

# Los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en la infancia

Gabriela Peralta

En mi paso por las escuelas chilenas, tanto en básica como en enseñanza media, he visto cómo muchas veces los y las niñas manifiestan una relación personal con lo que leen y escriben, expresando opiniones positivas y negativas de sus experiencias: «La Manuela tiene los mismos problemas que yo, así que me gustó este libro porque me siento identificada», «No puedo escribir porque no soy creativo», «Reescribir este cuento fue bacán porque nunca pensé que podría escribir algo que le guste a otras personas», «Creo que entiendo lo que leo, pero no sé cómo decirlo con mis propias palabras», «Este poema dice todo de mí». Estos comentarios me recuerdan que las lecturas y las escrituras pueden participar protagónica o antagónicamente en la subjetivación de niños y niñas y, en consecuencia, que

§ Profesora de Lengua y Literatura y magíster en Currículum (Universidad Católica de Chile) y Literacy Education (New York University). En el presente, se dedica a la investigación y docencia universitaria en las áreas de formación de profesoras, didácticas de la escritura, la lectura y la literatura, y la relación de estas con el currículum escolar.

dichos procesos de literacidad deben ser abordados en compañía y desde una aproximación más comunicativa, metacognitiva y social que normativa del lenguaje.

Es importante reconocer, en primer lugar, que los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura comienzan antes que la enseñanza formal de un código (por ejemplo, las letras del alfabeto) y se remontan al momento en que los y las niñas empiezan a interactuar con el mundo en el que viven (Bear et al. 2016). Una imagen que podría representar el conjunto de procesos involucrados en la literacidad es la figura de una trenza. La primera hebra se iría construyendo a partir de lo que escuchan los y las niñas, de las historias que les leen o cuentan en casa o de las canciones que memorizan de tanto cantarlas. Conforme avanzan en su interacción con el mundo, se van agregando otras hebras, como el vocabulario que aprenden, la gramática que estructura sus formas de hablar, la ortografía que les ayuda a saber cómo deberían escribir según las normas de tal o cual comunidad lingüística, y así, entre más hebras se agregan al trenzado, este se hace más robusto.

La firmeza dependerá, en todo caso, de la calidad de los aprendizajes. Al respecto, un elemento favorable en el desarrollo de los procesos de literacidad iniciales y siguientes es la conciencia que puedan tomar los y las niñas sobre cómo usan el lenguaje y comprender las maneras en que el lenguaje representa lo que dicen (Cazden 2001). En ese ejercicio de reflexión pueden entender que la escritura les ayuda a expresar su pensamiento e ideas, que la lectura puede dialogar con sus experiencias vitales y ayudarles a imaginar, a entenderse a sí mismas y a otras personas. En ese sentido, niños y niñas con una mayor exposición a hablar y expresarse, a escuchar conversaciones

que les alienten a opinar y dialogar, a leer textos relevantes para su vida y escribir para aprender, podrían desarrollar hebras robustas y, por ende, trenzas firmes. Si los y las niñas son arrojadas al mundo sin compañía en estos aprendizajes o acompañadas de una forma limitada y superficial, probablemente sus trenzas sean más débiles, generando desventajas en los procesos posteriores.

Buena parte de esta tarea ha descansado en la escuela, y hemos sido los y las profesoras quienes hemos llevado a cabo ese acompañamiento. Desde mi experiencia, esa labor muchas veces se ha sostenido en la creencia de que el objetivo de la alfabetización inicial es solo la adquisición y registro del código para que así los y las niñas puedan acceder rápidamente a las habilidades básicas de toda sociedad letrada, leer y escribir, y desenvolverse o participar «adecuadamente» en ella. Sin embargo, este punto de vista reduccionista de la alfabetización considera a niños y niñas como aprendices y reproductores de contenidos, alejando la posibilidad de concebir el proceso como relevante en la exploración personal que todo ser humano debiese llevar a cabo con el lenguaje que luego usará para hablar, pensar, comunicarse, construir identidad, sentidos personales y subjetivos. Priorizar la efectividad, por ejemplo, escribiendo treinta veces «Lalo y Luli» (para que así los y las niñas aprendan la secuencia «la, lo, lu, li») podría ser beneficioso para la rapidez, mas no para hacer de la escritura y la lectura procesos significativos que utilizan para hacer sentido de sus vidas (Freire 1971). Sin este aporte de sentido, es probable que en el futuro estos niños y niñas no recurran ni a la lectura ni a la escritura para comprenderse como sujetos, dándole con suerte un papel accesorio o apenas funcional al cumplimiento de deberes.

Por otro lado, esta visión reduccionista muchas veces se traduce en ejercicios para aprender a leer y escribir que simplifican y deslavan la realidad, so pretexto de que lo importante es la técnica, no importando si esta se adquiere repitiendo o con ejemplos y ejercicios descontextualizados de sus vidas, con temáticas abordadas superficialmente, que no generan reflexiones significativas sobre las cosas que acontecen en el mundo y en su interior. Por mencionar un solo ejemplo, en el libro de texto de Lenguaje y Comunicación de 1° básico distribuido gratuitamente por el Mineduc, en el desarrollo de la lección «Vamos a conocernos mejor», aparece una tarea de escritura que consiste en que los y las niñas completen una ficha de presentación para luego leerla ante su curso. En la ficha, lo que deben escribir para darse a conocer como sujetos es su nombre, edad, color de pelo, mes del cumpleaños, lo que les gusta hacer y comer. Lo primero que llama la atención es que ninguna de estas indicaciones se formula como pregunta indagatoria, sino como campo de una ficha que debe ser llenado, recortando de inmediato las posibilidades para reflexionar e interpretar (Flower y Hayes 1980). Tampoco se considera en la actividad que los y las niñas se piensen desde otras dimensiones, como desde la personalidad o enunciando ellos y ellas mismas quiénes son, según criterios acordados por la clase. Salvo las indicaciones «qué te gusta hacer y comer», el resto es declarar información. ¿Es relevante para conocernos mejor, como dice el título de la lección, escribir mi color de pelo? ¿Por qué no escribir mejor sobre cómo me gustaría tener el pelo, dando así espacio a que la propia subjetividad aparezca y, con ello, la opinión? ¿Por qué no cambiar la indicación de pensar en la comida favorita por otra que te invite a pensar cómo te hace sentir la lluvia o el calor de la ciudad y

por qué? Este tipo de tareas de escritura revela, entonces, una perspectiva de la comunicación y el uso de la lengua como reproducción de contenidos y no en cuanto herramienta para pensar y conocerse, limitando así la capacidad de aprender de los y las niñas y de hacer relaciones y reflexionar.

La investigación sobre los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura es transparente en señalar que leer y escribir se parecen más a actividades del pensamiento altamente complejas (Wells 1990), que implican lógicas de resolución de problemas (Bereiter y Scardamalia 1992) y comprobación de hipótesis (Solé 1998), que se dan con movimientos recursivos y reflexivos de la cognición (Flower y Hayes 1996) y que se ven afectadas por la motivación del sujeto (Colomer 2014) y su contexto (Sweet y Snow 2003).

Cuando los y las niñas están aprendiendo a leer hacen mucho más que decodificar las letras para formar palabras y oraciones, ya que leer implica comprender qué significa eso que está ahí escrito (McKenna y Stahl 2015). Esa comprensión se relaciona con la interpretación que hace la persona que lee, sobre lo que lee y generalmente con la colaboración de pares o profesoras. Este ejercicio, además, no se hace con uno, sino que con los cinco sentidos: cuando leemos imaginamos, olemos, sentimos y hasta nos emocionamos (Bajour 2020). Leer, entonces, es un ejercicio complejo vinculado a la subjetividad, en la interacción de quien lee con su propia experiencia, que de paso está mediado por el contexto sociocultural en que la lectora habita y percibe (Sweet y Snow 2003). Si la lectura se da en este espacio, parece necio de nuestra parte insistir en pensarla como un ejercicio en solitario y que tiene como objetivo la fluidez para correr por las palabras.

Por otro lado, la investigación en escritura ha demostrado que escribir es un proceso que se construye pensando en lo que debo escribir, planificando mis ideas, investigando sobre ellas en las memorias personales y colectivas, revisando, reescribiendo, en un trayecto que podría no terminar nunca. Dada esa naturaleza, debe acompañarse de actividades que inviten a los y las niñas a resolver problemas, reflexionando constantemente sobre lo que escriben, corrigiendo y revisando la escritura como parte de un proceso normal de construcción de textos, que además se comparten para ser leídos (Bronckart 2007). Es decir, en su naturaleza, la escritura se da como un ejercicio que invita al o la escritora a mirarse a sí misma y su proceso de aprendizaje, haciéndola una herramienta poderosa para el pensamiento. Es importante, en ese sentido, incentivar la escritura desde siempre, incluso antes de que «sepan escribir». Alentar a los y las niñas a que escriban como ellos y ellas quieran, dejándoles tener su propia escritura u «ortografía inventada» (Read 1975), contribuye gratamente en el proceso que luego les permitirá escribir las letras del alfabeto para comunicarse convencionalmente. Estos textos, probablemente ilegibles para el adulto, validan la experiencia del y la niña como escritora, y les permiten comenzar a construir su aprendizaje desde el deseo de comunicarse y no a partir de la imposición por adquirir el código.

Entender la lectura y la escritura como espacios para comunicarnos, explorar la subjetividad, desarrollar el pensamiento y construir sentidos, es la base para ubicar en el centro del aprendizaje al sujeto que lee y escribe (Munita 2018). Y, así, priorizar la reflexión a través de y sobre el lenguaje y la lengua.

## Bibliografía

- Bajour, Cecilia. 2020. «Cuerpos que irrumpen: Poéticas de la sorpresa en la enseñanza de la poesía». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 90: 23-38.
- Bear, Donald, Marcia Invernizzi, Shane Templeton y Francine Johnston. 2016. *Words Their Way: Word Study for Phonics, Vocabulary and Spelling Instruction*. New Jersey: Pearson.
- Bereiter, Carl y Marlene Scardamalia. 1992. «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, n.º 58: 43-64.
- Bronckart, Jean-Paul. 1999. «Capítulo 7: La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales». En *Ensenyament de llengües I plurilingüisme*, editado por Manuel García, Rosa Giner, Paulina Ribera y Carmen Rodríguez, 133-145. Valencia: Universidad de Valencia.
- Cazden, Courtney B. 2001. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Colomer, Teresa. 2014. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Flower, Linda y John Hayes. 1980. «Teoría de la redacción como proceso cognitivo». En *Textos en contexto: 1. Los procesos de lectura y escritura*, 72-110. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Freire, Paulo. 1971. *Sobre la acción cultural*. Santiago: ICIRA.
- McKenna, Michael y Katherine Stahl. 2015. *Assessment for Reading Instruction*. Nueva York: The Guilford Press.
- Munita, Felipe. 2018. «El sujeto didáctico: lectores que enseñan y profesores que leen». *Álabe*, n.º 17: 1-19.

Read, Charles. 1975. *Children's Categorization of Speech Sounds in English*. Urbana, IL: NCTE.

Solé, Isabel. 1998. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Sweet, Anne y Catherine Snow. 2003. *Rethinking Reading Comprehension*. Nueva York: The Guilford Press.

Wells, Gordon. 1990. «Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught». *Curriculum Inquiry* 20 (4): 369-405.