

La lectoescritura como problema psicolingüístico

Luis Ernesto Behares*

En esta nota quiero insistir acerca de la importancia de la interconexión de los campos de estudio sobre el aprendizaje de la lectoescritura y sobre el desarrollo del lenguaje y sugerir algunos puntos de encuentro a través de la psicolingüística.

La mayoría de los estudios sobre lectoescritura están enfocados más con un criterio pedagógico que descriptivo. Sin embargo, siempre han comportado una teoría psicolingüística subyacente, por ingenua que ésta pueda parecer en ocasiones. Ciertamente, la aquí llamada "teoría" solía limitarse a consignar coordenadas cronológicas adecuadas para el "aprendizaje del código escrito", en base a datos provenientes ya de la psicología de la personalidad, ya de la neuropsicología, o, menos exigente, de la experiencia pedagógica.

Más recientemente, las concepciones teóricas han reparado en el hecho de que el "lenguaje escrito" es "lenguaje" y, situación paradójica si se quiere, de teorías lingüísticas de escaso trasfondo psicológico hicieron derivar un primer esbozo de "psicolingüística de la lectoescritura".

Una primera característica de esta prácticamente planteada teoría es el considerar la lectoescritura como un "código" funcional y estructuralmente coherente y diverso del "código lingüístico" en sí (o lenguaje hablado si se quiere). Naturalmente, como código escrito es posterior cronológicamente al hablado, nunca se ha dejado de reconocer la implicación funcional y ontogenética de los mismos.

Como código, debe aprenderse tanto en su aspecto productivo (codificación) cuanto en el comprensivo (decodificación). En algunos casos para plantear esos dos procesos en una perspectiva científica se echado mano a una tesis conductista o a una tesis estructural-asociacionista.

De acuerdo con la tesis conductista tanto el código oral como el escrito se aprenden mediante imitación y refuerzo; de acuerdo con la tesis estructural mediante asociación nemotécnica de paradigmática y sintagmática (o, lo que es lo mismo, en una memoria verbal de tipo digital y en una serie de posibles combinaciones reales finitas).

Ciertamente, hasta 1957-59 las teorías psicolingüísticas se limitaban, en lo esencial, a estas dos concepciones también en lo que respecta al lenguaje hablado y a su desarrollo. Después de esas fechas, puede decirse que la investigación no ha dejado en pie casi ninguno de aquellos postulados. Sin embargo, con ligeras excepciones, la observación sobre la lectoescritura no ha

* Luis Ernesto Behares es licenciado en Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias; profesor en la Facultad de Humanidades y Ciencias y en la Escuela Universitaria de Psicología de Uruguay, Investigador en el campo de la Psicolingüística (lenguaje infantil y bilingüismo). Autor de varios estudios sobre estos temas.

acompañado este proceso, motivando dos situaciones que debemos de subsanar en la presente década:

1. alejamiento de la investigación sobre la lectoescritura del estudio del desarrollo lingüístico que naturalmente la involucra;
2. interés enfatizado en las publicaciones sobre lectoescritura por problemas "marginales": las deficiencias ortográficas, la pérdida de los hábitos de lectura, los métodos y procedimientos de enseñanza, etcétera.

En discusiones como las muy frecuentes acerca de si la escritura es o no natural, o si debe emplearse preferentemente el método global o el analítico sintético o qué interpretación dar a los sistemas de escritura inventados espontáneamente por los niños, se entrevén una serie de dificultades teóricas que yo explico con la antes mencionada "desconexión" de territorios de investigación. Entre estas "dificultades" he elegido cuatro que paso a comentar a continuación, desde la perspectiva del psicolingüista.

1. El concepto de "código", si bien parece muy clarificador desde el punto de vista de la observación de "hechos externos" no tiene una ubicación precisa y metodológicamente confiable desde el punto de vista del proceso psicolingüístico del hablar o del escribir. Digámoslo de esta manera: se trata de una abstracción teórico-metodológica más que de una realidad presente en el accionar lingüístico de los sujetos. La actividad lingüística es un proceso operativo que involucra fundamentalmente un producir efectos reales en el mundo y no un saber abstracto codificado. No hay, por cierto, ningún impedimento para construir un modelo de ese hipotético saber, competencia o capacidad mental, pero no podemos sin más darle un lugar en el proceso real del accionar lingüístico. Decir que el hablante "codifica" o "decodifica" mensajes en base a su "saber lingüístico" es notoriamente una buena metáfora tomada del mundo de la informática; aplicarlo sin más a la actividad lingüística humana es ciertamente una simplificación. No es el "código" lo que preside el accionar lingüístico, sino la significación como proceso activo de participación en una situación interhumana mediante el lenguaje. Si esto no fuera así no podríamos explicar el cómo llegamos a hablar: es la necesidad de integración y de explicación de las situaciones en que nos encontramos inmersos. El proceso de desarrollo lingüístico no es pues el de aprender a usar el "código", sino una parte (importante pero no independiente) del actuar en forma cada vez más compleja.

En teoría, esto que se aplica al proceso "natural" de "aprender a hablar" no parece aplicarse al proceso "artificial" pensado y planificado de la lectoescritura. Y, en cierto sentido, la obvia carencia de funcionalidad y necesidad (en el sentido de que la escritura sea imprescindible para el sujeto de acuerdo con sus propios intereses) está en la base de las deficiencias de los métodos en alternancia hoy en el mundo.

2. Uno de los asertos más importantes de la psicolingüística evolutiva consiste en afirmar que el lenguaje (como capacidad humana) y las lenguas (como circunscripciones particulares de esa capacidad) no se aprenden sino que se crean o se construyen. El niño no se enfrenta a un modelo externo y lo imita sin más, sino que durante el largo proceso del desarrollo lingüístico con

su inteligencia va construyendo hipótesis que le permiten un equilibrio entre sus necesidades de integración y comunicación y la actividad lingüística que observa en los adultos. Llamar a estas "construcciones" infantiles "hipótesis" no es una mera ocurrencia terminológica, sino una puntualización epistemológica: las "reglas" que posibilitan el accionar lingüístico no "están - ahí" en las oraciones que el niño oye, debe construirlas hipotéticamente a partir de datos fragmentarios que la comunicación con adultos en situaciones relevantes le proveen.

Es posible aprender una segunda lengua por un método tradicional nemotécnico, pero no es posible construir una primera lengua (unida aquí al lenguaje como mecanismo de simbolización) sino mediante el mecanismo que hemos descrito. De todos modos, la adquisición de una segunda lengua (aun cuando sea un proceso más complejo) puede relacionarse en lo fundamental con el descripto: aquí la hipótesis puede estar sugerida a) por la L2 como experiencia directa del sujeto (en este caso el proceso sería análogo al que describimos) y b) por la L1, el sujeto aplicará las reglas que ha creado para L1 también en la L2. En general, se dan las dos posibilidades al mismo tiempo. He traído a colación las diferencias entre una L1 y una L2 porque desde muchos puntos de vista la lectoescritura se asemeja mucho más a una L2 como veremos más adelante.

Quiero destacar otro rasgo en relación con este carácter activo de construcción del lenguaje por el niño: la contingencia. Todo el proceso atraviesa etapas sucesivas, las más adelantadas se desarrollan sobre las más elementales. Los únicos factores que controlan este proceso parecen ser la experiencia y la inteligencia en libertad. Si observamos la lectoescritura desde esta perspectiva, saltan a la vista dos diferencias sustanciales: a) el adquirente del lenguaje escrito no construye sus hipótesis en una irrestricta actividad lectoescritural (es un proceso dirigido y graduado por otros) y b) el margen de desviación del modelo interpersonal es menor en la lectoescritura pero es también menor el valor de constructo contingente para la acción.

3. Es claro que la separación entre el desarrollo lingüístico oral y escrito (tanto cronológica como en los procedimientos) es una restricción social más que una realidad científicamente justificable. No hay, por cierto, ninguna dificultad en imaginar un "contexto natural" para la enseñanza de la lectoescritura, pero no se debe dejar de lado en esta consideración algunas ideas fuertemente arraigadas en nuestra cultura. En efecto, mientras la comunicación oral tiende a satisfacer los fines más elementales de la comunicación humana y también los más complejos y alambicados, la comunicación escrita parece estar restringida al ámbito formal distante de la imprescindible palabra "dicha". El lenguaje escrito es así un "estilo" más, que a medida que vamos haciendo más compleja nuestra acción lingüística necesitamos. Y como estilo se basa sobre todo en el lenguaje oral tal y como lo poseemos en un momento dado de nuestro desarrollo. La irrupción del lenguaje escrito, por otro lado, repercute como sabemos en la cualificación de los procesos orales: da fijeza, homogeneidad, limita la tendencia a los idiotismos, desarrolla la conciencia del lenguaje y, sobre todo, refuerza la formalización estructural.

Las relaciones y efectos de una en el otro son, ciertamente, un complejo asunto a investigar. Desde el punto de vista psicolingüístico las vías para hacerlo parecen ser dos complementarias: a) analizar el desarrollo de la lectoescritura como una L2 respecto a la lengua oral y b) comparar el desarrollo estructural del lenguaje hablado del sujeto con los graduados modelos estructurales que se le van a presentar en la lectoescritura.

4. La posibilidad de analizar el desarrollo de la lectoescritura con muy emparentado al aprendizaje una L2 se presenta muy rica en sugerencias. En efecto, se ha visto que el desarrollo de una L1 en gran medida puede ser natural para el niño porque éste estará en una gran disponibilidad para desarrollar nuevos estilos de comunicación y actividad. Así como le es posible adquirir estilos formales como el que sirve de soporte al pensamiento abstracto, es también capaz de tornarse bilingüe (incluir en su repertorio un nuevo conjunto de palabras y estructuras) si las situaciones en que se ve inmerso se lo exigen. La escritura presenta una particularidad con respecto a este panorama: es fundamentalmente un cambio de "canal" o de medio físico para la comunicación. No obstante se pueden observar cuatro grandes fenómenos que distinguen al comportamiento bilingüe del monolingüe:

- a. interferencia de L1 en L2;
- b. influencia semántica y estilística de L2 en L1;
- c. diferenciación funcional automática de L1 y L2;
- d. mecanismos para la traducción de L1 a L2 y viceversa.

Dos tipos de errores ortográficos corresponden, uno a la interferencia del lenguaje hablado (confusión b/v, g/j, c/s, etc. en español) y el otro a desarrollos hipotéticos basados en generalizaciones sobre la escritura en función de una experiencia directa (estos dos, claro, sumados a los relativos a las patologías funcionales si éstas se constatan).

Cuando el niño desarrolla su capacidad lectoescritural modifica automáticamente toda su conducta lingüística (p.ej., comienza a ser consciente de la existencia de palabras que no son nombres de cosas, desarrolla un sentido de las conceptualizaciones gramaticales) y esto le permite un desarrollo estilístico mucho más "sofisticado". De esta manera, el lenguaje escrito se circunscribe a determinadas funciones que no puede cumplir con el lenguaje hablado. Por esta misma razón, debe traducir: no todo lo que se dice se escribe como se dice, es preciso realizar una serie de transformaciones que en el desarrollo se visualizan por los coloquialismos y anacolutos, tan naturales en el lenguaje hablado como onerosos en el escrito.

Hay que tener en cuenta que cuando el niño se enfrenta al mundo de la lectoescritura no es aún hablante irreprochablemente competente del lenguaje: muchas estructuras de las lenguas se desarrollan muy tardíamente (la pasiva, la subordinación, la impersonalidad, etc.) o, al menos, se estabilizan como recursos reales muy tardíamente. Una observación del estado del lenguaje infantil a los cinco años nos permite decir que los modelos escritos que se le presentarán en los próximos tres años no son siempre ajustados a la realidad de ese lenguaje. Esto no quiere decir que es imprescindible descender al nivel del lenguaje infantil, sino que es preciso

partir de él para incorporar gradualmente lo que le falta. Muchas estructuras de las lenguas son subsidiarias de la escritura y del estilo formal que ésta representa.

Conclusiones

La lectoescritura es un problema psicolingüístico porque no representa una capacidad paralingüística en los sujetos, sino por el contrario, es parte de un proceso en el cual el sujeto incorpora en su repertorio lingüístico un modo nuevo de actuar y comunicarse.

Es evidente que en el mundo hay muchos bilingües (individuos que pueden actuar indiferentemente en dos lenguas) y también que todo individuo socializado puede vivir en una sociedad que le exige que cambie, constantemente, de estilo de habla. Es necesario preguntarse si es tan claro y evidente que existan muchos individuos que pueden hablar como escriben y escribir como hablan. Seguramente llegaremos a constatar que ninguna de estas posibilidades es funcional desde el punto de vista de la acción social y de la conducta individual.

Notas

Dado el carácter meramente introductorio de esta nota, prescindiré de las citas precisas: me referiré solamente a aquellos puntos sobre los cuales hay hoy acuerdo general entre los psicolingüistas. El lector puede remitirse a la bibliografía para una ampliación.

Referencias bibliográficas

- Bates, Elizabeth: **Language in context: The acquisition of pragmatics**. New York, Academic Press, 1979.
- Behares, Luis E. (Ed.): **La actividad lingüística desde las perspectivas psicológicas**. Montevideo, Universidad de la República, 1981.
- Bloom, Lois: **Language development: Form and function in emerging grammars**. Cambridge, M.I.T. Press, 1973.
- Brown, Roger: **A first language: The early stages**. New York, Academic Press, 1973.
- Clark, H. and E. Clark: **Psychology and language**. New York, Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1977.
- Deutch, Werner: **The child's construction of language**. London, Academic Press, 1982.
- Elizaincín, A. y Luis E. Behares: **Temas de psico y sociolingüística**. Montevideo. Universidad de la República, 1981.
- Francescato, Giuseppe: **El lenguaje infantil. Estructuración y aprendizaje**. Madrid, Península, 1973.
- Marcussen Hatch, E. (Ed.): **Second language acquisition**. Massachusetts, Newbury House, 1978.
- Slobin, Dan L: **Introducción a la psicolingüística**. Buenos Aires, Paidós, 1975.