

El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela

Yetta Goodman*

Investigadores y estudiosos de los procesos de alfabetización precoz han construido una base muy sólida de conocimientos, llegando a la conclusión de que el niño va adquiriendo la lectoescritura a través de sus experiencias cotidianas dentro de su propia comunidad social, cultural, religiosa, económica, lingüística y de alfabetización.

Muchos de ellos me han ayudado a conocer las raíces tempranas de la alfabetización:

Lingüistas como Charles Reed (1975), que ha estudiado el conocimiento que el niño tiene de la fonología y ha explicado las invenciones de ortografía precoz y como Sandra Wilde (1988) que ha descripto interesantes desarrollos referidos a la evolución de la puntuación.

Psicólogos como Ana Teberosky, Emilia Ferreiro, Liliana Tolchinsky y otros de la línea de Piaget, que han descubierto lo que los niños saben acerca del sistema de escritura antes de ingresar a la escuela y ayudan a los maestros a observar con ojos de conocedores las construcciones que hace el niño en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Antropólogos como Denny Taylor (1983) y Shirley Brice Heath (1983), que al estudiar los hechos de alfabetización que ocurren en los hogares de niños pertenecientes a todos los estratos socioeconómicos, encontraron que la alfabetización no está ausente en la casa de ningún niño, ni siquiera en las de aquellos pertenecientes a los entornos socioeconómicos más carenciados. Lo que sí encuentran son hechos diferentes de alfabetización que cumplen distintos propósitos y funciones frecuentemente debido a diferencias religiosas, culturales o socioeconómicas. Susan Philip, una antropóloga estadounidense que estudia la comunidad india en Oregon, encontró que los habitantes de más edad, los padres, los hermanos mayores, leían historias de amor y revistas de deportes y que los niños pequeños participaban de esta experiencia.

Los investigadores han descubierto en la ciudad de Nueva York, en las comunidades de los barrios carenciados, que las madres recortan cupones de diarios y sus hijos de 2, 3 ó 4 años las ayudan a organizar esos cupones para poder ir de compras y ahorrar el máximo de dinero posible.

Educadores como Jerome Harste (Harste, Burke y Woodward, 1984) y yo misma (Goodman, Y., 1980) interactuamos con los niños en el hogar y en la escuela para descubrir cómo responden estos niños a nuestros intentos de alfabetización en diferentes entornos y ante diversos materiales de lectura.

* Profesora de educación de la Universidad de Arizona en Estados Unidos. Investigadora de los procesos de adquisición de la lengua escrita.

En este momento histórico de nuestra tarea, existe un consenso general sobre los conceptos principales del desarrollo de la alfabetización, sobre todo entre aquellos que estamos especialmente involucrados en la investigación interpretativa (Erickson, 1986) acerca de la participación activa del niño en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Las raíces de la alfabetización

Al hablar con los maestros me gusta caracterizar el conocimiento que desarrollan los niños acerca del lenguaje escrito con una metáfora: las raíces de la alfabetización. Esta metáfora ayuda a explicar la naturaleza tan compleja de la alfabetización, ayuda a entender su desarrollo y ayuda a los maestros a organizar las actividades de aprendizaje de la lectoescritura en las aulas.

Teniendo en cuenta los propósitos de este artículo enfocaré las raíces principales: la raíz de la lectura, la raíz de la escritura y la raíz de lo que se dice y piensa acerca de la lectura y escritura. Por supuesto, las raíces dependen de la riqueza del suelo pero en nuestras sociedades altamente alfabetizadas la riqueza del suelo varía de grupo en grupo. Hay muchas raíces para la alfabetización, aunque tenemos, erróneamente, una tendencia a pensar que la única raíz de la alfabetización es la que hemos experimentado nosotros mismos.

Voy a referirme a cada una de estas raíces.

La raíz de la lectura

Esta raíz incluye todas las experiencias y oportunidades de lectura que los niños tienen en su propia cultura alfabetizada. Comprende tanto el discurso tradicional que se encuentra en libros, revistas, diarios, cartas, etc. como todo lo que está impreso para poder sobrevivir en sociedades como las nuestras, esto es, señales, direcciones y cualquier tipo de signos y mensajes escritos que nos permiten ir de compras, ir al trabajo, informarnos o participar en experiencias recreativas.

Aun en los entornos socioeconómicos más carenciados, los antropólogos han encontrado que las familias se envían cartas y que la alfabetización puede ser altamente social. Una investigadora informa que en la comunidad negra en la cual ella trabaja, las familias se reúnen en el patio de atrás de las casas y se leen cartas o publicaciones unas a otras; p.e. se preguntan: "¡ah, aquí se dice que podemos mandar a los chicos a un preescolar gratis!, ¿qué pensás que significa esto?". Es decir, en un entorno socioeconómico cerrado, discuten el significado de los avisos o de los folletos de propaganda que reciben.

En nuestro ambiente, también tenemos experiencias al respecto, p.e. cuando la familia se reúne para leer el diario o para trabajar con la computadora.

Se podría afirmar que en los grupos socioeconómicos bajos, el diario es un material de alfabetización mucho más común que el libro y que para

muchas familias el único libro que existe en sus casas representa una experiencia de alfabetización sumamente apreciada por todos. Algunas familias cristinas de los Estados Unidos se reúnen para leer la Biblia y uno o dos de sus miembros ayudan a explicar el significado del texto.

La raíz de la escritura

Esta raíz es, de hecho, muy compleja. Incluye todas las experiencias de escritura que el niño tiene en la comunidad, antes de llegar a la escuela. Comprende tanto el uso de instrumentos para escribir (lapiceras, lápices, computadoras, papel) como las muchas formas y funciones de la escritura que el niño experimenta diariamente. Los chicos aprenden acerca de la raíz de la escritura a través de actividades muy usuales. Juegan con acciones de alfabetización y experimentan realmente en su vida cotidiana llenando formularios, escribiendo información importante en la Biblia de la familia, redactando notitas para la familia o para los amigos en ocasiones especiales, etc. Estas experiencias de escritura acompañan a las experiencias más formales como escribir relatos realistas, ensayos, narraciones.

La raíz de lo que se dice y piensa acerca de la lectura y escritura

Es importante advertir que las raíces de la alfabetización que los niños desarrollan, no solamente se ven influidas por lo que el niño hace cuando lee y escribe, sino también por lo que los otros dentro de su entorno socioeconómico leen y escriben y por las expectativas que tienen acerca de que el leer y el escribir les permitirá participar de la vida alfabetizada de la comunidad. Los niños aprenden acerca de las raíces de la lectoescritura cuando participan directamente en eventos de alfabetización, p.e. mientras están leyendo, o escribiendo una carta a los abuelos o sentados en el regazo de los padres compartiendo con toda la familia la lectura de la Biblia. Sin embargo, también ellos conocen el rol de alfabetización que se espera que jueguen en la comunidad social a medida que observan cómo los miembros de la comunidad leen y escriben. De este modo llegan a tomar conciencia de quien se espera que lea y de quien no y a construir sistemas de creencias acerca de porqué esto es así.

Todo lo que sabemos sobre la lectoescritura, lo aprendemos de observar y de preguntar a los niños.

Los niños también hablan y piensan acerca de la lectura y escritura, preguntan sobre lo que está escrito, les piden a los grandes que les lean. Los chicos llegan a comprender las actitudes de los miembros de la comunidad acerca de la alfabetización cuando éstos hablan sobre la lengua escrita, mientras están participando en un hecho de alfabetización.

Todos los niños con los que yo he trabajado, cuando empiezan la escuela, entienden y pueden utilizar términos como "leer", "escribir", "libro", "lápiz", "alfabetización", "analfabetismo" y comprenden la función de esas palabras en la cultura. Este empezar a conocer el significado de los hechos de alfabetización en la cultura, le permite al niño tener la oportunidad de conocer

cuáles son las formas que va a adoptar y las funciones que cumple dicha alfabetización.

Yo trabajé con tercer y cuarto grado de Tohono O'odham, una comunidad india de Arizona. En una de las aulas, el maestro había organizado una hilera de diferentes tipos de diccionarios y de libros de consulta sobre un estante al cual los niños tenían acceso mientras estaban escribiendo. Nosotros nos sentábamos al lado de los chicos cuando escribían cuentitos y anotábamos no sólo lo que ellos escribían sino también todo lo que decían y todo lo que hacían. Advertimos así que cuando los niños están leyendo o escribiendo en un entorno donde pueden hablar sobre lo que ellos leen y escriben, comienzan a hacer declaraciones significativas sobre el proceso de alfabetización. Estos niños preguntaban muchas veces cómo se escribía o deletreaba una palabra, y dado que los investigadores no los ayudaban, ellos se consultaban unos a otros. A menudo se alentaban entre sí a recurrir a los diccionarios, que usaban selectivamente: habían categorizado los diccionarios entre diccionarios que tenían palabras fáciles y diccionarios que tenían palabras difíciles. Un día un niño de cuarto grado quien no podía escribir la palabra *surround* (alrededor), preguntó a sus compañeros: "¿Cómo se escribe esto?" y escribió *sround* con la ayuda de los otros niños pero como éstos no estaban seguros de que la palabra estuviera bien escrita, le dijeron que consultara el diccionario de palabras difíciles. Allí no la pudo encontrar. Decidió buscar la palabra "round" en el diccionario fácil y eso funcionó.

Resumiendo. Todos los niños participan en algún modo en eventos de alfabetización, poseen algún conocimiento acerca de la alfabetización como una forma cultural y tienen actitudes y creencias sobre la alfabetización. Conocen las funciones que la lengua escrita cumple dentro de su comunidad, saben qué es leer y qué tipos de materiales sirven para ser leídos. Saben quien lee, dónde lee la gente, para qué usan la lectura las diferentes personas y quiénes pueden y quiénes no pueden leer. Los niños saben qué es escribir y qué tipos de forma toma la escritura. Saben quién escribe, con qué se escribe y para qué usa la escritura la gente.

Empleo el término **saber** para referirme al conocimiento tácito que el niño tiene acerca del lenguaje y no a su conocimiento explícito. Las acciones humanas están fuertemente influenciadas por el conocimiento tácito o intuitivo, conocimientos que las personas tienen acerca de su universo pero que son incapaces de discutir con otros. Si bien los niños son capaces de discutir con otros algunos aspectos de sus conocimientos e ideas acerca de la lectura y escritura, son incapaces de verbalizar la mayor parte de lo que ellos conocen acerca del lenguaje escrito.

Los niños llegan incluso a saber que la lectura y escritura en la escuela es con frecuencia diferente de la lectura y escritura que se produce fuera de la escuela. Lamentablemente, ellos algunas veces llegan a creer que las actividades de enseñanza de la lectura y escritura que se producen dentro de la escuela son la auténtica lectura y escritura y que los eventos reales de alfabetización que se dan en la sociedad no son experiencias significativas de alfabetización.

Oportunidades para el aprendizaje de la lectoescritura en la escuela

Es muy necesario que todos aquellos que están comprometidos en la organización de experiencias escolares para niños de corta edad tomen en cuenta lo que el niño sabe sobre la lectoescritura. Muchos jardines de infantes y primeros grados están todavía organizados tal como si el niño viniese a la escuela sin ningún tipo de conocimiento sobre la alfabetización (Durkin, 1978; Heath, 1983). Las actividades de aprestamiento, las cartillas y los libros de texto ignoran las experiencias que los niños tienen de la lectura y escritura antes de la escuela y los tratan como botellas vacías (Goodman, K. y otros, 1988).

Las aulas deben reflejar el entorno alfabetizado sumamente rico que rodea al niño fuera de la escuela: etiquetas para las áreas donde los niños guardan sus cosas; libros, revistas y periódicos para leer; papeles de diferentes medidas, formas y colores usados para escribir apropiadamente sobre ellos durante sus juegos, sus quehaceres de cocina, y sus actividades de tiempo libre. Hasta los muy pequeños podrían así convertirse en autores de libros, artículos de periódicos y cartas a amigos y familiares. Todas las experiencias de aprendizaje en la clase necesitan estar organizadas de modo tal de invitar a los niños a participar de los hechos de alfabetización como parte legítima y significativa de sus aprendizajes académicos cotidianos (Loughlin y Martin, 1987).

Podemos recordar las raíces de la alfabetización mencionadas anteriormente para utilizarlas cuando estamos planificando actividades de lectoescritura en el aula y previendo oportunidades que nos permitan hablar sobre la alfabetización.

Los hechos auténticos de alfabetización tienen que convertirse en el foco de la actividad diaria de la escuela, p.e.:

- Firmar en un registro. Cuando llegan a la escuela a la mañana los niños, ya desde el primer día de clase, pueden firmar su entrada en un registro así el maestro se dará cuenta inmediatamente si pueden o no escribir su nombre o su nombre y apellido. Si el maestro hace esta actividad todos los días, la convierte en una rutina del aula que le ha de permitir llevar un registro del desarrollo del niño en cuanto a la escritura del nombre;

- guardar los materiales usando señales en la clase o colocando sus nombres en casilleros o cubos;

- escribir recetas y menús de modo tal que mientras cocinan y comen aprenden acerca del valor nutricional de los alimentos;

- escribir prescripciones médicas cuando juegan al hospital o tomar mensajes telefónicos en un rincón de la casa;

- grabar experiencias y experimentos de matemática, ciencias y estudios sociales;

- recorrer centros comerciales para registrar lo que la gente lee, y

- hablar sobre las muchas experiencias de lectura y escritura en las cuales participan los niños y sus padres en el hogar y en la comunidad.

Hay mucho de juego en el aprendizaje de la lectoescritura: los chicos juegan escribiendo recibos de la gasolina que colocaron en sus triciclos, o leyendo a sus muñecas, títeres o ositos de peluche, o escribiendo recetas médicas para sus bebés enfermos, o colocando etiquetas en sus estantes, o confeccionando listas para jugar a ir de compras a distintos negocios, etc. Mientras los chicos juegan, **usan** la escritura y la lectura y experimentan con distintas **formas** de lectura y escritura: cómo organizar las cartas, dónde van los espacios, cuáles propósitos de la ortografía y de la puntuación tradicional se cumplen. Hablar con los otros niños y con los maestros acerca de estas cosas influye en su desarrollo. Jugar con el lenguaje escrito favorece la adquisición y el desarrollo de ese lenguaje en el niño.

A medida que los niños crecen, el aula podría tener un centro de publicaciones para editar los escritos de los chicos. Solamente cuando uno tiene que publicar algo comienza a preocuparse realmente por las verdaderas convenciones formales de la escritura. A través de este centro se podrán publicar libros para ser leídos a otros niños en el aula y en la escuela.

Voy a mencionar una última actividad para niños de más edad porque pienso que es importante comprender que el lenguaje integral no es solamente para los más pequeños. Hay un libro que descubrí en Venezuela que se llama **La calle es libre**, editado por el Banco del Libro. Es un cuento sobre un grupo de niños venezolanos de los ranchos que quieren un lugar donde jugar porque, p. e., si juegan en la calle los molestan los camiones, si juegan cerca de la casa ensucian la ropa tendida, y siempre los corren de todos lados. Entonces, con el bibliotecario del vecindario, elaboran un plan para conseguir un parque donde jugar. Estos niños, que se ubican en un nivel de pobreza extrema, van a la municipalidad, discuten con los padres, escriben cartas, hacen una marcha de protesta y finalmente tienen éxito en su cometido. Un aula bilingüe en los Estados Unidos utilizó este cuento, no solamente para abordar la situación de Venezuela sino también para pensar en los problemas comunitarios que ellos mismos tenían en Fresno, California. Empezaron a hacer un plan parecido porque también querían un lugar donde poder jugar, pero no tuvieron tanto éxito aunque sé que están trabajando al respecto todavía.

El conocimiento de los niños y el curriculum

El desarrollo de la alfabetización es tan complejo, dinámico e importante para la historia de cada individuo como lo ha sido para la historia de toda la civilización humana. Esta civilización ha desarrollado y continúa desarrollando la lengua escrita como respuesta a las diversas necesidades sociales, culturales, económicas y políticas. El niño inventa el lenguaje escrito dentro de un entorno alfabetizado como respuesta a sus propias necesidades culturales,

sociales y políticas, para hacer una transacción con los objetos de alfabetización de la sociedad y con los miembros alfabetizados de dicha sociedad.

Hay momentos evolutivos en el desarrollo de la alfabetización del individuo, que constituyen una suerte de paralelo, aunque más complejo, con el desarrollo de la alfabetización de la raza humana. Estos momentos han sido descritos detalladamente por otros investigadores (Ferreiro y Teberosky, 1982). Los niños comprenden primero que la escritura es un sistema de representación distinto del dibujo. Originalmente, ellos parecen pensar que la escritura es una representación simbólica del significado y de ideas y conceptos familiares. Los chicos que viven en un entorno alfabético establecen hipótesis acerca de las relaciones entre ciertos aspectos de la segmentación oral y ciertos segmentos del sistema de escritura, basadas sobre sus esquemas de desarrollo acerca de las unidades lingüísticas. Más tarde toman conciencia de su naturaleza alfabética, de que existe una representación compleja entre el sistema de sonidos del lenguaje y el sistema gráfico.

Así como la política y otros hechos humanos han influido en la historia de la alfabetización en el mundo, los momentos de desarrollo en el niño muestran las influencias también de sus propias historias personales, de las experiencias socioculturales. Las variaciones del lenguaje (tanto oral como escrito), las funciones de la lectoescritura en el grupo social particular y en la sociedad como totalidad, los aspectos socioeconómicos y políticos del poder de la alfabetización, las experiencias personales, las prácticas de enseñanza, todo ello afecta el desarrollo de la alfabetización en el niño.

Los niños participan activamente en el desarrollo de muchas construcciones de la lengua escrita. Los adultos, especialmente los maestros en las escuelas, influyen en gran medida sobre el aprendizaje ya sea brindando apoyo a las construcciones de los niños o ayudándolos a sentir que sus construcciones no son válidas. Considero que muchas de las dificultades de aprendizaje que nos preocupan surgen cuando los adultos no comprenden o no dan valor a las construcciones del niño. Si el conocimiento del niño no es valorado, los niños no se han de valorar a sí mismos como lectores, escritores y como sujetos que aprenden y esto interferirá en su propio aprendizaje.

Cuando los profesionales de la educación, los maestros, comienzan a considerar las proyecciones de lo que saben acerca de cómo el niño construye la lengua escrita, se encuentran en la posición importante de apoyar y facilitar el desarrollo de la alfabetización; se tornan más conscientes del alcance de su influencia sobre el aprendizaje de sus alumnos; aprecian el potencial que el niño tiene para controlar su propio aprendizaje; observan cómo los niños inventan su propio conocimiento sobre el proceso de la lectoescritura; y legitiman las muchas oportunidades que los niños tienen para colaborar en auténticas experiencias de alfabetización a través de lo que dicen y de otras formas de interacción como leer y escribir juntos en la comunidad social de la escuela.

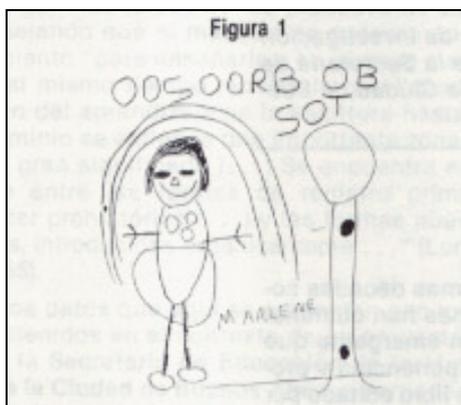
Tales maestros saben que los chicos aprenden a leer y escribir a medida que usan la lectura y la escritura para aprender. Saben que los niños

aprenden acerca del lenguaje y pueden comenzar a hablar sobre el lenguaje a medida que usan el lenguaje para conocer el mundo (Halliday, 1975).

Dichos maestros con mucho conocimiento incluyen a sus alumnos en la organización de los entornos de alfabetización y en la planificación de las unidades temáticas. Planearán con sus niños, p.e., unidades temáticas como **La calle es libre** para que piensen acerca de problemas significativos en su vida cotidiana, traten de resolverlos, respondan a interrogantes que ellos mismos se formulan y se pregunten acerca del mundo a través de una amplia variedad de experiencias de hablar, escuchar, leer y escribir.

Estos maestros se convierten en observadores y participan en modos informales de investigación dentro de sus aulas siempre que interactúan con sus alumnos. Pueden reconocer aquellos aspectos del desarrollo de la lectoescritura que ya han sido estudiados y saber cuando han descubierto algo que puede representar un nuevo aporte para el tema, un aspecto aún no analizado.

A medida que los maestros conocen más acerca de la naturaleza del aprendizaje del lenguaje tanto oral como escrito y del desarrollo del niño, son más capaces de percibir los distintos momentos de este desarrollo mientras van ocurriendo en el niño y poder formular las preguntas adecuadas para ayudar a reflexionar al sujeto sobre su propio conocimiento.



La **figura 1** ilustra la experiencia por Carol Avery, que transcribo seguidamente con sus propias palabras: “Durante un taller de escritura realizado en la primera semana de clase, Marlene dibujó un arco iris con una persona parada debajo de él. Arriba escribió OOSOORBOBSOT.

Cuando vi por primera vez lo escrito por Marlene, observé una correlación mínima entre sonidos y letras. Le pedí que me leyera lo que había escrito y ella leyó con mucha confianza: ‘Estoy afuera, bajo un arco iris, junto a un árbol’. Mientras leía movía el dedito deliberadamente, en una forma muy precisa.

Yo le pedí: ‘dime qué son las o’. Marlene me miró y sonrió al advertir que yo no podía ver algo que era tan obvio para ella. ‘Esas no son O, son círculos’. ‘¿Círculos?’. Ahora sí que estaba totalmente confundida. ‘¿Bien, por qué decidiste poner círculos en el medio de la escritura?’. ‘Porque, ves, yo no

sabía cuales eran las letras que representaban esos sonidos, entonces puse círculos en vez de lo que tenía que ir ahí, porque algo va ahí pero no sé qué, yo no sé qué letras son esos sonidos, entonces puse círculos no más'. Y luego Marlene lo volvió a leer mientras señalaba: 'Yo estoy afuera, bajo un arco iris y al lado de un árbol'. Pude ver que Marlene ha escrito muy bien la 's', 'bs' y 't'. Los sonidos que no podía identificar eran los sonidos de las vocales pero Marlene pudo desarrollar una estrategia para subsanar esto".

Carol Avery tenía información acerca de lo que Marlene conocía y pudo ayudarla dirigiendo su atención para reforzar sus hipótesis actuales. Pudo formular preguntas para ayudar a Marlene hacia nuevos descubrimientos sobre el lenguaje escrito.

Desarrollo profesional

Los programas de formación docente y de capacitación de maestros en servicio deben incluir actividades que permitan al maestro adquirir estrategias de preguntas que alienten a los niños a cuestionar sus propias ideas acerca de la lectoescritura. Nunca se debe desalentar al niño que quiere saber algo más sobre la lectura y la escritura. Cuidadosamente, a través de preguntas, los maestros pueden ayudar a mostrar a los niños dónde están sus contradicciones y llevarlos a reconsiderar y a reconstruir sus conceptualizaciones. Por otra parte, las preguntas formuladas casualmente sin sensibilidad y sin comprender los conocimientos y las actitudes del niño acerca de un hecho particular de alfabetización puede hacer que él se sienta inseguro acerca de sus propias construcciones personales.

Los maestros necesitan mucha experiencia para saber cuándo y cómo usar determinados tipos de estrategias de preguntas, pueden experimentar con distintas técnicas de preguntas hasta descubrir cuáles son las más útiles en un determinado momento y comprender cuándo dejar al niño indagar individualmente y cuándo llevarlo a desarrollar esas indagaciones en colaboración con sus compañeros.

Debemos continuar nuestra búsqueda acerca de lo que el niño sabe sobre el desarrollo de la alfabetización. Hay muchos idiomas diferentes en el mundo, entornos socioculturales diferentes, y todos deben ser examinados para apoyar la universalidad de las formas en que el niño llega a conocer la lectoescritura o para sugerir qué influye en las diferentes formas en que los niños pueden desarrollar la alfabetización.

A través de conferencias y congresos como éste, a través de trabajo interdisciplinario de maestros, investigadores, psicólogos, antropólogos, lingüistas y pedagogos, lograremos desarrollar nuevas conceptualizaciones que beneficiarán a los maestros y a los niños en la clase así como a la alfabetización mundial.

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E. y A. Teberosky, (1982) **Literacy Before Schooling**. Exeter, NH. Heinemann.
- Goodman, Y. (1980) "The Roots of Literacy." En M. Douglass (ed.), **Reading: A Humanizing Experience**. Claremont, CA, Claremont Reading Conference.
- Halliday, M. A. K. (1975) **Learning How to Mean: Explorations in the Functions of Language**. London, Edward Arnold.
- Harste, J.; V. Woodward y C. Burke (1984) **Language Stories and Literacy Lessons**. Portsmouth, NY: Heinemann.
- Heath, S. B. (1983) **Ways with Words**. Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Taylor, D. (1983) **Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write**. Portsmouth, NH, Heinemann.