

aprendizaje escolar, en particular en la alfabetización. Estos estudios establecen relaciones entre el ambiente familiar y el resultado escolar obtenido con relación a conocimientos sobre lo impreso, habilidades fonéticas, familiaridad con el lenguaje escrito y actitudes positivas hacia la escritura, de modo que, como dice Gordon Wells, el acercamiento al lenguaje escrito y el gusto por la lectura se aprenden “en los brazos del padre”.

Si tomamos en cuenta las tradiciones de investigación, hay grandes diferencias entre una metodología más experimental y cuantitativa (propia de la perspectiva cognitiva) y otra más cualitativa (propia de las perspectivas constructivista y socioconstructivista; véase Whitehurst y Lonigan, 1998). La primera diferencia y cataloga los componentes de la alfabetización, los define como habilidades que se desarrollan e información que se aprende, y analiza cuáles tienen mayor correlación con la lectura y la escritura convencionales y con los resultados escolares. La segunda estudia los aspectos que intervienen en la alfabetización, los define como conocimientos y como prácticas que ocurren en ambientes sociales y encara la explicación del proceso teniendo en cuenta el punto de vista del que aprende y los ámbitos culturales donde tienen lugar.

Si consideramos las prácticas educativas que se pueden identificar con estas tradiciones de investigación, las diferencias, en cambio, suelen ser menores. Aunque todos los aspectos que aportan las tres aproximaciones forman parte del proceso de alfabetización, algunos de los resultados obtenidos en estos estudios hallan su expresión en una práctica que no presenta conflictos; en tanto que otros resultan contradictorios. La primera aproximación trata de aspectos relacionados con los procesos cognitivos de toma de conciencia y de memoria; la segunda, del desarrollo de ideas propias de los niños que orientan sus interacciones con el sistema de escritura; y la tercera, de frecuentación de los textos y de actividades lingüísticas relacionadas con ellos. Analizaremos algunas de estas aportaciones presentando un breve resumen del estado de la investigación actual en alfabetización inicial; posteriormente, haremos una reflexión sobre las limitaciones de su aplicación a la práctica educativa.

La perspectiva cognitiva

La perspectiva cognitiva sostiene que, en el aprendizaje inicial, intervienen dos subprocesos que implican un procesamiento del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de las palabras. La necesidad de procesamiento fonológico se explica por el carácter alfabético de la escritura, que es interpretada como un código de transcripción de los fonemas del lenguaje.

El procesamiento fonológico implica la “conciencia fonológica”, concepto que se refiere a la capacidad de analizar y de segmentar las palabras en unidades mínimas, sean sílabas o fonemas, con independencia de su correspondencia con las letras (Defior, 1998).

El segundo subproceso que interviene es el de reconocimiento de las palabras y se refiere a la habilidad de los lectores para procesar la información gráfica, sean letras o patrones ortográficos, para reconocer las palabras escritas. Desde esta perspectiva se sostiene que los lectores eficientes distribuyen su atención entre varios subprocesos que incluyen procesos perceptivos (identificación de letras, conexión con los sonidos, identificación de patrones ortográficos, etc.) y procesos de atribución de significado en la comprensión (como, por ejemplo, el acceso al vocabulario mental para identificar el significado de las palabras). Para que la lectura sea eficaz, es muy importante que, al comienzo del aprendizaje, se facilite el procesamiento automático.

Dentro de esta perspectiva se propone también una teoría evolutiva del aprendizaje; así sucede, por ejemplo, en Frith (1985) y Ehri (1991; 1992). A pesar de algunas diferencias entre ellas, estas autoras sostienen que las habilidades se desarrollan por etapas sucesivas. En cada etapa, los niños usan estrategias diferentes para interpretar lo escrito y para otorgarle significado. Pero coinciden en describir el inicio del proceso como pre-letrado o prelingüístico. En esta etapa, denominada logográfica (Frith, 1985), el niño selecciona rasgos de la palabra impresa que le resultan distintivos (el color del logotipo, la forma de la letra inicial, etc.). Por ejemplo, en el caso de la escritura, las primeras producciones infantiles se interpretan como líneas de letras al azar, a menudo mezcla de letras con números u otras marcas gráficas. En la lectura habría una etapa de reconocimiento global y selectivo de las palabras impresas que no implica análisis de los componentes gráficos o sonoros ni se generaliza a todas las palabras. Se trata de una configuración visual no analizada, de un reconocimiento global y selectivo de las palabras impresas muy influido por el contexto de presentación, y que no implica análisis de los componentes gráficos o sonoros, ni se generaliza a todas las palabras. Así, por ejemplo, el logo de McDonald's es reconocido por su letra M dorada y con forma de arco. Según las autoras, este período se caracteriza por la arbitrariedad de los índices usados para el reconocimiento: esos índices se olvidan si no se encuentran habitualmente y, como no se relacionan con la pronunciación de las palabras, pueden dar lugar a sinónimos del nombre y no al nombre literal (por ejemplo, reconocer “yogur” en una etiqueta de Danone).

El segundo momento comienza con una paulatina toma de conciencia de las letras individuales, a partir de lo cual se cambia de estrategia: de los índices visuales a una relación entre la letra y su valor sonoro. Esta relación no es inicialmente sistemática, sino parcial, inconsistente e incompleta. Los investigadores cognitivistas denominan *semifonético* a este momento. Una vez que el niño puede representar la estructura sonora de la palabra se considera que está en un estadio denominado *fonético* (Ehri, 1992), o *alfabético* (Frith, 1985). La etapa alfabética se da cuando el niño ya ha aprendido la forma y el nombre de las letras y ha comenzado a adquirir una conciencia fonémica de los sonidos iniciales y finales de la pala-

bra. Durante este período suelen usar el nombre de la letra para inferir su sonido. El análisis de los constituyentes sonoros no es exhaustivo: unas veces se individualizan sílabas; otras, fonemas. En esta segunda fase, el reconocimiento de palabras ya no es arbitrario; las letras son usadas como índices para establecer conexiones con el sonido y su pronunciación en la palabra.

La tercera es la fase ortográfica y se define por la asociación sistemática entre la secuencia de letras y los constituyentes fonológicos de la palabra. En esta fase, la conciencia es fonológica, porque el aprendiz reconoce la naturaleza abstracta de los sonidos y analiza la palabra de acuerdo con categorías convencionales de correspondencia fonográfica y no con criterios propios, como en la primera fase.

Este modelo se apoya en una diferenciación respecto a las maneras o vías para leer las palabras: una vía fonológica, que consiste tanto en la translación de las letras en sonidos, gracias a la aplicación de las reglas de correspondencia fonográfica, como en la pronunciación de palabras en el proceso de reconocimiento; y una vía de captación directa a partir de las formas visuales de las palabras impresas y su significado almacenado en la memoria.

La perspectiva constructivista

A pesar de adoptar una perspectiva evolutiva, la descripción por etapas ofrecida por los cognitivos continúa aceptando una demarcación clara entre lector y no lector. En contraste, la perspectiva constructivista no ve el aprendizaje como una cuestión de todo o nada y sostiene que la separación en dos momentos entre lector y no lector sólo es aceptable para quienes tienen una mirada normativa y esperan que todos los aprendizajes sean verdaderos, es decir, convencionales. Desde el punto de vista constructivista, los aprendizajes que ocurren entre los 3 y los 5 años no son previos por ser noconvencionales, sino que forman parte, por derecho propio, del proceso de alfabetización.

Una segunda distinción que aporta esta perspectiva respecto a la anterior es que no considera el inicio como etapa prelingüística. Por ejemplo, los niños preescolares de 5 años, que escriben con algunas letras con valor sonoro convencional (ATAA, para “araña”), tienden a leer su propia escritura con una estrategia silábica, y en ese caso borran una letra porque “sobra”. Esta estrategia muestra que a los 5 años pueden haber llegado a comprender la relación de la escritura con la forma fonológica de la palabra. Es decir, usan una estrategia que no se puede definir como logográfica y que no es todavía totalmente alfabética. Así, Ferreiro (1997) interpreta las respuestas anteriormente citadas bajo la etapa logográfica (por ejemplo, interpretación de un cartel publicitario), pero de manera radicalmente distinta: no se trata de identificar palabras, sino de una interpretación de textos comerciales. ¿Cuál es la diferencia? La interpretación de textos (libros, carteles, envases, etc.) ocurre antes de que los niños sepan leer y consiste en

atribuir intencionalidad a lo escrito, en pensar que en los textos hay algo escrito, que “dicen algo”. En segundo lugar, los niños interpretan esos textos orientados por una hipótesis propia: lo que está escrito son los nombres de los objetos, los nombres como prototipo de lo “escribible” (Teberosky, 2002).

Por lo tanto, desde el punto de vista del niño no se trata de identificar palabras escritas de no importa qué categoría gramatical, sino de atribuir nombres porque lo escrito “dice” lo que es el objeto, dice su nombre. Dos informaciones orientan, entonces, estas interpretaciones iniciales: una externa, que proviene del contexto en que aparecen los textos, y otra interna elaborada por el niño a partir de la hipótesis de que lo escrito representa el nombre propio o el nombre de las cosas.

Otra diferencia respecto a los psicólogos cognitivos es que, para los constructivistas, la lectura, la escritura y el lenguaje oral no se desarrollan por separado, sino de manera interdependiente, desde la más temprana edad.

¿Por qué estos desacuerdos? Porque la perspectiva constructivista estudia la escritura desde el punto de vista del niño que aprende, averigua cómo el niño asimila las informaciones y desarrolla los conocimientos sobre los textos, cómo resuelve problemas, en fin, cómo construye su conocimiento en el dominio del lenguaje escrito. Se trata de conocimientos que el niño desarrolla de forma interrelacionada sobre los diversos e importantes aspectos de lo escrito, entre los que podemos señalar los siguientes: los principios de organización de lo gráfico, la función de los nombres y del nombre propio en el conocimiento de lo escrito, el hecho de que lo escrito tiene un significado, la forma en que la escritura representa el lenguaje, la relación entre escritura y lectura, los usos de ambas, el conocimiento metalingüístico y la conceptualización sobre unidades del lenguaje, tales como texto, palabra o frase, que están implicadas en la escritura.

La perspectiva socioconstructivista

La aportación de esta perspectiva hace referencia al hecho de que la alfabetización no puede encararse fuera de los contextos culturales, históricos y sociales en que tiene lugar.

Para el socioconstructivismo, el aprendizaje tiene una base de interacción social. Las interacciones sociales relacionadas con lo escrito son numerosas, por ejemplo, las interacciones tempranas con textos dentro de la familia que permiten al niño la participación en “prácticas letradas”. Esas prácticas consisten en actividades compartidas entre adulto y niño, donde el adulto asume la función de agente mediador entre el texto y el niño, que todavía no es lector ni escritor autónomo. Algunos ejemplos son: leer cuentos en voz alta, hablar acerca de los textos impresos que hay en nuestro entorno, escribir listas de la compra, marcar con el nombre las pertenencias del niño, etc. La interacción social y la ayuda del adulto facilitan el acercamiento del niño al mundo de la cultura letrada;

compartir con él el lenguaje de los textos escritos es un ejemplo de los principios del constructivismo social. En efecto, esos principios pueden resumirse en: a) las funciones mentales (leer, escribir) derivan de la vida social, b) las actividades humanas están mediatizadas por los símbolos, en particular por el lenguaje, y c) los miembros mayores de una cultura ayudan a los más jóvenes en su aprendizaje (Hiebert y Raphael, 1996).

Cuando se realizan prácticas letradas, los niños participan y aprenden a familiarizarse con la estructura de los cuentos, de los periódicos, de la publicidad... ¿Qué aprenden los niños gracias a la participación en esas prácticas? Numerosos estudios han mostrado que las prácticas letradas no sólo crean una actividad placentera, sino que también inician al niño en el proceso de alfabetización (Leseman y Jong, 1998; Purcell-Gates, 2003). En las familias donde se realizan lecturas en voz alta se contribuye al desarrollo del lenguaje: los niños aprenden que el lenguaje de los libros tiene sus propias convenciones y que las palabras pueden crear mundos imaginarios más allá del aquí y ahora. Al participar en las lecturas en voz alta, los pequeños aprenden a realizar intercambios verbales en una situación diferente a la situación cotidiana de conversación cara a cara: escuchan, miran el libro, preguntan y responden a las preguntas como medio para entender las funciones del lenguaje escrito y para captar el significado del texto... En resumen, la lectura en voz alta puede convertirse en el puente entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral de conversación.

La participación en lecturas compartidas también tiene efectos sobre la información acerca de lo escrito, sobre tipos de soportes escritos, acciones adecuadas a esos soportes, sus funciones, convenciones y conceptos, así como sobre las motivaciones para aprender a leer y escribir. Y cuando los niños memorizan los cuentos y los repiten acompañándose de una simulación del acto de lectura, pueden llegar a desarrollar conceptos sobre lo escrito, a preguntar y aprender letras, nombres de letras, palabras, marcas de puntuación, la dirección de la escritura, etc. (Clay, 1991).

Limitaciones respecto a la práctica

A pesar de la importancia de estas aportaciones se deben señalar algunas limitaciones, sobre todo cuando se intenta pasar directamente de los resultados de la investigación sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza en la clase. En efecto, las teorías diseñadas para investigar el conocimiento, como muchas teorías científicas, pueden no ser adecuadas para impartir dicho conocimiento (Watson, 1996). Por ello, muchas veces, desde el punto de vista de la práctica y aunque sean muy diferentes las teorías, se convierten en prácticas similares. Con frecuencia se proyectan a la clase los resultados de la situación experimental sin adaptaciones, modificaciones y pruebas. No se trata de variar los referentes teóricos, porque localizar las diferencias en las perspectivas teóricas no da cuenta de los modos de traducción en la práctica edu-

cativa. Es que las propuestas teóricas, por más acertadas que sean, no hablan “de” la práctica ni se dirigen “a” la práctica escolar.

Para saber más

Brice-Head, S. (1983): *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.

Clay, M. (1991): *Becoming literate*, Portsmouth, NH: Heinemann.

Defior, S. (1996): “Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora”, *Infancia y Aprendizaje*, 7, pp. 49-63.

Ehri, L. (1991): “Development of the ability to read words”, en **Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P.B. y Pearson, P.D. (eds.):** *Handbook of Reading Research*. Vol. 2, Nueva York: Longman, pp. 383-417.

Ehri, L. (1992): “Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding”, en **Gough, P., Ehri, L. y Treiman, R. (eds.):** *Reading Acquisition*, Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, pp. 107-144.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1997): *Alfabetización. Teoría y práctica*, México: Siglo XXI.

Frith, U. (1985): “Beneath the surface of developmental dyslexia”, en **Patterson, K.E., Marshall, J.C. y Coltheart, M. (eds.):** *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, pp. 301-330.

Hiebert, E.H. y Raphael, T.E. (1996): “Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice”, en **Berliner, D.C. y Calfee, R.C. (eds.):** *Handbook of Educational Psychology*, Nueva York: Macmillan, pp. 550-602.

Leseman, P. y Jong, P. (1998): “Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement”, *Reading Research Quarterly*, 33, pp. 294-318.

Solé, I. y Teberosky, A. (2001): “La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Una perspectiva psicológica”, en **Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.):** *Psicología de la Educación Escolar*, Madrid: Alianza Editorial (cap. 18, vol. 2, pp. 461-486).

Teberosky, A. y Colomer, T. (2001): *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*, Barcelona: Vicens Vives.

Treiman, R. (1993): *Beginning to spell: A study of first-grade children*, Nueva York: Oxford University Press.

Watson, R. (1996): “Rethinking Readiness for Learning”, en **Olson, D.R. y Torrance, N. (eds.):** *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Basil Blackwell, pp. 148-172.

Whitehurst, G. y Lonigan, C. (1998): “Child development and emergent literacy”, *Child Development*, 69 (3), pp. 848-872..

* Ana Teberosky es profesora de la Universitat de Barcelona.
Correo-e: anatebe@psi.ub.es