

Algunas consideraciones sobre vocabulario de uso, comunicación y lectura inicial

Raquel Erramouspe de Bentancor*

¿Qué es leer?

La lectura es un proceso dinámico y progresivo, en el que operan conductas neuromotrices, cognitivas, perceptuales, afectivas y sociales. "La capacidad lectora es una función neurológica específicamente humana" dice Doman (1967). Es una de las tres funciones receptoras y tal vez la más elevada según su valoración y clasificación.

"La supervivencia depende en el mundo de los humanos de la capacidad de comunicarse y el lenguaje es el instrumento de esa comunicación". La lectura es según Vigotsky un fenómeno extraño para el niño que se da en un contexto situacional no acostumbrado, donde el interlocutor no se encuentra en el mismo lugar ni al mismo tiempo.

Durkin (1972) define como "artes del lenguaje" las cuatro acciones: escuchar-hablar-leer-escribir y asocia las cuatro aptitudes diagramándolas en un esquema circular que sintetiza su estrecha vinculación.

¿Está el niño preparado para leer?

Podemos convenir que madurez es la adaptación adecuada de las estructuras existentes en el individuo a las exigencias de una tarea de aprendizaje bien definida. Significa disponer de estrategias eficientes para resolver satisfactoriamente nuevos programas de acción. ¿Pero en qué consiste la madurez para la lectura?

No me voy a referir a determinadas funciones tales como la discriminación auditiva, la discriminación visual, la memoria, la capacidad de asociación, que operan en el proceso lector, por entender que son lo suficientemente atendidas en el currículo del preescolar. Otras funciones tradicionalmente admitidas, tales como la lateralidad, el dominio del esquema corporal, inciden más específicamente en la adquisición de la escritura.

La experiencia y las investigaciones sobre el tema nos demuestran que ninguna de las causas anteriormente citadas inciden de manera decisiva en el aprendizaje de la lectura, salvo cuando se trata de deficiencias perceptuales muy importantes o de incidencia de lesiones o disfunciones cerebrales muy marcadas. Estos casos se dan con poca frecuencia en la clase común, y aun así los mecanismos personales compensatorios y los recursos metodológicos

* La profesora Raquel Erramouspe de Bentancor es docente uruguaya del Consejo Nacional de Enseñanza. Actualmente estudia lingüística en la Facultad de Humanidades y Ciencias y continúa trabajando sobre el uso del vocabulario conceptual del niño y el enfoque psicolingüístico y sociolingüístico en la enseñanza de la lectura.

empleados con eficacia, pueden complementarse y solucionar muchos problemas.

Actualmente las motivaciones dirigidas a reflotar o a desarrollar los intereses lingüísticos; a esclarecer la madurez de la dimensión instrumental-comunicativa del lenguaje oral y a vincular al niño con los diferentes propósitos del lenguaje escrito son las menos atendidas (o no atendidas) en el aprestamiento para la enseñanza de la lectura del niño de seis años.

“La inversión de tiempo en conversar con los niños y el hacerlos partícipes del contenido de materiales impresos es probablemente el camino más seguro de ayudarlos a prepararse para aprender a leer”, dice Downing (1981). Agrega: “El niño que está pronto a comunicarse está pronto para relacionar sus experiencias con el nuevo método de comunicación de lo impreso, o lo escrito”.

Según Stevens y Orem, si un niño, por su dominio del lenguaje oral demuestra que ha accedido al sistema abstracto y complejo de la comunicación simbólica, prueba que está preparado para acceder a otro tipo de comunicación simbólica como es el lenguaje escrito. Consistiría en interactuar la forma hablada y escrita de tal manera que la relación lenguaje oral-pensamiento sea similar a la relación lectura-pensamiento.

Tendríamos una conducta primaria ya interiorizada que es el lenguaje oral y una actividad secundaria y externa, “una conducta adicional entrenada” a interiorizar.

El lenguaje oral precede al lenguaje interior, dice Vigotsky (1973), y el lenguaje escrito es posterior y se apoya en ese lenguaje interior. Los factores cognitivos son otras determinantes poco atendidas en el aprendizaje de la lectura. El aprender a leer, según Downing, requiere conceptualizar elementos lingüísticos tales como palabra, letra, fonema, etc., de oscura significación para el niño. Requiere también razonamiento y operaciones para resolver los problemas que plantea la decodificación. Esa asociación decodificadora que se ejercita para volver ese texto impreso a su forma hablada y a su primitiva forma intencional pone en función un tipo particular del proceso de razonamiento.

Con mucha frecuencia el niño no comprende realmente lo que es leer.

Dice que quiere leer pero desconoce el objeto de la lectura. Esa motivación intrínseca se desarrolla cuando el niño comprende el objeto de la forma impresa. Para llegar a eso tiene que sentir por sí mismo la satisfacción de ser autor, de expresarse, de decir cosas a los demás valiéndose de esa forma impresa.

¿Qué nos ofrece el niño?

Cuando va a iniciar su proceso lector el niño maneja la fonología, la semántica y gran parte de la sintaxis de su lengua. Ha adquirido la pronunciación aun

cuando no ha superado en algunos casos la articulación de algunos fonemas. Ha adquirido la sintaxis aunque su control continúa. Chomsky dice que la adquisición de estructuras sintácticas es un proceso en desarrollo aun a los nueve años. Ha adquirido el concepto de las palabras que usa aun cuando algunos de esos conceptos pueden ser vagos e inadecuados. El niño verbaliza y luego conceptualiza, dice Vigotsky.

Según los investigadores americanos sus niños cuentan con un caudal de 2.000 a 3.000 palabras habladas y de unas 5.000 palabras entendidas. Según una evaluación realizada en nuestro país, Uruguay, los niños tienen una producción promedial de 2.300 palabras. Su competencia excede ampliamente su capacidad productiva.

Pero los niños, aunque oyen el lenguaje y lo hablan, no participan activamente en un intercambio verbal comunicativo.

Piaget y Vigotsky coinciden en que el niño no distingue los fines expresivos y comunicativos en la forma en que los concibe el adulto. El niño "nos informa" pero si bien esa información puede sostener el discurso, dicho discurso puede carecer de esa dimensión de coparticipación tan significativa en el proceso comunicativo.

Los niños comparten una experiencia y el diálogo que se genera puede ser comunicativo por una razón situacional, pero el uso del lenguaje en sí mismo, en la mayoría de los casos, no es comunicativo. Mantienen un discurso de yuxtaposición. Un sujeto se siente atrapado por su interlocutor, generalmente, cuando la temática contiene matices mágicos, o de carácter lúdico y aun en estos casos suele darse sólo la función informativa. Hay una comunicación existencial pero no social, hay una comunicación elíptica de intenciones pero no de intercambio lingüístico. Si bien está en pleno período de egocentrismo es egocéntrico en cuanto al tema motivador del discurso pero no en cuanto a la motivación de la forma de su discurso. Necesita encontrar el cauce por donde exteriorizar su condición. Su egocentrismo no excluye la comunicación.

Avizora los caminos pero no los ejercita porque no se los hemos mostrado. En la mayoría de los casos proviene de un ámbito familiar donde no lo necesita porque está acostumbrado a hacerse entender por sobreentendidos que lo mantienen estancado en su lenguaje afectivo.

Es fundamental conducirlo a que se exprese para llegar a concientizar y afianzar su esquema lingüístico. Motivarlo para sustituir ese uso del lenguaje basado en el placer de la función misma por el verdadero uso instrumental e intencional con finalidad comunicativa. Si él concientiza su esquema lingüístico, va a poder operar sobre dicho esquema con intencionalidad y va a acceder al análisis del lenguaje de su interlocutor. Así como adquiere su esquema corporal en función del espacio y aprende a desplazarse en función de otro móvil, el niño debe adquirir la dimensión de su lenguaje en función de la lengua viva de su interlocutor.

El objeto es compartir la intención que transmite lo escrito por el autor. Eso implica comprensión e interpretación. Que los procesos decodificación-comprensión-comunicación se superpongan lo más posible, que uno retroalimente al otro de tal modo que al generar una verdadera reacción en cadena requiera el compromiso voluntario y total del niño.

Dice Strickland (1981), que el desarrollo de la comprensión lectora se inicia antes de que el niño pueda leer y se logra incentivando conversaciones, relatos y lecturas de material escrito de diversa índole. El entender las relaciones de causa a efecto que se derivan de estas actividades es una aptitud de comprensión lectora.

Ahora bien, el niño en esta etapa tiene dificultad para inferir por lo que, la inferencia necesaria que va a poner en juego para que la comprensión sea válida debe relacionarse directamente con el contenido del material de lectura.

¿Qué podemos usar de ese material?

El condicionante social le presenta al niño que aprende a hablar los códigos lingüísticos de su grupo que sin perjuicio de la universalidad de la lengua expresa las diferencias de su cultura, de su región, de su grupo, de su entorno familiar.

El educador debe compartir y valorar las estructuras lingüísticas de los individuos a los que pretende enseñar. Todo esquema lingüístico es sistemático y su poseedor lo usa como válido y consistente. No podemos descartarlo por pobreza o mala gramática.

Dice Allen (1968): "El uso del vocabulario conceptual se acerca más a la necesidad que el principiante tiene de lecturas vinculadas con su base cultural que los planes básicos de lectura editados en masa". El material de lectura debe partir de la experiencia del niño no sólo en cuanto al lenguaje mismo sino en cuanto a la vida que ese lenguaje describe. No es un criterio empobrecedor ni limitativo del lenguaje ya que en la medida en que el niño aumenta sus necesidades comunicativas las funciones lingüísticas se van expandiendo más allá de sus requerimientos personales, interaccionales e instrumentales que constituyeron el punto de partida.

Partir del vocabulario de uso para la enseñanza de la lectura tiene significativas repercusiones prácticas en el quehacer didáctico a la vez que nos permite un ahorro de tiempo. El niño se apoya en la palabra misma, lo que permite una mayor concentración de atención en el proceso decodificador, que no se ejerce en abstracto, porque el aspecto afectivo-conceptual está implícito en dicha palabra. Pero esto vale con la condición de no perder de vista "el proyecto" dentro del cual está inserto este proceso. De lo contrario caeríamos en el mismo vacío que pretendemos subsanar.

Lo importante al fin y al cabo es leer, no aprender a leer. Pero leer para movilizar procesos que accedan a otras estructuraciones de conducta más complejas de inmediato o largo alcance. En la pedagogía de la comunicación

todos los medios de expresión son fomentados e interactuados en cada momento. La actividad de la lectura es una constante interacción entre el entorno y la persona. Se habría de ejercitar como conducta al servicio del proceso asimilación-adaptación.

¿Qué metodología usaremos?

“El modelaje del psiquismo de un niño por medio de un método condiciona la imagen y la función de la lectura a partir de ese aprendizaje” dice Bellenguer (1979). El procedimiento didáctico es una respuesta que el maestro tiene que dar al niño. Pero, dicha respuesta en lo posible debe pasar desapercibida para el alumno. El niño debe aprender sin tensión emocional.

Cualquier método moldea su psiquismo. Modernas investigaciones demuestran que aun a los diez años se arrastran las secuelas del “forcing” y del hastío del descifre provocados por procedimientos basados sólo en la decodificación.

Bruner sostiene que cualquier enseñanza puede dársele al niño en cualquier momento siempre y cuando estímulo y respuesta encastran convenientemente. Cada niño plantea una subjetiva manera de aprender que a su vez varía de un momento a otro. Vamos a ofrecerle todos los métodos. Es fundamental para el maestro estar bien informado de los procedimientos y recursos didácticos para recurrir oportuna y eficazmente a ellos. La función simbólica del lenguaje consiste en que el sentido figura dentro de la palabra y en el interior de la frase. Si este sentido es fracturado y se trabaja sobre fragmentos no es lectura sino desciframiento. Metodológicamente el uso del vocabulario conceptual nos permite ir de una globalización inicial a un análisis precoz que precede a una síntesis inmediata.

¿Qué sucede en cuanto a la oración?

Se da un momento mental que Mattingly llama de lectura impresionista, cuando el sujeto intuye el significado de contexto sin identificación léxica, ni análisis gramatical; se atiende a las asociaciones semánticas que un vocablo puede desencadenar. Esas palabras clave generalmente se extraen del núcleo del predicado y a partir de ese apoyo se infiere el sujeto. Se da posteriormente un momento mental de lectura analítica cuando frente a la oración el niño identifica palabras que corresponden a su lenguaje. Realiza entonces análisis sintácticos subyacentes que le permiten suponer que comprende el texto.

¿Qué sucede en cuanto a la palabra?

Inicialmente se da un reconocimiento gestáltico de la palabra. Luego una etapa de análisis y, finalmente, la síntesis. La primera etapa actúa como automotivadora y generadora de un compromiso. La segunda es rápida y decisiva. La síntesis es la auténticamente creadora y verdaderamente lectora. Durante el desarrollo del proceso no hay que temerle a los procedimientos fónicos, más bien creo que son necesarios. Dichos métodos no transforman al “sujeto que lee” en simple decodificador ni bloquean la comprensión siempre

que estén eficazmente sugeridos según el alumno lo requiera en su etapa de análisis.

¿Qué sucede en cuanto a la emisión-articulación?

El componente articulatorio es fundamental sobre todo en la etapa inicial. Si no le permitimos ejercicios de articulación limitamos la función analizadora e integradora de la audición y la fonación y desperdiciamos un aspecto motor básico del lenguaje hablado. Si dicha ejercitación se deriva del conocimiento de sus propios órganos y su funcionalidad, es una vía bien directa, ya que parte de bases corporales primarias y la actividad encierra un cariz lúdico. Otros recursos sumamente gráficos son los apoyos gestuales. Sabemos que los procesos motores tienen un alto coeficiente de perdurabilidad y actúan como reforzadores de la memoria. Con más razón si esos esquemas motores son continuos, es decir, si se dan a través de toda la palabra y también de la oración. Son el complemento cinestésico de las demás funciones operantes y como en el caso de la articulación cuenta con bases corporales inmediatas y elementos lúdicos.

Investigación

Atendiendo a las fundamentaciones expuestas se trabajó en lectura inicial con niños de seis años pertenecientes a un barrio de nivel socioeconómico cultural de índice medio inferior. Se comenzó el primer día de mayo. Como motivación los niños dibujaron una escena familiar que nucleaba a todos sus miembros. Cada uno describió su ilustración respondiendo a la pregunta: ¿Qué comentabas tú en ese momento? Se evaluó la grabación de los relatos teniendo en cuenta los vocablos usados y la frecuencia de uso de dichos vocablos. De acuerdo al vocabulario se redactaron textos de aprendizaje y textos de ejercitación. Cada día se anotó un texto en la pizarra. El maestro lo leía señalando la oración, la palabra, la letra. Los niños acompañaban identificando luego en ese orden: oración, palabra, fonema. Simultáneamente se realizaron ejercicios de relajación muscular en contraposición con ejercitaciones fonético-articulatorias. Los niños describían el funcionamiento de sus fonadores y graficaban dichos sonidos con gestos de apoyo ateniéndose a los puntos de articulación. Se trabajó al comienzo del horario escolar en sesiones no mayores de 20 minutos.

Paralelamente, todo el desarrollo del currículo se orientó procurando incentivar el lenguaje oral en su dimensión comunicativa. Asimismo se contactó al niño con diversos tipos de lectura. Se leyeron y comentaron trozos literarios, artículos de revistas y diarios; se les instruyó sobre juegos ateniéndose sólo a las instrucciones leídas; se usaron órdenes y comunicaciones escritas en forma individual y colectiva. La clase respondió con marcado entusiasmo y se manejó el material escrito con la misma naturalidad e interacción que el discurso oral. Como ejercitación se usó el "cloze" oral, la lectura eco, el MIN. El método de impresión neurológica resultó particularmente valioso. Nos dio la pauta de duración y la frecuencia de las fijaciones visuales como asimismo de las vueltas hacia atrás que el niño necesitaba. Nos permitió graficar el modo lector y nos mostró las dificultades de decodificación que planteaba cada palabra. Nos permitió, también, entrenar

el recorrido voluntario de los ojos logrando reducir y acelerar las fijaciones. Durante el mes de junio se les sugirió un cuestionario a los padres para conocer la conducta del niño frente al material de lectura a su alcance en el ámbito familiar. De la evaluación de dicho cuestionario y teniendo en cuenta las cifras porcentuales superiores al 70% resultó que:

- a los niños les interesa la lectura;
- toman espontáneamente libros o revistas a su alcance;
- intentan descifrar y reconocer palabras vistas en la publicidad, anuncios, etiquetas, periódicos, televisión, etc.;
- intentan reconocer letras y palabras e incluso descifrar esas palabras en libros y revistas;
- prefieren leer con los mayores antes que los mayores les lean o les cuenten esos relatos;
- los niños comentan en sus casas las sesiones de lectura compartidas en la escuela;
- en el núcleo familiar es la madre la que está más interiorizada del proceso de adquisición de la lectura en el niño.

La mayoría opina que ese interés surgió entre los meses de abril y mayo y que a los niños les interesan mucho las lecciones de lectura en la escuela.

A fines del mes de julio se elaboró una lectura de evaluación reagrupando vocablos ejercitados; la única palabra que no habían visto anteriormente fue "helado". El texto no se comentó ni ejercitó previamente. Se les dio uno a uno en el momento de leerlo.

Yo como un helado.
El pico del pollito es rojo.
mesa pelota tía casa.

Luego de leído se les preguntó:

- 1) ¿Qué comes?
- 2) ¿De qué color es el pico del pollito?
- 3) Señala la palabra que nombra la hermana de tu mamá.

Análisis de la evaluación de resultados

69% no vuelve hacia atrás para reconstruir la palabra.
16% vuelve en algunas oportunidades para reconstruir algunas palabras.
15% vuelve en todas las palabras.
58% visualiza la palabra y la enuncia sin cortes.
23 % se apoyó en el fragmento silábico en algunas palabras.
19% enuncia los fonemas aislados o silabea en todas las palabras.

Ningún niño falló en los fonemas tratados sistemáticamente por el analítico-sintético.

En cuanto a las preguntas de comprensión se logró un 84% de aciertos.

Referencias bibliográficas

- Behares, Luis. La lectoescritura como problema psicolingüístico. **Lectura y Vida**, 1982, Año III, 4.
- Bellenguer, Lionel. **Los métodos de lectura**. España: Oikos-tau. 1979.
- Bouton, Charles. **El desarrollo del lenguaje**. Buenos Aires: Huemul, 1976.
- Braslavsky, Berta P. De. Anacronismo del aprestamiento. **VII Jornadas de dislexia**. Montevideo. 1982.
- Braslavsky, Berta P. De. Conocimiento lingüístico para el aprendizaje de la lectura. **Lectura y Vida**, 1982. Año III, 3.
- Bruner, J. S. **El proceso de la educación**. México: Uteha, 1960.
- Buysens, Erié. **La comunicación y la articulación lingüística**. Buenos Aires: EUDEBA, 1978.
- Cohen, Raquel. **Aprendizaje precoz de la lectura**. Madrid: Cincel, 1980.
- Condemarín, Mabel. Técnicas remediales para deficientes lectores. **Lectura y Vida**, 1982, Año III, 1.
- Chomsky, N. **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid: Aguilar, 1970.
- Donian, G. **Cómo enseñar a leer a un bebé**. Madrid: Aguilar. 1978.
- Downing, John. La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. En Emilia Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI editores, 1982.
- Downing, John. **Madurez para la lectura**. Buenos Aires: Kapelusz, 1974.
- Erramouspe de Bentancor, Raquel. Experiencia realizada con niños que cursan primer año escolar. **Proyecciones de la lectura**, 1982, Publicación de la A.A.L., 11.
- Oleron. **El niño y la adquisición del lenguaje**. Madrid: Morata, 1981.
- Vygotsky, Lev. **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: La Pléyade, 1973.
- Slama-Cazacu, T. Los intercambios verbales entre los niños y entre adultos y niños. En **La génesis del lenguaje**. Madrid: Pablo del Río, 1977.