repertorio de respuestas aprendidas, es una función tanto de factores de maduración, como del aprendizaje escolar jerarquizado.

La escritura es una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables. Consiste en una representación visual y permanente del lenguaje que le otorga un carácter transmisible, conservable y vehicular.

La escritura es un modo de expresión verbal tardío, en la historia de la humanidad como en la evolución del individuo, si se le compara con la edad de aparición del lenguaje oral. La escritura, que es grafismo y lenguaje, está íntimamente ligada a la evolución de las posibilidades motrices que le permiten tomar su forma y al conocimiento lingüístico, que le da un sentido.

Su enseñanza se justifica a pesar de la expansión de la imprenta, la mecanografía y otros medios de registro de la información, la escritura manuscrita continúa siendo un medio de comunicación insustituible por su calidad personalizada de registro y expresión.

La escritura manuscrita, al igual que otras modalidades del lenguaje, involucra la utilización de un código, es decir, un sistema de símbolos que representan experiencias y que puede ser utilizado por dos o más personas para transmitir y recibir mensajes. La persona que escribe, codifica sus pensamientos a través de símbolos y el lector o el auditor los decodifica en función de sus esquemas y códigos personales. Cuando un niño escribe una carta, un cuento o una invitación, demuestra sus habilidades para transmitir sus ideas mediante símbolos visuales, para ordenar las secuencias, establecer relaciones, anticipar la correcta ubicación de las palabras o ideas y para seleccionar las formas más aceptables en cada combinación de palabras, frases oraciones o párrafos.

Dentro del marco escolar, la escritura manuscrita, como modalidad de la conducta de comunicación, constituye para el niños un instrumento de vital importancia, puesto que le permite adquirir, retener y recuperar el lenguaje escrito; retener, precisar, clarificar y perfeccionar el pensamiento propio con mayor facilidad; registrar las ideas y planteamientos de los otros luego de haberlos leído o escuchado y mantener, desde un punto de vista afectivo y social, una comunicación altamente personal. Es así como, una vez aprendida la escritura, le sirve al niño para la expresión de los múltiples requerimientos de la situación escolar: tomar notas o apuntes, escribir instrucciones, redactar informes de distintas materias, efectuar redacciones libres o semidirigidas, establecer reglas escritas y mantener relaciones de amistad.

2.4. Etapas de la Escritura Manuscrita

La escritura como actividad convencional y codificada es una destreza adquirida que se desarrolla a través de ejercicios específicos que conducen hacia el ideal caligráfico propuesto por la escuela. En el desarrollo del grafismo se distinguen tres etapas: precaligráfica, caligráfica infantil y postcaligráfica.

a) Etapa precaligráfica

Esta etapa se caracteriza porque la escritura del niño presenta una serie de rasgos que evidencian inmadurez, falta de dominio y regularidad en el acto gráfico. Se observarán principalmente los siguientes rasgos:

_ Los trazos rectos de las letras aparecen temblorosos o curvos
_ Las curvas o semicurvas de las letras presentan ángulos
_ La dimensión y la inclinación de las letras no son regulares
_ El ligado entre las letras muestra irregularidad y torpeza
_La alineación no se mantiene recta, sino que tiende a ser ondulante, a subir o descender.

Esta fase precaligráfica se extiende normalmente entre los 6 ó 7 años y los 8 ó 9 años. Su duración es relativa y varía según las características psicológicas de los niños, la cantidad de ejercicios y el contexto escolar general. Algunos niños no logran superar esta etapa y desarrollan una disgrafía con características propias.

b) Etapa caligráfica infantil:

Esta etapa se inicia cuando el niño manifiesta un dominio de su motricidad fina. Su escritura corresponde al ideal caligráfico escolar, se regulariza visualizándose: líneas rectas y regularmente distanciadas, los márgenes se respetan en forma correcta, las letras y las palabras aparecen diferenciadas claramente.

Esta etapa alcanza su mejor expresión entre los 10 y 12 años. A partir de los 12 años, aproximadamente, el escolar manifiesta a través de la escritura su necesidad de expresión personal, modificando su modelo caligráfico.

c) Etapa postcaligráfica:

Durante la adolescencia, el equilibrio en la escritura se pone en duda, junto con poner en duda las necesidades y los intereses, los modos de contacto y la adaptación. La escritura caligráfica infantil ya no se adecua al nivel de exigencias del adolescente. Se observa frecuentemente una crisis de la escritura en ese periodo y una tendencia a realizar una caligrafía personalizada.

En esta etapa, a partir de los 12 años, la exigencia de rapidez en la escritura tiene un rol importante. La escritura caligráfica infantil es muy lenta para tomar apuntes y para traducir las ideas y pensamientos progresivamente más complejos de los adolescentes.

Estas exigencias de rapidez y personalización conducen al escolar a unir las letras con mayor frecuencia y eficiencia y también a simplificar sus formas mediante la omisión de los detalles inútiles. Estas modificaciones se observan y se valorizan de acuerdo al propósito y sentido de la escritura. Ellas sólo son posibles si el escolar ha podido realizar previamente el modelo caligráfico correspondiente a la etapa anterior.

No todos los estudiantes logran alcanzar la etapa postcaligráfica por diferentes razones; por ejemplo: escaso empleo de la escritura, adaptación rígida a las normas de escritura impuestas en la escolaridad, etc.

Realice ejercicio n°5

2.5. Factores que Favorecen el Aprendizaje de la Escritura Manuscrita

Los principales factores que favorecen el aprendizaje de la escritura manuscrita son: el desarrollo de la psicomotricidad, la función simbólica, el lenguaje y la afectividad.

a) Desarrollo de la psicomotricidad

Aprender a escribir es aprender a organizar ciertos movimientos con el fin de reproducir un modelo. Constituye el efecto de una conjugación entre una actividad visual de identificación del modelo caligráfico y una actividad motriz de realización del mismo. Esto supone igualmente el logro de un control psicomotor, cuya manifestación es la guía del movimiento. Controlar un acto es dominar las etapas de su desarrollo. Las posibilidades de coordinación y freno de los movimientos deben estar suficientemente desarrolladas para responder a las exigencias de precisión en la forma de las letras y la rapidez de ejecución. Estos componentes del control son los resultados de interacciones kinestésicas y visuales. El freno y la interrupción parecen depender más de la kinestesia. El mantener o retomar la dirección dependen más de la visión.

Otro aspecto de la psicomotricidad está constituído por el factor temporo-espacial que influye en los siguientes procesos de aprendizaje de la escritura:

- Reproducción correcta de la forma de las diferentes letras
- Regularidad de tamaño
- Regularidad de la dirección
- Regularidad de la proporción y posición de las letras en relación a la línea base.

Este factor también influye en la forma de ligar las letras entre sí y en la adecuada compaginación o diagramación, que significa respetar márgenes, líneas rectas y espacios regulares entre palabras y líneas.

El desarrollo de la escritura, según Ajuriaguerra, no se debe simplemente a una acumulación de ejercicios. La escritura constituye el producto de una actividad psicomotriz extremadamente compleja, en la cual participan los siguientes aspectos:

_ Maduración general del sistema nervioso, expresada por el conjunto de actividades motrices.
_ Desarrollo psicomotor general, especialmente en lo que se refiere a tonicidad y coordinación de los movimientos.
_ Desarrollo de la motricidad fina a nivel de los dedos y la mano. Todas las actividades de manipulación y todos los ejercicios de habilidad digital fina contribuyen, en este sentido, al desarrollo de la escritura.

b) La función simbólica

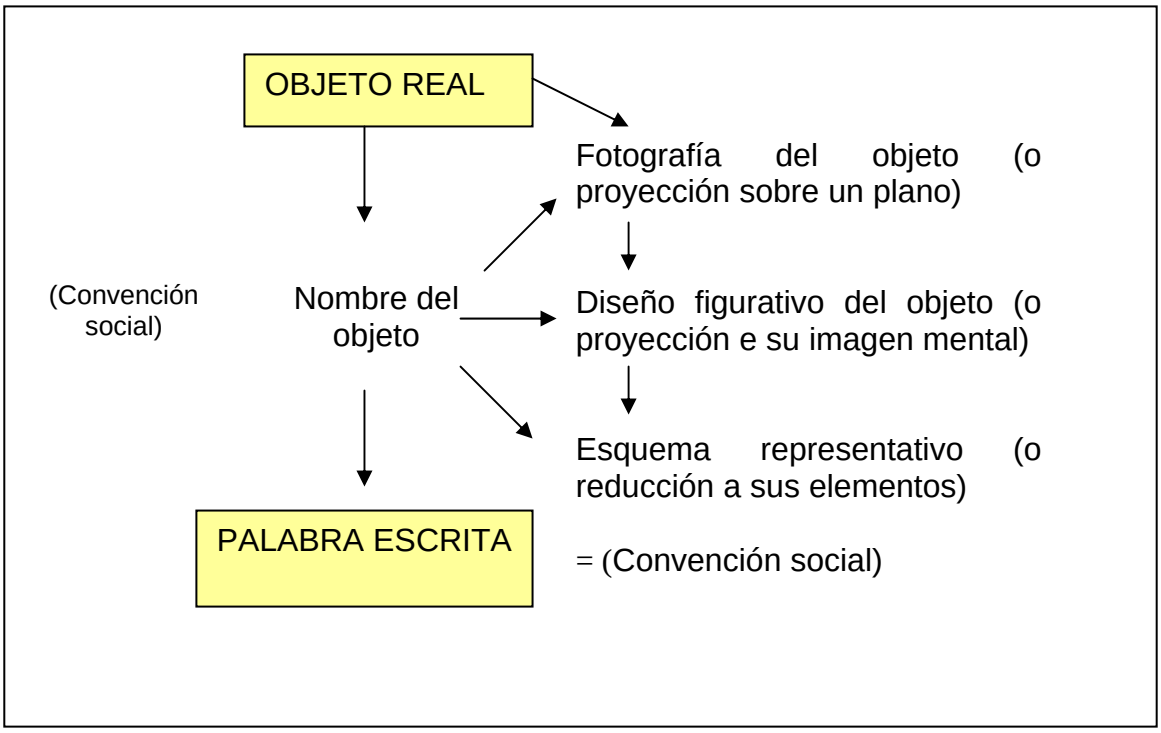
Escribir implica comprender que los trazos realizados son signos que tienen un valor simbólico. Signo y símbolo son términos diferentes; si una representación guarda relación directa con un hecho, es un signo, por ejemplo: las huellas dejadas en la arena por una gaviota; si su relación es indirecta y convencional, es decir aceptada por un grupo, es un símbolo, por ejemplo: una bandera.

La comunicación escrita entre los seres humanos se inició a través de signos; las ideas se representaban en relación directa con las cosas que se querían dar a entender. Posteriormente se establecieron determinadas convenciones que dieron origen a grafismos que, al no tener una relación objetiva y directa con el significado, pasaron a constituir símbolos.

Dado que la escritura es un grafismo privilegiado cargado de sentido, es necesario que el niño haya alcanzado un suficiente nivel de desarrollo de la función simbólica como para comprender, o al menos sentir, que la escritura conlleva un sentido y transmite un mensaje. El niño que aprende a escribir debe saber, aunque sea confusamente, que está utilizando una nueva modalidad de lenguaje que le permitirá comunicarse a través de un medio diferente a la palabra hablada.

Con fines de pedagogía práctica, es necesario destacar la importancia de la significación en la escritura. Leer y escribir ponen en juego la función simbólica, es decir, la capacidad del hombre de sustituir objetos, acciones, sucesos, fenómenos por otra cosa que los represente.

La significación de la escritura presupone que en el niño se active una verdadera red mental mediante la cual se sustituye gradualmente un objeto real o una acción por una palabra escrita. El proceso por el cual el niño acepta y asimila la sustitución del objeto por una palabra, puede graficarse mediante la siguiente secuencia:



Proceso mediante el cual el niño acepta y asimila la sustitución del objeto por una palabra
Fuente: Calmy, G. L`apprentisage de l´ecriture, F. Nathan, Paris, 1979.

CLASE 08

c) El desarrollo del lenguaje

Desde el punto de vista del lenguaje, la escritura, implica para el niño una reformulación de su lenguaje hablado, con el propósito de ser leído. Según Jonson y Myklebust, la escritura constituye un proceso altamente complejo, una de las formas más elevadas del lenguaje, y por ende, la última en ser aprendida. Es una forma de lenguaje expresivo, un sistema de símbolos visuales que conlleva pensamientos, sentimientos e ideas. Normalmente el niño aprende primero a comprender y usar la palabra hablada y posteriormente a leer y expresar ideas a través de la palabra escrita. Dado que la escritura es la última modalidad de lenguaje aprendida por el niño en el marco escolar, es evidente que el desarrollo que él alcance en las otras áreas de su conducta verbal puede favorecer este aprendizaje.

De la misma manera, las alteraciones que se produzcan en las otras modalidades del lenguaje afectarían el aprendizaje de la escritura. Así, un retraso simple del lenguaje, un trastorno de la comprensión, un trastorno del habla con alteraciones fonéticas, puede perturbar el aprendizaje de la lectura. El niño que no puede leer o que tiene dificultades para hacerlo, tendrá dificultades para escribir. Podrá ser capaz de copiar, pero no siempre podrá utilizar adecuadamente los símbolos escritos para comunicarse. Algunos tipos de

dislexia pueden dificultar la normal adquisición del lenguaje escrito y la ortografía; su efecto variará según la naturaleza y la intensidad del compromiso.

El aprendizaje de la escritura, como modalidad del lenguaje, puede verse afectado en forma específica, conservando intactas las otras conductas verbales. Dicho en otras palabras, un niño puede tener dificultad para ejecutar los patrones motores necesarios para la ejecución de letras, números o palabras, pese a tener un buen nivel de lenguaje oral y ser un buen lector.

d) La afectividad

El aprendizaje de la escritura, como modalidad de lenguaje expresivo, requiere que el niño no sólo haya alcanzado un determinado nivel de desarrollo del lenguaje y el pensamiento, sino también que haya desarrollado su afectividad de manera tal que le permita codificar mensajes con matices emocionales diferenciados.

La escritura, como todo aprendizaje inicial, requiere de una etapa de aprendizaje deliberado y consciente, en la cual el niño debe poseer una madurez emocional que le permita no desalentarse ni frustrarse ante el esfuerzo desplegado para lograr el automatismo correspondiente a esas primeras etapas. Correlativamente se destaca la importancia de la graduación de la enseñanza de la escritura inicial.

En la media en que la escritura es un proceso comunicativo, una expresión del yo, la falta de madurez emocional o los trastornos en la comunicación limita su aprendizaje. Una vez lograda su automatización, el componente emocional, se refleja principalmente en la calidad del control del movimiento gráfico que otorga el carácter de regularidad o estabilidad a la escritura.

Las limitaciones en la afectividad y comunicación tienden a manifestarse en determinados rasgos caligráficos, como por ejemplo: separación exagerada entre palabra y palabra, formas poco legibles, letras no ligadas, repasos o retoques, alteraciones en el tamaño y la presión. Todas estas características impiden la realización de trazos continuos y flexibles.

Como equivalente a la inhibición de la expresión verbal, el niño que presenta un bloqueo o una alteración en la comunicación escrita tiende a realizar una escritura espontánea pobre, tanto en el vocabulario como en sintaxis y contenido. Su expresión escrita se ve así limitada en sus aspectos creativos y comunicativos.

Dentro del marco escolar, el factor afectividad también se concreta en la calidad de la relación maestro-alumno. Nadie puede negar la importancia de la actitud positiva del maestro en los resultados obtenidos en los primeros aprendizajes. Por ejemplo, si las exigencias del maestro convierten la tarea del aprendizaje de la escritura en algo demasiado difícil y sobrecargado para algunos alumnos, éstos tenderán a establecer una relación negativa con el maestro y desarrollarán rechazo por la lengua escrita.

Probablemente expresarán ansiedad a través de conductas de evitación de realizar sus ejercicios de escritura. Para que el niño no desarrolle un sentimiento de hostilidad

hacia el maestro y su materia de enseñanza, una de las condiciones primordiales es que el maestro sea capaz de aceptar al alumno con dificultades grafomotoras y que presente los contenidos en forma graduada y motivante. Así se impedirá que se estructure una experiencia de trabajo inicial negativa cuyos efectos pueden ser duraderos.

3. INICIO DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Dado su carácter de transcripción del lenguaje, la escritura constituye un sistema adquirido de carácter complejo, cuyo aprendizaje debería iniciarse una vez que el niño alcance la madurez necesaria en la mayoría de los órganos que participan en este proceso.

Este nivel se logra alrededor de los 6 años de edad cronológica, siempre que se hayan realizado actividades preparatorias para la escritura. Estas actividades tienden a desarrollar el lenguaje, la motricidad y grafomotricidad.

Todas estas actividades preparan al niño para verbalizar un contenido, para representarlo en forma simbólica, para manejar los instrumentos (lápices, pinceles, tiza) y ejercitar también la coordinación óculo-manual en la realización de formas gráficas específicas. Los niños que están privados de esta etapa y que son introducidos directamente a la enseñanza formal de la escritura requieren de un periodo inicial de desarrollo de estos factores, con sentido creativo y lúdico.

Esta etapa preparatoria no siempre logra su finalidad a nivel de jardín infantil. La presión de padres ansiosos y competitivos puede hacer adelantar la enseñanza sistemática de la escritura con exigencias correspondientes a un primer grado escolar.

Es importante destacar que el aprestamiento para la escritura depende de la maduración física y la experiencia escolar y no sólo de la edad mental. A medida que avanza, la edad cronológica se traduce en un mayor desarrollo de la musculatura gruesa y fina, así como también en el interés por comunicarse por escrito. Una iniciación precoz en las destrezas necesarias para la escritura manuscrita, puede traducirse en mala postura corporal, una forma deficiente de tomar el lápiz, crispaciones de los dedos y rechazo a una actividad que se siente difícil y sin sentido.

Algunos niños que presentan buen desarrollo de sus habilidades motrices realizan a veces una escritura dibujada. Generalmente eso ocurre a imitación de sus hermanos o amigos mayores. Este tipo de expresión gráfica no debe ser frenada, pero tampoco debe interpretarse como escritura propiamente tal. La escritura en su verdadero sentido implica la transcripción, sin modelo visual ni apoyo auditivo, de frases creadas en la mente del propio niño.

La investigación de Meme Azuias et al. (1978) confirma el principio de iniciar el aprendizaje sistemático alrededor de los 6 años de edad cronológica. Según estos investigadores, los niños iniciados en la escritura manuscrita (copia) entre 5 y 5.6 años de edad tardaron seis meses en alcanzar el nivel obtenido espontáneamente por los niños de 5 años 9 meses.

3.1. Modalidades para Iniciar el Aprendizaje de la Escritura: Script o Cursiva

Las investigaciones en este tema, son muy escasas por lo que no se puede dar respuestas a interrogantes tales como ¿cuál es la mejor modalidad para iniciar la enseñanza de escritura? ¿qué tipo de escritura es más rápida? ¿deben enseñarse una o dos modalidades en forma simultánea?

En general, pese a la importancia y complejidad de la escritura manuscrita, la preocupación teórica y experimental por los procesos que comprende es relativamente escasa.

Posiblemente, ésta menor investigación y/o divulgación sea una de las causas por las cuales, a nivel de la metodología de la sala de clases, se imponen modalidades que se repiten automáticamente año a año, sin que se las someta a un análisis crítico ni a una evaluación objetiva de sus aplicaciones.

Los sistemas escolares que adoptan la modalidad script, aducen que ella presenta numerosas ventajas para el comienzo del aprendizaje, tales como: reconocimiento fácil, trazado simple, identidad entre caracteres que el niño escribe con los que debe leer. Su condición de escritura dibujada, clara, distinta y simple permitiría al niño una escritura legible y rápida. Según esta posición, la escritura cursiva o ligada, que surge de un movimiento continuo, convendría más a las exigencias correspondientes a los primeros niveles básicos.

Por otra parte, en el alfabeto script el trazado de las letras formadas por círculos unidos a rasgos rectos obliga al niño a levantar el lápiz para pasar del trazo recto al círculo, o a la inversa. Esta escritura dibujada frena posteriormente el movimiento de la escritura, que requiere de un movimiento continuo y flexible.

Otras dificultades de la escritura script, son los movimientos de retorno o repaso, por ejemplo en b y p, o a la inversa, cuando el trazo recto precede al círculo en “d”, “b”, o los levantamientos del lápiz como en “f”, “t” y a veces “e”

Estas evidencias experimentales pondrían en duda la creencia de que la enseñanza de la modalidad script, favorecería la velocidad de la escritura. La escritura script sería más lenta que la ligada desde el comienzo de la escolaridad, por causas que se relacionan con el trazado y el ligado entre las letras.

Existen razones neurofisiológicas que justifican la adopción de la escritura ligada. La más importante es que ella constituye una respuesta motora continua.

Las respuestas motoras continuas, una vez aprendidas, son retenidas a un alto nivel de fijación en la memoria a largo plazo. En relación a esto, J.A. Adams, plantea: “todos sabemos por experiencia personal que las destrezas motoras continuas, como patinar o andar en bicicleta, se retienen durante periodos de semanas, meses, años y que su olvido es leve. Estas observaciones casuales son apoyadas por investigaciones controladas en laboratorios. No hay duda de que las destrezas motoras continuas se

retienen mucho mejor que las respuestas verbales y, frecuentemente, son retenidas durante largos periodos de tiempo, mientras las respuestas motoras discretas tienden frecuentemente a ser olvidadas".

Otras razones que recomiendan la aplicación de la modalidad cursiva son las siguientes:

_ La escritura cursiva se caracteriza porque sus letras se enlazan entre sí. Este ligado caracteriza el estilo del modelo cursivo, facilita la soltura y flexibilidad del movimiento y favorece la continuidad y dinamismo en la escritura.

_ En cuanto al ligado, factor esencial para la rapidez de la escritura, en el trazado tipo script no existe. Generalmente, a partir de tercer año, los niños buscan una manera personal de enlazar las letras, lo que constituye una de las causas de ilegibilidad de la escritura:

_ El modelo cursivo permite que el niño perciba cada palabra como un todo. Esta percepción visual de las palabras como unidades separadas dentro de un párrafo evita la tendencia a efectuar una escritura en carro, es decir, a escribir sin los espacios correspondientes entre palabra y palabra. En la escritura inicial, es conveniente que los niños perciban y transcriban correctamente estos espacios, los cuales constituyen una característica específica del lenguaje escrito a diferencia del lenguaje oral, en el cual las palabras son percibidas sin separaciones entre sí.

_ Al adquirir la modalidad cursiva desde los primeros pasos del aprendizaje, se evita que los alumnos tengan que enfrentar el cambio de letra más adelante, con la tendencia natural a perseverar en la ejecución de las letras con formas correspondientes al aprendizaje script. Por otra parte, cuando los niños son igualmente capaces de leer los escritos en letra cursiva como en letra script, experimentan un natural aumento de la función simbólica. Así realizan un doble manejo del código escrito, en este caso, en relación a las formas de las letras.

Es importante mencionar que la recomendación de iniciar a los alumnos en la modalidad cursiva desde el comienzo del aprendizaje sistemático de la escritura, no excluye el que posteriormente aprendan la escritura script, la cual es necesaria para determinadas exigencias sociales y escolares, por ejemplo, llenar formularios. La evidencia empírica demuestra que es más fácil y rápido aprender la modalidad script una vez establecida la modalidad cursiva o viceversa.

_ Finalmente la modalidad cursiva, otorga a la escritura manuscrita, una calidad personalizada de rasgo y expresión. La simplicidad de los trazos de la modalidad script sólo permite leves diferencias entre una escritura y otra. En cambio, la modalidad cursiva, gracias a la flexibilidad y continuidad de sus rasgos, permite que la escritura refleje las diferencias individuales en forma más matizada y fina como los timbres de la voz en la comunicación oral.

La escritura script, si bien tiene la ventaja de dar más legibilidad a la escritura, impide la agilidad y el movimiento, o sea, toda la soltura de la escritura. En efecto, el

hecho de inmovilizar y contar las letras al modo tipográfico es utilizado por las personas que quieren ser legibles, cuando no tienen bastante soltura motriz para producir una escritura legible y dinámica.

CLASE 09

4. TIPOS DE ESCRITURA

Cuando se habla de escritura, normalmente se hace referencia a tres procesos diferentes: la escritura creativa, la escritura al dictado y la copia. Los tres procesos comparten bastantes componentes básicos, como el necesario almacén de grafemas, que es común a todas las formas de escritura. Sin embargo, estas formas de escritura se pueden dividir en dos grupos en función de la complejidad: la *escritura productiva*, en términos de Vigotsky, también denominada como composición escrita o escritura creativa que implica a un mayor número de procesos y, por tanto, entraña una mayor dificultad tanto para los profesores como para los alumnos; y la *escritura reproductiva* (el dictado y la copia) en cuya realización no concurren tantos procesos como en la forma anterior y, por ello, resulta más fácil de enseñar y de aprender.

Realice ejercicio n°6

4.1. La Escritura Espontánea (productiva)

Cuando queremos expresar nuestras propias ideas, conocimientos o creencias, las formas anteriores de escritura (reproductiva) no son útiles, ya que dicha tarea requiere transformar nuestros pensamientos en signos gráficos (escritura productiva)

En esa transformación de lo mental a lo gráfico intervienen tres tipos de procesos conceptuales, lingüísticos y motores, de manera que, la composición escrita se inicia por una planificación de las ideas y conceptos que se quieren transmitir; le siguen los procesos lingüísticos (sintácticos y léxicos) encargados de traducir esas ideas en proporciones lingüísticas y finalmente aparecerían los procesos motores que transforman, gracias a determinados movimientos musculares, los signos lingüísticos abstractos en signos gráficos.

Hay quienes afirman que estos procesos operan de forma serial, es decir que primero se activan los procesos de planificación, posteriormente los lingüísticos y finalmente los motores, aunque parece más plausible la interpretación interactiva, que sostiene que dichos procesos trabajan al mismo tiempo y de manera coordinada para la producción del lenguaje escrito.

A continuación abordaremos cada uno de estos procesos por separado:

1) La planificación del mensaje**:** antes de escribir unos pensamientos, es necesario decidir sobre algunos aspectos de su composición a fin de evitar que ésta pueda carecer de sentido e intencionalidad de esta manera, en planificación nos cuestionamos:

_ Qué se va a decir
_ Cómo va a decirlo (directamente, irónicamente, metafóricamente)
_ Qué aspectos se van a resaltar y cuáles serán de carácter secundario.
_ Quién va leer lo escrito
_ Qué finalidad tiene el escrito (convencer, compartir, informar, divertir)
_ Qué sabe el lector del tema sobre el que escribe.
_ Etc.

Para algunos investigadores, la tarea de escribir es similar a la de solucionar problemas, ya que el escritor tiene que dar solución a la cuestión de cómo comunicar determinado mensaje o cómo evocar cierto estado en la mente del lector. Independientemente de si la comparación es del todo exacta o no, lo cierto es que cuando uno se pone a escribir tiene que tomar un buen número de decisiones si quiere obtener un texto mínimamente coherente.

La planificación es considerada el proceso de mayor complejidad cognitiva de la escritura, y ciertamente, como prueba de que es el más complejo está el hecho objetivo de que es el proceso que más tiempo requiere. Se ha comprobado que, en términos medios, los sujetos invierten dos tercios del tiempo a la planificación y sólo el tercio restante a la escritura y revisión. Aunque esta distribución depende mucho del tipo de texto a componer y también de la audiencia a quien va dirigido el texto, ya que se ha comprobado que a los estudiantes les supone menor esfuerzo escribir un texto a un compañero que a su profesor.

Los numerosos estudios que se han ido realizando sobre el proceso de planificación, demuestran que este proceso consta de varias etapas o subprocesos. Según Hayes y Flower (1980), son tres las etapas que componen el proceso de planificación:

a) En la primera se genera información sobre el tema que se va a escribir mediante búsqueda en la memoria a largo plazo, ese almacén donde se retiene toda la información que vamos acumulando a lo largo de nuestra vida, tanto la referente a los conocimientos (memoria semántica) como lo referente a los sucesos (memoria episódica). Por supuesto, cuando se trata de una descripción, por ejemplo de una escena, un cuadro, etc., no es necesario recuperar información de la memoria a largo plazo, sino sólo enumerar lo que en ese momento se está percibiendo, a no ser que en la descripción se relacionasen los elementos que se perciben con otras informaciones que el sujeto conoce.

   La primera búsqueda en la memoria se hace tomando como guía el tema sobre el que se va a escribir. Después, la misma información que se va extrayendo sirve a su vez como clave de activación de nueva información con la que el tema original

mantiene algún tipo de relación, sea ésta de tipo casual, de contigüidad espacial y/o temporal, relación de analogía, etc. Uno de los mejores modelos que se han propuesto sobre la forma en que extraemos la información de la memoria a largo plazo es el de Van Dijk (1980). Según este modelo, lo primero que hacemos es elaborar una representación del "significado provisional" del texto, o lo que Van Dijk llama una "macroproposición". Esta macroproposición se almacena en la memoria de trabajo (memoria de corta duración y capacidad desde la que se ejecutan las respuestas) y se utiliza como generador de las representaciones más específicas de que consta el tema (proposiciones). Estas proposiciones sirven a su vez de base para la organización jerárquica con unas macroproposiciones que contienen la información más general y proposiciones cada vez más específicas.

b) Una vez generada la información, en la segunda etapa se seleccionan los contenidos más relevantes de entre los recuperados de la memoria y se organizan en un plan coherente. En esta etapa se pueden rechazar algunas de las ideas generadas, sencillamente porque no encajan en la estructura del plan que se está construyendo. Ese plan puede estar organizado en función de variables temporales de manera que se sigue un orden cronológico de los sucesos y éste suele ser el esquema de organización de los cuentos y novelas ya que normalmente se comienza por una introducción en la que se presentan los personajes y el ambiente en que viven, después el suceso en el que se narra algún acontecimiento que les ocurre a los protagonistas, las consecuencias de ese suceso, etc. O puede ser que el plan esté estructurado de una manera jerárquica, desarrollando primero la cuestión principal y después el resto de mayor a menor importancia, tal como sucede en las noticias periodísticas en que se presentan primero los componentes esenciales de la noticia y después los detalles. Otros textos tienen su propia estructura, por ejemplo los artículos científicos que siempre se ajustan a este esquema: introducción, método, resultados y discusión de los resultados.

c) En la tercera etapa se establecen los criterios o preguntas que serán utilizados en el proceso posterior de revisión para juzgar si el texto se ajusta o no a los objetivos planteados. Algunos de estos criterios pueden ser: ¿logra el texto transmitir el mensaje que se pretendía?, ¿es convincente?, ¿es ameno?, ¿está adaptado a los lectores a los que va dirigido?, etc. Obviamente, dependiendo del tipo de texto se mostrará mayor preferencia por unos u otros criterios; así, se tratase de una novela, una de las exigencias principales es que sea entretenida, si es una noticia periodística el factor principal es que relate el hecho con fiabilidad, si es un texto escolar que sea comprensible, etc. Por otra parte, estos criterios llevan al escritor a la utilización de una serie de recursos estilísticos diferentes (tales como la metáfora, el suspenso, las inferencias, la ironía, etc.) en función de los objetivos principales que se pretenden conseguir.

Hemos de señalar que el hecho de que hayamos seguido un orden a la hora de explicar los subestadios que intervienen en el proceso de planificación, no implica que en la realidad tengan que funcionar de la forma tan serial que hemos descrito, en el sentido de que primero se produzca la generación de ideas, después la estructuración de esas ideas en un texto y por último el ajuste del texto a los objetivos establecidos, ya que

pudiera ocurrir que todos los subestadios funcionasen simultáneamente y en continua interacción.

En realidad, el orden de actuación de estos subprocesos parece depender de las estrategias particulares que sigue cada escritor cuando se trata de resolver la difícil cuestión de cómo atender simultáneamente al elevado número de demandas que intervienen en la planificación. Y mientras que algunos escritores prefieren generar todas las ideas que se les ocurren sobre el tema para ordenarlas posteriormente, otros ordenan las ideas en la mente y luego las escriben.

De hecho, existen varias estrategias que permiten reducir las demandas atencionales que exige la planificación y cuyo uso da lugar a diferencias de estilo entre unos escritores y otros. Una de estas estrategias es la de alternar nuestro foco de atención de una subtarea a otra. Así, en un momento podremos centrarnos en generar ideas y en otro momento en considerar cómo serán entendidas esas ideas por nuestros posibles lectores.

Otra estrategia es la de tratar de realizar todas las subtareas simultáneamente pero dando prioridad a unas sobre otras. Cuando elaboramos un borrador damos prioridad a la generación de ideas, cuando escribimos una carta o un cuento a un niño damos prioridad a conseguir una estructura sencilla y comprensible para el niño.

Una tercera estrategia destinada a reducir las demandas cognitivas es la de basarse en rutinas muy aprendidas y, por tanto, casi automatizadas ya que así requerirán menos energías atencionales. El uso de introducciones, expresiones, etc., que han sido utilizadas en otras ocasiones se pueden realizar de manera casi automática y dejando libre los procesos atencionales para otras tareas más creativas.

CLASE 10

2) Construcción de la escritura sintáctica: después que ha decidido lo que va a decir, el escritor construye las estructuras gramaticales que le permitirán expresar el mensaje.

Esas estructuras son, todavía en este estadio, armazones vacíos de contenido ya que las reglas sintácticas nos indican cómo decir el mensaje pero no qué palabras concretas vamos a utilizar. Gracias al conocimiento que poseemos de las reglas sintácticas podemos saber que en cierto punto de la estructura hay que seleccionar un sustantivo, pero sin especificar aún de qué sustantivo se trata. Algunos componentes de la oración son obligatorios, por ejemplo el verbo, otros son sintácticamente opcionales, como es el caso de los complementos circunstanciales, pero todos los componentes se tienen que ajustar a las reglas sintácticas, en este caso del castellano, que rigen la construcción de las oraciones.

En la construcción de la estructura sintáctica se tienen que atender dos factores componenciales, que son el tipo de oración gramatical que deseamos utilizar (pasiva, de relativo, interrogativa, etc) y la colocación de las palabras funcionales que servirán de nexo, de unión de las palabras de contenido.

Respecto al tipo de oración, es frecuente que tendamos a construir frases con la estructura más simple posible, ello nos supone un menor esfuerzo cognitivo. Aún así, nuestras frases escritas son mucho más complejas que las utilizadas en el lenguaje oral, sencillamente porque la escritura nos permite pararnos a pensar cómo continuar una frase, revisarla una vez terminada y corregirla si es necesario, lo cual no sucede en el, habla. De todas formas, el tipo de construcción que elegimos para comunicar un mensaje no es totalmente caprichoso sino que viene determinado por diferentes variables lingüísticas y contextuales.

Así por ejemplo, el hecho de que utilicemos un artículo determinado o indeterminado para acompañar a un nombre, depende de si ese nombre ya ha aparecido o no a lo largo del texto. Así, decimos “el gato entró por la ventana” si es un gato sobre el que ya se ha escrito en las frases o páginas anteriores, y “un gato entra por la ventana” si es la primera vez que aparece en escena.

El verbo, por ejemplo, es un componente de la oración que determinará en buena medida su estructura. Así se trata de un verbo transitivo tendremos que colocar un objeto a la oración (no podemos decir “Juan arregló”), pues hay que señalar el objeto de la acción “¿que arregló?”,(el refrigerador) con qué instrumento (una llave inglesa), etc., en cambio, con un verbo intransitivo sólo es necesario el sujeto para completar la oración (ejemplo: “Juan estornudó”)

Los factores contextuales o pragmáticos también son decisivos a la hora de elegir la estructura sintáctica. Aunque disponemos de muchas formas posibles de expresar un mismo mensaje, cada una de ellas cumple un papel determinado y es más adecuada para cada situación. Así, para proporcionar la información de que en un partido de fútbol el árbitro expulsó al portero se pueden utilizar muchas construcciones sintácticas distintas:

1. El árbitro expulsó al portero
2. El portero fue expulsado por el árbitro
3. Fue al portero a quien expulsó el árbitro
4. Fue el árbitro quien expulsó al portero
5. El árbitro expulsó al portero pero no al defensa

¿Cuál es la más adecuada? el contexto previo es quien determina cuál debemos usar. En principio, la oración más directa (y que más se utiliza) es la primera. Ahora bien, si en la exposición previa nos estuviésemos refiriendo al portero como personaje central del tema (como el foco de atención), seguramente era más adecuada la construcción 2. Si ya se hubiese descrito en párrafos anteriores que el árbitro expulso a un jugador pero no se había señalado qué jugador concreto, habría que optar por la estructura 3. Si se hubiera descrito que alguien expulsó el portero pero no se había señalado quién era ese alguien, la oración 4 sería la más adecuada. Y si alguien hubiera dicho que el árbitro expulsó al portero y al defensa y sólo es verdad que expulsó al portero, la oración 5 sería la más acertada.

Por los años setenta, por influencia de la teoría generativista, se pensaba que las oraciones pasivas y negativas eran sintácticamente más complejas, porque se generaban a partir de transformaciones de las oraciones simples, y, por tanto, menos utilizadas en el

lenguaje tanto oral como escrito. Algunos estudios confirmaron este menor uso de las llamadas oraciones complejas. Así, Goldman-Eisler y Cohen, analizando el habla de personas de diferentes niveles culturales e intelectuales, encontraron que la mayoría de las oraciones que se emitían, entre el 80 y el 90%, eran afirmativas. Las negativas sólo aparecían entre un 4 y un 10%, las pasivas entre el 0,7 y el 10% y las pasivas-negativas prácticamente no aparecían. Sin embargo, Wason y colaboradores demostraron que las oraciones pasivas y negativas se emiten menos, no porque sean más difíciles sino porque necesitan un contexto adecuado que les permita realizar su función.

Las negativas tienen la función de invertir el significado de una afirmación dada anteriormente (por ejemplo: "No subirá la bencina", cuando se rumorea que subirán) o para señalar el contraste entre la excepción y la norma ("los domingos no se trabaja") y es en esas situaciones cuando cumple su papel natural. No sirven para aportar información, porque para esos casos las afirmativas son más adecuadas.

Si queremos proporcionar información sobre el perro que acaba de adquirir Catalina emplearemos la oración afirmativa "el perro de Catalina es un doberman" y no la negativa "el perro de Catalina no es un pastor alemán". De manera que no es que se utilicen más las afirmativas porque son más fáciles de construir, sino porque normalmente las situaciones son más propicias para este tipo de oraciones. Pero cuando las condiciones son favorables para negativas aparecen incluso con mayor frecuencia que las afirmativas.

Por otra parte, al formular las oraciones, están también presentes una serie de claves pragmáticas y contextuales, que influyen en la determinación de su estructura. Aunque estas dos oraciones "era lunes y había pocos turistas" y "porque era lunes había pocos turistas" expresan el mismo mensaje, la oración segunda pretende establecer una fuerte conexión entre las dos ideas expresadas en la oración que no existe en la primera oración.

El tipo de texto que se quiere elaborar es, por consiguiente, otra variable importante. De hecho se sabe que los textos que tienen como objetivo persuadir al lector de cierta idea suelen estar formados por oraciones sintácticamente más complejas que los textos descriptivos o narrativos. Igualmente la audiencia a quien se dirige el escrito influye en la estructura de las oraciones ya que cuando se escribe para audiencias más distantes, por ejemplo los escritos dirigidos al profesor, aparecen oraciones más complejas que cuando se escribe a una audiencia próxima, por ejemplo a un amigo.

En cuanto a las palabras funcionales, disponemos de una serie de claves o normas sobre su colocación. Así sabemos implícitamente que el sintagma nominal requiere la presencia de un artículo, el complemento circunstancial de una preposición o de un adverbio, la oración subordinada de un pronombre, etc. Por otra parte, las palabras funcionales desempeñan un importante papel en determinar el mensaje de la oración, por encima incluso de otros factores sintácticos. Así el orden de las palabras nos indica quién es el sujeto de la oración y quién es el objeto y un cambio en el orden puede suponer un cambio en el significado del mensaje que se pretende transmitir. Si queremos expresar el mensaje de que Carlos asesinó a Andrés, debemos poner el nombre Carlos en primer

lugar y el de Andrés en segundo lugar, porque de lo contrario estaríamos expresando justamente el mensaje contrario.

Todos los datos comentados, sobre la construcción de oraciones son aplicables tanto al lenguaje escrito como al oral, aunque el lenguaje escrito está más cuidado. Pero un aspecto sintáctico que es específico de la escritura son los signos de puntuación ya que el escritor tiene que representar los rasgos prosódicos mediante signos gráficos. Así, tiene que decidir cuándo termina un párrafo y señalar ese final con un punto y aparte; cuando termina una oración y señalarlo con punto seguido; cuando quiere indicar que está preguntando señalarlo con un signo de interrogación; cuando introduce una observación marginal empleará para ellos el paréntesis; cuando quiere enfatizar una palabra o frase destacándola con comillas, etc.

3) Búsqueda de los elementos léxicos: una vez construido el armazón sintáctico con el que expresar el mensaje, el siguiente paso está destinado a encontrar las palabras que rellenen ese armazón. La búsqueda de las palabras se inicia a partir del significado o concepto que todavía se encuentra en forma abstracta, ya que parece claramente comprobado que significado y forma lingüística se encuentran en almacenes distintos. Prueba de ello, es el conocido fenómenos de “la punta de la lengua”, cuando tenemos muy claro lo que queremos decir pero no encontramos la palabra para decirlo. O más dramáticamente aún se refleja en los pacientes anómicos cuando tratan de nombrar algún objeto, sabiendo muy bien a lo que se están refiriendo, pero son incapaces de nombrarlos. Incluso puede ocurrir que tengamos conceptos para los que no disponemos de palabras, así mucha gente conoce el artilugio de afilar formado por una piedra redonda colocada sobre un eje horizontal que al girar se moja en el agua y pocos saben que su nombre es “molejón”.

Pero salvo en estos casos especiales, la elección de la palabra se realiza de una manera casi automática buscando en el almacén de palabras aquella que mejor se ajusta al concepto que queremos expresar. Y puesto que normalmente disponemos de diferentes palabras para expresar el mismo concepto (por ejemplo: coche, auto, vehículo, Renault “etc.” pueden referirse todas al mismo objeto), seleccionamos la más adecuada en función de una serie de restricciones que operan en cada momento. Una restricción puede ser: ¿cuál de todas esas palabras expresa más exactamente el significado que quiero transmitir?; otras restricciones son: ¿va a ser entendida por todos los posibles lectores a los que se dirige el texto?, ¿encaja en el estilo con el que estoy escribiendo?, ¿ha aparecido esa palabra ya muchas veces en el texto anterior, en cuyo caso mejor utilizar un sinónimo o un pronombre?, etc.

Una vez tomada la decisión, la palabra elegida ya tendrá una forma lingüística determinada: ciertos sonidos si se trata del lenguaje oral y ciertos grafemas si se trata del lenguaje escrito. Nótese que hablamos de grafemas en vez de letras y se hace así porque el grafema es la representación que corresponde a cada sonido o fonema. En algunos casos el grafema equivale exactamente a una letra (por ejemplo, los grafemas “p”, “t”, “d”…), pero en otros equivale a dos letras (“ch”, “rr”, “qu”…). De esta manera la palabra “zapato” está formada por seis fonemas que se representan mediante seis grafemas que corresponden a seis letras, mientras que la palabra “cachorro” está formada por seis letras que representan mediante seis grafemas que corresponden a ocho letras.

Para llegar a la forma ortográfica de la palabra una posible vía de actuación podría ser:

- A partir del mensaje que se quiere transmitir, se activa el significado o concepto que se encuentra en un almacén de conceptos denominado *Sistema semántico.*
- Búsqueda de la forma fonológica correspondiente a ese significado en otro almacén, éste ya específico para las palabras, al que se le denomina *Léxico fonológico.*
- Conversión de los sonidos que componen la palabra en signos gráficos mediante un *mecanismo de conversión fonema a grafema*. Los grafemas resultantes, correspondientes a la palabra que se quiere escribir, se depositarían en una memoria operativa denominada *Almacén grafémico* dispuestos a ser emitidos.

Esta ruta, que permite escribir muchas palabras del castellano, puede ser suficiente para asegurar la escritura correcta en idiomas ortográficamente transparentes, tales como el serbocroata o el italiano, en el que a cada segmento fonológico corresponde sólo una opción grafémica. Sin embargo, es insuficiente para explicar la escritura de muchas palabras de lenguajes ortográficamente opacos tales como el inglés, donde a un segmento fonológico pueden corresponder varias opciones grafémicas y más aún, donde algunas palabras tienen escritura totalmente idiosincrásica que no se ajusta a ningún tipo de regla. Incluso en castellano, una ruta de mediación fonética no prevé mecanismos para seleccionar la ortografía correcta, ya que existen fonemas que se pueden representar mediante diferentes grafemas, por ejemplo, “v” y “b”, “g” y “j”, “c” y “z”, presencia o no de “h”, etc. En consecuencia, siguiendo esta ruta no podríamos saber por qué la palabra “huevo” se escribe así y no de las muchas otras formas posibles. Tampoco podríamos distinguir entre las palabras homófonas (“ola” y “hola”). La escritura de estas palabras sólo se explica asumiendo la existencia de una segunda ruta que active algún almacén en el que se encuentren representadas las formas ortográficas de las palabras.

En esta segunda ruta se comenzaría como en la primera por una activación del significado en el sistema semántico. Pero desde el sistema semántico, en vez de activar la representación fonológica de la palabra se activaría su representación ortográfica almacenada en otro léxico denominado *Léxico Ortográfico* que, como el fonológico, contiene unidades de producción individuales, en este caso representaciones ortográficas, una para cada palabra que el sujeto puede escribir. Esta representación ortográfica se depositaría, al igual que en la ruta anterior, en una memoria operativa desde donde se ejecutarían los movimientos destinados a formar los signos gráficos.

En definitiva, en escritura se postula la existencia de dos rutas de acceso a la ortografía: *la ruta léxica* o directa, en la que el sujeto recupera la representación ortográfica directamente del léxico mental, y la *ruta indirecta,* que permite obtener la ortografía por aplicación de las reglas de transformación de fonema a grafema.

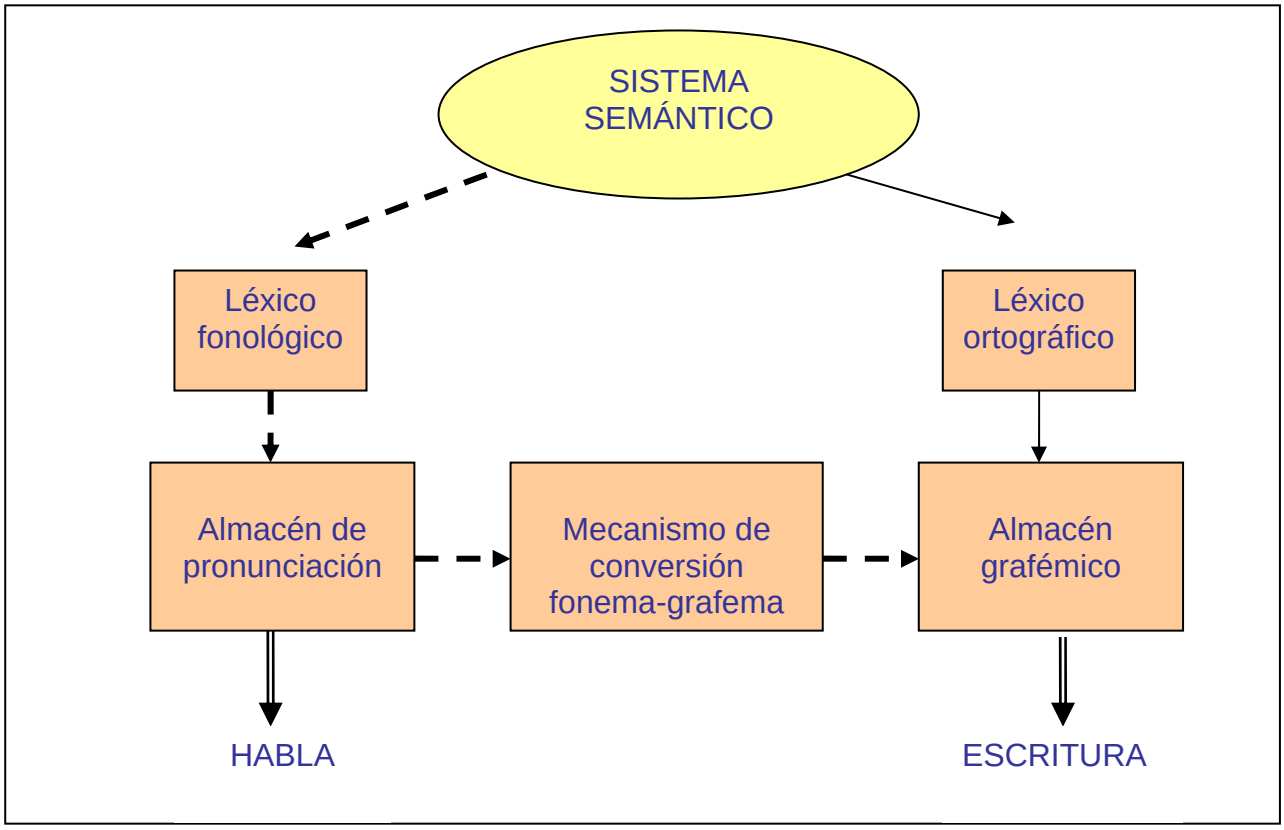
Lógicamente, la ruta directa no sirve para escribir las palabras desconocidas ni para las series de letras sin significado, ya que sólo puede ser usada cuando existe una representación en el léxico. Para utilizar la ruta fonológica, en cambio, no es necesario haber visto antes la palabra, por tanto sirve para escribir palabras desconocidas e incluso

las pseudopalabras, pero si se trata de una palabra con ortografía arbitraria, el escritor puede cometer errores ortográficos.

En el siguiente esquema se exponen los procesos que intervienen en cada una de las rutas. En línea continua, se señala el recorrido cuando se hace uso de la ruta ortográfica y en línea discontinua cuando se utiliza a fonológica.

CLASE 11

Representación de las dos rutas de procedimiento léxico



_*Sistema semántico:* aquí se encuentran representados los significados de las palabras, los conceptos. Es un almacén común para el habla y la escritura y en el que se inician las operaciones de escritura, ya que cada vez que queremos expresar una idea o mensaje comenzamos por el significado de lo que vamos a decir. Después a partir del significado, buscamos la forma lingüística adecuada a cada concepto; fonológica si lo vamos a expresar en el lenguaje oral y ortográfico si lo vamos a expresar en el escrito.

La forma como se organizan los conceptos en el sistema semántico, a pesar de haber sido estudiada profusamente, no se conoce con exactitud. Existen varias teorías diferentes, de entre las que destacan la teoría de redes y la teoría de rasgos, los modelos de redes parten del supuesto de que los conceptos existen en la mente como unidades

independientes conectadas entre sí por medio de una red de relaciones y es en estas relaciones con los otros conceptos donde reside el significado de cada concepto. Así, el significado del concepto “canario” viene dado por su relación con la categoría “ave”, lo que implica que “el canario es un ave” y por tanto, comparte todos sus atributos: “tiene plumas, tiene pico, vuela, pone huevos, etc.”, además de poseer sus propios atributos particulares: “es amarillo, canta, puede vivir en jaula, etc.”

Para la teoría de rasgos, en cambio, en la memoria lo que se encuentran representados no son los conceptos, sino los rasgos a partir de los cuáles activamos la palabra que mejor se ajuste a esos rasgos. Más que el concepto “canario”, lo que estaría presente en nuestra memoria sería el conjunto de rasgos que lo caracterizan: “tiene plumas, vuela, es amarillo, canta, etc.” Algunos de estos rasgos son definitorios porque los poseen todos los individuos de la categoría a la que pertenecen (por ejemplo, “tener plumas, volar, poner huevos”), mientras que otros son característicos porque sólo los poseen algunos ejemplares de la categoría (por ejemplo, “volar, cantar, ser amarillo”).

Independientemente de que se organicen mediante el sistema de redes o por rasgos, lo que parece seguro es que los significados están agrupados en el sistema semántico por categorías, como demuestra el hecho de que algunos pacientes afásicos, a consecuencia de una lesión cerebral, muestran dificultades específicas para utilizar ciertas categorías.

_*Léxico fonológico:* es un almacén en el que se encuentran representadas las formas fonológicas de las palabras. Se supone que existe una representación para cada palabra que utilizamos en el lenguaje oral.

En estado normal, es decir, cuando no reciben ninguna información, estas representaciones se encuentran en estado de reposo, pero cuando llega información procedente del sistema semántico porque se quiera expresar algún concepto, se activan las representaciones que tengan relación con ese concepto. Por ejemplo, cuando se quiere expresar el concepto /sobrino/ se activa en primer lugar la palabra sobrino, pero también las representaciones fonológicas que puedan estar relacionadas semánticamente con ese concepto, como pueden ser “primo”, “tio”, “nieto”, etc. Ahora bien, el grado de activación será máximo para la palabra “sobrino” y menor para el resto, tanto menor cuanta menos relación guarden con el concepto. Finalmente sólo la representación de la palabra “sobrino” alcanzará el umbral de activación y el concepto de expresará a través de esa palabra, mientras que el resto de las representaciones vuelven a su estado normal.

El umbral de activación no es igual para todas las representaciones sino que varía en función de la frecuencia: las palabras que se utilizan con más frecuencia tienen un umbral más bajo y por consiguiente necesitan menos activación que las menos frecuentes. La razón por la que se produce este fenómeno, está en que cada vez que utilizamos una palabra desciende ligeramente su umbral de activación; esto explica porqué nos resulta más fácil encontrar una palabra familiar, que en seguida surge en nuestro habla, que una palabra poco frecuente. Del mismo modo, esta configuración del léxico explica porqué, con bastante frecuencia, nos confundimos de palabra colocando otra de similar significado a la que queríamos decir: “primo” por “sobrino”, “ayer” por

“mañana”, etc. En estos intercambios de palabras lo que sucede es que se activa más rápidamente el umbral de la palabra que decimos probablemente porque tiene un umbral más bajo. De hecho en estas confusiones suele aparecer una palabra frecuente en sustitución de otra menos frecuente.

_Léxico ortográfico: si en el léxico fonológico decíamos que se encontraban las pronunciaciones de las palabras, en el léxico ortográfico se encuentran las formas ortográficas de las palabras. Como en el fonológico también en este léxico se supone que existe una representación para cada palabra o raíz de palabra que utilizamos al escribir, y del mismo modo que sucede en el léxico fonológico cada representación tiene un umbral de activación que varía en función de la frecuencia de uso (en este caso, de escritura) de la palabra.

En principio se postulaba la existencia de un solo léxico en el que se encontraban representadas conjuntamente las formas fonológicas y ortográficas de las palabras, pero los datos experimentales obtenidos tanto con sujetos normales como con pacientes afásicos han obligado a considerar la existencia de léxicos independientes para el lenguaje oral y el escrito.

El léxico ortográfico tienen dos entradas: una directamente desde el sistema semántico, es decir, desde el significado de los conceptos; la otra desde el léxico fonológico, ya que la pronunciación de una palabra puede activar su forma ortográfica.

_Mecanismo de conversión fonema a grafema: el hecho de que podamos asignar formas gráficas a los sonidos del habla aunque no tengan representación léxica nos lleva a postular la existencia de un mecanismo que llevaría a cabo esta función mediante consulta a las reglas de transformación fonema a grafema.

Al igual que ocurre con las representaciones léxicas, estas reglas no se activan todas por igual sino que cada una de ellas tiene un umbral de activación que depende de la frecuencia de uso: a mayor uso, menos umbral. Esto quiere decir que cuando se produce un error de escritura de un grafema es probable que consista en sustituir uno de baja frecuencia por otro de más alta frecuencia y, por tanto, más fácil de activar. Del mismo modo, cuando se escribe una palabra desconocida formada por algún sonido que se puede representar mediante dos grafemas diferentes (por ejemplo b/v, g/j, k/q, etc) se tiende a utilizar el grafema más frecuente.

_Almacén de pronunciación: una vez recuperados los fonemas de la palabra que vamos a pronunciar (o escribir), éstos se almacenan en el orden correspondiente en una memoria de corta duración (memoria a corto plazo), mientras se realizan las operaciones destinadas a convertir esas formas fonológicas todavía abstractas en sonidos (o en grafemas mediante el mecanismo de conversión fonema a grafema). A esta memoria a corto plazo se le denomina *almacén de pronunciación.*

En el almacén de pronunciación a veces se producen alteraciones en el orden en que se deben secuenciar los sonidos e incluso a veces se pierden algunos sonidos o palabras, especialmente cuando se trata de oraciones largas que puedan rebasar la limitada capacidad de este almacén.

_Almacén grafémico: es otro sistema de memoria a corto plazo en el que se mantiene temporalmente la forma gráfica de las palabras que vamos a escribir. También en este almacén se pueden producir errores de sustitución de un grafema por otro, intercambio de grafemas, etc. y para evitar estos errores empleamos la estrategia de mantener la información mediante a repetición, esto es, repetimos internamente las palabras mientras las vamos escribiendo.

Al almacén grafémico llega la información procedente tanto de la ruta fonológica como de la ortográfica; quizás el funcionamiento de ambas rutas no sea alternativo en el sentido de que si funciona una no funciona la otra, sino que es lo más probable, y defendido por muchos autores, es que ambas rutas funcionen conjuntamente aunque el resultado final venga determinado prioritariamente por una de ellas.

En definitiva, éste parece ser el trabajo de ambas rutas; cuando se trata de palabras familiares utilizamos la ruta ortográfica que es directa, y por consiguiente más rápida, y nos permite obtener la ortografía correcta de la palabra. No obstante, también participa la ruta fonológica que, mediante la conversión fonema a grafema, obtiene la forma ortográfica de la palabra y aporte su resultado, un poco más tarde, al almacén grafémico.

Cuando se trata de palabras poco familiares se produce igualmente la puesta en funcionamiento de ambas rutas. La ruta fonológica posibilitará la conversión de cada fonema en su correspondiente grafema y permitirá por ello la escritura de palabras que incluso no se habían visto anteriormente (así como la pseudopalabras). Pero al mismo tiempo también la ruta ortográfica entra en funcionamiento y algunas representaciones léxicas se comienzan a activar, tanto más cuanto más parecido tengan con la palabra que se va a escribir, y aunque finalmente, ninguna de estas representaciones alcance el umbral de excitación, sí que habrá una influencia ortográfica final de la palabra.

Esta confluencia de las dos rutas reduce considerablemente los errores de sustitución de una palabra por otra de significado similar (“mañana” por “ayer”, “mesa” por “silla”), así como el número de errores que cometemos al escribir en relación al habla, en que sólo existe una ruta para pronunciar las palabras, ya que si no coinciden las aportaciones de ambas rutas se detecta que hay error.

4) Procesos motores*:* el que los grafemas se hayan almacenados en la memoria a corto plazo, más exactamente en el almacén grafémico, no supone todavía la aparición de los signos gráficos que representan a los grafemas, para ello, es necesario que se activen una serie de movimientos que ejecuten dichos signos en un medio dado (papel, pizarra, pantalla de computador).

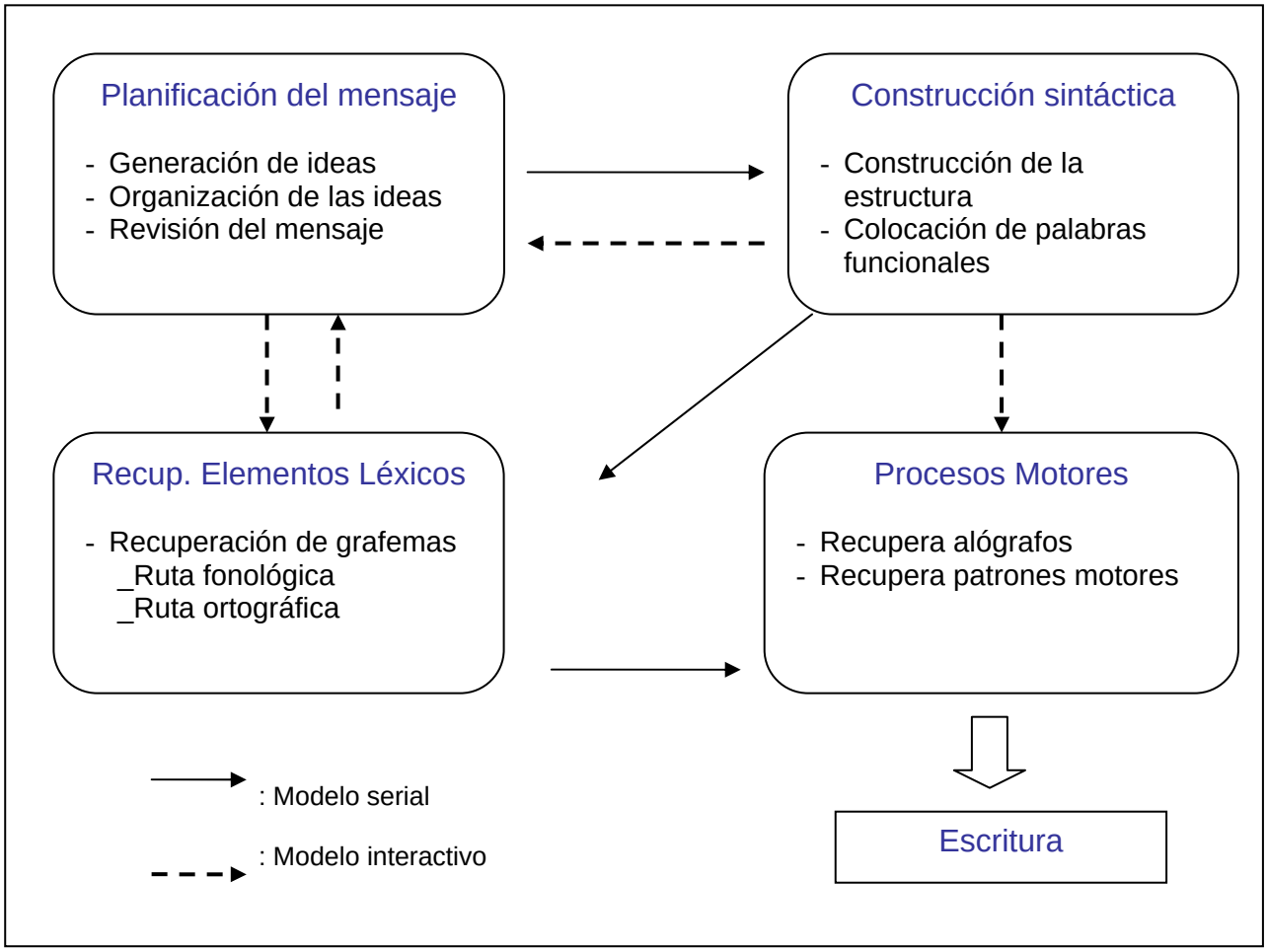
Entre los procesos motores que es necesario poner en marcha para escribir, se encuentran:

a) Selección del alógrafo (tipo de letra mayúscula/minúscula, cursiva/script) correspondiente, del almacén alográfico a largo plazo en la memoria a largo plazo.

b) Recuperación de los patrones motores: ahora se trata de traducir esos alógrafos en movimientos musculares, eligiendo los patrones motores correspondientes (cada patrón almacena la secuencia, dirección y tamaño proporcional de los rasgos de un alógrafo pero no su tamaño absoluto).

Es necesario indicar que los patrones motores, habitualmente, son procesos automáticos que no requieren niveles elevados de atención para su ejecución correcta a partir de un determinado nivel de práctica.

Escritura Productiva

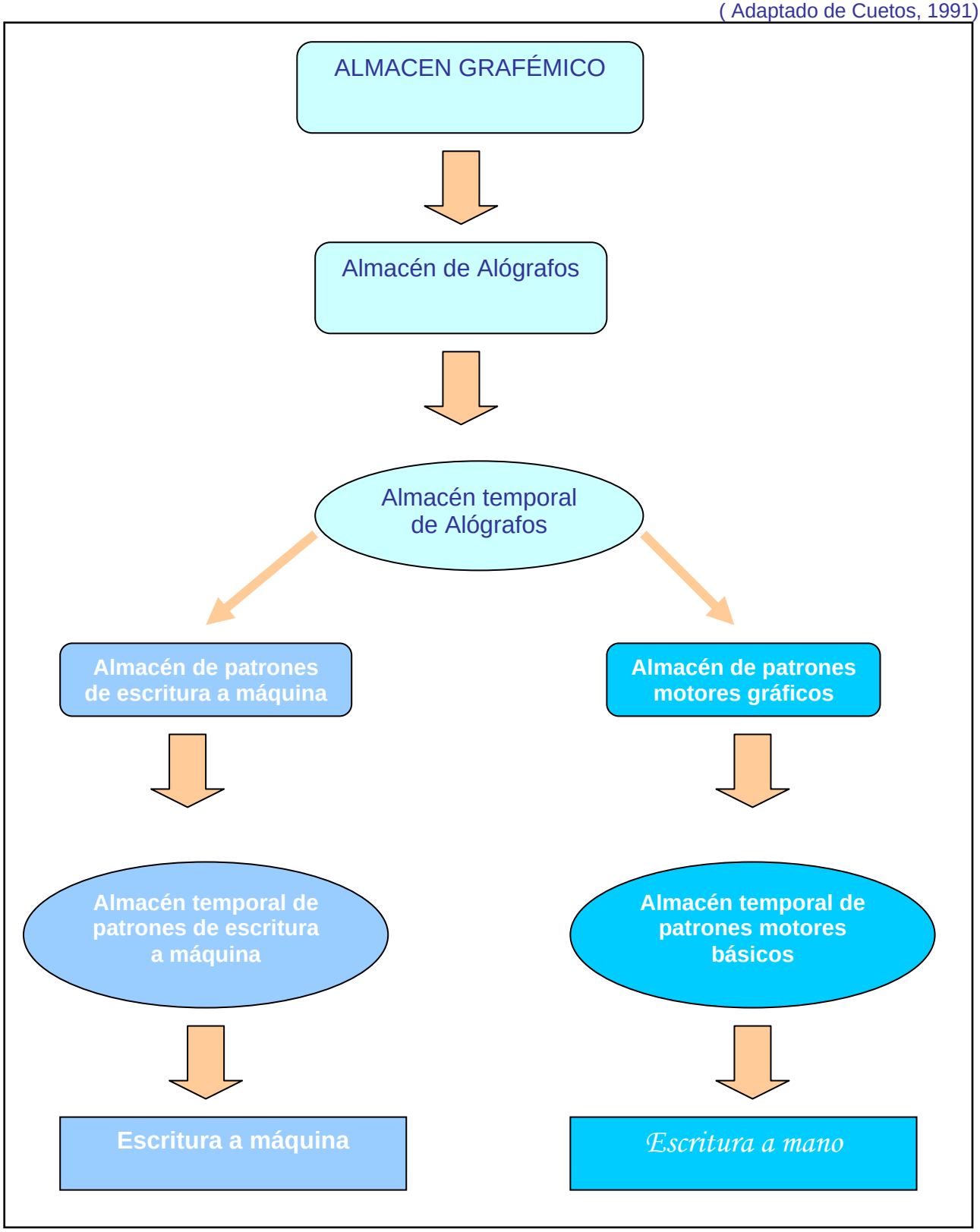


Realice ejercicio n°7

CLASE 12

Procesos posteriores al Almacén Grafémico

(Adaptado de Cuetos, 1991)



4.2. Escritura Reproductiva

La escritura productiva no es, precisamente, el modo de la escritura en que se suelen iniciar los sujetos, sino que en un primer momento del aprendizaje de estos procesos, se comienza por la denominada escritura reproductiva, es decir, por la escritura al dictado y la copia.

4.2.1. Escritura al Dictado

Cuando se escribe al dictado, se establece una correspondencia entre fonemas y grafemas: ya que convertimos unos sonidos (palabras) emitidas por la persona que dicta, a signos gráficos que se registran en un soporte (físico-papel). En este proceso resulta fundamental que los estímulos auditivos que el sujeto que dicta o habla resulten discriminativos.

El análisis acústico de los sonidos verbales es el punto de partida de todo el proceso, de modo que el flujo verbal de quien habla o dicta resulte descompuesto en sus elementos constituyentes. Según Toro y Cervera (1995), cualquier alumno que está aprendiendo a escribir tiene que adquirir la habilidad para discriminar dos elementos básicos del proceso escrito: los fonemas en cuestión, a lo que ayuda el propio conocimiento que tiene el alumno de la palabra o palabras a reproducir, dado que su propia articulación también resulta analizada; y, los movimientos que los sustentan gracias a la cinestesia. Tras la discriminación de los fonemas, el alumno debe lograr retenerlos secuencialmente en un orden adecuado.

De modo simultáneo a la discriminación de fonemas, señalan Toro y Cervera, el alumno va aprendiendo la equivalencia entre el sonido oído y el signo escrito, de modo que cada fonema busca su correspondencia con uno o varios grafemas. “Los fonemas son emitidos ante los trazos de lo escrito y se traza la escritura según unos fonemas”.

Si el análisis acústico resulta una pieza básica en la escritura al dictado, el desarrollo completo de esta forma de escritura no siempre sigue el mismo proceso. Así, Cuetos (1991) identifica al menos tres rutas diferentes en el paso de la palabra hablada a la escritura. La primera ruta es la que se utiliza cuando se comprende el significado de lo que se escribe y se utiliza el léxico ortográfico. La segunda ruta se emplea para escribir palabras que no se han oído anteriormente y pseudopalabras; son los fonemas los que guían la escritura. Y. la tercera ruta se utiliza cuando no se comprende el significado de lo que se escribe, pero sí el léxico que acompaña a las palabras que se escuchan.

La ruta semántica parte de la comprensión del significado de las palabras que se escriben y, aunque comienza con un análisis acústico de la palabra dictada o hablada, generalmente no requiere sino los primeros sonidos de las palabras para identificarlas. En el léxico auditivo se activa la palabra correspondiente a esos sonidos, con lo cual en este estadio, el alumno ya sabe de qué palabra se trata, o si se trata de una palabra conocida o no. Según Cuetos (1991), en ese momento aún no conocemos el significado de la palabra que se encuentra en el sistema semántico.

Desde el sistema semántico, se activa la forma ortográfica almacenada en el léxico ortográfico. El modo en que se escribe la palabra se deposita en el almacén grafémico, desde donde se recupera el patrón motor correspondiente al alógrafo que pretendemos escribir y que se encuentra situado en el almacén de patrones motores gráficos (escritura a mano) o en el almacén de patrones de escritura a máquina o computador.

En los patrones motores gráficos se encuentran almacenadas algunas de las características fundamentales de cada alógrafo, tales como la secuencia, dirección y tamaño proporcional del mismo. Si bien un mismo alógrafo o, forma básica de representar cada letra, puede escribirse en tamaños y formas diferentes, es decir, según distintos grafos o realizaciones concretas, dependiendo de la superficie sobra la que vamos a escribir y de los patrones neuromusculares sobre los que se asiente ese patrón motor, y que varían en función del tipo de escritura que realicemos: movimientos de dedos y muñeca cuando escribimos a lápiz, movimientos de mano, brazo y espalda cuando escribimos sobre la pizarra o movimientos de pie y pierna cuando escribimos con el pie sobre la arena.

Si bien la ruta anterior es la que suele utilizarse con más frecuencia, cuando escribimos al dictado podemos emplear otras rutas alternativas. Una de ellas, es la que usa al escribir palabras poco frecuentes, desconocidas o pseudopalabras. En esta ruta fonológica, no se cuenta con un sistema semántico de referencia para traducir los sonidos ni con un almacén léxico, puesto que lo que oímos no se ha catalogado como palabra.

Desde esta segunda ruta, el proceso comienza con un análisis acústico de la palabra dictada o hablada, para seguir con una conversión de lo acústico en fonológico. Después se realiza una conversión de los fonemas en grafemas que hace posible transformar cada sonido en la letra o letras que le corresponde que permite recuperar la pronunciación de los sonidos que se deposita en el almacén de pronunciación. Las letras así traducidas se registran en el almacén grafémico dispuestas para que puedan escribirse. Esta ruta, conformada a partir de una vía fonológica, generan las típicas faltas de ortografía provocadas por la traducción de un fonema a grafema.

También es una ruta típica utilizada por aquellas personas que han realizado su aprendizaje de la escritura a edad adulta, y que durante su infancia no habían iniciado o completado satisfactoriamente el periodo de escolarización obligatoria. En ellas, apenas se ha formado un léxico ortográfico que indique el modo de escribir cada palabra; muchas de las palabras que escuchan en un dictado nunca las han visto escritas o bien la impregnación que en ellas ha producido durante años la forma fonológica dificulta la adopción de una nueva forma gráfica que no sea la que dicha vía acústica le indica.

Todavía puede identificarse una ruta léxica en la escritura al dictado. En ella escribimos valiéndonos del léxico ortográfico que sustituye nuestra falta de comprensión del significado de lo que escribimos. Esta es la ruta utilizada por aquellas personas que presentan una afasia conocida como “sordera para el significado de las palabras”, que les permite escribir sin errores ortográficos pero también sin comprender lo que escriben. Es esta la tercera ruta: desde el análisis acústico se activa el léxico auditivo y, desde éste último, el léxico fonológico. Este componente fonológico activa la representación ortográfica en el léxico ortográfico que, a su vez, termina en el almacén grafémico.

4.2.2. Escritura Copiada

La copia implica la reproducción de palabras o pseudopalabras que están en nuestro campo visual, por lo que el proceso de copia se compone de dos procesos básicos: “leer las palabras” y “escribirlas”. Estos dos procesos se pueden realizar de tres maneras diferentes:

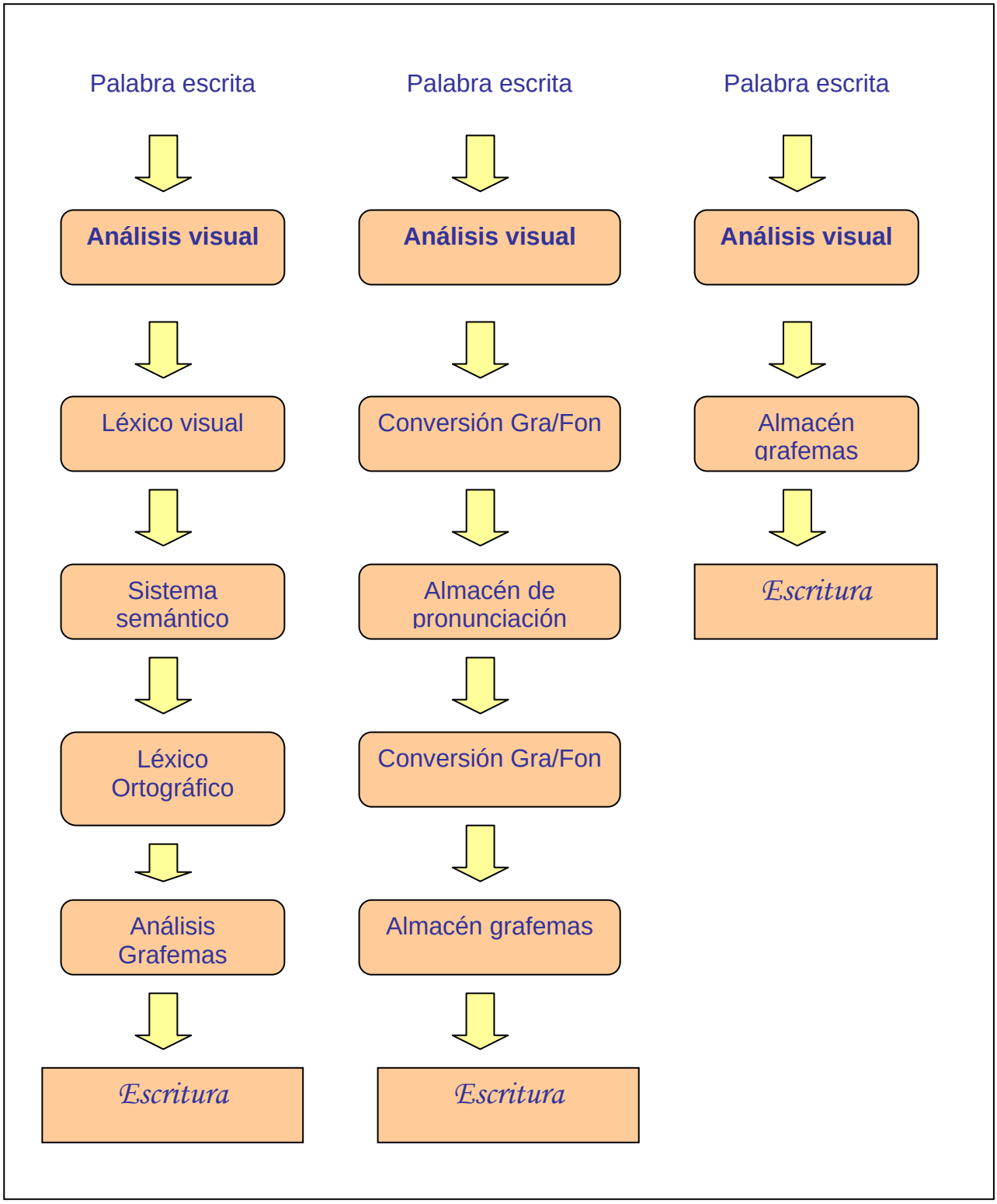
La copia comprensiva, o visual, que, apoyándose en el sistema semántico, parte de un análisis visual de la palabra escrita, continua con la reconstrucción de la palabra y su búsqueda en el léxico ortográfico, que nos permite obtener las representaciones ortográficas de las palabras incluidas en el almacén grafémico, desde el que se activan los procesos motores correspondientes. Es la ruta más utilizada por los lectores expertos.

La copia fonológica, es la más utilizada por los alumnos que comienzan a escribir, pudiéndose observar que cometen errores ortográficos (lo que supone una prueba de que independientemente de cual sea el origen de la palabra que se escribe, el léxico fonológico que se activa es el del propio sujeto). El proceso que se sigue es el siguiente: a partir de un análisis visual, se realiza una conversión de los grafemas en fonemas, almacenando la secuencia de fonemas en el almacén de pronunciación. A continuación se activa el proceso inverso, es decir, se realiza la conversión de los fonemas (almacenados) en grafemas y se pasan al almacén grafémico.

Cuando la regla de conversión “biunívoca”, es decir, que a un fonema le corresponde un grafema y viceversa, el proceso anterior no genera conflicto alguno, así a la letra “t” le corresponde el fonema /t/ y éste de nuevo en la letra “t”; pero cuando no existe tal correspondencia, como en el caso del fonema /b/ que se corresponde con las letras “b” y “v” suelen aparecer faltas de ortografía al tratar de copiar una palabra. Ello se debe a que el punto de partida del sujeto que escribe no lo constituye “lo escrito” sino la “conversión fonémica que realiza, en realidad esta forma de copia es un “autodictado”. Esta forma de copia es bastante común en los neolectores y en las personas que poseen un reducido léxico ortográfico.

Finalmente, *la copia como dibujo* es una tercera forma de copia que conecta directamente el análisis visual con el almacén grafémico, sin la mediación de ningún proceso lingüístico; el alumno simplemente reproduce los signos que aparecen en su campo visual como si de un dibujo se tratase. Por ello, en sentido estricto, no puede considerarse escritura, sino dibujo de letras.

Rutas de la Escritura Copiada



RAMO: INICIACION AL LENGUAJE LECTO ESCRITO

UNIDAD III

CLASE 01

1. CÓMO ESTIMULAR LA LECTURA EN EDADES TEMPRANAS

El aprendizaje de la lectura es un proceso complejo. La investigación indica que los niños que cuentan con conocimientos sobre el lenguaje y la lectoescritura antes de comenzar a estudiar en la escuela, saldrán más exitosos en la lectura. Un niño puede adquirir esos conocimientos con actividades integradas en todos los dominios del desarrollo, es decir, el desarrollo cognitivo, el desarrollo motor fino y grueso, el desarrollo emocional-social y el desarrollo lingüístico.

Es importante crear un ambiente que ofrezca oportunidades lingüísticas y de lectoescritura de alta calidad, para poder preparar al niño para aprender a leer en la escuela. Esto no requiere de una enseñanza formal ni experiencias académicas. Toda interacción que se tenga con el niño constituye una experiencia de aprendizaje; así pues, es importante crear y mantener una vida que refuerce y promueva el aprendizaje. Hablar o jugar y cantar al niño, incluso antes de que él sepa responder, sirve para establecer un ambiente de aprendizaje que apoya el desarrollo del lenguaje. Compartir y hablar de nuevas experiencias, explicar la cantidad de cosas interesantes que se encuentran en el entorno del niño, y leerle lo más a menudo que sea posible, son todas actividades que aportarán el tipo de experiencias lingüísticas necesarias para el éxito y el goce de la lectura en el futuro.

1.1. Experiencias Lingüísticas

Desde el nacimiento hasta los 12 meses de edad, el niño se encuentra en la etapa de *adquisición del lenguaje infantil.* El desarrollo del lenguaje comienza al nacer y continúa durante el resto de la vida del niño. Los bebés comienzan a aprender el lenguaje mucho antes de hablar y, en forma constante, absorben los sonidos y el lenguaje de su entorno. Ser un buen modelo del uso del lenguaje para que el niño lo emule, resulta indispensable en el proceso de aprendizaje. El intercambio conversacional positivo entre los adultos y el niño, le ayudará a dar mayor exposición al uso y la comprensión del lenguaje.

Hablar, leer o cantar con el bebé o niño pequeño ayudará a éste a aprender a hablar y entender los usos de las palabras. Una mayor interacción entre los adultos y el niño contribuirá al desarrollo del lenguaje del pequeño y, a su vez, conducirá a una mayor comprensión cuando el infante comience el aprendizaje de la lectura. Durante el primer año de vida, el niño comenzará a reconocer los objetos en los dibujos y en las imágenes y se expresará usando sonidos y gestos.

De uno a tres años de edad, el niño se encuentra en la etapa de *desarrollo del lenguaje oral*. Entre los 12 y 18 meses de edad, comenzará a hablar con oraciones de una, dos o tres palabras; comprenderá la pragmática o el uso del lenguaje,

como por ejemplo, pedir una galleta o entender lo que significa "adiosito". El desarrollo lingüístico contempla dos aspectos:

- *El lenguaje receptivo:* significa todas las palabras que entiende un niño, aunque no sepa hablar o leerlas.

- *El lenguaje expresivo:* significa todas las palabras que un niño sabe usar hablando o leyendo.

El desarrollo de vocabulario es la acumulación de palabras que sabe el niño, los nombres de las cosas y las ideas. Contar con un amplio y variado vocabulario ayudará al niño a comenzar con buen pie al entrar en la escuela y lo ayudará a reconocer y entender las palabras al comenzar a leer. De lo contrario, tal vez aprenda a leer las palabras en la página, pero no comprenda el significado de lo que lee. Por ejemplo, si un niño sabe leer todas las palabras en una oración sobre un tigre, pero usted nunca le ha hablado de lo que es un tigre, entonces el niño tal vez no comprenda lo que significa la oración. La cantidad y calidad de la exposición a nuevos conceptos y vocabulario mediante el juego, la lectura y las experiencias con actividades cotidianas tienen importancia vital para ayudar a ampliar el vocabulario de los niños. Ya a los dos años, deben tener un vocabulario de 300 a 500 palabras y deben saber nombrar imágenes o dibujos conocidos y recitar partes de cuentos.

La motivación por la lectura, es el nivel de interés que tiene el niño por los libros y por el leer. Un niño que tiene una actitud positiva respecto a la lectura y las experiencias de lectoescritura, dedicará más tiempo al aprendizaje y las prácticas de lectura y escritura durante toda la vida. En esta edad, un niño con una actitud positiva respecto a la lectura querrá que le lean, pedirá que le lean y fingirá estar leyendo y escribiendo. Es importante, en esta etapa de la vida del niño, escoger cuentos que sean de interés particular para él y escuchará activamente. Es importante recordar que el niño debe asociar la lectura con el placer y la diversión.

El conocimiento de la letra impresa, se trata de comprender que la lectura y la escritura son medios de comunicación y siguen reglas y patrones básicos. Entre las reglas que el niño tal vez conozca en esta edad se incluyen, por ejemplo, que los libros tienen una cubierta y una contracubierta y pueden abrirse y cerrarse.

El conocimiento de narrativa, en esta etapa, significa que el niño a los dos años de edad comenzará a hablar con frases y oraciones. El niño debe saber repetir partes de cuentos conocidos e incluso protestar cuando se usa una palabra incorrecta al leerle una historia conocida. Con el tiempo, escuchará cuentos más largos y quizás sea capaz de volver a contar cuentos completos en una breve secuencia de hechos.

De tres a cuatro años de edad, el desarrollo lingüístico del niño se presenta de la siguiente manera:

Lenguaje oral. El niño debe entender y seguir instrucciones orales, comprender el significado literal de los cuentos y demostrar esa comprensión mediante preguntas y conversaciones basadas en actividades de lectura compartidas. Los niños deben saber conversar para comunicar sus necesidades, deseos, lo que les gusta y no les gusta.

Vocabulario. El vocabulario del niño seguirá ampliándose e incorporando nuevos conceptos, a medida que se vaya extendiendo su mundo. El niño sabe reconocer palabras de alta frecuencia tales como "y", "el" o "la", cuando lee con sus padres. El niño probablemente pruebe nuevas palabras en su propia habla.

El conocimiento de la letra impresa incluye la comprensión de las reglas básicas del lenguaje escrito. Consiste en comprender que la letra impresa tiene diferentes usos; que el lenguaje escrito, o las palabras impresas en el inglés, fluyen de izquierda a derecha y de arriba abajo en la página; y que las palabras en una página transmiten significado a quienes saben leer. Comprender las reglas hace que sea más fácil para un niño aprender a leer. Con el tiempo comenzará a comprender que cada palabra tiene un significado particular y posiblemente vaya pasando su dedo por las palabras a medida que se las leen. El niño debe saber reconocer letras impresas en su propio entorno como los anuncios de Coca Cola, debe saber que la letra impresa es lo que se lee en los libros.

El conocimiento fonológico es la sensibilidad del niño a los sonidos en las palabras, la manipulación y uso de los sonidos. Un niño tal vez sepa fijarse en los sonidos iniciales de las palabras, los sonidos en las palabras que riman, y los sonidos separados y repetidos del lenguaje. El niño sabe percibir la diferencia entre palabras de sonidos similares. Para ayudar a cultivar esta capacidad de discernimiento de sonidos, es conveniente hacer juegos de palabras. Por ejemplo, cuando esté de compras en el supermercado, señalarle que las palabras piña, papa, y pera todas comienzan con el mismo sonido.

El conocimiento de las letras se trata de comprender que cada letra es diferente de las otras, cada letra tiene un nombre, y cada letra tiene sonidos específicos. Estas ideas ayudan al niño a transferir sus conocimientos del lenguaje hablado a la lectura y escritura. A esta edad, el niño debe comprender que cada letra es distinta de las otras letras y tal vez ya reconozca las letras del abecedario, en especial, las de su propio nombre, pero la mayoría de los niños en esta edad no comprenden la relación entre las letras y las palabras.

El conocimiento de narrativa. El niño tal vez sepa vincular la secuencia de los hechos en un cuento. Por ejemplo, debe saber responder a la pregunta, "¿Qué sucede después?" El niño quizás sepa hablar de personajes de los cuentos y relacionar aspectos de la historia con su propia vida.

De cuatro a cinco años de edad, el desarrollo lingüístico del niño es el que sigue:

Lenguaje oral. El niño debe expresarse en oraciones completas y comenzar a demostrar algunas reglas de gramática. Es importante darle el modelo del uso correcto de la gramática, porque esto aumentará la capacidad de comprensión y lectura del niño. Apoyar la participación del niño en la conversación con los maestros y compañeros, así como con los familiares, darle la oportunidad de conducir y sacar conversación adicional es una forma importante de promover el desarrollo lingüístico.

Vocabulario. Ya al entrar en la escuela el niño debe saber de 3 a 5 mil palabras y saber usar esas palabras para describir pensamientos, sentimientos e ideas. Cuanto más extenso es el vocabulario de un niño, más fácil será para él reconocer y comprender el significado de esas palabras al leerlas.

El conocimiento de la letra impresa. Además de comprender las reglas de la letra impresa, el niño también puede comprender que un libro tiene un título y un autor. Debe saber señalar palabras específicas en la página mientras se le está leyendo las palabras, y debe estar haciéndose una idea cada vez más profunda de las reglas del lenguaje.

El conocimiento fonológico es la sensibilidad, la manipulación, y el uso de los sonidos en las palabras. Los niños aprenderán a reconocer y separar los sonidos más cortos que componen las palabras. Esta capacidad se demuestra mediante la rima y dividiendo las palabras enteras en sonidos individuales. La capacidad del niño para reconocer los sonidos del lenguaje es muy importante cuando comience a leer, pronunciando cada sonido individual de las palabras. El niño debe comprender la rima y determinar si riman o no dos palabras, como *lana* o *rana*. Los niños deben saber decir palabras con sonidos o grupos de sonidos omitidos, tal como *casa*, sin el sonido de la *c*, *asa*. Deben saber oír sonidos iniciales similares y separar las palabras por sílabas. Deben también saber combinar palabras o partes de palabras para formar nuevas palabras, como por ejemplo, combinar *para* y *aguas* para crear *paraguas*.

El conocimiento de las letras. El niño debe estar aprendiendo los nombres de las letras, reconociendo cómo es cada una de ellas y distinguiendo el sonido que representan. Los niños deben saber deletrear su propio nombre; saber reconocer las palabras que aparecen con frecuencia en su entorno así como los nombres de su familia, sus compañeros de clase, y los objetos y las palabras adicionales que aparecen en forma impresa.

El conocimiento de narrativa es la capacidad de comprender y contar cuentos; conocer los elementos de la narrativa tales como los personajes, el diálogo, la secuencia (lo que sucede a continuación) y describir ideas. A medida que los niños van aprendiendo a leer, la capacidad narrativa se hace muy importante para comprender las ideas presentadas en lo que están leyendo. Un niño tal vez sepa contar cuentos conocidos de principio a fin. El niño debe tener también la capacidad de describir objetos y lugares conocidos, tales como un juguete o una tienda o parque de recreo preferido.

En nuestra sociedad la lectura es fundamental. Si los niños tienen una base sólida en las destrezas del lenguaje, y especialmente en cuanto a leer y escribir, podemos sentirnos seguros que poseerán todo lo necesario para aprender lo demás que deben conocer para sobrevivir en nuestra sociedad. Eso es porque *leer y escribir son habilidades de comunicación, junto con hablar y escuchar.* Y es por medio de la comunicación que podemos ganar conocimiento. Claro que hablar y escribir también son importantes habilidades de comunicación, aunque en los colegios no se les da tanta importancia ahora, tal vez porque comúnmente el niño los aprende más temprano y en forma más natural.

Realice ejercicio n° 1

2. LOS PROCESOS DE LA LECTURA

Comenzando con la lectura, la investigación de los últimos años (tanto experimental como en neuropsicología clínica) ha venido a poner de relieve, que la decodificación de una palabra escrita es una actividad compleja que el lector experto lleva a cabo a través de dos estrategias diferentes de procesamiento, descritas como *"ruta directa" y "ruta indirecta"* (Cuetos, 1991; Sánchez, 1991; Sánchez y Cuetos 1988), Mientras que la primera de ellas se basa en el reconocimiento visual de las palabras escritas, gracias a la existencia de representaciones mentales globales almacenadas en la memoria a largo plazo del lector; la segunda, se basa en la segmentación de la palabra en letras y en la posterior *"recodificación fonológica"* de éstas (es decir, en la transformación de las letras en sonidos, en lenguaje oral).

2.1. La Ruta Directa de Acceso al Léxico

La idea de un tipo de procesamiento global fue propuesta inicialmente por Morton, quien examinando el proceso de reconocimiento de la palabra hablada, acuñó la expresión *sistema logogén* para referirse a un hipotético mecanismo de reconocimiento de éstas, basado en la existencia de representaciones mentales de las palabras previamente escuchadas (logogenes), y que luego aplicó este mismo esquema al reconocimiento de palabras escritas, especificando que los logogenes son específicos para cada modalidad de lenguaje, es decir, que las representaciones mentales que permiten reconocer las palabras habladas son distintas a las que permiten reconocer las palabras escritas.

Según el modelo de Morton, por tanto, existirían dos tipos de sistemas logogén diferentes para las palabras, dos "almacenes" de memoria implicados en el acceso al léxico o reconocimiento léxico, uno de los cuales contendría representaciones de las palabras

escritas. Dos almacenes que se han denominado, respectivamente*, léxico auditivo y léxico visual.*

- El *léxico visual* sería un almacén de memoria a largo plazo (MLP), formado por representaciones visuales (ortográficas) de las palabras que se han leído el número suficiente de veces como para memorizarlas, existiendo una de esas imágenes visuales por cada palabra. En función del número de veces que se haya leído una palabra (efecto de frecuencia) y de otras variables, como el tiempo que hace que se leyó por última vez (efecto de recencia), la representación correspondiente poseerá un determinado *umbral de activación,* de modo que cuando menor sea éste, antes se reconocerá la palabra al leer.

- El *léxico auditivo* se define como un almacén de MLP que contiene representaciones de las palabras, pero en este caso se trata de las *imágenes auditivas* correspondientes a las palabras que hemos escuchado (hasta memorizarlas) o a lo largo de nuestra experiencia como hablantes. Como en el caso anterior, las representaciones del léxico auditivo tienen sus respectivos umbrales de activación, que dependen de los mismos factores mencionados y que determinan la rapidez con la que el oyente reconocerá una determinada palabra al oírla, pero debe tenerse en cuenta que la representación ortográfica y la auditiva de una misma palabra no tienen por qué ser iguales, ya que ésta puede ser muy frecuente en nuestra experiencia oral y serlo muy poco en nuestra experiencia como lectores (de hecho nuestro léxico auditivo es siempre mucho mayor que el oral).

Teniendo en cuenta la existencia de estos almacenes y centrándonos en el caso de la lectura, la vía directa de acceso al léxico constaría de los siguientes procesos:

a) *Análisis visual:* la palabra escrita se procesa perceptivamente como un todo, globalmente, es decir, se procesa mediante la codificación simultánea.

b) *Reconocimiento de la palabra: l*a forma así codificada es sometida a un proceso de búsqueda en el léxico visual, que será más o menos rápido en función del umbral de activación de la representación ortográfica correspondiente.

c) *Acceso al significado: p*ese a que tenemos la impresión de que inmediatamente que reconocemos una palabra accedemos a su significado, en realidad se trata de dos procesos independientes. Una vez reconocida la palabra en léxico visual, para *comprenderla* debemos acceder a un nuevo almacén de MLP que es el denominado sistema semántico, formado por nuestros conocimientos sobre el significado de las palabras. A diferencia de los almacenes de memoria a largo plazo que son siempre específicos de dominio, es decir, especializados según la modalidad lingüística (oral o escrita) y el tipo de tarea (comprensión o expresión). El sistema semántico es el único para todas las palabras y para todas las tareas, de modo que se puede llegar al mismo concepto “carta” (situado en el sistema semántico) a través de la palabra escrita “carta”,

de la palabra hablada “karta”… o el dibujo o fotografía de una carta (Warrington y Shallice, 1984).

d) *Activación de la forma hablada de la palabra:* si la tarea es de lectura silenciosa, el proceso finaliza con el paso anterior, pero si es de lectura oral será necesario rescatar de nuestra memoria la forma oral de la palabra, que se encuentra en el *léxico fonológico*, el cual se define como un almacén MLP que contiene las representaciones aromadas a partir de la pronunciación de las palabras (Morton, 1980; Kohn y Friedman, 1986; Kay y Ellis, 1987). Como en el caso de los anteriores almacenes de representaciones léxicas, se supone que en el léxico fonológico existe una representación individual para cada palabra hablada, que hemos pronunciado un cierto número de veces.

e) *Repaso de la representación fonológica en la memoria de trabajo:* puesto que, cuando leemos, el reconocimiento de palabras es más rápido que su producción oral, cuando una representación es rescatada del léxico fonológico, es necesario mantenerla activa en la memoria hasta que le llega el turno de ser dicha. Puesto que se trata de una representación fonológica, este mantenimiento se produce mediante su *repaso articulatorio* en la memoria de trabajo (Baddeley, 1977). Este paso corresponde a lo que algunos autores denominan *retén de pronunciación.*

f) *Lectura en voz alta de la palabra:* finalmente, la representación fonológica de la palabra, activa en el programa articulatorio las órdenes necesarias para que el aparato fonador produzca efectivamente el output oral correspondiente. Evidentemente, de lo que estamos hablando en este caso es de los mismos procesos del lenguaje oral, que Cristal (1984) denomina codificación fisiológica y codificación anatómica.

CLASE 02

2.2. La Ruta Fonológica o Ruta Indirecta

La ruta directa funciona con aquellas palabras que cuentan con una representación en el léxico visual del lector, pero no permite explicar la lectura de palabras que nunca hemos visto antes, ya que no cumplen esta condición.

Para explicar esta situación, es necesario pensar en una estrategia de procesamiento diferente, que consistiría en la identificación de las letras que forman la palabra y en su posterior transformación en sonidos, de modo que podamos reconocer la palabra no a través del léxico visual, sino del léxico auditivo, como sucede con las palabras habladas. Esta ruta de procesamiento consta de los siguientes procesos:

a) *Análisis visual:* si en la lectura por vía directa la palabra escrita es codificada en forma simultánea, en esta otra, el análisis visual debe centrarse en los diferentes

componentes, procesando las letras de forma *sucesiva,* lineal, aislando cada una de ellas. En este sentido podríamos decir que el lector realiza un análisis grafémico por medio del cual identifica diferencialmente las letras, para poder asociarlas a las representaciones guardadas en el almacén de grafemas.

b) *Identificación de los grafemas:* una vez separadas las letras es posible reconocerlas en el almacén de grafemas, que se define como una estructura de MLP formada por las representaciones visoespaciales de los distintos alógrafos (variedades de las letras) que el lector conoce. Aunque en el caso de un lector experto el análisis grafémico y la identificación de las letras es sumamente rápido, cuando se trata de lectores inexpertos, que tardan mucho en leer, cada grafema debe ser repasado un cierto tiempo en la memoria de trabajo, mediante la estrategia que Baddeley denominó *agenda visoespacial.*

c) *Asignación de fonemas:* se trata del proceso encargado de recodificar fonológicamente las letras previamente identificadas, asignando a cada grafema el fonema que, según las reglas del código alfabético, le corresponda. Así, este proceso implica dos supuestos diferentes:

- La conversión de los grafemas en fonemas mediante la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF) pertinentes.
- La activación de esos fonemas en el almacén de fonemas, que se define como un almacén de MLP, en donde el hablante almacena su conocimiento sobre este tipo de unidades fonológicas mínimas.

d) *Unión de los fonemas:* una vez identificados los fonemas, éstos deben recombinarse para formar unidades fonológicas mayores (sílabas o palabras), recombinación que se produce al repasar sucesivamente los fonemas rescatados en la memoria de trabajo: cuando se identifica el primer fonema, se mantiene mediante su repaso articulatorio en la memoria de trabajo y, progresivamente, se le van añadiendo los siguientes. En ocasiones, se denomina a la parte encargada de este proceso *retén articulatorio.*

e) *Articulación:* el siguiente paso consistiría en enviar las órdenes correspondientes al programa articulatorio, para producción oral de la palabra. No obstante los lectores poco hábiles, como tardan bastante en decodificar todos los fonemas, no suelen formar la palabra a partir del repaso de los fonemas: cuando han formado una sílaba, es esta unidad la que repasan en la memoria de trabajo, lo que da lugar a una lectura silabeante (ej: zza…za..za..zaapa..zapa..zapa….to..zapato). en cuanto a los lectores más avezados, no precisan realizar oralmente este proceso, que se produce en forma de lenguaje interno.

f) *Análisis auditivo:* aunque no siempre ocurre (por eso, a veces se lee por esta vía sin que se comprenda la palabra) el siguiente paso sería el análisis auditivo global de la palabra ya pronunciada (o dicha *mentalmente*).

g) *Reconocimiento de la palabra hablada:* si la palabra decodificada y pronunciada forma parte del vocabulario oral del lector, el proceso de análisis auditivo anterior hará posible su reconocimiento en el léxico auditivo, tal y como sucede en el lenguaje oral.

h) *Comprensión del significado:* finalmente, la representación activada en el léxico auditivo activará, a su vez, el significado correspondiente asociado a ella en el sistema semántico.

i) *Nueva producción oral: e*ventualmente, cuando el lector accede al significado de la palabra, desde el sistema semántico se activa también, la correspondiente representación en el léxico fonológico y vuelve a ser dicha "en este momento", por lo general, con una entonación diferente, que nos indica que, por fin, el lector sabe lo que ha leído (ej: zzaa…zaa…zappa…zapaa…zapato…zapato… … … ¡zapato!).

2.3. La Comprensión de Textos

En los procesos de comprensión de textos escritos es necesario diferenciar, al menos, dos procesos de naturaleza diferente.

2.3.1. El Procesamiento de las Oraciones

Aunque el procesamiento de las palabras es necesario para llegar a entender un texto escrito, está claro que no es suficiente por sí solo, ya que las palabras aparecen en el contexto de oraciones y el lector debe determinar cómo se relacionan entre sí en ese contexto, lo que supone realizar un procesamiento sintáctico y semántico de la oración.

Por lo que afecta al procesamiento sintáctico, podemos señalar que implica al menos tres operaciones diferentes:

- Primero es preciso agrupar las palabras y asignarles un papel en la estructura oracional (sintagma nominal, verbo, oración subordinada, etc.).

- Segundo, hay que especificar las relaciones existentes entre esos diferentes grupos.

- Tercero, debe construirse una proposición, ordenando jerárquicamente los componentes.

Por ejemplo, al encontrarse con la oración *Juan comió pepinillos ácidos*, el lector tiene que asignar el papel de sujeto a *Juan*, el papel de objeto a *pepinillos* y añadir el calificativo de *ácidos* al segundo sustantivo, así como construir una estructura sintáctica del tipo sujeto-verbo-objeto. Si no se realizan todas estas operaciones, o si se llevan a cabo de forma incorrecta, la comprensión se resentirá.

Para llevar a cabo esta serie de procesos, el lector utiliza una serie de claves presentes en el texto, a partir del conocimiento sintáctico y gramatical (implícito o explícito) que posee de su lengua, entre las que cabe destacar (Cuetos, 1991, 1998):

- El orden de las palabras, que orienta sobre sus funciones en la oración.

- Las palabras funcionales: preposiciones, artículos, conjunciones, etc. Juegan un papel principalmente sintáctico, ya que informan de la función de los constituyentes más que de su contenido. Una palabra de función generalmente indica que un nuevo constituyente sintáctico está comenzando; así, los artículos señalan el comienzo de un sintagma nominal, las preposiciones el de un complemento circunstancial, etc.

- Los signos de puntuación: mientras que en el lenguaje hablado los límites de las frases vienen determinados por las pausas y la entonación, en el lenguaje escrito son los signos de puntuación los que indican estos límites.

Sin embargo, no son estas claves de tipo sintáctico las únicas implicadas en el procesamiento de la oración, ya que éste exige tomar también en consideración los aspectos semánticos, como el significado de las palabras (por ejemplo, en las oraciones formadas por verbos animados, como *dormir,* sabemos que ciertos sustantivos no pueden hacer de sujetos, como cualquier nombre de un objeto inanimado).

En cuanto a cómo y cuándo influyen estas diferentes variables en el procesamiento de la oración, Mitchell (1997) propone un proceso de dos estadios relativamente independientes, en el primero de los cuales, el analizador sintáctico construiría una estructura sintáctica provisional basándose exclusivamente en las claves gramaticales; en el segundo estadio, haciendo ya uso de la información semántica y pragmática, se comprobaría la plausibilidad de dicha estructura: si resulta compatible con la información procedente de otras fuentes, se toma como estructura definitiva; pero, si por el contrario, se detecta alguna anomalía, entonces se elimina y se construye otra nueva.

Según este modelo, en el primer estadio influirían el orden de las palabras, su categoría gramatical (si son palabras de función o de contenido, si es un verbo o un sustantivo, etc.) y los signos de puntuación, pero no se consultaría el significado de las palabras ni de la oración, en tanto que en el segundo estadio se accedería a la información semántica y pragmática, pudiendo de este modo valorarse las estructuras generadas en el primer análisis.

Ello explicaría por qué en una *primera lectura*, tendemos a considerar “pollo” como objeto directo en la oración “Mientras el granjero bebía el pollo…”, sería debido a que, en el momento en que nos encontramos con la secuencia nombre-verbo-nombre, tendemos a construir la estructura sujeto-verbo-objeto directo sin comprobar si la estructura restante es plausible. No sucedería lo mismo, en cambio si colocásemos una coma después del verbo,

ya que los signos de puntuación sí influyen en el primer estadio: “Mientras el granjero bebía, el pollo…”. En cualquier caso estos errores son rápidamente descubiertos en el segundo estadio y el procesador hace los cambios adecuados para conseguir un análisis correcto (Cuetos, 1991).

Realice ejercicio n° 2

2.3.2. El Procesamiento de los Textos

Con los procesos descritos hasta ahora, son posibles la lectura comprensiva de palabras y la de frases, pero son textos los que solemos leer, y comprender un texto equivale a construir una representación global de su significado en nuestra mente, de modo que tanto el procesamiento de las palabras como el de las oraciones no pueden considerarse más que como pasos intermedios, herramientas al servicio del fin último, que sería la comprensión del texto como tal.

Debe tenerse en cuenta, además, que la representación global a que aludimos, pese a lo que pudiera pensarse en una primera aproximación, ni es un reflejo del contenido del texto, sin más, ni trata por igual los diferentes elementos de éste, pues desde los trabajos pioneros de Barlett (1932) sabemos que “*el hecho experimental básico a este respecto (…) consiste en que la memoria de los contenidos de un texto depende del nivel que ocupen dentro de los contenidos e ideas más importantes, que ocupan una posición más alta, serán más probablemente recordados, que aquellos que ocupan una posición estructural más baja”* (García Madruga y Luque, 1993).

a) Naturaleza multiestructural y multidimensional de la comprensión de textos: entre los diferentes modelos teóricos de la lectura que han tratado de explicar este fenómeno, probablemente uno de los más relevantes sea el elaborado por el psicólogo Walter Kintsch y el lingüista Teum A. Van Dijk (Kintsch y Van Dijk, 1978; 1983), para quienes el efecto de la comprensión de textos sería el resultado de un procesamiento con tres grandes niveles, relacionados entre sí, de organización del significado: *el microestructural, el macroestructural y el superestructural.*

En cuanto a la microestructura consistiría en el conjunto de proposiciones del texto, formadas cada una de ellas por un predicado y uno o más *argumentos* que se conectan entre sí mediante el solapamiento, es decir, mediante la reiteración de argumentos entre una proposición y la que le sigue. La construcción de una representación global y coherente del significado de un texto requiere de un procedimiento activo que reduce y organiza la información original de la microestructura, dando lugar a una macroestructura que describe el mismo estado de cosas, pero de manera más general; sin embargo, la elaboración de la

macroestructura requiere, además, que el lector complemente la información proporcionada por el texto a partir de su propio conocimiento previo.

La elaboración de la macroestructura es un proceso secuencial y cíclico, que se realiza poco a poco centrándose el lector en un subgrupo de proposiciones en cada paso o *ciclo* de procesamiento:

1º En un primer momento, se comprueba la coherencia local de la microestructura del fragmento seleccionado, observando si existe solapamiento entre todas las proposiciones que la componen. Si el lector considera que aún no se ha logrado dicha coherencia, realiza diversas inferencias a partir de su conocimiento previo, lo que le permitirá *cerrar* la microestructura y aplicar la macroestrategia oportuna para extraer la idea principal o macroproposición que resume el fragmento leído.

2º Una vez hecho esto con un fragmento, se procede a procesar el siguiente del mismo modo (nuevo ciclo), manteniendo a la vez la idea principal extraída del anterior en la manera de trabajo y así, sucesivamente.

3º Evidentemente, al procesar un segundo fragmento y extraer la idea principal del mismo es preciso, además, relacionarla con la anterior con el fin de lograr que haya coherencia entre fragmentos, e igualmente cuando se procesa un tercero, etc., de modo que cuando se detectan fallos de coherencia entre fragmentos, el lector debe recurrir a realizar nuevas inferencias (o, en su caso, volver atrás en el proceso, si cree que hubo fallos de comprensión). El proceso se da por finalizado cuando el lector considera que ha logrado la coherencia global en el texto.

b) Comprensión y estructura retórica de los textos: en este sentido, Stein y Trabaos (1982) sugiere que el esquema mental que poseemos acerca de la estructura interna de las narraciones tiene como categoría básica el escenario, que haría referencia a las informaciones que introducen al protagonista del relato y los rasgos generales del contexto en que tendrá lugar su peripecia, y el episodio, que encierra en realidad diversas subcategorías:

1º *Evento inicial: a*cción, evento interno o físico que sirve para iniciar el episodio, que implica una reacción emocional por parte del protagonista y en el cual se justifica la meta que perseguirá el personaje principal a lo largo de la historia.

2º *Respuesta interna: reacción* emocional que desencadena el evento inicial en el protagonista y que determina la formación de su meta. Suele incluir de manera expresa los pensamientos y sentimientos del personaje principal.

3º *Intento: a*cción o serie de acciones encaminadas al logro de la meta del protagonista y que da lugar a la consecuencia.

4º *Consecuencia: evento*, acción o estado final que marca el logro de la meta por parte del personaje principal, dando lugar a la reacción final.

5º *Reacción final: respuesta* interna que expresa el sentimiento del protagonista acerca del producto de sus acciones o bien la ocurrencia de consecuencias generales del logro de la meta.

*c) La lectura comprensiva como una actividad estratégica: d*ada la complejísima actividad mental que implica la construcción del significado global de un texto, esta es una actividad que no podría tener lugar si no se cumpliesen dos condiciones básicas:

- Por una parte, los procesos de bajo nivel (de acceso al léxico y de procesamiento sintáctico de las oraciones) deben automatizarse para ejecutarse, sin necesidad de un control voluntario por parte del lector (Sternberg, 1985; Farham-Diggory, 1980).

- Por otra, el lector debe desarrollar y mantener un alto nivel de actividad metacognitiva antes, durante y al finalizar la tarea de lectura.

La comprensión lectora resulta un producto bastante difícil de alcanzar, incluso cuando ya se han automatizado los procesos lectográficos elementales y el lector es capaz de decodificar con exactitud, fluidez y velocidad suficientes, así como de procesar automáticamente la sintaxis, ya que la lectura comprensiva exige una intensa actividad mental de procesamiento autocontrolado de la información del texto, recurriendo al conocimiento previo almacenado y poniendo en marcha procesos de alto nivel, como la formulación de metas de lectura, la selección de la estrategia lectora a seguir según las metas, la autosupervisión y monitorización del proceso, etc. (González Manjón y Marcilla, 1996).

2.4. Carácter Interactivo del Procesamiento en Lectura

En los modelos interactivos de lectura se considera que al leer un texto, el alumno comienza guiado fundamentalmente por el mismo, procesando la información de manera ascendente. Sin embargo, en la medida en que este proceso aporta al lector un núcleo de información, éste activa un pequeño número de datos o esquema de conocimientos que permiten integrar la información y ayudan en la comprensión de las frases siguientes, dado que restringen los valores que pueden tomar las variables (letras, sílabas, palabras, frases) al inducir la realización de ciertas inferencias, sobre aspectos no especificados en el texto que se está leyendo, y no otras. El sujeto construye, pues, un modelo a partir de los esquemas activados por los elementos iniciales del texto, modelo que va siendo precisado progresivamente a medida que la información inicialmente implícita se va haciendo explícita (Alonso y otros, 1992).

Realice ejercicio n° 3

CLASE 03

3. APRESTAMIENTO PARA LA LECTURA

El aprendizaje de la lectura puede ser visto como un proceso integrado por tres etapas principales: *aprestamiento, lectura inicial y lectura comprensiva.*

Existen diferentes puntos de vista acerca del *aprestamiento para la lectura;* una posición considera que cualquier programa de aprestamiento es tiempo mal empleado. Un segundo concepto implica que la escuela no tiene nada que hacer aparte de esperar la maduración; un tercer punto de vista, el más difundido, es que el niño realmente saca provecho de un programa de aprestamiento para la lectura.

Este último punto de vista es el apoyado por investigaciones tales como las de Allen (1959), Blakely y Scandle (1961) y Ploghoft (1959), citadas por Apache (1970). Las cuales demuestran que el aprestamiento para la lectura y el éxito consecuente en la etapa inicial, son marcadamente mejorados por un programa preparatorio de la prelectura.

Los experimentos de Sister Mary Nila (1953) mostraron importantes resultados a favor de un programa de aprestamiento en dos estudios, en donde se compararon grupos experimentales con grupos control. Aquellos que recibieron entrenamiento antes de la instrucción formal, mostraron mayor rendimiento en lectura al fin del primer grado.

La mayoría de los estudios demuestran crecimiento en discriminación auditiva, discriminación visual y adaptación social. Los estudios también muestran que la carencia de un programa de desarrollo de aprestamiento para la lectura puede no ser dañina, pero que impide detectar o prevenir las dificultades para un buen número de niños.

Un programa de aprestamiento para la lectura tiene bases similares a las estrategias de desarrollo de las funciones psicológicas básicas para el aprendizaje escolar, tales como aparecen planteadas en el libro “Madurez Escolar” (Condemarín, Chadwick, Milicic, 1978). Las sugerencias que se desarrollan a continuación, están más próximas al aprendizaje de la lectura inicial, a diferencia de las estrategias planteadas en el libro citado, que apuntan al aprendizaje escolar en general.

Estas sugerencias se estructuran bajo las siguientes denominaciones:

- Motivación para la lectura
- Utilización de manuales o libros de aprestamiento
- Estimulación del lenguaje escrito

- Discriminación visual
- Discriminación auditiva
- Estimulación cognoscitiva

a) *Motivación para la lectura:* además de la estimulación natural para el lenguaje que implican para el niño las actividades de la sala de clases, la lectura se puede motivar a través de procedimientos como los que se describen a continuación, que también pueden ser sugeridos a los padres que desean motivar a sus hijos hacia la lectura.

- Permitir que los niños vean a sus padres y maestros leer en diversas situaciones.
- Recorrer con ellos librerías, y mirar, hojear o comprar libros.
- Tener a disposición de los niños variados materiales de lectura con láminas atractivas, formato manejable y diferentes contenidos que les interesen (aventuras espaciales, ciencias naturales, cuentos tradicionales, etc.)
- Leerles cuentos en voz alta, con adecuada entonación y con entusiasmo. La lectura de cuentos, y no el simple hecho de contar cuentos, familiariza a los niños con el vocabulario y las estructuras sintácticas características del lenguaje escrito.
- Consultar libros, diccionarios, enciclopedias u otro material cuando los niños formulen alguna pregunta.
- Comentar las lecturas, en especial las noticias periodísticas, un libro interesante o un artículo de revista. Hacer notar que aunque se es adulto, siempre se está aprendiendo cosas nuevas a través de la lectura.
- Aprender y compartir con los niños juegos lingüísticos, como adivinanzas, trabalenguas, rimas, poemas y hacer notar que están en determinado libro.
- Dramatizar cuentos o leyendas a través de la mímica, teatro de títeres, marionetas y juegos dramáticos. Hacer que participen los niños. Leerles las partes pertinentes para que memoricen el libreto.
- Contarles a los niños los cuentos, leyendas o narraciones que los adultos leían cuando pequeños y que les impresionaron, de tal modo que aún los recuerdan.
- Leer en presencia de los niños las instrucciones para hacer funcionar un determinado juego, una máquina interesante o los pasos para realizar una receta de cocina.

- Valorar a las personas a las que les gusta leer.

b) *Utilización de manuales o libros de aprestamiento: la* tarea del profesor puede ser apoyada mediante la utilización de libros o manuales de aprestamiento o cuadernos de trabajo impresos para niños. Generalmente, estos libros están acompañados por sugerencias metodológicas para el educador y proporcionan una serie de elementos que pueden servir de base para el trabajo individual, trabajo en grupo, discusión, comentarios, aprendizaje de nuevos conceptos, lectura de cuentos. Es importante que el educador no dependa exclusivamente de un solo libro; debe manejar varios y éstos deben ser sólo un medio, entre otros materiales y experiencias directas, para promover el aprestamiento a la lectura.

La utilización de manuales o libros de aprestamiento, además de desarrollar las destrezas planteadas en sus páginas, puede ser útil para enseñar al niño ciertos conceptos en relación a la lectura, como los siguientes:

- Hay una orientación direccional en los libros, sean sólo de ilustraciones o con texto impreso. Estos van presentados y desarrollados en una secuencia de izquierda a derecha, desde el comienzo hasta el final y de arriba hacia abajo.

- Los libros y revistas narran algo, ya sea un cuento, una narración o un suceso que ocurre secuencialmente. Las acciones descritas se desplazan de un cuadro a otro, de una línea a otra o de una página a otra.

- Las acciones descritas a menudo despiertan el interés, aumentan la información o despiertan emociones en quienes las escuchan.

- En el manejo de un libro, se debe tender a que el niño adopte una postura correcta al leer y que en lo posible lo lea en un lugar tranquilo, donde no haya ruido y se cuente con adecuada iluminación.

- Los ojos deben moverse a lo largo de las ilustraciones o de las líneas de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo, sin seguir necesariamente el movimiento de los ojos con la cabeza.

- Los libros registran en forma permanente la información. Siempre permanecerán las mismas ilustraciones, las mismas palabras y el mismo patrón del lenguaje en una página determinada. Conviene que el niño advierta esto y lo utilice.

c) *Estimulación del lenguaje escrito:* el enriquecimiento del lenguaje en general, o el aprendizaje directo de sus aspectos gráficos, ortográficos, fonológicos, semánticos y sintácticos, prepara al alumno para enfrentar con eficiencia el aprendizaje inicial de la lectura y para progresar en todas las etapas sucesivas que implica el proceso lector.

El punto de partida lo constituye el lenguaje oral con que el niño llega a la educación preescolar, pues *contiene el sentido de lo que él sabe y constituye la base para las comparaciones necesarias que él hace entre el lenguaje oral y los símbolos gráficos en el aprendizaje de la lectura* (Robinson, Strickland y cullinan, 1981). Todas las actividades que desarrollen la expresión oral como los juegos creativos, experiencias planeadas, mostrar y decir, narraciones, pantomimas, dramatizaciones, títeres, foros y discusiones, canciones infantiles, poemas, proporcionan oportunidades naturales para que el niño hable, adquiera nuevas experiencias que proporcionan nuevos significados y nuevas palabras para describirlas. Lo importante en relación al aprestamiento para la lectura, es que el lenguaje oral o habla no es la única modalidad del lenguaje; también debe adquirirse, de manera progresiva y eficiente, el lenguaje impreso.

El aprestamiento para la lectura se desarrolla mejor en una sala de clases que posea gran variedad de estimulación para el lenguaje oral y escrito, proporcione experiencias informativas que estimulen a los niños a escuchar, mirar y describir y les permita expresar sus sentimientos y pensamiento a través de diversas modalidades comunicativas.

La inmersión en un ambiente letrado desde la infancia facilita al niño la posibilidad de abstraer el lenguaje escrito de su contexto y descubrir las reglas necesarias para transformar los signos visuales espaciales en sus equivalentes verbales y progresar gradualmente en las distintas operaciones que implica la lectura.

Se sugiere pues, que en la sala de clases se encuentren los siguientes elementos:

- El nombre del niño debe estar escrito en caracteres script sobre su delantal. También debe estar escrito con letras destacadas en sus libros, cuadernos de trabajo y otros útiles. Debe estimulárselo para que identifique su nombre y el de sus compañeros; por ejemplo, cuando ayuda al profesor a repartir los materiales de trabajo.

- Los principales elementos de la sala de clases deben estar rotulados: pizarrón, mesa de trabajo, ventanas, puertas, como también las áreas por donde circula el niño.

- Deben colocarse indicaciones escritas como: *salida, entrada, no tocar,* etc.

- Tener un lugar tranquilo, confortable y luminoso donde los niños puedan mirar libros y revistas sin ser perturbados por los demás.

- Cada niño puede tener una alcancía de palabras en la cual vaya guardando las palabras escritas en cartulina con letra script, que sea capaz de identificar. También puede elaborar un diccionario ilustrado con palabras dibujables.

- Tener una biblioteca en la sala de clases con libros de cuentos, de animales, de plantas, lugares geográficos, etc. Suscribirse a revistas de interés colectivo. Estimular que los libros y revistas circulen y se los presten mutuamente.

- Tener un diario mural permanente donde se escriban con letras grandes los nombres de los niños destacados en alguna actividad; los nombres de los semaneros o de las distintas funciones dentro de la sala de clases.

- Tener una oración calendario, por ejemplo: “La fecha de hoy es…….de…….de 200…….

- Tener carteles para uso del educador con “buenos días”, “Hola”, “Muy bien”, “Hasta mañana”.

d) *Discriminación visual:* generalmente los niños provenientes de medios letrados conocen una gran cantidad de palabras impresas usadas en la propaganda de productos, letreros, envases de alimentos, etc. El niño desarrolla desde muy temprano la habilidad para diferenciar una palabra de otra, y se apoya en la configuración global, el contexto, el color o la textura. Con este conocimiento de base, la discriminación progresivamente más fina de letras, palabras y estructuras puede ser afinada con la práctica.

Los libros y manuales de aprestamiento suelen ser útiles para desarrollar la discriminación entre cuadros, figuras geométricas y formas semejantes a letras y palabras. El educador puede crear otros ejercicios de discriminación visual con aproximaciones directas a los requerimientos visuales del acto de leer. Por ejemplo:

- Diferenciar entre letras minúsculas y mayúsculas y entre la letra script y cursiva.

- Identificar letras iguales en una línea o columna.

- Identificar palabras que comienzan con la misma letra o sílaba.

- Identificar cuál letra es diferente en una corrida de letras.

- Identificar palabras que terminen con la misma letra o sílaba.

- Diferenciar entre palabras cortas y palabras largas.

- Identificar qué palabras son pares en una corrida de palabras.

- Discriminar entre palabras completas al final de una línea o palabras cortadas que continúan en la línea siguiente.

- Identificar cuál palabra es diferente en una corrida de palabras.

- Contar cuántas palabras aparecen en un renglón, en una oración o en un párrafo corto.

- Identificar una letra o una sílaba tantas veces como se repita en una oración.

- Identificar una palabra como “que” o “el” que se repita varias veces en una oración o en un párrafo corto.

- Parear palabras similares entre alternativas que contengan otras palabras con las mismas letras ordenadas en distinta forma. Por ejemplo: *al* con *la* y *al; sal* con *sal* y *las.*

- Parear palabras similares entre alternativas que contengan una misma palabra junto con otra que sea distinta en el orden de las letras o sílabas: *plumón* con *pulmón-plumón*; *asno* con *sano* y *asno;* etc.

- Trazar un círculo con distinto color a las letras con diferencias sutiles entre ellas como *m-n, n-ñ, l-ll, e-c, n-h,* tantas veces como aparezca en un párrafo corto con letras que el niño pueda percibir claramente.

- Realizar el mismo ejercicio utilizando letras de grafía similar, pero con distinta orientación como: *b-d, p-q, m-w, n-u.*

e) *Discriminación auditiva:* la discriminación auditiva reviste gran importancia para el desarrollo del aprestamiento para la lectura inicial. Las variadas actividades que se realizan en los jardines infantiles, relacionadas con el desarrollo de las destrezas de escuchar; la discriminación auditiva entre sonidos y ruidos de la naturaleza o hechos por el hombre, directa o indirectamente; las variaciones en la intensidad, duración y timbre e inflexión de los sonidos, los ejercicios diseñados para aumentar la memoria auditiva, como la repetición de frases progresivamente más largas, o la memorización de poemas, son un excelente medio para aumentar la conciencia del niño de su inmersión en un mundo sonoro rico y diferenciado. Sobre esa base, se pueden desarrollar actividades auditivo-verbales tan próximas al aprendizaje de la lectura que se superponen con su enseñanza sistemática inicial. De acuerdo con la revisión bibliográfica, se pueden sugerir las siguientes actividades:

- Tener a la vista del niño carteles con palabras *claves* figurativas, de manera que sirvan de punto de referencia para recordar sonidos. Por ejemplo, *mamá,* para recordar la letra m.

- Decir palabras al niño para que encuentre otras con el mismo sonido inicial.

- Jugar a agrupar nombres de amigos o compañeros que empiecen con el mismo sonido inicial. Agrupar recortes, fotografías con el mismo fin.

- Utilizar el mismo procedimiento anterior para identificar palabras con rima consonante y luego asonante. Si el profesor nombra la palabra *canción* el niño puede encontrar *estación, vacación, etc.*

- Identificar entre cuatro palabras, una que comience diferente. Por ejemplo: *casa, cara, pasa, cala.*

- Identificar palabras de una sola emisión de voz (sílaba), como *sal, voz, tos, bus.* Diferenciarlas de otras palabras más largas.

- Poseer un conjunto de *tarjetas fónicas* que el educador puede elaborar con cuadrados de 10 por 10 centímetros. Sobre ellos puede pegar o dibujar palabras figurativas, es decir, fácilmente reconocibles por los niños, que representen conjuntos de palabras con sonidos iniciales semejantes. Para la letra a: *ala, abrigo, avión, azul, etc.* Con estas tarjetas el profesor puede realizar distintas actividades, por ejemplo pedir al niño que agrupe las tarjetas que tengan el mismo sonido; que diferencie la tarjeta que tiene un sonido distinto entre varias similares; que forme pares; que las paree con otros dibujos que tengan el mismo sonido inicial.

f) *Estimulación cognoscitiva: dado* que la lectura consiste en una serie de procesos psicolinguísticos, todas las actividades de la sala de clases que conduzcan al desarrollo del pensamiento son útiles para el proceso lector. El enfoque piagetano de la conducta intelectual del niño, en especial sus estadios de desarrollo de conceptos, puede servir de base para implementar actividades basadas en la resolución de problemas que le permitan al niño hablar de sus experiencias. Desde este punto de vista, el lenguaje apoya el desarrollo cognoscitivo, convirtiéndose en un vehículo para la comunicación significativa acerca de lo que ya es conocido por el niño.

Este enfoque proporciona al niño la oportunidad para investigar y explorar, ensayar, equivocarse, acertar, inquirir y descubrir conceptos específicos concretos, que el profesor debe asegurarse que han sido entendidos por el niño antes de iniciarlo en las estrategias formales de la lectura.

Algunas destrezas de aprestamiento relacionadas con la solución de problemas, con énfasis en los conceptos que deben ser aprendidos y las destrezas que deben ser adquiridas, se aprecian en el cuadro Nº 1. El esquema está basado, con modificaciones, en el propuesto por Hoffman y Thomson (1979).

CLASE 04

Cuadro Nº 1: Destrezas de aprestamiento relacionadas con la solución de problemas

Conceptos que deben ser aprendidos	Postulados básicos	Destrezas adquiribles
Conceptos de clasificación	Todo puede ser agrupado	Agrupar de acuerdo a forma, color, tamaño, altura, peso, olor, usos, textura, roles, etc.
	Algunos grupos pueden formar subgrupos	Clasificar por sexo diferentes grupos de animales.
		Agrupar libros de cuentos, de animales, geográficos, etc.
	Algunos grupos tienen propiedades sobrepuestas	Encontrar características comunes en distintos grupos o subgrupos. Por ejemplo, todo lo que sea rojo.
Características relacionales	Todas las cosas, personas o sucesos tienen características relacionales	Manipular con acompañamiento de expresión oral tamaños relativos, peso relativo, ubicación relativa, características contrastantes.
Conceptos de Seriación	Todos los seres, objetos o hechos pueden ser ordenados	Ordenar secuencialmente de acuerdo a las gradaciones de tamaño, peso, color, altura, luminosidad de los objetos. Colocar en orden distintas escenas de una narración o cuento conocido.

Conceptos Espaciales	El espacio está formado por distintas formas	Reconocer formas básicas como cuadrados, círculos, triángulos, cuando son vistos en distintos objetos, desde una puerta a una letra. Manipular formas en distintos espacios. Construir formas básicas
Conceptos Temporales	No siempre existe una relación causal entre un suceso anterior y otro posterior	Trabajar con las ideas de lo que ocurre primero y lo que ocurre después, lo que pasó antes, lo que ocurrirá después; examinar si hay correspondencia entre las relaciones temporales y causales.
Conceptos de conservación	Las substancias pueden cambiar su forma, pero tener siempre la misma cantidad	Manipular y entender la constancia de la materia aunque se la extienda, se la presione o reparta.
Conceptos de lenguaje funcional	Lo que ha sido aprendido a través del descubrimiento puede ser expresado a través del lenguaje oral y del lenguaje escrito	Adquirir y usar un vocabulario que exprese el qué, cómo, cuándo, por qué. Comprobar su correlato escrito.

Realice ejercicio n° 4

4. LECTURA INICIAL

La *lectura inicial* también suele ser denominada como la etapa de la decodificación. Esta etapa sólo se justifica porque hace posible la comprensión de la lectura. Sus características y sus técnicas no se pueden extender a todo el proceso.

La lectura inicial se superpone, continuándolo con naturalidad, al período de aprestamiento, durante el que se ha proporcionado una orientación sistemática a través de actividades planificadas que convierten el aprender a leer en un proceso de desarrollo natural y significativo para el niño.

La instrucción en la lectura inicial consiste, en parte, en el aprendizaje de una serie de destrezas específicas, las cuales tienen como objetivo primordial lograr reducir el proceso de ruptura del código visual, auditivo, articulatorio, para alcanzar un nivel de destreza (habituación) que opere de manera automática con la finalidad que el lector llegue progresivamente a concentrarse en el significado conceptual, en la imaginería o en la emoción del significado.

Todo primer aprendizaje implica una etapa larga y fatigosa que, generalmente, se tiende a olvidar una vez que se domina. El proceso de aprender (memorizar) una tarea o una serie de tareas es siempre deliberado y consiente en una primera etapa: una vez que los datos informativos son crecientemente registrados en la memoria a largo plazo, su reconocimiento o reproducción llega a transformarse en una operación cada vez más automática.

La lectura inicial significa *aprender a leer.* El lector tiene que aprender a identificar una palabra por discriminación de todas o algunas de sus letras componentes, asociándolas al sonido mediante la aplicación de diversas técnicas de reconocimiento de palabras. Reglas fónicas, análisis estructural, claves contextuales, etc.

Es importante revisar previamente algunos términos empleados comúnmente por los autores para referirse a la lectura. Ellos son: reconocimiento de palabras, análisis fónico, claves de significado o claves contextuales, claves de ilustración o de cuadros, vocabulario visual y vocabulario de significado.

a) *Reconocimiento de palabras*: este término es usado para describir las distintas formas de identificar palabras. Se entienden por destrezas de reconocimiento de palabras, las técnicas utilizadas por el lector para identificar, pronunciar, recordar los rasgos distintivos, y así leer cada palabra. Tanto niños como adultos utilizan claves naturales, como la forma general de la palabra, el patrón dado por las letras ascendentes y descendentes, la apariencia o sonido de las letras iniciales y el esquema de las mitades superiores de las letras. La mayoría de los programas de lectura ofrece entrenamiento en técnicas más formales: análisis fónico, fonemático, estructural y contextual. Otros autores hablan de análisis de palabras, como un término que incluye todos los métodos para encontrar la pronunciación de las palabras impresas.

b) *Análisis fónico:* es el estudio de los hechos fonéticos y fonológicos, que dicen relación con la equivalencia de los sonidos del habla con los símbolos impresos y las reglas prácticas para pronunciar las palabras escritas. El estudio de los fónicos es de especial importancia en lengua inglesa por las características fonéticas y ortográficas de la

misma. En español, desde el punto de vista práctico, el análisis fónico se puede reducir a usar el sonido de las letras como ayuda para el reconocimiento de palabras.

Entendido lo fónico a la manera de los libros norteamericanos de lectura como bien lo señala Fries (1963), sería erróneo usar como sinónimos fónico y fonético, ya que lo fonético abarca otros aspectos que no son relevantes para el análisis que se propone.

c) *Análisis fonemático (de los fonemas):* el fonema es la más pequeña unidad fonológica de una lengua. Como se sabe, la fonología investiga qué diferencias fónicas están ligadas a la significación de una determinada lengua. El fonema es, por lo tanto, la unidad estructural mínima en el sistema de sonidos del lenguaje, que hace posible diferenciar las significaciones. Un fonema, como tal, no tiene significado, pero permite diferenciar una unidad lingüística significativa (semantema) de otra. La diferencia entre los fonemas *f* y *p* posibilita la distinción entre *poca* y *foca.*

El análisis fonemático permite examinar las relaciones entre los fonemas y las letras, cuyas correspondencias y divergencias constituyen la base de muchos aspectos del aprendizaje de la lectura. El análisis fonemático recibe también el nombre de análisis fonológico.

d) *Análisis Grafemático (de los grafemas): e*l grafema es la unidad mínima de escritura no susceptible de ser dividida; *a, f, m, x,* son unidades grafemáticas; *ch, ll, rr,* no lo son. Los grafemas pueden ser letras, números, signos de puntuación, símbolos matemáticos y pueden aparecer bajo diferentes formas: mayúsculas, minúsculas, manuscrita, impresa, etc.

El análisis grafemático permite establecer las correspondencias y divergencias entre grafemas y fonemas y describir las características del sistema de escritura utilizado por una determinada lengua.

e) *Análisis Estructural de Palabras: e*s la división de una palabra en partes significativas que pueden ser reconocidas y enfrentadas como subunidades. Esto incluye dividir las palabras en prefijos, raíces, sufijos y separar palabras compuestas en sus componentes. Normalmente el análisis estructural opera visualmente sobre palabras escritas.

f) *Claves de Significado o Claves Contextuales:* son claves para identificar palabras impresas dadas por las palabras que la rodean. El niño realiza una adivinación acerca de una palabra a partir de las otras palabras que le darían sentido.

g) *Claves de Ilustración o de Cuadros:* son signos o claves útiles para identificar palabras impresas sugeridas por la ilustración de la página.

h) *Vocabulario Visual y Vocabulario de Significado:* normalmente se entiende por vocabulario el conjunto de palabras empleadas por un hablante, un autor, una ciencia

etc. En relación a los hablantes, se suele distinguir entre un vocabulario activo y un vocabulario pasivo. El vocabulario activo corresponde a las palabras efectivamente usadas por el hablante. El vocabulario pasivo corresponde a las palabras que el hablante de hecho no usa, pero que está en condiciones de entender y reconocer. Si se toma en cuenta el lenguaje escrito, pueden distinguirse otros tipos de vocabulario. Existe el vocabulario visual que consiste en la capacidad de reconocer una palabra escrita y pronunciarla adecuadamente, con independencia de su significación. Existe el vocabulario de escritura, que corresponde al conjunto de palabras que alguien utiliza al escribir espontáneamente.

De esto se desprende que una misma persona maneje varios vocabularios, que se diferencian en extensión, precisión y fluidez de acuerdo al uso que esta persona les dé.

En la actividad de lectura hay dos vocabularios básicos: el vocabulario a *primera vista* y el vocabulario de *significado.* El vocabulario a primera vista incluye precisamente aquellas palabras que el alumno reconoce a primera vista visualmente y con ayuda de su memoria auditiva. Tal vez el significado de la palabra le es completamente familiar y también puede decirla con propiedad. Su reconocimiento inmediato es ayudado por su familiaridad con la forma de la palabra y por la memoria auditiva que tiene de ella.

El vocabulario de significado incluye todas aquellas palabras para las cuales el niño posee un número de asociaciones mentales significativas. Es posible que la palabra incluida no pertenezca al vocabulario auditivo del niño y que no sea capaz de pronunciarla correctamente. El conocimiento de significados de raíces y afijos y el reconocimiento de una palabra base conocida pueden servir para precisar el significado. Finalmente el niño sólo reconoce la palabra cuando la utiliza en un contexto particular de lectura. Cuando hablamos de vocabulario de lectura del niño en las etapas iniciales del aprendizaje lector, generalmente nos referimos a su vocabulario a primera vista. Cuando nos referimos a su vocabulario de lectura en los niveles intermedios y superiores, en general, nos referimos a su vocabulario de significado.

Frente a la enseñanza de la lectura inicial hay diferentes enfoques que, en último término, pueden reducirse a dos: *métodos globales y métodos fónicos*. Los métodos globales parten de la captación de palabras y oraciones como un todo, sin considerar sus elementos componentes. Los métodos fónicos parten del conocimiento del código gráfico y tienden a basarse en una enseñanza sistemática de las letras y las sílabas, es decir, prestan atención a los componentes de las palabras.

Para enjuiciar estos enfoques conviene tener en cuenta que se pueden distinguir tres grandes tipos de escritura, según que los signos sirvan para representar:

- Frases o enunciados completos (*escritura sintética*)
- Unidades significativas o monemas (*escritura analítica*)

- Unidades distintivas o grupos de unidades distintivas (*escrituras fonéticas: alfabetos, silabarios*)

Frente a la aplicación de los métodos fónicos existe el mito que ellos transforman a los niños en simples decodificadores y que limitan la comprensión. El significado está más asociado a la modalidad auditiva-vocal que a la modalidad visual. Chall (1967), en una extensa revisión de investigaciones y otra literatura sobre métodos de enseñanza de la lectura, proporciona evidencias de que los niños enseñados con técnicas fónicas entienden más rápidamente el significado de un párrafo que los niños enseñados con otras técnicas. La autora concluye firmemente que *la correlación experimental y la evidencia clínica indican que un énfasis en el código es la mejor manera de partir.* Por énfasis en el código, Chall alude al uso de los métodos fónicos en la enseñanza de la lectura.

El enfoque fónico no debe enfrentarse de manera total, sino que, en lo posible, debe integrarse con el manejo global de palabras de nexo o muy habituales dentro de la lengua, tales como: *y, el, un, algo, de hay, etc.*, con el fin de poder introducir al niño desde muy temprano, en la lectura de pequeños contextos significativos. Si no se atiende a ello, y el proceso es totalmente sometido a la sistemática de la sílaba o de la letra, se corre el riesgo de redactar textos como: *Ema me ama; mi mamá me mima; la lela lola Lala*, todos los cuales no representan el lenguaje real. Ningún niño habláis.

Es obvio que la alta correspondencia fónica, grafémica y articulatoria de las lenguas romances, facilita su aprendizaje. De esto se deriva que la traducción literal de metodologías de enseñanza de lectura en el idioma inglés no corresponde a la realidad lingüística latinoamericana, especialmente cuando se traducen preponderantemente en control de vocabulario, aprendizaje de palabras como un todo, con excesiva postergación de la enseñanza de los aspectos fónicos y cuando limita sus contenidos a situaciones descriptivas de familias de clase media de países desarrollados.

El aprendizaje de la lectura inicial no es una instancia fácil. No hay bases naturales para los sistemas de escritura formados por unidades distintivas. Hay una base genética, las características del aparato fonoarticulatorio del hombre, para el surgimiento del lenguaje oral. El uso habitual del lenguaje oral en todas las comunidades humanas conocidas, hace del aprendizaje de éste un proceso natural. No sucede así con ningún código visual-verbal; todos deben ser laboriosamente aprendidos por cada generación, casi siempre en el contexto de una relación profesor-alumno.

Esta adquisición constituye un proceso de aprendizaje complejo. Una vez que el lector descubre las reglas necesarias para transformar los signos espaciales en sus equivalentes verbales, progresa hacia la captación directa del significado, utilizando para ello su dominio del lenguaje y su nivel de conocimiento y de conceptualización.

Realice ejercicio n° 5

CLASE 05

4.1. Programa de Enseñanza de la Lectura Inicial

Las tres metas más importantes de la etapa de lectura inicial son ayudar al niño a:

- Desarrollar y ampliar un *vocabulario a primera vista*
- Aprender a asociar símbolos visuales con sonidos del habla
- Ver que la lectura es siempre un proceso significativo y que los símbolos impresos representan el habla

Algunos materiales de instrucción tratan las dos primeras fases como destrezas independientes, enseñándolas en secuencias. Los niños pueden aprender bastante con un solo enfoque instruccional; pero se corre el riesgo de enfrentar en forma rígida el proceso de la lectura, que es demasiado complejo para ser dominado con una sola técnica. Cuando la instrucción en lectura inicial sobreenfatiza el análisis de las letras o el aprendizaje de algunas palabras a *primera vista,* los niños se tornan muy dependientes de la destreza específica enfatizada. En cambio si se usan el conocimiento de palabras a primera vista, el análisis de fonemas y grafemas y el contexto en el desciframiento de palabras nuevas desconocidas, se está apelando a una técnica integrada más eficiente y menos creadora de dependencias que una sola técnica aislada.

a) *Desarrollo de un vocabulario a primera vista:* la experiencia del niño *normal* ante la lectura significa ir adquiriendo patrones automáticos de estímulo-respuesta ante las palabras impresas. Las palabras a *primera vista* se aprenden en variadas fuentes (televisión, signos de tránsito, avisos, títulos, letreros de tiendas, nombres de calles, etc.) a continuación se enuncian algunas sugerencias para el aprendizaje de palabras a primera vista.

- Si un niño reconoce instantáneamente un cierto número de palabras, puede aprovecharse esa capacidad para enseñarle a ver y oír similaridades entre las palabras que conoce y otras nuevas que se le presenten. El manejo de un vocabulario a primera vista es un instrumento valioso cuando se lo utiliza como ayuda para decodificar otras palabras.

- Conviene incrementar el vocabulario espontáneo de palabras primera vista. Cuando el niño está inmerso en el mundo gráfico, el vocabulario a primera vista se forma espontáneamente a partir de los nombres de los productos, de las indicaciones del tránsito, de la publicidad y otras fuentes; la sala de clases puede producir dicho ambiente letrado. Pero es necesario incrementar este vocabulario, a primera vista espontáneo, con un conjunto de palabras para comparar sonidos iniciales. Las palabras claves deben ser, simultáneamente, figurativas e inconfundibles. Por ejemplo, la palabra *tabla* es figurativa, pero no es inconfundible, porque frente a su ilustración un niño puede responder *madera.* Algunas palabras que pueden ser útiles son las siguientes.

a ____ ala	h ____ hipopótamo	q ____ queso
b ____ burro	i ____ iglesia	r ____ remo
c ____ camello	j ____ jirafa	s ____ sol
ch ___ chino	l ____ luna	t ____ tambor
d ____ dado	m ____ mariposa	u ____ uva
e ____ elefante	n ____ naranja	v ____ vaca
f ____ foca	o ____ ojo	y ____ yugo
g ____ gato	p ____ perro	z ____ zorro

- Utilizar las mismas indicaciones dadas para el aprestamiento de la lectura, en relación a la discriminación visual. Estas indicaciones son útiles para la adquisición de un vocabulario a primera vista.

b) *Instrucción fónica:* la instrucción fónica comienza en las escuelas con el período de aprestamiento y se extiende a través de todos los estadios de la instrucción lectora. El profesor trabaja con los alumnos para asegurarse que ellos escuchen los comienzos y finales similares de las palabras. El próximo paso en la instrucción es ver que las combinaciones de letras corresponden a sonidos similares en los comienzos o finales de las palabras.

Si el niño reconoce las palabras *mano* y *manzana,* puede ser instruido para que perciba que las palabras *mío* y *muchos* comienzan con el mismo símbolo y poseen el mismo sonido inicial. Así, mientras el niño está aprendiendo a leer, se puede utilizar su conocimiento de sonidos y letras iniciales para conocer nuevas palabras. Además, si el niño conoce todas las palabras de una oración, a excepción de una de ellas, el contexto en que está situada tal palabra, le ayudará también a reconocerla.

Las técnicas de la instrucción fónica son prácticamente ilimitadas. Algunos ejemplos son los siguientes.

- Juntar dos o más cuadros de objetos, cuyos nombres comienzan con el mismo sonido. El profesor coloca cuadros en el pizarrón y también tarjetas con letras, los alumnos deben juntar los cuadros con la letra inicial que corresponde.

- Los sonidos finales de las palabras pueden ser enfatizados usando un conjunto de láminas.

Cerro	manzana	sala	corazón
Perro	campana	pala	camión

- Duplicar un número de series de tres palabras que rimen.

Perro	cerro	berro
Avión	camión	canción
Manzana	campana	mañana

El profesor muestra la primera línea y pronuncia una de las palabras (por ejemplo, cerro) y solicita a los alumnos que la encierren en un círculo. A continuación, nombra una palabra de la segunda línea, y luego de la tercera.

- El mismo tipo de ejercicio puede ser utilizado para enseñar o evaluar los dígrafos (ch-ll) o los grupos consonánticos.

- Sustituir letras iniciales, intermedias o finales, para formar nuevas palabras (familias fónicas de palabras). Existen muchas palabras de uso frecuente que finalizan con las mismas dos o tres letras. La sustitución de letras iniciales en tales palabras, a menudo, ayuda a los alumnos a ver y oír las relaciones letra-sonido y es una de las técnicas que más facilitan el proceso de decodificación.

O	S E A U	O

También se pueden agregar letras al inicio de cada palabra y escuchar cuidadosamente cómo se pronuncian las nuevas palabras formadas.

c) *Análisis de palabras*: incluye todos los métodos para solucionar la pronunciación de las palabras impresas. Estas destrezas no están relacionadas con la enseñanza de la pronunciación de las palabras, dado que el niño debe pronunciarlas en el lenguaje oral. Se trata de que el niño pronuncie la palabra que está escrita y no otra. El *análisis de palabras* se efectúa a través de destrezas que incluyen el análisis fónico, el análisis estructural de las palabras y la utilización de claves contextuales.

- *Análisis estructural de palabras.* Consiste en reconocer nuevas palabras basándose en raíces conocidas, finales inflexionales de una misma raíz, palabras combinadas para producir una nueva (palabras compuestas), prefijos y sufijos agregados a las raíces. Algunos ejercicios que pueden ser enseñados por el profesor son los siguientes:

  - Enseñar finales inflexionales

Palabras conocidas	agregar “s”	agregar “ando” o “iendo”
come	comes	comiendo
sale	sales	saliendo
llega	llegas	llegando

  - Enseñar reconocimiento de palabras compuestas

A	B	C
Para	choques	parachoques
Boca	calle	bocacalle
Quita	sol	quitasol

Reparar que al juntar las palabras A y B se forma una nueva palabra.

- *Utilización de claves contextuales.* Implica la habilidad del lector para reconocer la palabra y su significado mediante la posición o función de la palabra en un patrón familiar de oración. Las principales claves contextuales son las verbales, pero entendiendo el contexto en forma amplia, se pueden agregar otras claves que funcionan de modo similar. Entre las claves surgidas del contexto entendido en forma

amplia, se encuentran las claves dadas por las ilustraciones y las experiencias del lector. Las principales claves para el reconocimiento contextual de una palabra son las siguientes:

- *Ilustraciones.* La palabra desconocida es aclarada o acompañada por una ilustración.

- *Experiencias previas del lector.* La experiencia concreta del lector lo capacitan para adivinar una palabra que no conoce. Por ejemplo si decimos "Pepe dio un…… al perro", la mayoría de los niños pensará que la palabra omitida es "hueso"; lo mismo pensarán si la palabra "hueso" está escrita, aunque no la conozcan.

- *Claves verbales.* Se pueden trabajar de la siguiente manera.

- *Palabras y oraciones concomitantes.* Las palabras y oraciones que van antes o después de la palabra desconocida proporcionan alguna indicación sobre su posible naturaleza y significado. Por ejemplo en la oración, "Pepe tomó un vaso de agua", si el niño no conoce la palabra vaso, hay tres claves provenientes de las palabras concomitantes. "tomó" y "agua" proporcionan claves semánticas (orientan hacia el significado de la palabra desconocida); "un" proporciona una clave gramatical (indica el género gramatical de la palabra, excluyendo palabras femeninas como copa).

- *Comparación y contraste.* Uno o varios elementos del texto que el niño conoce le pueden indicar que una palabra desconocida para él se opone a otra palabra del texto, o es el término de una comparación. Ejemplo, "Tito estaba feliz, pero yo estaba (triste)".

- *Sinónimos.* La lectura de una palabra desconocida se facilita porque uno o varios elementos del texto indican que su significado es similar al de una palabra que ya ha aparecido. Ejemplo, "Tú estás feliz y (contento)".

- *Síntesis.* La palabra desconocida representa una síntesis, es una expresión genérica, de las palabras que le preceden o siguen. Ejemplo, "la uva, las peras y las manzanas son (frutas)".

- *Definición.* La palabra desconocida está definida por las palabras u oraciones que la acompañan. Ejemplo "(cuadrado) es una figura con cuatro lados iguales".

- *Expresiones familiares.* La palabra es reconocida por su uso en expresiones familiares o experiencias verbales corrientes. Ejemplo, "tomó el teléfono y dijo (aló)".

En lengua inglesa las claves contextuales suelen ser decisivas. Las palabras nuevas suelen ser, desde el punto de vista de su escritura, totalmente desconocidas para el niño. En español, normalmente, las claves de contexto son apoyadas por el conocimiento que el niño tiene de algunas letras o sílabas de la palabra, lo cual facilita las cosas. En el ejemplo “Pepe dio un (hueso) al perro”, el niño puede desconocer la palabra “hueso”, por no estar familiarizado con el diptongo “ue” y por no conocer la letra “h”; pero puede reconocer el final de la palabra “so” y nunca la va a confundir con la palabra pan o comida. A pesar de esta facilitación de las claves contextuales, la enseñanza del análisis contextual es muy importante en español. Forma parte de un programa más amplio de reconocimiento instantáneo de palabras y destrezas para captar el significado. El análisis contextual debe iniciarse junto con los primeros intentos lectores del niño, y debe continuarse indefinidamente. Las siguientes sugerencias pueden ser de utilidad al momento de trabajarlas.

- Leer una oración, rima o cuento en el que se omitan palabras obvias. Estimular a los niños a proporcionar la palabra omitida. Se puede también seleccionar entre varias palabras y discutir la razón de la selección. Esta práctica puede ser combinada con una clave fónica.

- Dar a leer a los niños una selección en silencio. Preguntarles acerca del significado de las palabras nuevas presentadas.

- Proporcionar material de lectura con palabras ocasionalmente omitidas. Estimular a los niños a inferir las palabras omitidas y a explicar la razón de su respuesta. Aceptar como correcta cualquier palabra consistente con el sentido de la oración.

- Insertar una palabra sin sentido en lugar de un sustantivo o verbo varias veces en un párrafo. Pedir al niño que la descubra y que infiera cuál es la palabra que corresponde.

- Variar la forma anterior utilizando el sonido inicial correcto, el grupo consonántico, la sílaba, el prefijo y la raíz de la palabra omitida. Promover, así, simultáneamente el uso del análisis fónico, estructural y contextual.

- Seleccionar una media docena de palabras difíciles de una lectura próxima a ser leída. Hacer que los alumnos escriban sus propias definiciones sin intercambio de ideas o discusiones. Después que la lectura ha sido completada, permitir que los alumnos revisen y completen sus propias definiciones.

- Dar una serie de definiciones, en las cuales se utilice una misma palabra con diferentes significados contextuales. Pedir a los alumnos que expliquen el significado de la palabra clave usada en cada sentencia. Utilizar el diccionario como fuente para contrastar significados.

- Variar el segundo ejercicio dado, pidiendo a los alumnos que aporten sinónimos a la palabra clave de cada oración.

- Duplicar un párrafo explicativo o descriptivo de un material de enseñanza. Elegir un párrafo en el cual una palabra está utilizada varias veces. Omitir esa palabra en la reproducción. Pedir a los alumnos que lean los párrafos y que intenten proporcionar la palabra omitida. Discutir las diferentes palabras ofrecidas, su precisión y la tendencia a introducir sinónimos.

- Variar el cuarto ejercicio mediante la inserción de una palabra sin sentido en los puntos del párrafo en los cuales les aparecía la palabra omitida.

- Dar a los alumnos una serie de oraciones en las cuales una palabra clave está subrayada; dar, además, tres o cuatro palabras, una de las cuales significa lo mismo que la palabra subrayada. Hacer que los alumnos elijan el mejor sinónimo.

Realice ejercicio n° 6

CLASE 06

5. LA LECTURA EN LOS CURSOS INTERMEDIOS

Luego de superada la etapa de la lectura inicial, sigue la etapa de enseñanza de la lectura en los cursos intermedios, en donde es conveniente tener a disposición de los alumnos una gran cantidad y variedad de material de lectura que responda a los intereses de éstos y que sea fácilmente legible.

Al término de esta etapa, los alumnos (as) deben estar preparados para reconocer palabras difíciles; manejar un amplio vocabulario a primera vista y tener habilidades básicas de comprensión de textos.

5.1. Programa de Enseñanza

El programa que sugerimos para esta etapa incluye un énfasis simultáneo en la mecánica de la lectura y en el desarrollo de destrezas básicas de lectura oral y silenciosa. Estas permiten que la lectura llegue a automatizarse de manera tal, que se convierta en una actividad satisfactoria y reforzadora, ya sea a nivel recreativo o funcional.

5.1.1. Destrezas de Reconocimiento de Palabras

En esta etapa el niño debe lograr un nivel de lectura independiente, lo que significa dominar todas las técnicas que permiten leer sin dificultades un texto que contenga palabras nuevas, es decir, que no se pueden reconocer a primera vista por ser desconocidas.

El lector necesita usar la mayor cantidad de métodos de análisis de palabras. A continuación, se analizan los diversos aspectos del reconocimiento de palabras para estos cursos intermedios.

a) *Ampliación del vocabulario visual:* los alumnos (as) deben ser estimulados a reconocer y recordar la forma de las palabras sobre la base de su extensión; configuración dada por las letras que sobresalen de la línea de base de la escritura; por la construcción de imágenes visuales de las palabras; por la discriminación entre palabras que difieren en una o más letras y la formación de hábitos para recordar la forma de las palabras conocidas y compararlas con las palabras nuevas.

Las siguientes actividades pueden ser útiles para desarrollar en los niños la clave de reconocimiento dada por las formas de las palabras.

- Observar, comparar y discriminar entre pares de palabras que a menudo, en el nivel de letras, sílabas o palabras completas, tienden a ser invertidas como: *sol-los; al-la; las-sal; son-nos; casa-saca; calvo-clavo; etc.*

- Discriminar palabras que pueden ser confundidas entre sí, como: *cerezas-cabezas; araucano-iracundo; etc.*

- Escribir listas de palabras, omitiendo las letras altas para que el niño las complete. Por ejemplo: *re_oj; can_a_o; cump_eaños; etc.*

- Escribir listas de palabras omitiendo las letras cortas para que el niño las complete. Por ejemplo: *g_l; r_l_j; fl_n; etc.*

- Efectuar lo mismo, ahora omitiendo las letras bajas para que el niño las complete. Por ejemplo: *te_ado; com_leto; _énero; etc.*

- Preparar duplicados de listas de palabras para que los alumnos las pareen.

- Utilizar *tarjetas relámpago* (flash cards), diapositivas, tarjetas y juegos para practicar el reconocimiento de la forma de las palabras. Instar a que los alumnos “vean” las palabras con los ojos cerrados.

- En un párrafo impreso con letras grandes y visibles, deslizar una regla o una cartulina de manera que cubra la mitad de las palabras de arriba hacia abajo.

Estimular a que los alumnos (as) reconozcan las palabras, aunque esté oculta su mitad inferior.

- Efectuar la misma actividad cubriendo la parte superior de las palabras. Observar que es más fácil reconocerlas cuando se cubre la parte inferior.

- Hacer listas de palabras que deben ser reconocidas, auque las vocales están omitidas.

- Solicitar a los alumnos (as) que comparen listas de palabras duplicadas con letras mayúsculas y minúsculas.

- Escribir oraciones con una palabra omitida y darle a los niños dos o tres palabras con diferencias sutiles entre ellas, para que elijan la que corresponde a la oración. Por ejemplo:

  "Echó _____ a los alimentos"
  (sol-sal-las)

b) *Análisis fónico:* el perfeccionamiento de las técnicas involucradas en el análisis ayuda al niño a lograr la adecuada pronunciación de las palabras, junto con las claves dadas por la forma de las palabras y las claves estructurales. El análisis fónico facilita al niño, igualmente, el dominio progresivo de la ortografía e implica destrezas para la rápida decodificación de palabras que contengan:

- Consonantes de doble grafema (dígrafos): ch, ll

- Consonantes de doble fonema: c, g

- Diptongos y encuentros vocálicos

- Consonantes seguidas de *u* muda: gue, gui, que, qui

- Consonantes seguidas de *ü*: güe, güi

- Grupos consonánticos: br, dr, tr, fl, bl, etc.

- Grupos consonánticos más diptongos: grue, prie, trae, etc.

- Grupos consonánticos más encuentros vocálicos: grúa, bría, etc.

- Grupos consonánticos más diptongo y consonante: cruen, brien, etc.

- Encuentros consonánticos complejos: obs, obv, str, adh, etc.

- Casos en que se combinan algunos de los patrones gráficos anteriores: guía, bríais, guión, extr, llue, etc.

Al margen de las actividades destinadas a la enseñanza de la lectura, el profesor puede enseñar en esta etapa algunos términos gramaticales y lingüísticos, como parte del subsector de lenguaje y comunicación, de acuerdo a los lineamientos de los planes y programas. Debe saber, sin embargo, que no son útiles ni necesarios para mejorar la lectura, aunque sí para afianzarla.

Las actividades conducentes a que el niño adquiera destrezas en el manejo de las claves fónicas pueden ser las siguientes:

- Revisar la pronunciación de cada uno de los fonemas consonánticos y vocálicos.

- Continuar discriminando auditivamente las palabras que riman en forma consonante, como *canción- lección*, y asonante, como *rama-casa.*

- Practicar la percepción auditiva de sílabas. El niño puede observar su boca en un espejo, para constatar que cada sílaba corresponde a una sola emisión de voz, aunque sea tan compleja como *cruen.*

- Llamar la atención sobre la variabilidad de letras que representan dos fonemas como la *c* y la *g,* cuyos sonidos cambian si se anteponen a las vocales *a-o-u* o a las vocales *e.i,* y la *y* que tiene sonido vocálico y consonántico.

- Destacar igualmente aquellas letras que representan un solo fonema, pese a estar compuestas por dos letras (dígrafos), como es el caso de *ch* y *ll.*

- Destacar que la *x,* por el contrario, contiene dos fonemas pese a escribirse con un solo grafema. Por ejemplo la palabra *taxi* corresponde a *tac-si.*

- Reparar a nivel auditivo en palabras largas, cortas y en la acentuación específica de las palabras de más de una sílaba. Ejercitar las diferencias si la palabra es *venia* o *venía, sabía* o *sabia, etc.* Diferenciar entre palabras con acento agudo, grave o esdrújulo sin hacer referencias, necesariamente, al metalenguaje.

- Utilizar tarjetas como parte de la práctica de ejercicios de análisis fónico y estructural.

- Realizar dictados y autodictados en el cuaderno o en el pizarrón para ejercitar estas destrezas.

- Dar tiempo para el aprendizaje de poemas y familiarizar así a los niños con aspectos de ritmo y rima.

- Revisar la pronunciación, escritura espontánea y el dictado de palabras que contengan grupos consonánticos seguidos de vocal, diptongo, diptongo y consonante.

- Realizar juegos fónicos como, por ejemplo: "Ha llegado un barco cargado de……" para reconocer sonidos iniciales con consonante, grupos consonánticos, rimas.

- Revisar la pronunciación, escritura espontánea y el dictado de palabras que contengan encuentros consonánticos poco usuales como *obs* en la palabra *obsequio, exc* en la palabra *excepción,* etc.

- Realizar ejercicios de deletreo, donde el profesor dice una palabra letra a letra y el niño debe integrarla para reconocerla. Realizar el ejercicio inverso donde el profesor diga la palabra y el alumno la deletree.

c) *Análisis estructural de palabras:* implica una revisión y extensión de las experiencias del niño en combinar las claves fónicas con las estructurales, para facilitar el reconocimiento de las palabras; identificar y pronunciar las sílabas como una sola emisión de voz; identificar la raíz de la palabra en las formas derivadas o compuestas; reconocer la forma y el significado de los prefijos y sufijos; entender y aplicar los principios de la silabicación y el cambio experimentado por la palabra, según el acento de la sílaba. Algunas actividades para desarrollar el análisis estructural son las siguientes:

- *Palabras raíces*

  - Colocar en el pizarrón una lista de palabras con prefijos, sufijos y otros finales. Pedir al niño que cubra con una tarjeta el prefijo o el sufijo y nombre la palabra raíz. Pedirle que la subraye.

  - Escribir palabras raíces en tarjetas. Entregar al niño otras tarjetas con prefijos, sufijos y otras terminaciones y agregarlas a la palabra raíz para formar nuevas palabras.

  - Proporcionar a los alumnos (as) una lista de palabras raíces como: *pan-silla-sol* y colocarla en oraciones donde se observen los cambios dados por afijos. Por ejemplo: *El sol brilla - él se asoleó mucho; Compra pan - él es un panadero.* Se trata de ver cuántas palabras se pueden formar a partir de una palabra raíz.

- Comparar listas de palabras elaboradas en formas singulares y plurales, femeninas y masculinas. Pedir a los niños que las identifique y separen en columnas distintas.

- Proporcionar a los niños una lista de palabras compuestas. Ellos deberán identificar y escribir las palabras que las componen.

- *Prefijos, sufijos y terminaciones*

  - Escribir oraciones en el pizarrón tales como "a ese niño no le gustaba la sopa". Sustituir la palabra *no* por el prefijo *dis* y escribir la nueva oración ("a ese niño le disgustaba la sopa").

  - Construir una columna movible de prefijos como: *re, dis, ex, com, im, etc*., y deslizarla sobre una palabra como poner. Leer las nuevas palabras que se forman.

  - Anteponer una tarjeta con el prefijo *con* ante palabras como mover, vivir, tener seguir; o bien el prefijo *dis* ante palabras como gustar, poner, parar. Luego leer las nuevas palabras que se forman.

  - Desarrollar la función de la comprensión significativa de algunos prefijos y sufijos. Por ejemplo, la repetición o fuerza que aporta el prefijo *re* o la carencia u oposición que implica *in* o *dis* en el caso de las palabras inválidos y disconforme.

  - Formar *familias de palabras* sobre la base de derivaciones. Por ejemplo *pan, panera, panadero, panadería.*

- *Silabicación*

  - Pedir a los alumnos que pronuncien una palabra, observen en un espejo la cantidad de emisiones de voz o articulaciones que se producen al pronunciarla, observen la palabra escrita y comparen el número de sílabas que la forman y la cantidad de emisiones de la voz.

  - Agrupar palabras con una, dos y tres sílabas. Hacer competencias para encontrar palabras que estén formadas por tales cantidades de sílabas.

  - Mirar objetos reales o presentados en láminas y decir cuántas sílabas tiene la palabra que los nombra.

  - Separar palabras en sus sílabas componentes, trazando un círculo alrededor de cada una, o marcándolas de alguna manera.

- Dividir dos palabras en sus sílabas componentes; una de ellas debe tener una sílaba directa (consonante seguida de vocal) y una sílaba compleja (consonante-vocal-consonante). Por ejemplo *careta-carta; silla-sílaba; saldo-salado.*

- Hacer separaciones de sílabas progresivamente más difíciles hasta llegar a palabras que contengan grupos consonánticos seguidos de diptongo y consonante. Por ejemplo, la palabra triángulo.

- Hacer notar la función del acento en los encuentros vocálicos, especialmente cuando hay otra palabra similar con diptongo. Por ejemplo, *tenía-tenia; sabia-sabía; varias-varías; etc.*

- Realizar distintas clasificaciones de palabras según número de sílabas con distintos elementos motivadores para el niño.

d) *Claves contextuales:* su manejo implica destreza para usar el significado, como apoyo en la identificación de las palabras desconocidas para el niño. Algunas actividades para desarrollar esta clave de reconocimiento son las siguientes:

- Leer en voz alta un cuento o una descripción, omitiendo de vez en cuando una palabra que los niños deben completar.

- Realizar la misma actividad presentando al niño una oración o un pequeño párrafo en el cual se omite sistemáticamente una palabra y se reemplaza por una línea de extensión constante que debe ser completada por el niño.

- Escribir en el pizarrón oraciones que contengan homógrafos, para que los alumnos observen el cambio de significado de palabras compuestas por las mismas grafías y de igual pronunciación. Por ejemplo "no *traje* mi nuevo *traje*". Tratar que los niños descubran nuevos ejemplos.

- Hacer que los alumnos lean en forma incompleta un cuento que capte su atención. Proporcionarles algunas palabras aisladas que les sirvan de clave para adivinar cómo termina.

- Destacar en un texto todas las palabras que los niños dicen no entender. Leer el texto completo y volver a observar las mismas palabras. Probablemente la mayoría de ellas fueron entendidas después de leer el texto completo. Utilizar esa experiencia para que los niños tomen conciencia de la importancia del contexto como apoyo al significado.

- Descubrir en el texto las palabras que otorgan claves para descubrir dónde ocurren los hechos.

- Hallar palabras que aportan claves sobre los sentimientos, caracteres u otras cualidades de los personajes.

- Encontrar las palabras que aportan claves sobre cuándo ocurrieron los hechos que se narran en el texto.

- Sustituir significados para las palabras y expresiones encontradas en la oración o párrafo. Las palabras no deben ser reemplazadas, necesariamente, por un sinónimo, pueden ser reemplazadas por más de una palabra. Por ejemplo "no había perdido su alegría (*buen humor*)".

- Escribir oraciones con palabras que tengan significado opuestos, utilizando las mismas sugerencias anteriores.

- Ayudar al niño a descubrir en el texto las claves contextuales dadas por el autor, para encontrar el significado de las palabras desconocidas para el niño. Estas claves pueden ser una definición; por contraste; una síntesis; por imaginería.

- Una vez que el niño toma conciencia de las claves contextuales, puede subrayar la parte del texto que ayuda a entender la palabra desconocida para él. Puede intentar hacer una pequeña redacción en la que él aporta una clave para que su compañero descubra un significado desconocido.

- Estimular a los niños a usar el diccionario como un medio de comprobación de los significados descubiertos por ellos.

- Realizar un recuento personal progresivo de las nuevas palabras conocidas. Este puede graficarse o bien hacer un diccionario individual o tarjetero.

- Desarrollar el adecuado manejo de la puntuación. La falta de habilidad para manejar la puntuación, impide que la lectura se realice con fluidez y se capte el significado fácilmente detectable en cualquier análisis de la tarea lectora. Un buen procedimiento para hacer notar su importancia, es cambiar arbitraria y deliberadamente los signos de puntuación en un párrafo.

CLASE 07

5.1.2. Desarrollo de la Lectura Oral

La lectura oral juega un papel importante en los cursos intermedios, como un medio de evaluación, aprendizaje, comunicación y desarrollo de la personalidad.

En la lectura oral el alumno (a) debe reconocer todas las palabras, usar el fraseo adecuado dado por los signos de puntuación, dar la entonación adecuada, adaptar la expresión, la intensidad de la voz y la velocidad al ritmo de los que le escuchan para que logren comprender.

Los niños deben ser estimulados a leer textos que puedan ser compartidos por los demás. Cuando se utilice la lectura con el fin de evaluar al alumno, esta comunicación debe ser privada para no exponer públicamente sus posibles dificultades. Otras recomendaciones, para el desarrollo de la lectura oral, son las siguientes:

- La lectura oral se debe efectuar con un propósito claro y definido, por ejemplo dar a conocer un texto del que sólo hay un ejemplar y que es de interés común del curso; impartir instrucciones; dar un aviso; etc.

- No se debe exponer al lector a un fracaso o una mala actuación. El alumno que lee ante un grupo de auditores debe manejar bien las destrezas de lectura requeridas por el texto y haber logrado fluidez y buen manejo de las claves necesarias para acertar con la entonación y las pausas.

- No se debe poner demasiado énfasis en la lectura oral, pues se puede destruir su efectividad. El énfasis debe apuntar más a la calidad y debe proporcionar un programa balanceado con suficiente práctica de la lectura silenciosa.

- Debe evitarse que la lectura oral se convierta en una actividad mecánica para el alumno (a), que se olvide que está leyendo para captar significados y comunicarlos.

- El mismo profesor debe utilizar la lectura oral proporcionando un buen modelo a sus alumnos. Debe demostrar agrado en practicarla, preocupándose de usarla en función comunicativa.

- La lectura oral puede ser, a veces, un motivo de molestia y tensión para algunos niños. En tales casos, el profesor debe manejar la situación de manera comprensiva y afectuosa.

Realice ejercicio n° 7

6. LECTURA COMPRENSIVA

La comprensión de los textos escritos es un fenómeno muy complejo. Los factores que la determinan son muy numerosos y están mezclados entre sí y cambian constantemente.

En la comprensión lectora influyen factores derivados del emisor, del texto y del receptor. Todos ellos pueden influir en la comprensión, pero en muchos casos se puede prescindir de alguno de ellos o enfatizar uno más que otros. Algunos autores postulan que la comprensión se correlacione sólo con el texto y con el lector, pensando que en el texto está contenido todo lo que dice referencia con el emisor. Sin embargo, es bueno considerar los tres aspectos mencionados (emisor, texto y receptor), pensando que hay factores relativos al autor que no están dados por el texto.

6.1. Desarrollo de la Comprensión Lectora

La lectura exige manejar informaciones muy complejas provenientes del texto impreso. Un texto escrito tiene aspectos gráficos, fono-fonológicos, léxicos, morfosintácticos, semánticos, referenciales y textuales que permiten obtener diferentes tipos de significados como lo son la reconstrucción del sentido dado por el autor; conjuntos significativos generados por el propio texto; significaciones surgidas del contacto con otros textos; significaciones surgidas de la inserción del texto en diversas circunstancias.

El buen lector es capaz de entender algunos de estos significados a primera vista, una larga práctica de la lectura le permite desarrollar una serie de destrezas espontáneas de comprensión textual. Cuando el lector domina el texto, es capaz de recordar lo que ha leído, suplir los elementos que no se le entregan, anticipar hechos y modalidades lingüísticas, enjuiciar críticamente los contenidos.

Todas estas destrezas pueden adquirirse en forma natural junto con los restantes procesos de desarrollo personal. La mayoría de los niños, a medida que progresan en destreza lectora y cuando se enfrentan a materiales adecuados para ellos, desarrollan en forma espontánea las principales destrezas para comprender textos escritos. Muchos niños, sin embargo, en determinados momentos, necesitan una enseñanza específica de ciertas destrezas lectoras.

Se ha comprobado que, en general, un programa de desarrollo de la comprensión lectora beneficia a todos los niños, incluyendo a los buenos lectores, por la toma de conciencia que implica. Las indicaciones siguientes pueden servir para estimular la comprensión lectora en los niños que han aprendido a leer recientemente.

6.1.1. Rol de la Pregunta en la Comprensión Lectora

Desde cierto punto de vista, enseñar comprensión es lograr que los estudiantes aprendan a formular sus propias preguntas y a estructurar su propio pensamiento, de modo que logren ser independientes en el proceso leer y aprender de un texto. Este proceso implica reaccionar ante una página impresa con preguntas o hipótesis que son confirmadas por el texto, mientras el estudiante lee y se relaciona con él.

El propósito de enseñar a los estudiantes a formular sus propias preguntas no es solamente para que seleccionen y retengan la información, sino para enseñarles a leer y comprender un texto. En tal proceso se enfatizan los propósitos del lector (la formulación de hipótesis) y la interacción dinámica entre éste y la página impresa, incluyendo la atención selectiva sobre aquellos aspectos del texto que son relevantes para satisfacer su curiosidad.

Para enseñar la comprensión activa se debe hacer al lector una pregunta de la que pueda surgir otra y no sólo una respuesta. A pesar de que el cambio en la instrucción es leve, la diferencia obtenida es profunda y significativa.

Una estrategia importante para enseñar la comprensión, es hacer preguntas antes de leer. Las preguntas previas están dirigidas a estructurar el conocimiento previo y a estructurar el texto, pero en éste hay otras informaciones a las que no se presta atención. El recuerdo de la información seleccionada será tan próximo, como haya sido la pregunta preconcebida, a menos que el alumno haya sido altamente motivado a recordar todo lo que haya leído.

El papel de estas preguntas activas en la comprensión lectora, es mantener una actitud de anticipación y búsqueda por parte del lector, que desarrolla la lectura crítica.

6.1.2. Toma de Conciencia de las Estrategias Naturales

Es importante que el niño tome conciencia de las interacciones que él realiza en su comunicación con el lenguaje escrito; de cómo él despliega estrategias naturales para tratar información compleja (gráfica, fonémica, semántica y sintáctica) y reconstruir el significado. Los lectores diestros, generalmente, llevan a cabo estas estrategias en un nivel automático; pero los lectores iniciales y los niños con dificultades de comprensión necesitan hacerlas concientes, mediante instrucción específica.

Es posible, entonces, aclarar claves dadas por el vocabulario, las expresiones, los elementos mostrativos y anafóricos del lenguaje y la complejidad de las estructuras para facilitarle el proceso de comprensión del texto.

*a) Vocabulario: c*on el fin de utilizar el contexto, es siempre recomendable pedir a los niños que cuando no conozcan el significado de una palabra, continúen leyendo y esperen que el contexto les brinde los indicios necesarios. Obviamente si la palabra no es explicada y continúa reapareciendo, se debe recurrir al diccionario.

También constituye una buena táctica tratar que los niños descubran en la lectura las diferentes modalidades que adoptan las claves contextuales. Por ejemplo: “el lobo no estaba en su guarida, la cueva o espesura donde se guarecen los animales”. En este caso, la cláusula define el significado de guarida. “durante el temblor Camila permaneció impávida mientras todos los niños se mostraban muy alterados y asustados”. En este caso, la clave contextual es de comparación o contraste. “hacía acrobacias dignas de un equilibrista sobre

la cuerda floja". En este caso el alumno puede determinar el significado de la palabra acrobacias, por la imaginería que despierta el equilibrista sobre la cuerda floja.

Otras veces las claves contextuales pueden estar dadas por un sinónimo, por reflexión sobre la situación anticipada en el texto o por indicios dados por las figuras del lenguaje.

b) Expresiones: dentro de las claves semánticas, también hay que considerar el grado de dificultad que presentan las oraciones. "andando el tiempo" no se explica por la suma de sus elementos componentes, ni tampoco por las relaciones entre los mismos. Sólo se puede entender si se descubre el significado global a partir del texto.

c) Elementos mostrativos y anafóricos: el papel que cumplen estos elementos como clave para la comprensión, puede entenderse examinando el siguiente texto:

> *"En medio de todo aquello, el único que tenía buen aspecto era él. Me pareció que nunca había modificado tan profundamente las situaciones de cada uno. No quiso entender el gesto que le hice y me siguió hasta el aparador, donde fui a dejar mi cartera".*

El texto es ininteligible si no se sabe a quién se está aludiendo (aquello, él, cada uno. Incluso "él" está subentendido en "quiso" y "siguió". Tras "cada uno" hay una elipsis, es decir, falta algo: ¿cada uno de ellos?, ¿de nosotros?, ¿de los presente?

En este texto, como en cualquier otro, hay elementos cuyo contenido semántico es nulo, o muy escaso (pronombres, artículos, otros). Estos elementos tienen propiedades deícticas (señalan, sin referirse a conceptos, lo que vemos o recordamos) y propiedades anafóricas (remiten a lo que se acaba de anunciar). Cuando se presentan en el lenguaje oral, lo que dicen se entiende por el contexto situacional ("pásame eso"); pero en el lenguaje escrito tienden a causar problemas incluso a los lectores más diestros.

Los niños que tienen dificultades para leer, hacen considerables avances en la comprensión cuando toman conciencia de la presencia de estos elementos y cuando descubren las claves contextuales para aportarles significado.

d) Estructuras gramaticales: junto con los elementos deícticos y anafóricos, también hay que considerar aquellas estructuras gramaticales que presentan mayores problemas de comprensión. Generalmente, se trata de construcciones complejas, caracterizadas por la abundancia de elementos subordinados, que pueden ser de distinto grado.

En "si quieres salir, apúrate". Hay una subordinación de primer grado: "si quieres salir" depende de "apúrate".

En “si quieres que traiga el vestido que necesitas, pórtate bien”, hay una subordinación de tercer grado: “el vestido que necesitas” depende de “si quieres” (primer grado); “que te traiga” (segundo grado) depende de “pórtate bien” (tercer grado). Esta subordinación, fácilmente comprensible en el lenguaje oral, puede ser más difícil en el lenguaje escrito, dada su complejidad estructural.

En estos casos, para favorecer la comprensión, puede ser conveniente reducir la estructura compleja a sus elementos incomplejos y luego entregar nuevamente la estructura inicial, que así aclarada puede ser comprendida. En la oración “el niño estaba tan contento que olvidó sus problemas”, la reducción a elementos simples puede hacerse de varias maneras:

“El niño estaba contento. El niño tenía problemas. El niño olvidó sus problemas”. “Un niño contento se olvida de sus problemas”. “Ese niño estaba contento: olvidó sus problemas”.

Para los niños inmaduros, el profesor debe tratar de seleccionar, en uno de los textos de comprensión, lecturas simples con estructuras conocidas en las que utilice el orden habitual del lenguaje oral. Conviene controlar la coincidencia de líneas con estructuras completas o con elementos de estructura que tengan cierta autonomía, controlar la longitud de las oraciones y los grados de dependencia o subordinación.

6.2. El Procedimiento Cloze como Técnica de Enseñanza

El procedimiento *cloze* ha sido utilizado para una variedad de fines, su empleo aparece como realmente efectivo cuando se encamina a mejorar la comprensión general de la lectura y de determinados temas de asignaturas de estudio.

Desde el punto de vista del desarrollo de la comprensión de la lectura, la técnica es útil para que los niños tomen conciencia de la utilización de las claves sintácticas y semánticas. Al pedirles que adivinen la palabra omitida, el profesor les hace comprender el papel que desempeña el cerebro al completar la información recibida por los ojos, es decir, cómo se ponen en juego las estrategias de anticipación e inferencia al momento de leer.

A diferencia de lo que sucede al utilizarlo como test, la aplicación de este procedimiento como técnica de enseñanza ofrece numerosas posibilidades de adaptación. Se puede trabajar con poemas, canciones, noticias periodísticas, relatos, cuentos, etc. Un criterio importante es que los materiales seleccionados estén próximos al nivel de lectura independiente de los estudiantes y que el número de palabras omitidas no exceda al 10 por ciento del total de cualquier texto.

a) Introducción al procedimiento: como introducción al procedimiento de esta técnica debe practicarse con los niños el concepto de *Gestalt,* es decir, la habilidad para completar los elementos omitidos de una totalidad estructurada. Esta iniciación puede realizarse en un

nivel kinestésico-táctil, como por ejemplo, completar un rompecabezas al cual le faltan algunas piezas; también puede hacerse en el nivel auditivo, omitiendo parte de una canción, poema o refrán, o a nivel visual, presentando una lámina familiar con un elemento menos o una oración en la que se ha omitido una palabra.

b) Claves de respuestas: cuando el *cloze* es utilizado como técnica de enseñanza y se pide a los estudiantes que generen sus propias palabras para llenar los espacios en blanco. Cualquier vocablo de la misma familia semántica que complete adecuadamente el sentido puede ser considerado correcto. Al emplearlo con fines de instrucción, es preferible limitar el rango de respuestas proporcionando algunas claves. Por ejemplo:

- *Elección múltiple:* tres, cuatro o más palabras pueden ser colocadas en el margen, cerca del espacio en blanco. Aún cuando todas ellas pertenecen a la misma clase, sólo una de las alternativas es semántica y sintácticamente correcta.

- *Lista de palabras:* las palabras que han sido omitidas, pueden ser listadas en orden alfabético en el margen próximo al trozo. El estudiante debe emplearlas todas para restituir el significado total. Como una variante más difícil de esta modalidad, se pueden incluir en la lista de vocablos inadecuados. De este modo los alumnos deben ser más críticos al efectuar la selección.

- *Claves fónicas:* la letra inicial o dígrafo, la letra final o media pueden ser proporcionadas para cada espacio en blanco. Es un ejercicio efectivo para aprender elementos fónicos específicos dados por la extensión de la palabra. El vocablo omitido puede ser reemplazado por tantos espacios cortos, como letras o sílabas contenga.

Una vez que el alumno ha entendido los procedimientos básicos del uso de claves sintácticas y semánticas para restituir el significado de las palabras que han sido omitidas, el procedimiento *cloze* puede ser efectivo para enseñar destrezas específicas. El objetivo de las selecciones debe ser claro para los alumnos. La conducta lectora debe ser explícitamente enseñada a los alumnos. La sustitución de las palabras omitidas debe requerir, en lo posible, que el alumno lea más de una oración, para que integre el significado a nivel tanto intraoracional como interoracional.

Ranking (1977) propone una serie de secuencias de estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora con el procedimiento cloze. Esta se complementa con sugerencias aportadas por Marino (1981):

- *Presentación del procedimiento cloze*

  - Uso de cloze auditivo

  - Uso de cloze auditivo-visual

- Uso de cloze visual

- *Selección de párrafos de lectura*

  - Comenzar con materiales cuyo lenguaje sea familiar al niño y continuar con trozos del tipo *registros de experiencias,* para incluir posteriormente textos de otras fuentes. Deben evitarse los contenidos obvios o insignificantes y elegirse textos dignos de ser leídos.

  - Comenzar con materiales fáciles y luego proseguir con niveles progresivamente más complejos.

  - Comenzar con materiales narrativos de alto interés para el alumno y luego continuar con materiales menos interesantes y expositivos. Los textos deben requerir que el alumno interactúe con ellos y piense en las ideas que conllevan.

- *Elegir procedimiento de puntajes*

  - Usar puntaje para los sinónimos empleados

  - Usar puntajes para las palabras exactas utilizadas en la restitución de los segmentos omitidos

  - Considerar las expresiones utilizadas que conserven el sentido del texto

  - Considerar si las omisiones corresponden o no a contextos facilitadores de la predicción

- *Seleccionar las omisiones de palabras*

  - Tasa de omisiones. Comenzar con un radio bajo de omisiones, una omisión cada diez palabras, para llegar gradualmente a uno más alto. Por ejemplo: una cada cinco palabras, usando puntajes cloze para determinar el ritmo.

  - Tipo de omisiones

    1) Usar omisiones lexicales con apoyo, por ejemplo, de la técnica de selección múltiple.
    2) Usar omisiones estructurales con apoyo.
    3) Usar cualquier omisión de palabras con apoyo.
    4) Usar omisiones estructurales sin apoyo.
    5) Usar cualquier omisión de palabras.
    6) Usar omisiones lexicales sin apoyo.

- *Determinación de los tipos de respuestas*

  - Formato.
    1) alternativas de selección múltiple
    2) completación de espacios en blanco

  - Opciones de alternativas múltiples. Usar alternativas de diferente contenido semántico, pero de la misma clase gramatical.

- *Uso de claves visuales*

  - Cuadros o láminas

  - Letras

  - Señales o marcas subrayadas

  - Extensión de los espacios en blanco

- *Uso de refuerzos*

  - Usar refuerzos débiles para materiales fáciles; usar refuerzos mayores para materiales difíciles.

  - Usar refuerzos más intensos para materiales poco interesante; usar refuerzos menores cuando la tarea es autoreforzante.

  - Usar refuerzo continuo; usar refuerzo intermitente.

En resumen el procedimiento de restitución de palabras omitidas (*cloze*) constituye una técnica efectiva para evaluar la inteligibilidad de los textos escritos y para desarrollar la comprensión lectora mediante el empleo de las habilidades semánticas y sintácticas.

Realice ejercicio n° 8

CLASE 08

7. ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

La escritura es un complejo acto humano, en el cual están implicadas una serie de habilidades, que son tanto psicomotrices como cognitivas como por ejemplo: posición y movimiento corporal, movimiento gráfico; control sobre la situación de comunicación; generar, organizar, formular objetivos, redactar, revisar, leer, rehacer y monitorizar. Muchos años de aprendizaje, práctica y esfuerzo son necesarios para adquirir un buen nivel de escritura, y muchos escritores no lo consiguen nunca.

Para que estas habilidades se afiancen, es necesario desarrollar una serie de estrategias, de acuerdo a cada nivel escritor, los cuales tienen objetivos y propósitos determinados.

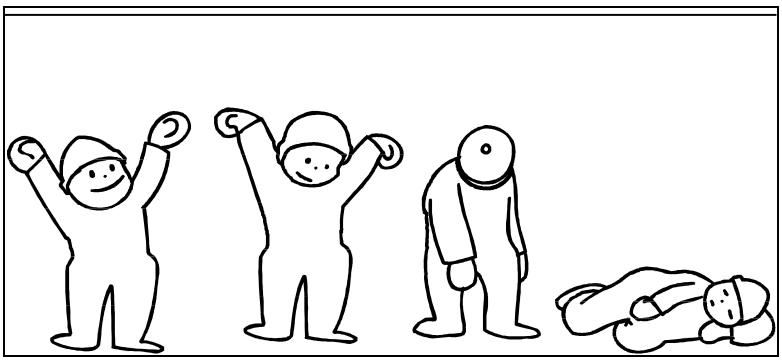
7.1. Estrategias de Preparación para la Pre-Escritura

Las estrategias que se deben llevar a cabo en la etapa de la pre-escritura, se basan en contenidos psicomotrices desde el punto de vista de las funciones básicas; las cuales implican un concepto operacional, que se utiliza para designar ciertos aspectos del desarrollo psicológico del niño, los que evolucionan y condicionan el apresto para determinados aprendizajes, en este caso, el de la escritura. La estimulación de las funciones básicas se realiza a través de actividades que desarrollan el esquema corporal, la orientación espacial y temporal, la percepción táctil, visual y auditiva, la memoria y el empleo permanente del lenguaje como mediador eficaz del desarrollo cognitivo. A continuación, se mencionan algunas estrategias a desarrollar en esta etapa, a través de diversos aspectos psicomotrices.

a) Distensión General:

- Juegos de relajación: se puede realizar cualquier juego o técnica de relajación global, que permita lograr una distensión muscular generalizada.

Ej.: “Jugar al monito de nieve”, siguiendo los pasos que se describen en la figura



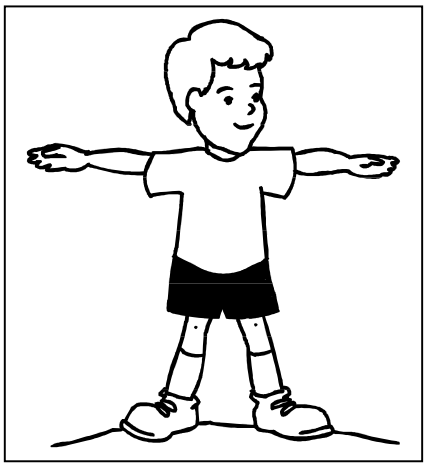
b) Reeducación del esquema corporal

Le Boulch, define el esquema corporal como “la organización de las sensaciones relativas al propio cuerpo, en relación con los datos del mundo exterior”.

Es muy importante, cuando hablamos de reeducación, el reforzar la “toma de conciencia de mi yo corporal”, o sea la interiorización del esquema corporal. Lo que permitirá que el niño:

- Conozca el nombre y concepto de cada parte o miembro de su cuerpo.
- Reconozca si le pica el dedo chico, del pie izquierdo o del pie derecho.
- Conozca nominal y conceptualmente sus hemicuerpos.

Por ejemplo:



¿Qué partes de su cuerpo están en el lado izquierdo o en el derecho?
¿Qué partes de su cuerpo están arriba o abajo?

El cuerpo, es el primer elemento relacionador con el mundo exterior. Así, si el niño conoce qué parte de su cuerpo está a la derecha, a la izquierda, arriba, abajo, delante, detrás, etc., será capaz de extrapolar esas relaciones y conceptos espaciales con otras personas y con otros objetos.

c) Ejercicios de control postural y el equilibrio

El objetivo de estos ejercicios es mejorar el sentido de equilibrio en el niño y afianzar el control del cuerpo. Para desarrollarlos se pueden realizar actividades como:

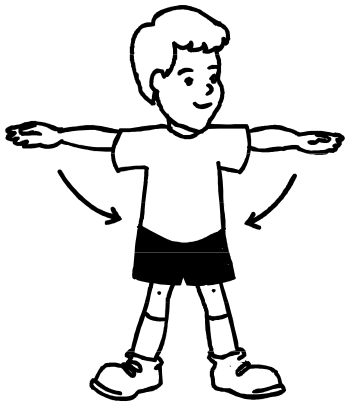
- Pedir al niño que camine sobre un tablón.
- Pedir al niño que ahora camine de espalda por el tablón.
- Poner círculos u otras figuras en el piso y pedirle al niño que los recorra saltando sin perder el equilibrio, con el pie derecho y luego con el izquierdo.

Para lograr el objetivo ya enunciado se propone realizar:

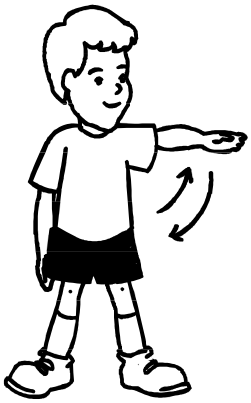
- Ejercicios de diferenciación hombro–brazo

Cuando el niño no logra relajar adecuadamente el extremo superior del brazo y el hombro, puede causar sensaciones desagradables e incluso dolorosas, provocando a su vez; calambres y posturas deficientes para tomar el lápiz, con las consecuentes dificultades al escribir.

Veamos algunos ejercicios:



Levantar el brazo hasta formar un ángulo recto con el cuerpo, mantenerlo en esa posición por algunos instantes.
Luego subir y bajar el brazo a esta misma posición



Realizar el ejercicio anterior con ambos brazos.

d) Reeducación gestual dígito–manual

La escritura, es una actividad rítmica, que requiere una adecuada coordinación, entre movimiento y tiempo.

La finalidad de la reeducación de la gestualidad dígito-manual es mejorar la precisión en el empleo de la mano, evitando las sincinesias, perfeccionando la disociación digital, la flexibilidad de los movimientos digitales y adaptando los movimientos manuales al ritmo.

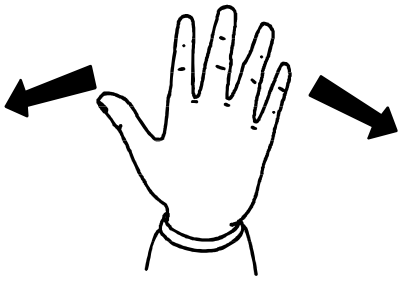
La progresión de las actividades dígito-manuales es la siguiente:

- Ejercicios manuales o digitales: con ojos abiertos el niño reproduce figuras o dibujos sobre el papel.
- Repetir ejercicios anteriores siguiendo el ritmo rápido o lento de una música.

Se debe empezar por progresiones lentas y aumentando la velocidad paulatinamente. Inicialmente el niño tiene los ojos abiertos, pero para que vaya interiorizando el sentido del ritmo conviene que lo haga con los ojos cerrados.

- Ejercicios a nivel de actividades manuales:

  - Cerrar y abrir la mano fuertemente.
  - Realizar imitaciones de: amasar pan, saludar, etc.

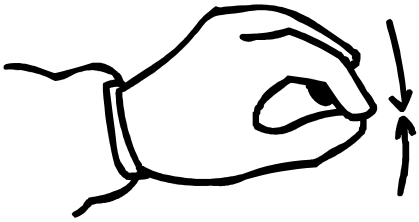


- Actividades digitales**:**

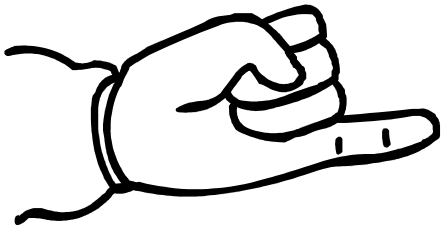
Los dedos son el soporte activo que dirige la escritura, de allí la gran importancia que reviste la reeducación de estos segmentos corporales.

Ejercicios:

- Oponer el pulgar a cada uno de los dedos, de forma unimanual o con ambas manos alternativa o simultáneamente.



- Con los puños cerrados, sacar los dedos uno a uno empezando por el meñique.



- Unir los dedos de ambas manos, uno a uno y luego separarlos. Procurar hacerlo con los ojos cerrados.

7.1.1. Técnicas Pictográficas

Las técnicas pictográficas son ejercicios de pintura y de dibujo para preparar la escritura, en los cuales debe incluirse la libertad para la imaginación y a la creación. Estas actividades ayudan a encontrar una distensión motriz y comodidad de movimiento, lo cual favorece el enriquecimiento del grafismo y de los medios de expresión como el lenguaje oral y escrito.

Los objetivos de las técnicas pictográficas son: desarrollar el agrado por la actividad gráfica, favorecer el hábito de una postura adecuada, la fluidez y la distensión del movimiento. Dichas técnicas son:

a) Pintura y dibujos libres

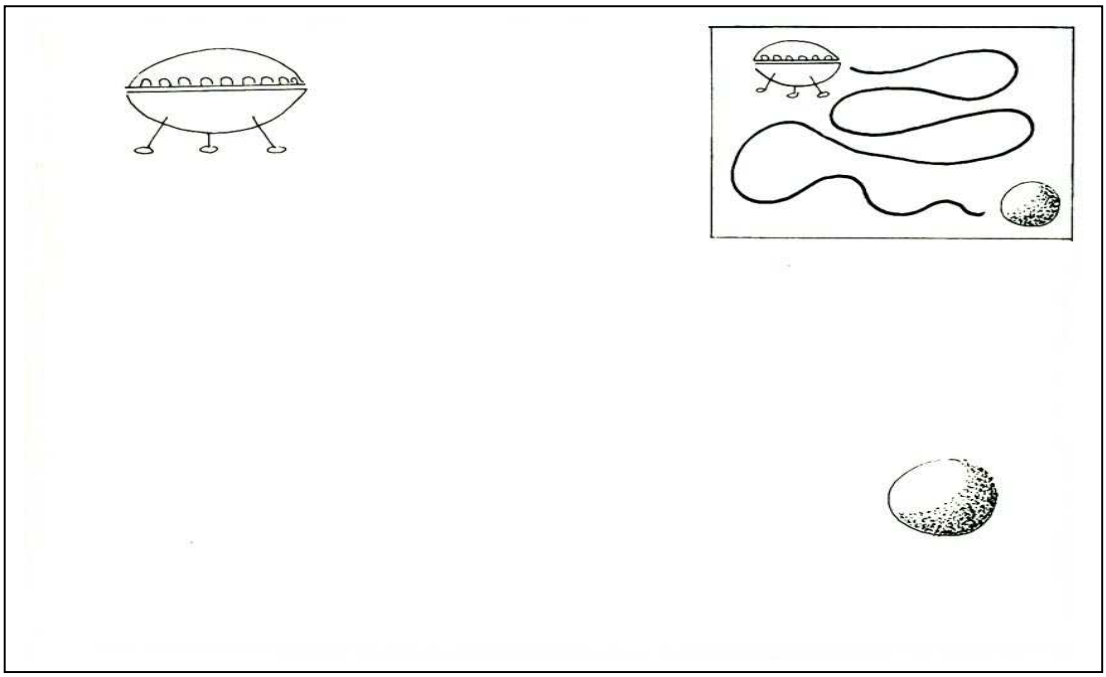
Esta estrategia consta básicamente en realizar pinturas y dibujos con contenidos, formatos e instrumentos de libre elección. La elección del formato papel grande o pequeño, así como la elección del instrumento pincel, lápiz o tiza, son enteramente voluntarias: el niño elige personalmente su material. Luego se le pide que dibuje o pinte el tema que le guste.

b) Arabescos

Realizar arabescos, es básicamente hacer líneas continuas, no figurativas en todas las direcciones del espacio, que faciliten la distensión motriz y el mejoramiento de la postura. La supresión de un objeto, representado permite la total libertad del gesto y el trazo depende únicamente de la flexibilidad y de la soltura. Ejemplos de arabesco son:

1) Realizar movimientos sencillos con papel. Se pide al niño que llene con líneas continuas levantando lo menos posible el lápiz, en completa libertad de movimientos.

2) Realizar arabescos con trazos semiangulares. Se le pide al niño que varíe su forma, es decir, que pase de la línea recta a la curva en forma continua.



Realice ejercicio n°9

CLASE 09

c) Rellenos de superficies

Además del trazo, la superficie coloreada o mancha, constituye el segundo elemento esencial de una composición pictográfica. Ejemplos de esta actividad son:

1) Pedir al niño, colocado de pie frente a una hoja de papel, que lleno la hoja de manchas de colores sin preocuparse por representar algo preciso, pero tratando de hacer algo bonito. El número de colores se limita a tres para evitar distractores.

2) Presentar al niño formas delineadas que deben rellenarse. Estas formas pueden rellenarse con manos de pinturas irregulares y ordenadas en un sentido dado y con una presión constante.

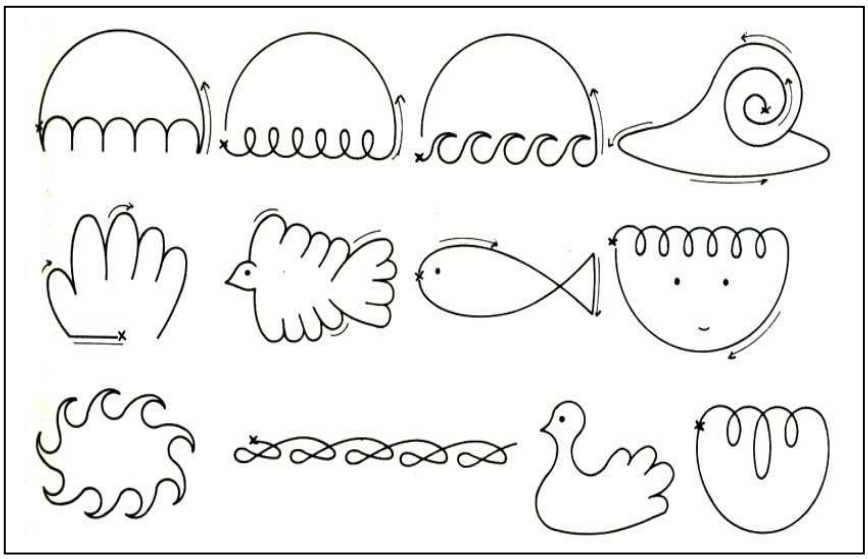
7.1.2. Técnicas Escriptográficas

El principal objetivo de las técnicas escriptográficas, es mejorar la postura y los movimientos gráficos. Aún no abordan directamente la escritura, pero están más próximas a ella. Estas técnicas se refieren a los trazados deslizados y a los ejercicios de progresión e inscripción.

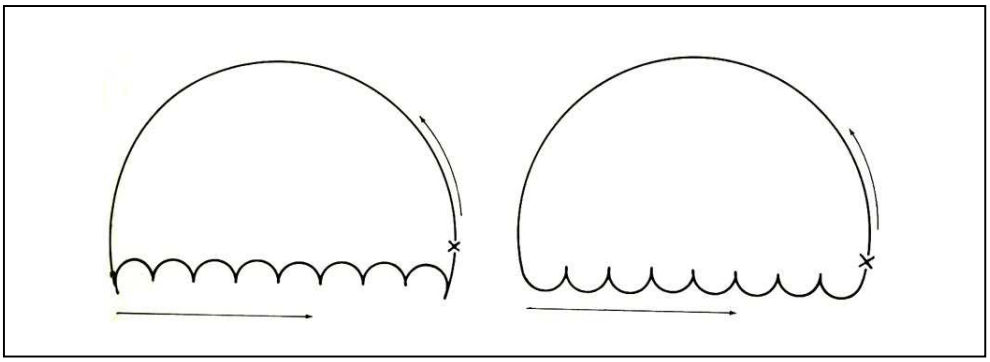
a) Trazados deslizados

Estas actividades, se basan en trazados continuos de deslizamiento de todo el antebrazo y la mano sobre la mesa. Constituyen una buena oportunidad para que el niño adopte una postura correcta, distienda el brazo y la mano, evite las contracciones y realice el movimiento de forma regular y rítmica. Los trazados deslizados, al mismo tiempo que permiten la distensión progresiva del trazo y el libre juego de las articulaciones, facilitan una regularización de la presión gráfica. Se recomienda utilizar hojas de papel y un lápiz de color. Por ejemplo:

1) Presentar a los niños formas cerradas o semicerradas, y pedirles que repasen varias veces la forma con un trazo continuo, sin levantar el lápiz, deslizando todo el antebrazo y la mano sobre la mesa de trabajo. Algunos ejemplos son los siguientes:



2) Presentar distintos tipos de guirnaldas a los niños que las repasen con la técnica de trazados deslizados. Las figuras que se presentan a continuación, constituyen guirnaldas básicas para el aprendizaje de las letras agrupadas en familia.

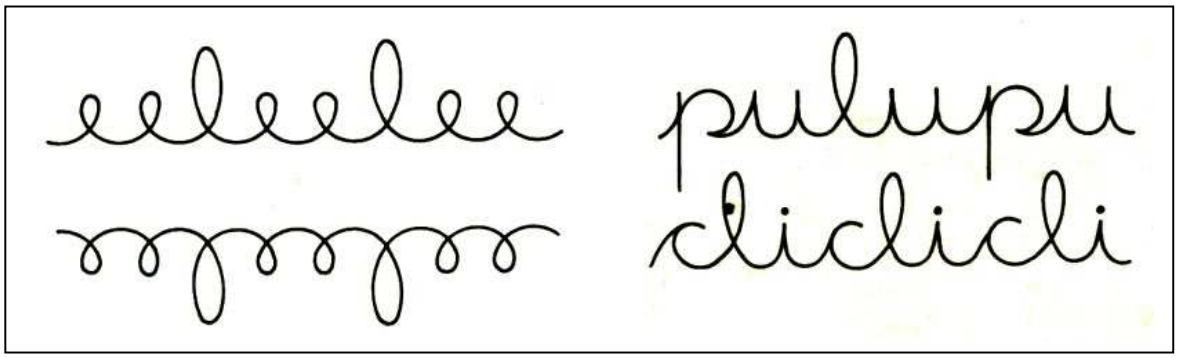


b) Ejercicios de progresión

La progresión es un movimiento relacionado más directamente con la escritura. Los movimientos de progresión cursiva, permiten a la mano hacer una translación desde la izquierda a la derecha del papel. Se distinguen los movimientos de progresión amplia y los de pequeña progresión. Actividades para desarrollar estas estrategias son:

1) Realizar movimientos de progresión amplia, que pongan en acción los segmentos proximales (brazo y antebrazo) y las dos articulaciones (hombro y codo). Estos movimientos pueden realizarse en un plano vertical, en el pizarrón o en un plano

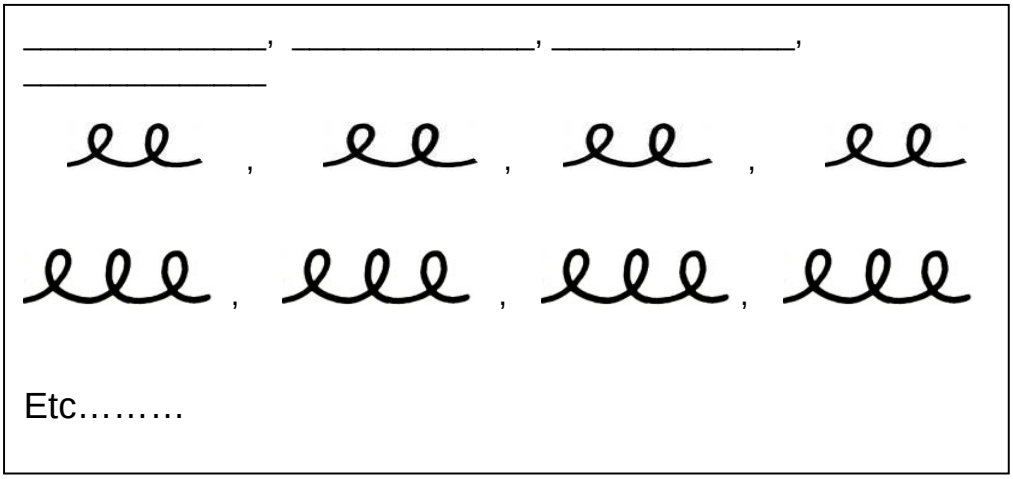
horizontal, en hojas de formato grande. Como ejemplo, pueden emplearse las siguientes guirnaldas:



2) Al realizar los ejercicios de progresión amplia, tener en cuenta las siguientes indicaciones:

- El niño trabaja sentado, con el antebrazo resbalando sobre la mesa en una hoja de gran formato, con un lápiz grueso.
- Se marca con color rojo el margen izquierdo y se le indica al niño que ése es el punto de partida de su ejercicio.
- Estos trazos amplios de izquierda a derecha se hacen con la técnica de los trazados deslizados, es decir, pidiendo al niño que deslice todo su antebrazo sobre la mesa y realice un movimiento con todo el brazo, manteniendo la presión suave y el gesto regular rítmico.
- Los trazos pueden ser separados. Cuando llegue al final del papel, se le pide que levante la punta del lápiz y vuelva al punto de partida.
- El torso debe permanecer fijo, para permitir que el movimiento de abducción del trazo, es decir, de izquierda a derecha sea lo más amplio posible.

3) Realizar con pincel, movimientos de pequeña progresión. Estos movimientos ponen en acción las articulaciones de los segmentos distales: la rotación de la mano alrededor del puño y los movimientos de flexión y extensión de los dedos. Los materiales e instalación, corresponden a los recomendados para los movimientos de progresión amplia, pero en hojas de formato más pequeño. Los movimientos de pequeña progresión se realizan en función de un empequeñecimiento del campo de actividad, hecho que exige movimientos de poca amplitud. El siguiente es un ejemplo de ejercicio de pequeña progresión:



7.2. Estrategias de Desarrollo en la Escritura Inicial

Una pedagogía integral de la enseñanza de la escritura, supone dos etapas: aprender a escribir y escribir en forma significativa. Ambos procesos, son semejantes a los de aprender a decodificar y leer comprensivamente

La escritura inicial, corresponde a la etapa pre-caligráfica infantil, en el cual el niño presenta una serie de rasgos que revelan su falta de dominio y control del acto caligráfico.

7.2.1. Aprendizaje de las Letras

El aprendizaje de las letras se hace una a una, porque el niño debe conocer bien la escritura y el modo de ejercicio para cada letra. Para la fijación y recuperación del esquema gráfico, es necesario que cada letra se codifique en la memoria como un ítem discreto, como una unidad inconfundible.

Los pasos que se describen a continuación, constituyen la secuencia metodológica de esta etapa:

1) Retomar la guirnalda que ya se introdujo como actividad de integración y trazados deslizados. Repetir su esquema: hacerla en el aire, siguiendo el ritmo de una canción; inscribirla con tiza en el pizarrón, realizarla con la técnica de trazados deslizados en una hoja grande y, por último, hacerla en formato pequeño.

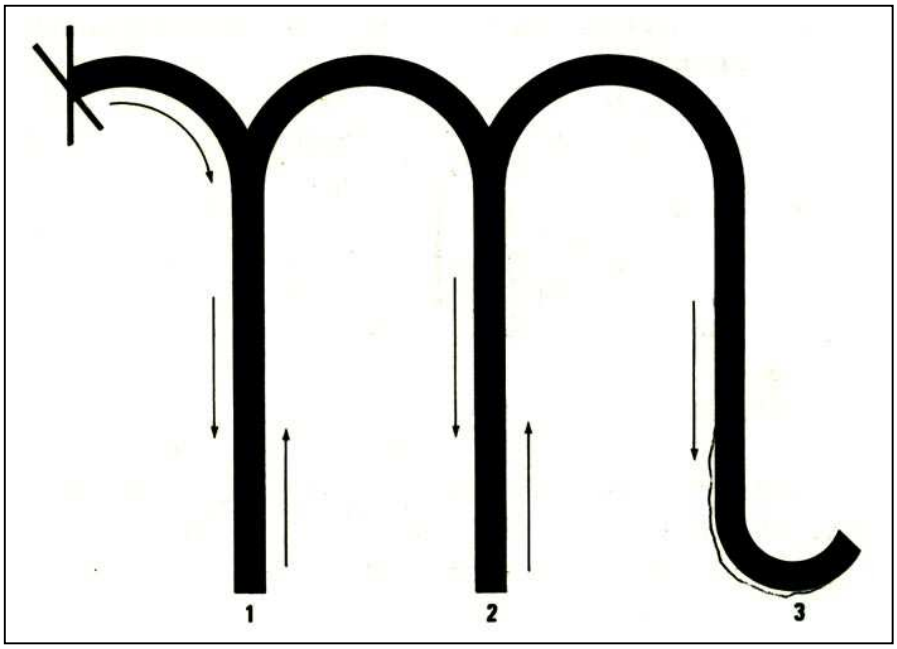
2) Sobre la base del esquema gráfico de esta guirnalda, hacer notar la similitud con las letras m, n y ñ. En algunos casos, los mismos niños podrán descubrir estas letras, si tienen ante ellos la totalidad del alfabeto escrito en modalidad cursiva.
3) Presentar el modelo de la m y continuar con los pasos siguientes:

- Reproducir el modelo en el aire con todo el brazo, siguiendo un ritmo 1-2-3. Destacar el punto de partida y la curva final que favorecerá el ligado.

- Realizar la misma actividad con los ojos cerrados.

- Verbalizar las direcciones del recorrido necesario para dibujar la letra m: comienzo arriba, bajo en línea recta, repaso hacia arriba, hago una curva hacia la derecha, etc.

- Escribir la letra en el pizarrón. Controlar que el trazo que se haga de una sola vez con soltura, el brazo relajado y sin mover el tronco.

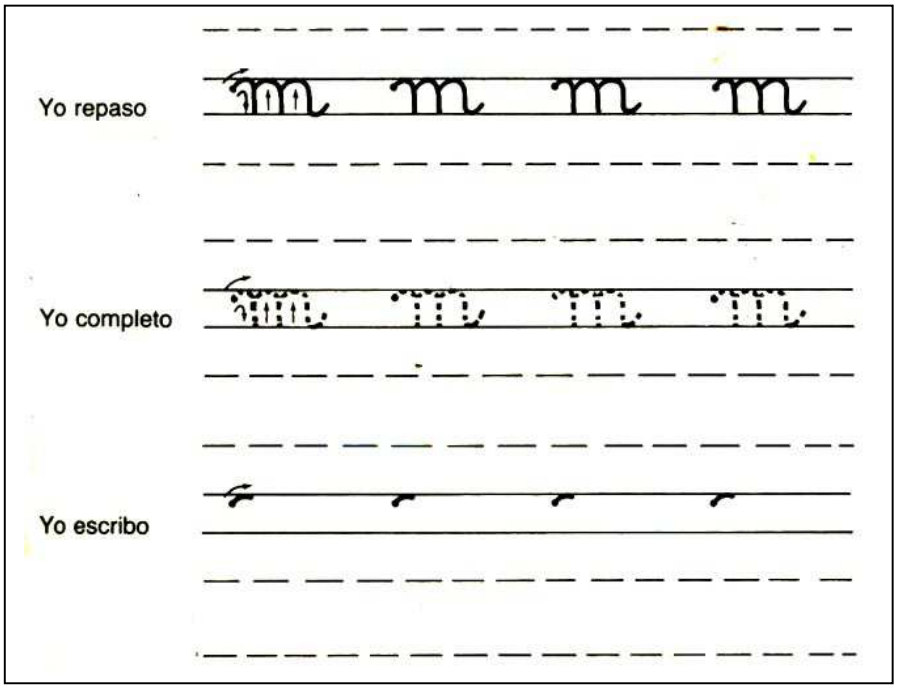


4) Presentar el modelo de la letra sobre una hoja de formato grande, destacando el punto de partida, las direcciones y la secuencia de sus trazos. Este paso, es especialmente importante en niños que presenten torpeza motora por exceso de tensión muscular.

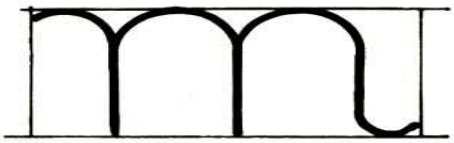
5) Presentar renglones que destaquen la línea de base y tres zonas de escritura: la zona media y la superior e inferior.

- Modelo de la letra, para que el alumno la repase desde su punto de partida, que aparecerá destacado.
- Esquema de la línea de puntos para que el alumno la repase y complete.

- Punto de partida de una serie de letras m, regularmente distanciadas, para que el niño reproduzca el modelo. Si el niño no lo reproduce con precisión, se retoma la primera etapa del aprendizaje de la letra.



6) Se puede reiniciar el aprendizaje de la letra, encuadrándola en el rectángulo del pizarrón.

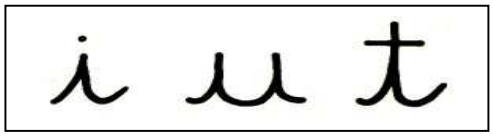


7) Presentar el modelo de la letra n y seguir los mismos pasos para su aprendizaje.

8) Retomar la guirnalda *uu* y repetir las actividades efectuadas con la guirnalda anterior: realizara en el aire siguiendo el ritmo de una canción; hacerla con tiza en el

pizarrón, luego realizarla con la técnica de trazados deslizados en una hoja grande y, por último, hacerla en formato pequeño en una hoja grande y, por último, hacerla en formato pequeño.

9) A base del esquema de esta guirnalda, hacer notar la similitud de las letras u, i, t. Los niños podrán descubrirlas entre todas las letras del alfabeto.



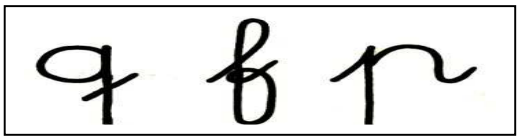
10) Seguir los mismos pasos descritos para la letra m, adaptándolos a cada una de las letras u, i, t.

11) Retomar la guirnalda , y realizar las mismas actividades sugeridas para las guirnaldas anteriores. Hacer notar o descubrir que en ella se basan las letras l, ll h, b, k. Seguir los pasos sugeridos para la letra m.

12) Retomar la guirnalda . Derivar las letras j, g, z, y. Seguir los pasos modelo descritos para la realización de las guirnaldas y cada una de las letras.

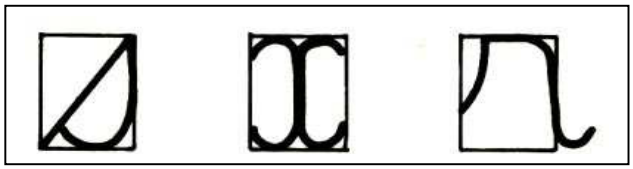
13) Retomar la guirnalda . Destapar previamente el movimiento antihorario, que se necesita para ejecutar las letras que se derivan de esta guirnalda: c, o, a, d, g, q.

14) Para el aprendizaje de las letras q, f y p, explicar que su ejecución requiere de un movimiento similar en la zona inferior. Hacer notar que este recorrido es diferente al de la familia formada por las letras j, g, y y z debido a su orientación hacia abajo, arriba y la derecha. Enseñar las letras una a una, de acuerdo a los pasos ya descritos, sin olvidar la necesidad de enmarcar cada letra en un recuadro.

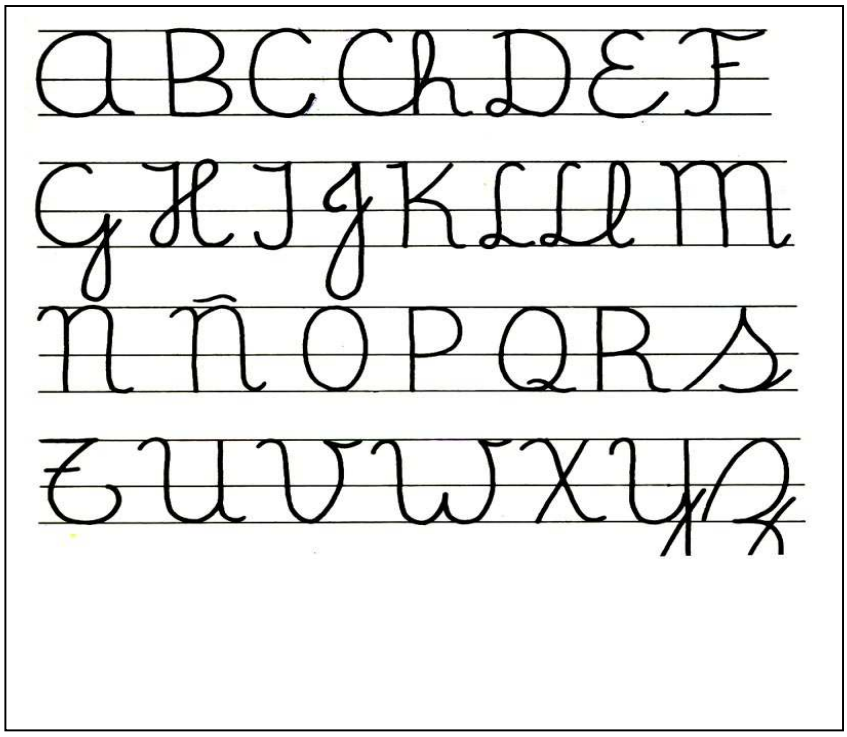


15) Presentar las letras v y w, destacando las similitudes de sus formas y ejecución. Enseñarlas de forma independiente.

16) Presentar las letras r, s y x, cuyas formas y modalidades de ejecución son específicas para cada una de ellas. Enseñarlas una a una, de acuerdo a los pasos ya indicados. En cuanto a la letra x, si el modelo elegido por el maestro no corresponde a nuestro ejemplo x, puede enseñarla a base del modelo de las letras s y c.



17) Presentar un modelo simplificado de las letras mayúsculas. Realizar los pasos ya indicados para el aprendizaje de las letras mayúsculas una a una. El modelo que se presenta a los alumnos, puede modificarse de acuerdo al estilo caligráfico personal del niño o del rehabilitador.



CLASE 10

7.2.2. Aprendizaje del Ligado

El ligado o unión entre las letras, es una de las características del modelo cursivo. Este ligado, facilita la soltura y flexibilidad del movimiento de izquierda a derecha y favorece la continuidad, rapidez y dinamismo de la escritura.

El ligado constituye la diferencia principal con el trazado tipo script; en esta última modalidad, las letras se escriben una a una con un movimiento discontinuo. Generalmente, los alumnos que han aprendido la modalidad script, buscan una manera de ligar las letras, lo que constituye una de las causas de ilegibilidad de la escritura. La sistemática del ligado, impide que el niño invente trazados erróneos o complicados.

El ligado se desarrolla a través de los pasos que se indican a continuación:

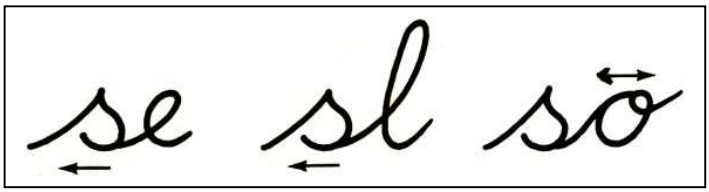
1) Cada letra en estudio se integra a una guirnalda para facilitar la unión, soltura y progresión izquierda-derecha.

2) La letra se une primero a las vocales e, i, u, por la facilidad de su trazado, son formas de ligado simple.

3) A continuación, la letra en estudio se une con la a y o, cuyos movimientos antihorario son más difíciles de ejecutar.

4) Las letras b, v, u, w presentan dificultades específicas en su ligado, especialmente con las vocales a y o. Son formas de ligado complejo. Se recomienda prolongar el trazo horizontal, para facilitar la unión con ambas vocales.

5) Al unir la letra s con vocales o consonante, hay que repasar su trazado inferior.



6) La vocal o es difícil de ligar con las otras vocales y las consonantes, especialmente cuando las precede. Esos ligados se complican más cuando la o se ejecuta con un bucle, porque se puede confundir con la letra a; a veces es necesario ejecutar las uniones difíciles en el aire o con técnicas de trazado deslizado. Una vez que el alumno ya ha automatizado el ligado de las letras, se recomienda que trate de escribir como un todo, excepto las palabras muy largas. Para lograr esta ejecución continua, se deben realizar los trazos de la t y la ñ sin sus tildes y colocarlas al terminar la palabra. Lo mismo se recomienda para los puntos de la i y la j, los acentos y las diéresis.

Realice ejercicio n°2

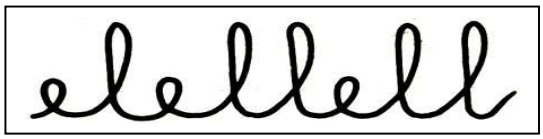
La regularidad de la escritura, se practica a continuación del aprendizaje de las letras y el ligado; este aspecto se refiere específicamente a la regularidad de alineación, proporción, tamaño, inclinación y espaciado. Este aspecto de la escritura, se aborda cuando el niño ya ha alcanzado cierto grado de flexibilidad y distensión del movimiento gráfico, especialmente a nivel de la pequeña progresión. También debe tener algún dominio de la estructuración espacial del acto gráfico.

En caso de alumnos con dificultades motrices y/o espaciales importantes, se recomienda realizar los ejercicios de regularidad en escritura de gran formato, sobre el pizarrón u hojas grandes, antes de abordar la tarea en hoja de cuaderno.

a) Alineación

Este aspecto, se refiere a la disposición de la escritura en relación a la línea de base, y se desarrolla a través de los siguientes pasos:

1) Presentar a los alumnos una línea horizontal bien estacada sobre el papel. Sobre esa línea de base, se realizan modelos de guirnaldas bien alineadas con un movimiento lento y flexible. Hacer una analogía con el bote de una pelota, que da una serie de saltos sucesivos a lo largo de una superficie.

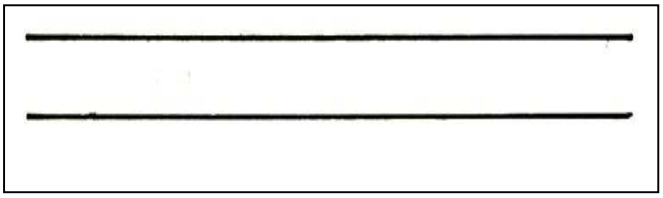


2) Pedir al niño que imite los distintos tipos de guirnaldas sobre una hoja, con líneas de base destacadas.

3) Realizar lo mismo con letras y palabras que el niño conozca. En este paso, también se pueden alternar guirnaldas con palabras para favorecer la distensión de la mano, lo que facilita el dinamismo de la alineación.

4) Retomar aquellas combinaciones de letras de difícil ligado como ob, bl, os y otras. Presentarlas dentro de una guirnalda, enfatizando su correcta alineación.

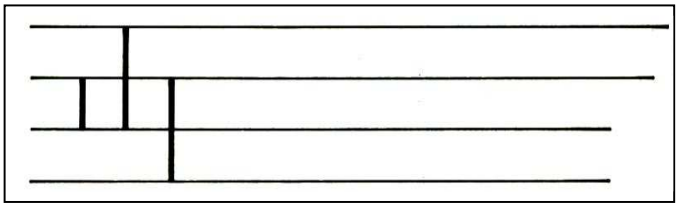
5) Presentar dos líneas paralelas con espacio de 5 a 6 mm, o bien utilizar directamente un cuaderno de caligrafía. En este caso, destacar ambas líneas con color. Retomar la secuencia para una línea y realizarla entre las dos líneas.



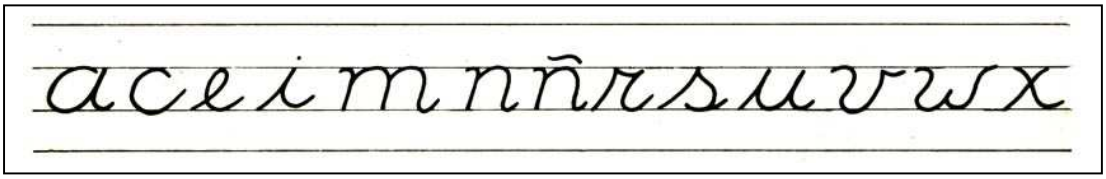
b) Proporción y tamaño

Este aspecto de la escritura, implica tomar conciencia de que la escritura se realiza en un plano dividido en tres zonas: media, superior e inferior. Se desarrolla a través de los siguientes ejercicios:

1) Mostrar a los niños que las letras pueden ocupar las siguientes zonas de escritura:



Pedirles que identifiquen y luego agrupen las letras según ocupen la zona media, la zona media y la superior, o la zona media y la inferior. Este ejercicio se hace en un cuaderno de caligrafía o una hoja en que se destaquen las tres zonas.

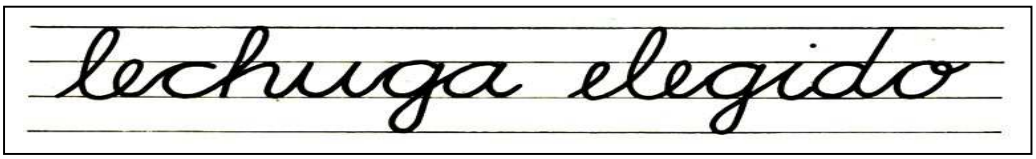


Letras que ocupan la zona media de la escritura

Letras que ocupan la zona superior y baja de la escritura

2) Realizar distintos tipos de guirnaldas, que alternen el uso de las tres zonas, en un cuaderno de caligrafía.

3) Realizar lo mismo con las letras integradas en guirnaldas, y con palabras conocidas por los niños.



4) Destacar que las letras ocupan las tres zonas de la escritura, y que ocurre lo mismo con las mayúsculas G-J-Y.

c) Inclinación

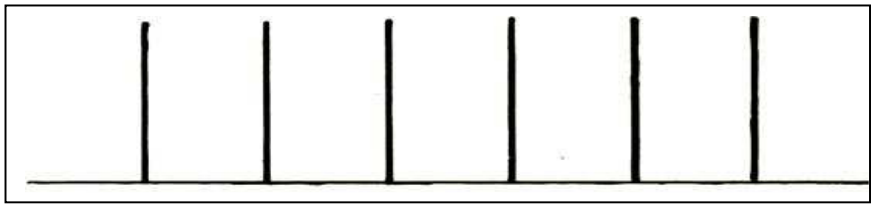
Este aspecto de la escritura, se ejercita una vez que los alumnos hayan automatizado el ligado y la regularidad en relación a la alineación y proporción. Gracias a los ejercicios anteriores, la mayoría de los niños adquieren la regularidad de inclinación en forma espontánea y ella se estabiliza en la etapa postcaligráfica, cuando han logrado la escritura personal. La inclinación en los niños diestros, generalmente tiende a ser en dirección a la derecha.

En cuanto a la inclinación de la escritura, es necesario recordar que los niños sólo logran representar la vertical, en relación a una línea de base horizontal, alrededor de los siete años de edad. Aproximadamente a los 8 ó 9 años, los niños pueden representar correctamente la vertical sobre una línea de base oblicua.

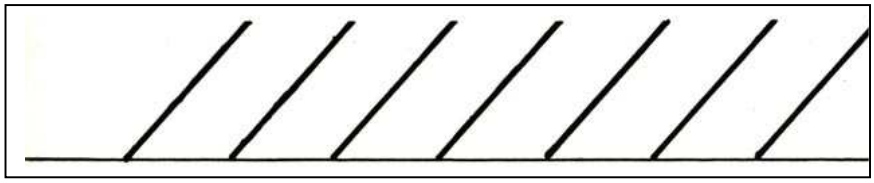
CLASE 11

Para desarrollar la regularidad de la inclinación se sugieren los siguientes pasos:

1) Trazar líneas de paralelas entre sí y perpendiculares a la línea de base recta.



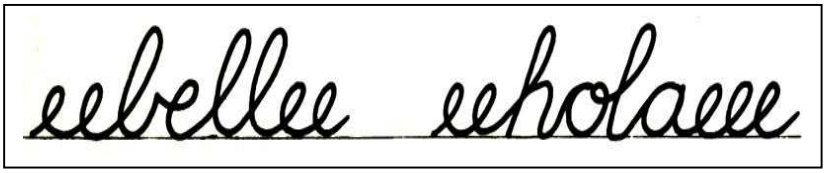
2) Trazar líneas paralelas y oblicuas, en relación a una línea de base recta.



3) Realizar el mismo ejercicio, pero inclinando la hoja de papel que se consolida alrededor de los 8 ó 9 años.

4) Retomar las guirnaldas y realizarlas sobre la línea de base, enfatizando la regularidad de su inclinación.

5) Integrar letras dentro de guirnaldas manteniendo la regularidad de la inclinación. Realizar lo mismo con palabras.



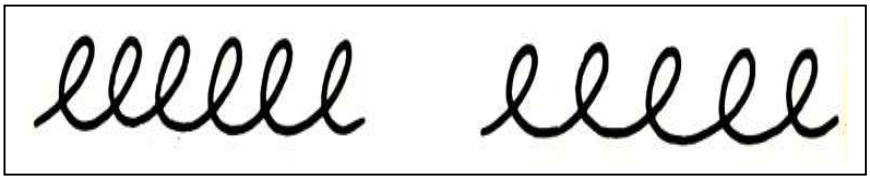
6) Analizar la escritura de los niños en relación a la inclinación. Pedirles que la soltura de la que rectifique irregularidades.

d) Espaciado

Los espacios regulares en la escritura, deben hacerse en función de las líneas, palabras y letras. La regularidad de los espacios contribuye a la legibilidad y estética de la escritura. Este aspecto se desarrolla a través de los siguientes pasos:

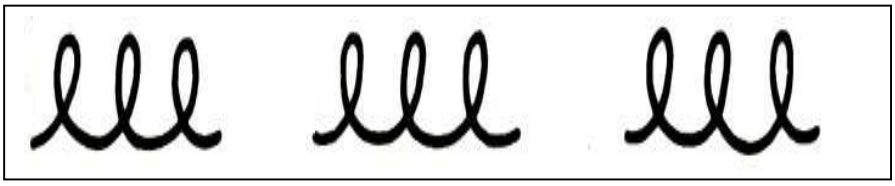
1) Presentar a los niños una página escrita, y hacerles notar que los espacios en blanco permiten que las palabras se destaquen sobre la hoja. Hacer notar también que estos son espacios regulares entre letra y letra, palabra y palabra, y línea y línea.

2) Realizar guirnaldas "apretadas" con un espacio mínimo entre trazo y trazo. Hacer notar mano permite realizar la misma guirnalda con un espacio regular y adecuado, y que la mano rígida obtiene el resultado opuesto.

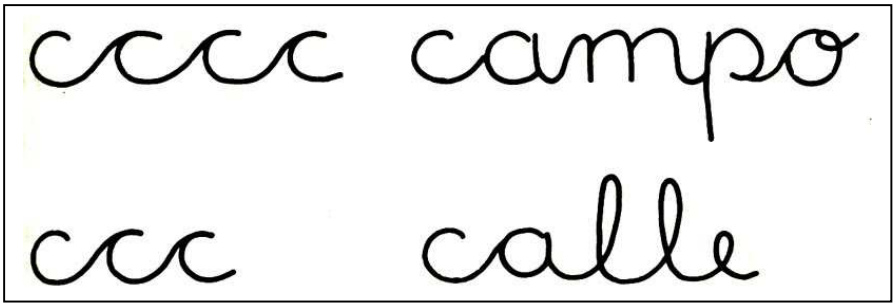


3) Hacer notar que los espacios regulares entre letra y letras, se favorecen cuando las letras se escriben con un enlace terminal que facilite el ligado con la letra vecina. Las escrituras sin enlace, son comunes en los alumnos que persisten en escribir letras con carácter script y también en los que tienen una escritura rígida y crispada.

4) Realizar variadas guirnaldas, manteniendo constante la separación entre las unidades. Si el niño presenta una especial dificultad para mantener la regularidad de espacios, pedirle que utilice su dedo índice como "marcador"



5) Alternar palabras y guirnaldas, manteniendo constante la separación entre las unidades.



7.3. Fase Intermedia

Las estrategias etapa de la fase intermedia, están orientadas básicamente a desarrollar la desarrollar la escritura creativa, mediante una serie de actividades, que llevarán al niño a afianzar su escritura de manera progresiva.

7.3.1. Escritura Creativa

Aunque toda escritura discursiva, como informes, cartas, reportajes etc., tiene que ser compuesta en forma creativa, el término de Escritura Creativa es aplicado con más propiedad a “las composiciones espontáneas, que se elaboran producto de la fantasía o la experiencia”.

En las actividades de escritura creativa, se ponen en evidencia las relaciones entre la escritura y las otras expresiones del lenguaje; las experiencias de lectura de los niños son más significativas, cuando ellos leen sus propios materiales. A través de sus experiencias tempranas, reforzadas por la escritura, el niño tratará de mejorar sus estrategias y existirá una base significativa para el control de la ortografía, la elección de la palabra apropiada, la correspondencia fonema-grafema y la sintaxis.

Algunas estrategias para desarrollar la escritura creativa son:

a) Relatos de experiencia: los niños con destrezas muy incipientes de escritura, pueden ser autores de sus escritos con la ayuda del educador o alumnos mayores. El niño puede dictar o grabar sus experiencias para que el adulto las transcriba en verbatim, es decir, las escriba utilizando las mismas palabras y estructuras gramaticales empleadas por el niño. Va colocando las letras mayúsculas, los signos de expresión y pausa donde corresponda.

b) Escribir sensaciones: los niños cubren sus ojos y escuchan durante unos minutos; escriben los sonidos y ruidos que escucharon. Los niños miran los objetos en la sala de

clases y se les pide que escriban a qué se parecen o qué cosa les recuerdan. Por ejemplo, el polvo de la tiza pueden asociarlo con la nieve, o una hoja de árbol recordándoles una mano, etc.

c) Mímica: el educador u otro alumno realiza distintas pantomimas. Los niños escriben sus interpretaciones de los gestos aislados o de la acción total.

d) Escritura entre dos: hacer que dos niños escriban juntos un tema; cada niño contribuye escribiendo una línea. Esta actividad también puede hacerse con grupos más grandes, y lograr que cada uno añada una palabra, tratando de crear un conjunto significativo.

e) Listas de palabras: proponer que escriban listas de palabras, a base de indicaciones como las siguientes: "escriban palabras que les recuerden cosas rojas" (manzanas, tomates, sangre, etc.). Otras indicaciones pueden referirse a cosas frías, cosas azules, cosas ricas, etc. Se pueden pedir sugerencias a los niños sobre algún tipo de palabras e incluirlas también en frases y oraciones.

f) Identificarse con una persona muda: proponer al niño que imagine que él y su compañero son mudos, y que se comunican por escrito. Formularse preguntas y respuestas, contarse novedades, hacerse bromas, etc.

g) Secretos: los niños escriben notas o comunicaciones confidenciales a sus amigos. El educador lo permite y no los reprende.

h) Calificar personajes: sobre la base de un cuento conocido, hacer una lista de personajes y describir sus cualidades, defectos o características. Por ejemplo: caperucita roja es alegre, simpática, cariñosa, bonita, etc., también se les puede solicitar que escriban los antónimos de cada cualidad o defecto.

i) Adivinanzas: contar y leer adivinanzas, para luego estimular a los niños a que las escriban para recordarlas y poder contarlas en su hogar o a sus amigos. Pedirles que recuerden otras adivinanzas, las escriban y las lean.

j) Diario mural: sobre la base de ilustraciones y escritos, estimular la creación de un diario mural en que los niños puedan mostrar sus creaciones personales en forma voluntaria. Los intentos de escritura creativa se harán con más cuidado al saber que otros lo leerán.

7.4. Estrategias de Desarrollo en la Escritura Avanzada

Durante esta etapa, se consolidan y expanden las destrezas adquiridas en la fase intermedia y se ponen nuevamente en evidencia las relaciones de la escritura con las otras modalidades del lenguaje: escuchar, hablar y leer, así como su participación en las estrategias cognitivas y de aprendizaje.

El proceso de escribir en esta etapa, estimula las artes del lenguaje, en sus variados propósitos: los estudiantes leen y releen para sí mismos y el grupo, sus ensayos de escritura, con el fin de asegurar su claridad; leen para adquirir información adicional; descubrir o perfeccionar su estilo; captar procedimientos; organizar la información en forma coherente y para controlar su correcto uso de las convenciones del lenguaje.

Escribir regularmente sobre tópicos de su propia elección, conduce a los estudiantes a consultar fuentes de informaciones orales o escritas. Esto no sólo es necesario para la escritura, relacionada con los contenidos de las asignaturas de estudio, sino también para escribir otros géneros, como poemas o libretos de dramatizaciones; en estos casos, la búsqueda de información se dirige a descubrir modelos de estilo y forma. Por otra parte, durante esta etapa los estudiantes necesitan estructurar su pensamiento escrito en una forma coherente y lógica, lo cual también conduce a consultar y ensayar modelos de organización de su estructura.

En este nivel más complejo de la escritura, existen numerosas estrategias entre las que podemos destacar:

7.4.1. La Composición

La composición se refiere al proceso de estructurar las palabras de acuerdo a un plan organizado, para elaborar un mensaje efectivo y generalmente gramatical o un trabajo artístico, ya sea oral o escrito. Petroski al referirse a las similitudes entre lectura, respuesta a la literatura y composición, plantea que la mejor representación de la comprensión textos, comienza con ciertas clases de composición.

Las formas más comunes de enfrentar la composición se refieren a la argumentación, descripción, exposición y narración. Brewer, replantea esta clasificación sobre la base de una acuisiosa revisión de la teoría literaria, la retórica y la estilística, proponiendo una clasificación para entender el discurso escrito, que tiene implicaciones para desarrollar la escritura dentro de un currículo integrado a las artes del lenguaje, especial la lectura.

El autor distingue tres tipos de discurso escrito: descripción, narración y exposición, cada uno de los cuales reflejaría una estructura cognitiva subyacente y una estructura de superficie. Además plantea en su clasificación, que cualquier tipo discurso se facilita a través de cuatro dinamismos básicos: informar, entretener, persuadir y lo literario-estético. En el discurso cuyo dinamismo básico es entretener, el autor intenta incitar, amenizar, recrear. En el discurso persuasivo o conativo, el autor apela al lector para que acepte determinadas ideas o realice ciertas acciones.

La descripción constituye una forma tradicional de composición escrita, que puede compararse con la elaboración del dibujo pintura de una escena un personaje, una acción, una sensación o un estado psicológico. El hecho de representar una escena estática en una

perspectiva espacial-visual, se refleja en el empleo de adverbios de lugar, tales como detrás, cerca, atrás, a la derecha de, próximo a, dentro de, lejos de, etc.

La descripción, cuyo principal dinamismo es informar, se ejemplifica a través de descripciones técnicas, en botánica, zoología o geografía.

Cuando el dinamismo principal es persuadir, tenemos ejemplos en avisos de venta de algún producto, en la descripción de una alteración natural con el fin de crear conciencia ecológica, etc.

La dinámica literario-estética se ejemplifica en las descripciones poéticas. Todas las situaciones que sirven de ejemplo, pueden estar descritas con una dinámica entretenida para el lector.

La narración presenta una serie de hechos o sucesos, situados en el tiempo a través de una cadena temática o causal, para cuya ilación se utilizan términos como mientras tanto, entonces, luego, antes, después de, etc; implica contar una historia, el desarrollo de una acción, el dar cuenta de un hecho. Frente a la descripción, que pinta una escena o un personaje, desde un punto de vista estático, la narración los enfoca desde una perspectiva dinámica.

La narración, cuya dinámica principal es informativa, se encuentra, por ejemplo, en la escritura de un suceso de la vida diaria narrado en un periódico, una historia, instrucciones para manejar un artefacto, recetas y biografías.

Las novelas de misterio, novelas de vaqueros, ciencia ficción, cuentos de hadas, biografías, parodias y comedias ligeras, constituyen ejemplo de narraciones entretenidas.

Las novelas, tesis, parábolas, fábulas y avisos comerciales constituyen narraciones persuasivas. Las narraciones literarias estéticas están representadas por novelas, dramas y poesía narrativa.

Por último, el discurso expositivo o exposición es una forma de composición que se caracteriza por presentar procesos abstractos y lógicos que involucran clasificación, comparación, inducción, etc. El principal propósito de este tipo de composición, es explicar un hecho, suceso, acción o experimento. Una buena exposición debe ser bien organizada, clara y comprensible. Puede incluir una cantidad controlada de descripción, narración o argumentación con el fin de lograr su propósito. Generalmente, se estructura a través de nexos como: a causa de, dado que, debido a, porque, así, etc.

Con fines de desarrollar las habilidades de la composición a nivel de la sala de clases, se pueden utilizar un gran número de formas típicas de escritura, como las siguientes:

CLASE 12

a) Diarios de vida

El diario de vida constituye un registro de experiencias, pensamientos y sentimientos personales, escrito por lo general diariamente. Posee una estructura superficial, en la cual puede escribirse confortablemente una miscelánea de temas. Debido a que los alumnos escriben bajo la influencia de sus circunstancias presentes, el diario de vida pasa a constituir un registro de carácter personal. Las siguientes consideraciones y estrategias, pueden ser útiles para estimular este tipo de composición.

Los diarios de vida pueden escribirse con diferentes propósitos: para leerlos en otra etapa de su vida y retener así el tiempo actual; para que sean leídos por una persona determinada o ideal; para comunicarse consigo mismo; para recolectar ideas que se empleen en escribir un cuento o una novela; para ensayar la escritura, etc. Para llevar a cabo esta estrategia de desarrollo de la escritura, se pueden realizar actividades como las siguientes:

1) Pedir a los niños una libreta o cuaderno y proporcionarles diariamente cinco a diez minutos para que escriban en su diario de vida.

2) Pedirles que anoten la fecha y escriban libremente sus recuerdos, hechos, experiencias, decisiones, pensamientos, ideas, poemas, etc. Enfatizar la libertad personal: no tienen obligación de mostrarlos a nadie si no lo desean.
3) Tratar de que por imitación (el educador puede escribir en su diario personal) durante esos minutos, o identificación con sus mayores, los estudiantes adquieran el hábito de escribir diariamente sus notas personales. Explicarles que es un momento de relajación, de meditación sobre uno mismo, sus pensamientos, acciones, motivos y decisiones.

b) Cartas

Las cartas constituyen un tipo de composición que ocurre naturalmente, cuando el niño siente la necesidad de comunicar algo por escrito a otra persona. En comparación con el diario de vida, las cartas pueden desarrollar un nivel más avanzado de las destrezas de composición, porque están destinadas a ser leídas por otro. La percepción por parte del alumno, de que su producto escrito será escuchado o leído, tiende a mejorar su estilo y ortografía.

Algunas sugerencias para estimular este tipo de composición son las siguientes:
1) El educador puede tener en forma permanente una esquina del correo, en la cual haya blocks, sobres y estampillas y tal vez una caja-buzón, para acumular las cartas que deben ser enviadas. También puede haber un póster con un modelo de fecha, nombre, dirección, ciudad, país, algunos encabezamientos y despedidas.

2) Mostrar algunas cartas enviadas y recibidas. Observar distintos encabezamientos y despedidas según quien sea el destinatario; mostrar y comentar los más originales, para impedir que se fijen patrones de escritura estereotipados y rígidos.

3) Invitar a un empleado de correos para que cuente sobre su trabajo, la recolección y despacho, las cartas sobrantes por errores de dirección u otras causas, anecdotarios.

Realice ejercicio n°3

c) Instrucciones

Dar instrucciones escritas, constituye un buen medio para que el alumno tome conciencia de las especiales características de la comunicación escrita. Por el hecho de que las instrucciones deben ser traducidas a una acción, queda en evidencia la necesidad de se suficientemente claro y explícito, para que otros las entiendan sólo a través de la escritura y sin ayuda de gestos, entonación y demostraciones que acompañan a las instrucciones orales.

También las instrucciones escritas, proporcionan al alumno una retroalimentación positiva. Ve que sus instrucciones han sido bien comprendidas en la medida en que estuvieron bien redactadas. Junto con ganar experiencia en composición, también le ayuda a descentrarse en relación a la comunicación, es decir, a ponerse en el lugar del decodificador de sus instrucciones.

A continuación, se entregan sugerencias para llevar a cabo este tipo de composición:

1) Actualizar los ejercicios de dar instrucciones, ya realizados en etapas de desarrollo de la expresión oral. La actividad de mostrar y decir puede servir para este objetivo: el alumno trae a clase un objeto o juego que tiene un determinado mecanismo y explica su funcionamiento a sus compañeros paso a paso, de manera que todos comprendan.

2) El educador muestra distintos modelos de instrucciones y discute con los alumnos la forma de redactarlas. Generalmente se escribe un título, una breve descripción del juego o instrumento, su función y propósito y luego un listado de las instrucciones para su realización o funcionamiento paso a paso.

3) Estimular la escritura de intervenciones, sobre itinerarios. Cómo encontrar una determinada dirección de una casa, feria, museo o librería. Estas instrucciones, son muy útiles para que el alumno pueda describir con palabras una imagen puramente mental o

visual, y también para que ejercite sus nociones direccionales desde el punto de vista del receptor como cuando escribe, por ejemplo: Al llegar a la calle X gira a la izquierda y….

d) Periódicos

Un periódico, constituye una narrativa basada en la recolección de hechos recientes ordenados cronológicamente. Según Cheyney, el principal propósito de un periódico o diario, es presentar al público las noticias apenas ocurridas, en forma rápida, precisa y a bajo costo. Los periódicos, también aclaran el significado de los acontecimientos y proporcionan a los lectores funciones de servicio y recreación.

La elaboración de un periódico como actividad escolar, es más impersonal y grupal que un diario de vida o las memorias, que tienen un carácter personal privado.

Los temas de la escritura son ilimitados, a diferencia de las memorias o diarios de vida, en los cuales la recolección está limitada por la experiencia personal; se presenta una excelente oportunidad para la distribución de roles y para trabajar cooperativamente en pequeños grupos de discusión y decisión; se realiza un producto dedicado a lectores determinados, lo cual constituye un estímulo para seguir desarrollando las habilidades narrativas.

La elaboración de un periódico, también permite a los alumnos satisfacer sus necesidades de expresión idealista sobre problemas contemporáneos, como contaminación, sobrepoblación, economía, guerra, etc. Por el hecho de que el autor de un reportaje no puede ser totalmente objetivo en sus escritos, la elaboración de un periódico no sólo desarrolla las habilidades retóricas de la escritura, sino permite apreciar y discutir distintos puntos de vista, leer entre líneas, realizar juicios críticos y transferir estas habilidades hacia la lectura sistemática de periódicos con mayor interés, discriminación y comprensión.

El educador debe actuar de estimulador, moderador, guía y consultor de los alumnos y también de editor del periódico en los primeros proyectos. Algunas sugerencias para realizar esta actividad son las siguientes:

1) Sobre la base de la experiencia de los alumnos en escribir calendarios, memorias, diarios de vida redactados individualmente, plantear la posibilidad de realizar una elaboración colectiva de escritura, en la cual se redacten temas que interesen a todo el curso, colegio o comunidad. Discutir el proyecto.

2) Revisar en grupos de trabajo y analizar distintos periódicos y revistas, y hacer una lista de las secciones que en ellos aparecen, por ejemplo: noticias (locales, nacionales, internacionales), clima, deportes, editorial, cartas al director, etc.

3) Clasificar los temas en rubros más amplios, como recreación, noticias, servicios, orientación de opinión, etc. Una vez clasificados los temas, discutir qué aspectos podría abarcar una publicación colectiva; determinar el tipo de periódico (un diario mural

renovable, un semanario, una publicación mensual) y la clase de impresión. Deben también, fijarse metas claras, precisas y sobre todo alcanzables, para que la realización sea una experiencia no frustrante.

4) Establecer roles de acuerdo a los intereses: director, editor, reporteros, correctores, diagramadores, dibujantes, fotógrafos, etc.

5) Una vez que se haya establecido el campo de acción, repartir contenidos. Por ejemplo, si la publicación se refiere al colegio, se puede informar sobre hechos humanos, abordar un reportaje científico en el laboratorio de ciencias; visitar un trabajo de construcción que se realice en el colegio, etc.

6) Los alumnos pueden familiarizarse con las técnicas de entrevista si la realizan a sus compañeros. También puede constituir un trabajo grupal si se entrevistan, por ejemplo, a los miembros de un equipo científico o deportivo del colegio, o a compañeros que se hayan cambiado de establecimiento. Los resultados de las entrevistas, se pueden discutir en grupo analizando los problemas de los entrevistados, las preguntas empleadas o la atmósfera de comunicación.

e) Informes

En numerosas oportunidades, los alumnos tienen que presentar informes sobre determinados contenidos. Estos informes deben estar organizados en forma coherente y cohesiva. La cohesión, se refiere a las relaciones semánticas que establecen entre sí, los diferentes términos de un texto. Hay cohesión cuando los términos que componen un texto son interdependientes, de modo que la interpretación de cada uno depende de los otros. La coherencia, por otra parte, se relaciona con la organización del informe y se refiere a la presentación ordenada, sistemática y consciente de la información.

Los estudiantes pueden realizar informes, observaciones, visitas, entrevistas o documentos. Los informes pueden hacerse en forma de un artículo o una investigación.

La elaboración de informes, tal como el caso del periódico, es una oportunidad que permite al alumno aplicar sus destrezas para ubicar información, esquematizar y sintetizar, y le permite también desarrollar nociones ortográficas y gramaticales dentro de un contexto, con un propósito relevante para ser presentado a lectores o a un auditorio definido.

Los informes pueden elaborarse para un periódico o una revista escolar; presentarse ante una reunión de curso; integrar una investigación o constituir parte de las actividades de literatura, ciencias naturales, sociales y otras.

Las siguientes son sugerencias para enseñar a los alumnos a elaborar informes:

1) Tener un contenido claro e interesante para elaborar un informe: historia de la fundación de la ciudad, alguna efeméride, etc. Además hay que tener un propósito definido para

realizarlo, por ejemplo: la historia de fundación de un colegio, se puede incluir en el diario mural destinado a celebrar el aniversario del colegio.

2) Ayudar al alumno a identificar y escribir los conceptos básicos del tema, el vocabulario especializado y las preguntas pertinentes. Determinar a continuación, las fuentes de información que pueden ser observaciones directas, entrevistas, consultas de libros etc. La consulta de textos escritos debe constituir una condición básica para la elaboración de un informe. A continuación, seria recomendable hacer fichas de la información recolectada.

3) Ensayar la redacción del informe, integrando los puntos incluidos en los esquemas jerárquicos de cada ficha y tratando de evitar una composición miscelánea de ideas. La clave de la cohesión está en el manejo de los nexos, ya sea dentro de la oración, o entre una y otra oración. La coherencia de un texto, se logra cuando las oraciones de cada párrafo se interrelacionan y cuando los párrafos presentan una secuencia lógica.

4) El informe definitivo debe sustentarse en una organización determinada. Por ejemplo, puede constituir en un planteamiento general, seguido de una lista de especificaciones que confirmen, acepten o rechacen el planteamiento general; puede organizarse de acuerdo a una cronología de sucesos, puede realizarse a base de analogías y contrastes, o bien, presentar una secuencia de causa-efecto o de problema-solución. Para optar por una determinada organización, los estudiantes deben observar informes bien hechos y descubrir su estructura y organización; discutir cual modelo armoniza mejor con el contenido de su trabajo e integrar la estructura de modelos con aportes personales u originales.

5) Controlar la precisión de las referencias bibliográficas, fuentes de citas y notas al pie de página. Observar modelos y optar por uno.

6) Presentar el ensayo de composición del informe al grupo de trabajo y aprovechar sugerencias para revisar y reescribir los conceptos que no se hayan entendido claramente, así como los aspectos de vocabulario y expresiones, construcción de oraciones, nexos lógicos, etc.