

CUANDO LOS NIÑOS ENTRAN EN EL MUNDO DEL LENGUAJE ESCRITO.

PAULINA RIBERA

El presente artículo corresponde a una comunicación presentada en el Congreso "Ensayament de llengües i plurilingüisme", organizado por el departamento de didáctica y literatura de la universidad de Valencia y celebrado en "l'Escola de Magisteri Ausiàs March.

Paulina ribera expone, entre otras cosas cuestiones, cómo comienzan a conocer los niños de 5 a 7 años la diversidad de los géneros escritos, y que actividades y estrategias puede utilizar el enseñante para desarrollar el saber del pequeño en sus primeros textos.

Una de las finalidades básicas de la educación es la preparación de los alumnos para que lleguen a ser ciudadanos capaces de comprender e interpretar la realidad, de valorarla, tomar opciones e intervenir en ella. El sistema educativo ha de ofrecer a los niños instrumentos que permitan la resolución de los problemas que el conocimiento de la realidad y la actuación sobre ella plantean. Ahora bien, las situaciones y los acontecimientos en la realidad son globales y complejos, y están compuestos por múltiples elementos sumamente interrelacionados. En consecuencia, conviene que la enseñanza esté impregnada de una perspectiva globalizadora que permite analizar estos problemas, situaciones y acontecimientos de forma contextualizada. Además, la globalización, al detectar problemas interesantes para los niños, permite que los aprendizajes sean altamente significativos. Se trata, por tanto, de organizar secuencias de aprendizaje orientadas a una finalidad concreta con sentido e intencionalidad, y situadas en contextos en que sean significativos y funcionales. Como señala Antoni Zabala (1981), "introducir una perspectiva globalizadora en la enseñanza no es tanto una cuestión de técnica didáctica como de actitud con la que afrontamos el hecho educativo, actitud relacionada con el grado en que se han asumido las finalidades de la educación y con la capacidad para situar cualquier contenido de aprendizaje como para integrante de estas finalidades.

En el ámbito del lenguaje verbal, y concretamente en el lenguaje escrito, esta realidad global y compleja la encontramos en los textos, en los géneros textuales usados en contextos y dirigidos a un destinatario. Dichos géneros escritos constituyen, a su vez, un instrumento extraordinariamente valioso para que el ciudadano sea capaz de conocer e interpretar las situaciones y los acontecimientos que la realidad plantea, y de resolver los problemas que se derivan. Para que los alumnos lleguen a conocer y saber utilizar adecuadamente estos géneros con todo su sentido representativo y comunicativo y en relación con los usos sociales que de ellos se hace, es necesario utilizar en el aula textos "reales", es decir, los que utiliza la sociedad.

CODIGO Y LENGUAJE ESCRITO.

Ahora bien, el conocimiento del mundo del lenguaje escrito no es adquirido por el niño de un día para otro, sino que está dentro de un proceso complejo y largo. Además, el aprendizaje que en este sentido se ha de hacer es doble. Por una parte, el niño ha de acceder al sistema de codificación de la escritura, lo que Liliana Tolchinsky (1993) llama escritura, que en nuestra cultura es la escritura alfabética. Por otra, ha de acceder al lenguaje de escrito como conjunto de los distintos modos discursivos que resultan de la utilización de la escritura, es decir, como conjunto de formas de expresión que podemos encontrar en los textos escritos. Así, los niños son capaces de reconocer las diferencias entre una noticia periodística y una carta o un cuento antes de saber hacer letras o de saber leerlas. La distinción entre el lenguaje escrito y el código es observada por L. Tolchinsky en una investigación realizada en Israel en que pidió a niños de 5 a 7 años que escribieran un cuento que era bien conocido por ellos y también la descripción de uno de los objetos significativos del cuento. De acuerdo con dicha distinción, la autora definía como texto escrito no sólo las marcas gráficas que el niño ponía sobre el papel, sino también lo que decía que estaba escribiendo. De esta forma, lo escrito no quedó reducido a las marcas de la escritura sino que incluyó los enunciados que el niño producía oralmente para ser escritos. Al analizar estos textos, quedó claro que mucho de lo que suponemos producto del aprendizaje de la escritura ya formaba parte del conocimiento lingüístico de los niños. Desde los cinco años, narraciones y descripciones aparecían claramente diferenciadas. Para escribir el cuento, los niños produjeron un relato con una serie de hechos, en tanto que para describir el objeto produjeron un listado de enunciados referidos a sus componentes y calificaron sus características. La diferencia entre narraciones y descripciones se manifestó, además, en la longitud de los textos, en su organización sintáctica, en el sistema de regencia nominal y en las relaciones temporales. Sobre este tema existen básicamente dos líneas explicativas que conllevan implicaciones distintas en cuanto a los planteamientos didácticos que se derivan:

- a) La línea que considera que conocer el código es una condición para que los niños puedan acceder al conocimiento del lenguaje escrito. Se corresponde con lo que tradicionalmente se ha hecho en nuestras escuelas: fijar la atención en primer lugar en la enseñanza del sistema de codificación y pasar después a enseñar la redacción de narraciones, descripciones, cartas, etc.
- b) La que considera que el conocimiento del lenguaje escrito, por una parte, y del sistema de codificación, por la otra, son dos saberes distintos con desarrollos propios y diferentes. Se considera, en esta línea, que se requiere una didáctica adecuada en que la enseñanza/aprendizaje de ambos aspectos se desarrolle paralelamente.

El contenido que desarrollemos se sitúa dentro de esta segunda línea y se centra, correctamente, en el lenguaje escrito, si bien al final de la exposición habrá una

referencia al sistema de codificación. ¿Cómo comienza a conocer los niños la diversidad de los géneros escritos? ¿Cómo elaboran sus primeros textos y qué relación se establece entre las producciones orales y las escritas? ¿Qué contenidos se pueden desarrollar cuando el alumno es muy pequeño? ¿Qué actividades y que estrategias de intervención puede utilizar el enseñante para desarrollar estos saberes? Son preguntas que, mediante diversas reflexiones, intentaremos responder, aunque somos conscientes de que en buena parte quedarán abiertas para futuros trabajos.

LA DIVERSIDAD DE LOS GÉNEROS ESCRITOS.

En relación a la primera pregunta ¿cómo comienzas a conocer los niños la diversidad de los géneros escritos?, partimos de la consideración de que en nuestra sociedad el contacto con los textos escritos existe desde que los niños son muy pequeños. Ya C. Freinet inició en esta idea, en cómo los niños están familiarizados con el lenguaje escrito antes de que les enseñen a leer y escribir en la escuela.

Es especialmente interesante la aportación de Yetta M. Goodman (1992) cuando, refiriéndose a "las raíces de la alfabetización", explica que es imposible considerar el desarrollo de ésta sin entender el significado de la alfabetización en la cultura. Para la tutora, en una sociedad orientada hacia lo impreso como es la nuestra, cuyos miembros, independientemente del nivel socioeconómico, usan la lectura y la escritura a diario de diversas maneras, los niños están continuamente interactuando con el significado de los textos escritos que encuentran (etiquetas de los productos para la casa y de alimentación, juguetes, carteles en la calle, signos en restaurantes y comercios, etc.). En este ambiente rico en materiales impresos, los niños comienzan a comprender las funciones particulares que la lectura y la escritura tiene en el grupo social. Al mismo tiempo, toman conciencia del hecho de que el lenguaje escrito presenta formas diferentes cuando sirve de para funciones distintas (por esto pueden distinguir entre la programación de TV, los anuncios publicitarios que ven por la calle o los cuentos.)

Lo que es difícil de entender no sólo para los padres sino también para los maestros investigadores es que estos principios se desarrollan y progresan antes que el niño vaya a la escuela. La historia personal y social de cada niño en cuanto a las raíces de la alfabetización, señala Y. Goodman, es habitualmente ignorada en la escuela: ésta debería indagarla mejor y tendría que organizar un currículo que reflejara una actitud positiva sobre las experiencias de alfabetización que todos los niños, de una forma u otra, tienen en sus casas y en sus comunidades.

Pues bien, si es así, la escuela, lejos de cortar esta relación con el mundo del lenguaje escrito, lo que ha de hacer es desarrollarla. Se impone, por lo tanto, la convivencia de una enseñanza precoz de los géneros textuales escritos con la máxima diversidad posible, si bien, es obvio, de acuerdo con los niveles e intereses de los alumnos. Se tratará de entrar en el mundo de los textos escritos y en su elaboración por parte de los alumnos, ya en la etapa de Educación infantil, desde bien pronto.

LENGUAJE ORAL Y LENGUA ESCRITA.

La segunda cuestión que nos planteamos es: ¿cómo elaboran los niños sus primeros textos escritos? ¿Qué relación se establece entre las producciones orales y las escritas? Consideraremos dos tipos de saberes que los niños poseen y que utilizarán en este sentido: por una parte, el saber-hacer que tienen en el ámbito del lenguaje oral, por la otra, todo aquello que pueda conocer referente al lenguaje escrito.

En relación con el primer saber señalado, el lenguaje oral, conviene tener en cuenta que, a pesar de las indiferencias ineludibles entre lengua oral y escrita, buena parte de los conocimientos que poseemos de la primera, nos son útiles para la segunda. Además, no se puede decir que lo escrito en su conjunto se contraponga a lo oral, sino, más bien, que diversos aspectos se entrecruzan. Por lo tanto, a veces, las expresiones propias de la lengua oral resultan adecuadas para la escritura, y otras veces, no lo son. Los niños, cuando tengan que comenzar a producir textos escritos, se encontrarán con buena parte de los recursos que son válidos para el lenguaje oral (la indicación, las expresiones faciales y corporales, el contexto espacial y temporal, la entonación...) no sirven para lo escrito. Entonces deberán comenzar a conocer los recursos propios de la lengua escrita, como por ejemplo los signos de puntuación, y los tendrán que aprender con la ayuda del adulto. Paralelamente, el enriquecimiento progresivo de sus conocimientos verbales servirá al niño para mejorar tanto las producciones orales como las escritas.

En cuanto al segundo saber indicado, el lenguaje escrito, es necesario considerar, como hemos dicho en el apartado anterior, que los niños desde edades muy tempranas tienen ciertos conocimientos sobre las funciones y formas lingüísticas de los géneros escritos con que están familiarizados. En este sentido, les será de utilidad aquello que conozcan, no sólo a partir de lo que hayan visto, sino también, y sobre todo, a partir de lo que se les haya leído. Progresivamente aprenderán las marcas y características propias del texto escrito y serán conscientes de que, a menudo, estas son diferentes a las del discurso oral.

Para L.S. Vygotski (1981) "Lo único que cambia en el del paso del lenguaje oral al escrito es la relación del sujeto con su propio proceso de producción": el punto de arranque no es la distinción entre lo oral y escrito, sino la situación de producción y su función, que hará que se pase de un proceso no consciente e involuntario en el diálogo, a otro consciente y voluntario al escribir. El lenguaje escrito es considerado por Vygotski como una forma particular de monólogo en el cual el proceso de planificación se interioriza, la representación del contexto de comunicación y del destinatario se elaboran independientemente de la situación material de producción y la actividad lingüística no procede del desarrollo de la actividad en sí misma, sino que es construida. Además, en el lenguaje escrito, la lentitud del acto acentúa el proceso voluntario si se compara con la cadena de reacciones del diálogo.

De acuerdo con estas ideas, debemos considerar la conveniencia de promover, en la enseñanza de la composición de textos escritos, los intercambios orales, los cuales adquieren en este contexto dos funciones básicas: la primera es que permiten la

posibilidad de que compañeros y profesores tengan el papel de destinatarios intermediarios de los textos, hecho que ayuda a que el escritor aprenda a anticipar la respuesta de los lectores; la segunda, que permite el control exterior, social, de la producción escrita, tanto en relación al proceso de trabajo como en relación al producto, lo que beneficiará la transición al control autónomo.

CONTENIDOS EN LOS PRIMEROS TEXTOS.

Ahora bien ¿Qué contenidos se pueden desarrollar en este periodo? Ésta es la tercera cuestión. No pretendemos proponer en este punto un listado exhaustivo, sino sólo remarcar aquellos contenidos que son significativos para lo que queremos exponer. Son los siguientes:

1. La diversidad de los géneros escritos, con una selección de aquellos que puedan ser útiles dentro y fuera de la escuela y adecuados tanto a los objetivos de la educación como a los intereses y nivel de los alumnos (cuentos, rótulos, listados, cartas, instrucciones de juego, notas, anuncios publicitarios, carteles, descripciones, etc.).
2. La función de los diferentes géneros escritos, es decir, que los alumnos se percaten de cuál es su utilidad.
3. Las características formales que adquieren los géneros al ser escritos:
 - En cuanto a la forma gráfica, al soporte musical, al formato, a las ilustraciones...
 - En cuanto a las características lingüísticas: a) en relación con la elaboración de textos, en general (han de tener, por ejemplo, la coherencia y la cohesión, obviamente de acuerdo siempre con el nivel de los niños); b) en relación con las características propias de cada tipo de texto (como existe un aprendizaje específico para cada tipo de texto, su enseñanza también lo ha de ser.).
4. toma de conciencia del hecho de que, cuando se escribe, existe una situación de producción, un emisor, un destinatario y una finalidad. Ya Vygotski subrayó la necesidad de poner al niño que aprende a escribir en situaciones en que comprenda el objetivo de la escritura, considerando que la actividad lingüística nace a partir de las necesidades comunicativas, de los intereses del sujeto, de sus emociones...
5. los pasos implicados en la producción escrita:
 - Planificación: selección y organización de las ideas, que se puede hacer colectivamente.
 - Elaboración del texto: también será conveniente prepararlo colectivamente.
 - Revisión: implicada en todo el proceso de producción (es muy interesante que los niños se acostumbren, desde pequeños, a considerar la revisión y corrección de los trabajos como parte habitual de este proceso).

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS.

La cuarta y última pregunta es: ¿de que forma se puede llevar a la práctica lo que estamos planteando? ¿Qué actividades y estrategias de intervención puede utilizar el maestro para desarrollar estos saberes? En primer lugar nos referiremos brevemente a algunas actividades que se pueden realizar cuando los niños no conocen aún el sistema de codificación:

- Escritura, por parte del maestro y ante los alumnos, de los textos que se necesiten para el aula: rótulos, murales, nombres de niños. De esta forma los alumnos pueden observar algunas funciones del lenguaje escrito, los propósitos al escribir... incluso pueden ayudar a pensar qué conviene poner.
- Escritura, por parte del maestro, de las notas informativas para los padres. Como la actividad anterior, los niños pueden ayudar a pensar qué conviene escribir.
- Lectura a los alumnos de textos diversos que puedan ser de su interés (información de un catálogo, periódico o revista, cartas, instrucciones de un juego, etc.).
- Sesiones de lectura de relatos que sean del gusto e interés de los alumnos, con el objetivo de conseguir, sobre todo, el desarrollo del gusto por la lectura.
- Participación de los alumnos de niveles superiores para hacer lecturas en el aula. Esta actividad es provechosa para los pequeños pero también para los mayores, sobre todo porque da sentido al hecho de saber leer y de hacerlo en voz alta.
- Preparación de comidas siguiendo las indicaciones de la receta correspondiente, que leerá el maestro.
- Aprendizaje de un juego de acuerdo con sus instrucciones, leídas por el maestro.
- Ordenación de la biblioteca del aula, en donde habrá no sólo cuentos y libros ilustrados, sino también publicaciones diferentes, como por ejemplo periódicos, catálogos, libros de cocina, libros informativos sobre animales o vehículos, etc. Para ordenarlo tendrá que fijarse en indicios diversos: soporte material, formato, ilustraciones, presentación del texto...

En segundo lugar nos referimos más detenidamente a una actividad que permite a los alumnos la elaboración de textos escritos aunque no conozcan las letras. Se trata del "dictado del adulto" o "del dictado del maestro". Consiste en que los niños colectivamente o también de forma individual, piensen y elaboren en voz alta un texto que el maestro escribirá siguiendo las indicaciones que ellos digan. La actividad se plantea siempre como parte integrante de un proyecto de clase que precisamente es lo que determina los parámetros de la situación de producción del texto. Los alumnos han de conocer estos parámetros (quién lo escribe, a quién, para qué...) y, previamente, han de haber visto y escuchado modelos del género que se está trabajando. De esta manera los alumnos, aunque no conozcan el código, podrán componer aquellos géneros que el maestro considere de interés.

Cuando los alumnos tienen ya un cierto dominio del código, es interesante que, de forma completa o parcial, escriban el texto previamente "dictado" al maestro y que tendrán que escribirlo en la pizarra. En este momento cada niño podrá trabajar de acuerdo con su nivel porque, al tener que escribir, algunos lo harán sin saber de "copiar" de la pizarra y otros necesitarán mirar el modelo continuamente.

Con la actitud del "dictado al adulto", los niños tienen ocasión de aprender el sistema de codificación de la escritura mientras elaboran textos escritos. Pensamos que, sin esperar el momento en que ya dominen el código, se les ayuda a mejorar el conocimiento de éste cuando se les sitúa en contextos de producción en que lo necesiten. Y esto, independientemente de que realicen otras actividades más específicas para la enseñanza de la lectura y la escritura.

De esta forma volvemos a la cuestión que planteábamos al inicio. Habíamos dicho que el código y el lenguaje escrito son saberes distintos, con desarrollos propios y que requieren una enseñanza específica y paralela. Pues bien, el "dictado al adulto" es un tipo de actividad que desarrolla a la vez el conocimiento del lenguaje escrito y del aprendizaje del sistema de codificación de la escritura.

Finalmente queremos recordar que el aprendizaje de las formas de expresión propias del lenguaje escrito necesita un proceso complejo y largo que requiere una intervención educativa sistemática. Dicho aprendizaje no es lineal y aditivo, sino que procede por reorganización de conocimientos de distinto contenido y nivel. La progresión en la enseñanza de los textos se ha de hacer en espiral, de manera que se vuelva a los géneros ya trabajados pero de forma cada vez más compleja. En este sentido es importante que haya una coherencia en las propuestas didácticas de los distintos niveles. Pensamos que gran parte de los planteamientos que se hacen para los alumnos de niveles educativos superiores son válidos e interesantes para los de Educación Infantil: se trata únicamente de adecuarlos al nivel e intereses de los niños de esta edad.

BIBLIOGRAFÍA.

- Goodman, Y. (1992): "Las raíces de la alfabetización" infancia y aprendizaje, 58, 29-42.
- Tolchinsky, L. (1993): Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona, Anthropos.
- Vygotski, L.S. (1981): Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. La Plèyade.
- Zabala, A. (1989): "El enfoque globalizador". Cuadernos de pedagogía, 168, 22-27.