

Todo depende de cómo se “lee” la lectura

Roberto Scagliola *

Introducción

El presente trabajo¹ forma parte de la actividad psicopedagógica que realizo en el Centro de Estudios e Investigaciones para la Prevención del Retardo Mental OASI de Troina (Italia).

El objetivo central de dicha actividad es buscar, a través de una práctica y una teoría consecuentes, algunas respuestas al difícil problema de la lectura en sujetos con retardo mental.

Se concibe la lectura como un proceso constructivo y no meramente mecánico, a través del cual el sujeto elabora diversas hipótesis que ponen en evidencia el grado de conocimiento que ha alcanzado.

El intento de querer llevar adelante esta propuesta presupone cuestionar cuatro principios que en cierto modo constituyen la base de toda una tradición pedagógica:

- 1) que la lectoescritura es una “habilidad o técnica” que el niño aprende a partir del momento en que se encuentra en la escuela expuesto a una particular metodología didáctica;
- 2) que la lectoescritura es primordialmente una “habilidad viso-motora”, que se pone de manifiesto en las actividades de decodificar y de reproducir;
- 3) que el niño no elabora estrategias propias durante este aprendizaje sino que, por el contrario, adopta aquellas que les son indicadas por el maestro;
- 4) que los “errores” que el niño comete en dicho aprendizaje se deben a factores ligados a la memoria, a la discriminación visual o a la capacidad de reproducir signos gráficos.

A partir de la concepción de lectura como proceso constructivo, surge la siguiente pregunta: ¿cuáles son las hipótesis que construye el sujeto discapacitado mental frente a la lectoescritura en relación con su producción y con el intento de comprenderla como objeto cultural?

Tomar como ámbito de estudio la problemática del deficiente mental lleva inevitablemente a esta otra pregunta: ¿qué trabajo didáctico debe realizarse con sujetos que durante años han seguido diversos programas de enseñanza de la lectoescritura sin haber alcanzado la comprensión del sistema

* Roberto D. Scagliola es psicólogo del Centro Studi e Ricerche per la Prevenzione del Ritardo Mentale OASI, de Troina, Italia. Este trabajo fue presentado en la 5ª. Conferencia Europea de Lectura, realizada en Salamanca, España, entre el 27 y el 31 de julio de 1987.

¹ El autor agradece a todos aquellos que de un modo u otro han permitido la realización de esta experiencia y, muy especialmente, a los maestros con los cuales trabaja a diario: A. Alberti, G. Biondi, C. Cantale, A. Cocilovo, R. Maccarrone, G. Saitta, M. Vignera y P. Virzi.

como tal? De esta pregunta se desprenden otras dos: 1º) ¿cuáles son las causas del fracaso pedagógico? ¿por qué estos sujetos no pudieron llegar a construir/descubrir las leyes que regulan el sistema/objeto cultural de conocimiento?; 2º) ¿cuál es el nivel de conceptualización alcanzado por estos sujetos?

En lo que se refiere al **primer interrogante** cabe preguntarse acerca de las estructuras cognoscitivas que poseían estos sujetos, las cuales no les permitían tratar determinadas informaciones. En relación con este problema, la simple respuesta de que se trata de retardados mentales no conforma ni sirve de explicación. Se debe avanzar sobre algunas hipótesis que hacen de la función simbólica un requisito básico para la construcción de diversos códigos.

Aquí se impone una primera reflexión sobre la capacidad de representación del sujeto. Se sabe que un modo de representación está dado por el dibujo, a través del cual el sujeto materializa en modo gráfico su propia concepción del objeto y traza un conjunto de líneas que guardan una relación de correspondencia con él. Pero esta relación de correspondencia está dada sobre todo por el hecho de que el dibujo, aun conservando la característica personal de quien lo realiza, se basa en los aspectos materiales del objeto y por lo tanto remite directamente a éste. En la escritura, como materialidad gráfica, no sucede lo mismo, sino que por el contrario ella remite a las leyes de composición del sistema en cuestión. La estructura de la palabra *vaca* p.e. no posee ningún tipo de relación con la estructura material del objeto al cual evoca por su significado. El hecho de que la escritura de dicha palabra exija cuatro signos no guarda ninguna relación con el tamaño, color, forma, etc. del objeto.

La estructura de la palabra se vincula con el sistema lingüístico al cual pertenece (en este caso, el español), sistema que se puede definir básicamente como alfabético.

La **segunda pregunta** hace referencia al nivel de conceptualización del objeto de conocimiento alcanzado por los sujetos en cuestión y por lo tanto a las hipótesis que formulan acerca de él.

Nuevamente aquí no explica nada el hecho de decir, como se hace con frecuencia, que el sujeto no ha aprendido. Por lo general, cuando se hace esta afirmación, se está partiendo del hecho de que el sujeto no reconoce las diversas letras por su valor nominal o que no es capaz de establecer diferentes combinaciones para producir una palabra escrita. Sin embargo, son muy pocos los que se ponen a investigar cuáles son los conocimientos que ha logrado organizar este sujeto sobre la escritura y en qué punto de una posible alfabetización se encuentra. En un comienzo basta preguntarse si el sujeto sabe distinguir entre un dibujo y una palabra escrita aun cuando no sea capaz de leerla. Y si, con sus características particulares, es capaz de realizar un programa de lectura global o estructural basado principalmente en la condición de que el sujeto sea capaz de atribuir a un conjunto de signos gráficos un determinado valor (significado), aun desconociendo las leyes de composición que han permitido la producción de dichos signos.

Una condición básica para que un acto de lectura sea posible consiste en la capacidad de otorgar valor a una determinada materialidad (un conjunto de signos gráficos), valor que trasciende las características de dicha materialidad. Así como conocer el funcionamiento de un semáforo va más allá del reconocimiento perceptivo de tres colores y radica básicamente en la capacidad de otorgar a cada uno de ellos un valor de comportamiento social (detenerse, avanzar, tener precaución), en el caso de la lectura el sujeto debe construir/descubrir ciertas relaciones que ponen en conexión el hablar como producción lingüística verbal con el sistema de signos gráficos como producción lingüística gráfica.

En realidad no existe una correspondencia fija entre los fonemas (valor sonoro de la letra) y los grafemas. Son innumerables los ejemplos de diversas lenguas en las cuales una letra posee un valor sonoro si se encuentra en una determinada ubicación y, por el contrario, carece totalmente de valor sonoro cuando se encuentra en otra. Por ejemplo, en francés las letras *d, p, s, t, z, x* no corresponden a ningún sonido cuando se encuentran al final de la palabra, lo contrario de cuando poseen otra ubicación. En lengua italiana la *g* posee un determinado valor sonoro cuando precede a *a, o, u*, pero para mantener la secuencia sonora en la combinación con *e, i* se debe agregar la *h*: *ghe, ghi*, caso contrario adquiere otro valor sonoro: *ge, gi*. La correspondencia entonces no sigue siempre reglas fijas, sino que aparecen las llamadas excepciones que hacen más complejo el objeto de conocimiento frente al cual se encuentra el sujeto.

Presentación de la experiencia

Los sujetos de esta experiencia concreta tenían entre 13 y 16 años de edad, con diagnóstico de retardo mental medio-grave. Se había trabajado con ellos en los años precedentes con distintas metodologías para la enseñanza de la lectoescritura, sin haber obtenido casi ningún logro. En el momento en que se tomó contacto con ellos ninguno lograba leer o escribir ni la palabra más simple de la lengua italiana.

El interés por el presente estudio nace así de la inquietud de los maestros frente a la opción de continuar insistiendo con un programa clásico de alfabetización o, por el contrario, desarrollar otro programa, que luego se llamaría **funcional**, con una inmediata aplicabilidad práctica-social.

Desde un principio y vistos los sucesivos fracasos, todo el grupo de maestros se inclinó por seguir un programa de lectura global o de palabra-señal; y analizó las condiciones para que el aprendizaje de la lectoescritura fuese posible.

Surgieron así dos problemas distintos, el primero relacionado con el grado de conocimiento alcanzado; y el segundo, con el programa que podría desarrollarse teniendo en cuenta las capacidades que presentaban los sujetos.

A continuación se hará una síntesis muy breve de lo que se observó y analizó en esta experiencia que cuenta con un año de duración.

Indagación sobre el grado de conocimiento respecto a la lectoescritura

A partir de los trabajos de Emilia Ferreiro y su equipo, se decidió investigar algunas cuestiones relativas a la capacidad de lectura de los diversos signos y a la capacidad de distinguir entre los distintos niveles de simbolización. Se consideró oportuno relevar la capacidad de evaluar informaciones de tipo social que tienen que ver con nuestro sistema de escritura, p.e., la dirección o posición en el espacio de los signos, el carácter de los signos (imprenta o cursivo).

Como era preciso determinar si bastaba el hecho de estimular la discriminación y la memoria visual para que se produjera el reconocimiento de ciertas palabras (p.e., PELIGRO, PROHIBIDO, HOSPITAL, etc.) y la consecuente organización de una respuesta acorde con el mensaje gráfico (alejarse, no realizar determinada acción, etc.), surgió una primera cuestión a trabajar con los sujetos de la experiencia: el problema de la diferenciación entre imagen (dibujo) y signos gráficos (escritura), sin la cual el mensaje no adquiere ningún valor para el sujeto.

Indagado este problema, se analizó la diferenciación entre los posibles signos gráficos, letras, números, signos de puntuación, matemáticos, etc. sin tener en cuenta si el sujeto conocía su valor intrínseco. También se trabajó a partir de la hipótesis de la cantidad mínima y de la variedad de elementos, aspectos cuantitativo y cualitativo respectivamente.

A lo ya señalado se debe agregar el valor de la direccionalidad, es decir, en qué posición deben estar colocados los signos de modo que permitan un acto de lectura.

Descripción del material utilizado

Hoja 1: palabra TAVOLO (*mesa*) y cinco dibujos realizados con el mismo color de tinta y con la misma medida de las letras y colocados uno al lado del otro.

Hoja 2: palabra PIANTA (*planta*) y sus signos que se asemejan a los de la escritura china.

Hoja 3: letra A.

Hoja 4: la letra A repetida cinco veces y la palabra SOLE (*sol*).

Hoja 5: la palabra CANE (*perro*) escrita en sentido horizontal y en sentido vertical (giraba 90°).

Hoja 6: la palabra FINESTRA (*ventana*) escrita en sentido horizontal y girada 180°, es decir, escrita al revés. (+) Tanto en esta hoja como en la número 5 se le preguntaba al sujeto si era posible leer la palabra tal como estaba escrita.

Hoja 7: la palabra SEDIA (*silla*) y cinco números siempre con el mismo tipo de tinta, la misma medida y disposición.

Hoja 8: un cuadernillo donde en la primera página se encuentra la imagen de una casa con un jardín y debajo una escritura: "LA CASA HA I MURI, IL TETTO, E LE FINESTRE (*La casa tiene las paredes, el techo y las ventanas*). En la segunda página se repite una imagen similar (casa con jardín) pero sin ninguna escritura. En este caso el operador leía la escritura de la primera página señalando con el dedo las palabras, daba vuelta la página y, en la segunda, hacía la siguiente pregunta: "¿en esta página se puede leer?" (véase pág. 14).

Procedimiento

La indagación consistía básicamente en preguntar sobre distintos sistemas de representación gráfica entre los cuales se encontraba la escritura. Se le presentaban al sujeto diversas hojas, una por vez, en las cuales estaban escritas palabras, números y dibujos según se explicó anteriormente. La pregunta inicial era: ¿qué hay en esta hoja? y según la respuesta dada por el sujeto se organizaban las restantes preguntas.

Una vez finalizada esta primera parte se le daba al sujeto una hoja blanca, se le pedía que hiciera un dibujo y que luego escribiera alguna palabra que supiese escribir. A continuación se le solicitaba que leyera aquello que había escrito y de acuerdo con el modo en que encarara esta actividad se realizaban otras preguntas.

Dentro de la metodología utilizada se aceptaba cualquier tipo de respuesta dada por el sujeto y se le preguntaba por qué pensaba de ese modo. No se rechazó ninguna respuesta aun cuando pareciese absurda según nuestros criterios de escritura.

P.e., un sujeto de 14 años dice que ha escrito SOLE (*sol*) con cuatro signos de dos tipos diferentes ($\tau\sigma\tau\sigma$) y en vez de cuestionar la validez de su escritura se le pide que lea la palabra que ha escrito (hace corresponder la pronunciación al primer signo y luego desliza rápidamente el dedo sobre los signos restantes). Se le solicita a continuación que escriba otra palabra y escribe RICARDO (su nombre) cambiando solamente el orden de los signos que ya había utilizado $\sigma\tau\sigma\tau$. Se le pregunta entonces la diferencia entre las dos palabras con la intención de poner en crisis su sistema de escritura pero no para descalificar su producción como "absurda".

Observaciones sobre las respuestas dadas

Resulta muy difícil extraer conclusiones generales, por un lado porque la diversidad de características de los sujetos con los cuales se trabajó hizo que se obtuviera una gran variedad de respuestas y, por otro, porque las situaciones que se propusieron eran bastante diversas entre sí. Solamente se harán algunas observaciones sobre las cuatro primeras pruebas:

P.e., en la **prueba 1** se pudo observar cuatro tipos de respuestas que corresponden a cuatro tipos de conceptualizaciones bien diversas:

- A) aquellas que no encuentran ninguna diferencia entre dibujo y escritura y llaman a todo dibujo;
- B) aquellas que distinguen entre dibujo y escritura, pero llaman a esta última a veces palabra y a veces letra;
- C) aquellas que diferencian entre letra (como signo unitario) y palabra;
- D) aquellas que otorgan un significado a la palabra, más allá de que corresponda o no a lo que verdaderamente está escrito.

En la **prueba 2** se encuentran tres tipos de respuestas:

- A) aquellas que no logran diferenciar la escritura de otros signos (escritura china) y llaman a ambos palabra o no responden;
- B) aquellas que otorgan a los signos "chinos" un valor preciso, sea éste un valor numérico o de escritura;
- C) aquellas que distinguen la escritura de los signos "chinos", reconociendo no saber qué son pero afirmando que no son letras.

En la **prueba 3** aparecen:

- A) aquellas que dan un valor cualquiera a la letra A (un número, una palabra, un dibujo) sin reconocerla como letra;
- B) aquellas que reconocen el signo como letra, aunque no saben su valor nominal;
- C) aquellas que lo reconocen como letra A.

En la **prueba 4** se encuentran:

- A) ídem prueba 3;
- B) aquellas que no encuentran ninguna diferencia entre la repetición de la misma letra y la palabra y responden que todas son letras o palabras;
- C) aquellas que reconocen que en un caso se trata de la repetición de la misma letra y que por lo tanto no es una palabra.

Esbozo de un programa de lectura funcional

El hecho de pensar en un conjunto de actividades didácticas funcionales tiene como objetivo principal la enseñanza de aquellas nociones o estrategias útiles para la resolución de diversos problemas de la vida cotidiana. En el caso particular de la lectura el objetivo es enseñar a leer palabras con un alto valor "ecológico" ("uscita": salida; "pericolo": peligro, etc.), palabras ligadas a la adaptación social ("stazione": estación; "farmacia": farmacia, etc.) y palabras ligadas a la satisfacción de necesidades primarias ("bar", "alimentari": negocio donde se pueden comprar alimentos, "uomini": hombres, "donne": mujeres, palabras que se encuentran en las puertas de los servicios sanitarios).

El término lectura funcional se vincula con el conjunto de experiencias que permiten al sujeto la posibilidad de construir un cierto nivel de conocimiento respecto a un grupo determinado de palabras. Se pretende

alcanzar una relación más armónica con el ambiente y, en muchos casos, garantizar la propia sobrevivencia.

Material utilizado para la indagación del grado de conocimiento respecto a la lectoescritura

1 TAVOLO 	6 FINESTRA FINESTRA
2 PIANTA 	7 SEDIA 84517
3 A	8 
4 AAAAA SOLE	8 LA CASA HA I MURI, IL TETTO E LE FINESTRE
5 CANE CANE	9 

Material utilizado en el programa de lectura funcional²

<p>1</p> <p>MATITA</p> <hr/> <p>LIBRO</p> <hr/> <p>AEREO</p>	<p>2</p>  <p>PERICOLO</p> <p>3</p> <p>PERA</p> <hr/> <p>PERIFERIA</p> <hr/> <p>CUNICOLO</p>	<p>4</p>  <p>VIETATO</p> <p>5</p> <p>VIDEO</p> <hr/> <p>VIGENTE</p> <hr/> <p>LIEVITO</p>
<p>6</p>  <p>STAZIONE</p>	<p>8</p>  <p>OSPEDALE</p>	<p>10</p>  <p>ITALIA</p>
<p>7</p> <p>STANZA</p> <hr/> <p>STATO</p> <hr/> <p>AZIONE</p>	<p>9</p> <p>OSPITE</p> <hr/> <p>OSCURO</p> <hr/> <p>IDEALE</p>	<p>11</p> <p>ITEM</p> <hr/> <p>ITERARE</p> <hr/> <p>PAGLIA</p>

De acuerdo con las conclusiones a las que se arribó sobre el grado de conocimiento que los sujetos poseían, se trabajó en primer término con las distintas posibilidades de comunicación que posee el hombre. De este modo

² Por razones de espacio se adjunta una parte del material que se usó en la experiencia. Las imágenes son a color y miden 40 cm x 30 cm; las letras tienen una altura de 5 cm y un ancho de 2.5 cm. Las tres palabras del cuadro 1 son un ejemplo de aquellas que presentan características gráficas diferentes y entre las que deben encontrar la palabra modelo. En cuadros 2, 4, 6, 8 y 10 se pueden observar las imágenes con las palabras modelo y en los restantes aparecen las palabras que presentan características gráficas similares a las modelo, entre las cuales se la debe identificar.

gesticulamos, dibujamos, realizamos los primeros intentos de representación (p.e., si se dice "vado in" y se muestra el dibujo de una "chiesa" (*iglesia*), el mensaje es "voy a la iglesia"). Se intentó hacer comprender a los sujetos los límites que presenta el dibujo y, a nivel didáctico, se introdujo así el problema de la escritura.

En un primer momento se atendió a la discriminación visual del alfabeto pero sin asignarle un nombre a cada componente sino sólo diferenciándolo de otros conjuntos de signos, p.e. los números.

Inmediatamente se les hizo advertir que estábamos "rodeados" de mensajes escritos (carteles, publicidad, escritura en los envases de distintos productos, el propio documento de identidad, etc.) y que dichos mensajes presentaban ciertas características particulares. Surgió así el problema de la cantidad y calidad de los signos y su posición en el espacio.

Dicho todo esto se podría cuestionar que en esta experiencia no se ha hecho más que dar información sobre la escritura y la consecuente lectura sin alejarnos demasiado de lo que podría ser cualquier método basado en la creencia de que el maestro explica y el alumno asimila.

Sin embargo, la situación clínica de trabajo con sujetos deficientes mentales ubica el problema en otros términos. ¿Hasta dónde estos sujetos pueden llegar a construir un sistema de escritura basado esencialmente en la posibilidad de establecer múltiples combinaciones entre los elementos que lo componen siendo que aún no han accedido a las características del pensamiento operatorio?

Aquello que un niño normal puede realizar por cuenta propia en este caso necesita verse favorecido por la actitud del docente. Todo este trabajo apunta al descubrimiento del valor de la palabra escrita como tal, y dirige el análisis hacia una realidad cultural que forma parte de la vida del sujeto.

El programa básicamente consiste en orientar al sujeto hacia el análisis del universo de las palabras escritas para luego seleccionar una cantidad reducida de éstas, las cuales se constituyen en objeto de un análisis pormenorizado tendiente a su reconocimiento.

Se describen a continuación solamente y a modo de ejemplo las seis primeras etapas de nuestro modo de trabajar (el programa total comprende diez etapas).

1. Se presenta a los sujetos un conjunto de imágenes (*hospital, parada de ómnibus, estación de trenes, las manos de una persona encendiendo un fósforo, una mano que arroja una piedra y una ventana con un vidrio roto, etc.*) y se dialoga sobre qué es lo que representa cada una y sobre sus diferencias, es decir, se realiza una lectura de imágenes.

2. Se presenta una de estas imágenes (p.e., *hospital*) y se realiza un trabajo de reconocimiento (¿qué cosa es?, ¿quiénes trabajan?, ¿qué tipo de trabajo realizan?, ¿por qué motivos se debe concurrir a un hospital?, etc.), para luego

adjuntarle la palabra escrita. La imagen con la palabra correspondiente permanece durante un tiempo fijada en el pizarrón (como mínimo una semana) y diariamente se hace referencia a ella. A continuación junto con la palabra *hospital* se dan tres palabras diferentes a ésta en cuanto a su estructura gráfica y teniendo el modelo con la imagen a la vista se pide a los sujetos que individualicen la primera.

3. Se elimina la imagen para que quede solamente la escritura y dadas otras tres palabras y la palabra *hospital* se les pide que individualicen esta última.

4. Teniendo como modelo la palabra *hospital* se solicita a los sujetos que la individualicen entre otras que son similares en cuanto a su estructura gráfica. p.e., *hoy*, *hospedaje*, *artesanal*.

5. La palabra *hospital* se encuentra entre otras tres diversas a nivel gráfico y sin el modelo a la vista el maestro pide que individualicen la palabra en cuestión.

6. Se repite la misma situación solamente que se debe hallar la palabra *hospital* entre palabras similares como p.e. las indicadas en la etapa 4.

Palabras finales

El presente trabajo tiene solamente la pretensión de formular algunas preguntas sobre una actividad psicopedagógica difícil y vasta a la vez.

Se ha querido únicamente relatar parte del camino emprendido teniendo en claro que nos encontramos en sus primeras etapas. Por ello no hay respuestas precisas, sólo se ha avanzado en cuanto a formularnos nuevas preguntas. Seguramente el mismo trabajo con los sujetos que se encuentran en nuestro centro, el estudio, la reflexión y la discusión nos ayudarán a ver las cosas con mayor claridad.

Referencias bibliográficas

- AA.VV (1987) **II bambino inventa la scrittura**. Milano: Franso-Angeli, a cura di G. Stella e F. Nardocci.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1985) **La costruzione della lingua scritta nel bambino**. Firenze: Giunti Barbera.
- Kaufman, A.M. (1984) Una experiencia didáctica basada en el proceso de adquisición de la lengua escrita. En A. Castorina y otros, **Psicología genética**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Lentin, L. (1979) **Dal parlare al leggere**. Milano: Emme Edizioni.
- Pain, S. (1977) **Programación psicopedagógica para el primer ciclo escolar**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1983) **Psicología y pedagogía**. Madrid: Sarpe.
- Piaget, J. (1983) **La formazione del simbolo nel bambino**. Firenze: La nova Italia.