



COMPRENSIÓN DE LA LECTURA INICIAL

CONSIDERACIONES ACTITUDINALES ACERCA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL

DAYANA M. ALASTRE M.
dmam_ve@hotmail.com

UNIVERSIDAD DE CARABOBO - ESCUELA DE EDUCACIÓN

Resumen

Desde un enfoque constructivista social, la autora del presente artículo revisa las bases teóricas y metodológicas para reflexionar acerca de los procesos de enseñanza de la Lectura y Escritura (LE) en el nivel de Educación Inicial. Insiste en una actitud facilitadora y mediadora por parte del docente que permita de una manera contextualizada (familiar para el alumno) la adquisición de la lengua escrita. Específicamente, recurre a dos grandes conceptos vigotskyanos, como son la *Ley genética general del desarrollo cultural* y la *Zona de Desarrollo Próximo*, como recursos indispensables para el crecimiento de la conciencia del niño en aras de la metacognición de sus procesos de LE. También se apoya en Olilla (1998) para destacar la importancia que tiene la participación de la familia en este aprendizaje

Palabras clave: lectura y escritura, Educación Inicial.

Abstract

INITIAL READING COMPREHENSION. ATTITUDE CONSIDERATIONS ON READING AND WRITING AT A BEGINNING EDUCATION LEVEL

From a social constructivist point of view, the author reviews the theoretical and methodological bases to reflect upon the reading and writing (RW) teaching process at a beginning education level. The author insists on a facilitator's and mediator's attitude on behalf of the teacher, which allows literacy acquisition in a contextualized way (familiar to the student). Recurring specifically to two great Vygotskian concepts which are the General genetic law of cultural development and the Zone of proximal development as essential resources for the growth of the child's conscience for the sake of the metacognition of his/her RW processes. Also, using Olilla (1998) to distinguish the importance that family participation has in the learning process.

Key words: reading and writing, beginning level education.

*Teníamos una especie de código secreto
mediante el cual nos comunicábamos ambos
con un universo invisible*
GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ. *VIVIR PARA CONTARLA.*

Artículos

Leer y escribir son instrumentos para que el aprendiz explore multiplicidad de vivencias que le permitan comunicarse consigo mismo, con el mundo y -dentro de éste- con sus pares y adultos. En nuestro país, el aprendizaje de la Lectura y Escritura (LE) se da comúnmente en la institución escolar. El ingreso a la escolaridad es una ocasión oportuna para desarrollar los esquemas cognitivos del niño, así como para la exploración de sus emociones y aun de su espiritualidad. La escuela, siempre que haya un/a docente con genuina disposición para la empatía en ese aprendizaje, será un continente idóneo para el enriquecimiento interno del niño, sin menoscabo de su diversidad. Mientras haya un docente que *contextualice el aprendizaje*, mejor se darán la LE.

El constructivismo y los métodos de enseñanza

A partir de la década de los 70', comienzan a originarse cambios significativos en la manera de abordar el aprendizaje de la LE. Indudablemente, se ha realizado un esfuerzo importante en la exploración de un método cada vez mejor, sólo que este esfuerzo ha sido encauzado hacia el proceso de habilidades de decodificación de los caracteres escritos y no a impulsar la metacognición infantil desde la *metacognición del adulto*, para potenciar aquellas habilidades y destrezas desde la perspectiva del niño.

De acuerdo a las apreciaciones de Kaufman (1988) lo esencial de la enseñanza de la LE no parece situarse en el empleo de una u otra técnica, sino más bien en la *actitud* del docente en la mediación de la lengua escrita. Ferreiro y Teberosky (1979) plantean que la LE han sido consideradas tradicionalmente como "algo" que debe ser "enseñado" y cuyo "aprendizaje" supondría la ejercitación de una serie de habilidades específicas. Las autoras sostienen que si el niño pasa por un proceso natural para aprender a hablar, no

tiene que ser diferente para que aprenda a escribir."Él niño tiene la capacidad de disfrutar y consolidar el aprendizaje de ambas experiencias, lo que le permitirá construir gradualmente su sistema de escritura.

Cuando el niño llega a la escuela posee un notable conocimiento de su lengua materna, lo que le permite desarrollar sus competencias lingüísticas en actos comunicativos. Al respecto, se han elaborado diversas investigaciones bajo un enfoque constructivista, entre las que se encuentra la de Kaufman (1988) quien coincide en que la LE no son un producto escolar sino un objeto cultural que se sostiene a través del esfuerzo colectivo de los integrantes de su realidad inmediata.

Esto hace necesario que el niño comprenda para qué le sirven la LE, mientras se le induce a estar en tenaz contacto con materiales impresos que se encuentren en su entorno. Mientras más alejada de sus intereses o necesidades se encuentre la pedagogía, menos *significativas* serán las vivencias para los pequeños (Álvarez, 1990). En términos del Enfoque histórico-cultural de Vigotsky, se diría que los aprendizajes requieren ser *contextualizados* a la comunidad del aprendiz.

Vigotsky (1995) plantea diferencias entre lo que el niño es capaz de hacer solo y lo que es capaz de hacer y aprender con ayuda de otro. Las concepciones de la medición y su relación con la *Zona de Desarrollo Próximo* admiten la correspondencia en la construcción del conocimiento. El enfoque *histórico cultural* que describe Vigotsky se hace imprescindible para comprender los aspectos involucrados.

Para Vigotsky (1995) la LE revisten subjetivamente puntos de enlace que instauran amplitud en el intelecto. En el nivel inicial, el lenguaje oral es la unidad primaria de escritura en el niño. Progresivamente, se conjugan los signos gráficos en los que el dibujo y el garabateo representan la relación que sostiene con el objeto, en virtud del significado que le inscriben.

Hay que recordar lo que para este autor representa la *ley genética general del desarrollo cultural*, que la plantea en los términos siguientes:

toda función del desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces en dos planos: primero, en el plano social, y después, en el psicológico. Al principio, entre los hombres, como categoría intersíquica, y luego, en el interior del niño, como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y a la voluntad (...) el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno modifica

el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales (Vigotsky, 1995: 150).

Para Vigotsky (1978) y Smith (1990), la LE denotan una interacción comunicativa entre el individuo y los aportes que resultan de su experiencia previa o la teoría de su *mundo interior*. Al representar gráficamente lo que piensa, conoce o lee, la escritura se constituye en una herramienta de expresión social.

Para el constructivismo social, según Nystrand, Greene y Wiemelt (citados en Klingler y Vadillo, 2000), en la adquisición de la escritura subyace una propuesta de uso reflexivo y funcional. La estimulación temprana suscita un entramado de experiencias ricas en diversidad y complejidad. El niño intenta manejar los mismos signos propios de su entorno cultural para expresarse textual y cognoscitivamente. El lenguaje sería, por excelencia, el intermediario entre el individuo y su ambiente.

Desde este matiz, la LE no obedecen a procesos memorísticos y mecánicos de transcripción de signos. En nuestra labor educativa el binomio docente-aprendiz posibilita y confiere sentido al aprendizaje, así se efectúa un intercambio armónico entre las capacidades lingüísticas que son reconocidas por su carácter innato y los códigos afiliados a la realidad socio-cultural y escolar del niño, que son determinantes en la mediación de la LE, tal como lo hacen ver Kaufman (1988) y Ferreiro y Teberosky (1979).

Cooperación y metacognición

La participación mediadora del docente genera en los niños avances en áreas puntuales de la LE, orientadas en un *aprendizaje por descubrimiento/ significativo* como lo ha propuesto Ausubel (1976) y *contextualizado* como lo sugiere el Enfoque Histórico-Cultural.

Una de las autoras de ese enfoque, Dixon-Kraus (1995), enfatiza el papel de la cooperación activa e ilustra esta ventaja al exponer los resultados que se desprenden del trabajo de investigación que desarrolló con un grupo de estudiantes de la escuela primaria. Explica cómo se estableció en los niños

una actitud positiva hacia el aprendizaje de la LE, en el reconocimiento de palabras y la re-lectura para lo que dio mayor importancia a la mayéutica, antes que procurar a un aprendiz desaventajado la simple compañía de uno más competente.

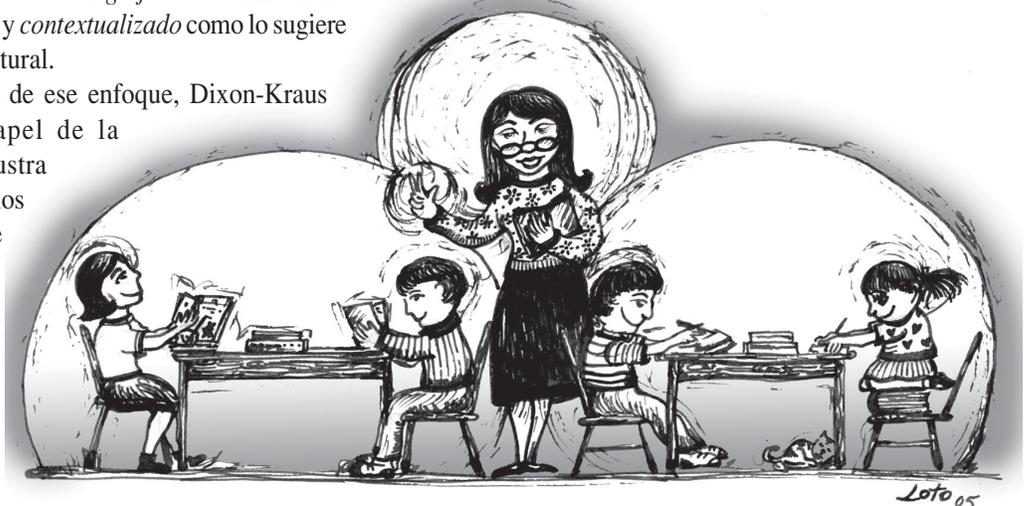
Braten (1991) considera que el paradigma *histórico-cultural* contempla los procesos metacognitivos; a los que les asigna una estrecha relación con los motivacionales o afectivos. Los estímulos visuales y auditivos que el niño vivencia en el hogar con los adultos que le rodean son experiencias que le sirven inicialmente para aplicar estrategias cooperativas que le son útiles al solventar una situación en su realidad cotidiana, en su *contexto*. De la misma manera, adecua la información o nueva data equivalente a la LE en la *autorregulación*, que se traduce en una actuación escolar autónoma e independiente.

En lo referente a la ejecución de actividades metacognitivas y de cooperación que se pueden generar en el aula, es oportuno mencionar también a Castillo (1997), quien estructura sus aportes en el *aprendizaje cooperativo* que se privilegia entre docente–estudiante, estudiante–estudiante, adulto significativo–aprendiz.

Estrategias de Lectura y escritura en Educación Inicial

Las estrategias para la comprensión de la LE registran la característica de un orden mental superior, *metacognitivo*, del aprendizaje; que se da en los niños del nivel inicial consciente e *inconscientemente*. Esta *inconsciencia* se inscribe en la ya señalada ley genética general del desarrollo cultural del enfoque vigotskyano. Se trabaja con el niño haciendo *equipo mental* con él.

En otras palabras, la metacognición en los niños es un territorio de la referida ley y de la Zona de Desarrollo



Próximo, lo que significa que el docente juega un rol crucial como partícipe del crecimiento de la conciencia del niño. Como docentes somos parte de su conciencia y del desarrollo de ésta hacia su metacognición. Se trata de una reflexión en colectivo a objeto de orientarlo en la adquisición gradual de la LE.

El niño, al principio, no cuenta con las herramientas cognoscitivas suficientes para darse cuenta de sus procesos de LE. En esos momentos es el docente quien se hace cargo de ellos. Progresivamente, a través de la mediación y sus estrategias específicas, germina la metacognición individual.

Ella se expresa en una definición de objetivos, la utilización acertada de los instrumentos para alcanzarlos, en la autorregulación de la ejecución para el logro de los objetivos, y finalmente, en el análisis de los pasos y logros. Se observará en la autoconciencia y en un individuo capaz de descubrir cómo aprende y qué hace mientras aprende (Ríos, 2001).

Por otra parte, Olilla (1998) sugiere introducir en el nivel de Educación Inicial actividades que promocionen la LE, considerando en este proceso el significado que tiene para el niño las grafías o lecturas. Hay que tomar en cuenta asimismo la experiencia previa y el aprendizaje que le resulte contextualizado, como vías para enraizar habilidades que le serán necesarias para su aprendizaje en el nivel de Educación Básica. Todo dentro del desarrollo evolutivo y en concordancia con la diversidad.

Este autor presenta algunas particularidades de los *lectores tempranos*: La mayoría de ellos manifiestan interés por la LE a los cuatro (4) años y son asistidos por unos padres que toman en cuenta el diálogo y están dispuestos a responder y estimular en el niño la producción de hipótesis. Otra constante es la LE de palabras y números que se encuentran en el contexto familiar y comunitario.

A partir de estas últimas consideraciones actitudinales, así como de las hipótesis conceptuales esbozadas a lo largo de este artículo que concluye con el planteamiento de algunas estrategias específicas que la autora ha ensayado en su práctica de aula abrimos dos caminos que pueden ser una plataforma para promover la LE desde la Educación Inicial.

El primero de ellos es el *uso del juego* en la dinámica cotidiana. Antes, durante y después de la lectura de un cuento, es posible invitar a nuestros alumnos a enlazar lúdicamente su contexto con los contenidos del relato, lo que incorpora las vivencias cognitivas y emocionales con la familia y la comunidad.

El segundo, que puede resultar una extensión o desarrollo del primero, se refiere al *uso del sociodrama* (Blatner, 1980) en la práctica corporal de la comprensión de los textos. Se trata de representar las acciones que se narran para una vivencia de las mismas en la propia piel. Esto no sólo ayuda en la comprensión de las secuencias de los hechos literarios, sino que apunta a las reflexiones sobre la cotidianidad de los alumnos y aun al entusiasmo en la iniciación de su escritura. **E**

Bibliografía

- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Blatner, H. (1980). *Psicodrama. Cómo utilizarlo y dirigirlo*. México: Pax.
- Braten, I. (1991). Vigotsky as Precursor to metacognitive theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35 (3).
- Castillo, A. (1997). Apuntes sobre Vigotsky y el aprendizaje cooperativo. *Cuadernos UCAB*, 1, 47-57
- Dixon-Kraus, L. (1995). Partner Reading and Writing: Peer social dialogue and the zone of proximal development. *J. of Reading Behavior*, 27 (1), 45-63.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Bogotá: Norma.
- Kaufman, A. M. (1988). *Lectoescritura una experiencia constructivista*. Buenos Aires: Santillana.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw Hill.
- Ríos, P. (2001). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. (J. Collyer, traductor). Madrid: Aprendizaje Visor. (texto original publicado en 1990)
- Olilla, L.O. (1998). *¿Enseñar a leer en preescolar?* Madrid: Narcea.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Cit. por Moll (1990) y por Braten (1991).
- Vigotsky, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Obras escogidas*. Madrid: Visor. Tomo III (orig. 1931).