



María Clemente Linuesa: *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid, Pirámide, 2008, 190 págs. ISBN: 978-84-368-2203-8.

El dominio de la lengua escrita es crucial para el éxito escolar y la inserción social. Por ello, un libro que se proponga abordar las bases teóricas de la enseñanza de la lectura y, además, ofrecer propuestas didácticas siempre resulta bienvenido. La autora del que nos ocupa, María Clemente Linuesa, presenta sus ideas a partir de una Introducción general –en la cual ubica su postura respecto a la enseñanza de la lengua escrita– y tres partes, compuestas cada una por un distinto número de capítulos.

En la primera parte se centra en el *cuándo*, e intenta responder a la pregunta sobre cuándo se debe iniciar la enseñanza de la lectura; en la segunda analiza el *qué*, y reflexiona sobre las características simbólicas de la escritura, sobre algunos aspectos del sistema alfabético y sobre «las funciones del lenguaje escrito»; la tercera, y más extensa, versa sobre el *cómo*. A lo largo de tres capítulos se ocupa de la enseñanza de la lectura, planteándose como primer paso (cap. 4) «ayudar al niño a construir este sistema simbólico (la escritura) a partir de otras formas simbólicas anteriores y más simples». Así, los gestos, «y de forma concreta y práctica el juego simbólico» serían el primer eslabón en la secuencia de apropiación de símbolos más complejos y artificiales, como son los sistemas de escritura»; luego pasaría al dibujo, y después a la lengua oral centrándose en el desarrollo léxico, morfosintáctico y fonológico. Posteriormente (cap. 5) plantea la importancia de trabajar sobre los aspectos funcionales de la lengua escrita resaltando «el papel que tiene la escuela en la creación de esa visión funcional». El siguiente capítulo está dedicado a explicar la enseñanza del código, a partir de una breve reflexión sobre el modelo de doble ruta, un modelo explicativo de la lectura en adultos que se intenta aplicar a los lectores en proceso de aprendizaje, defiende la centralidad de la conciencia fonológica –la capacidad para analizar explícitamente una palabra en los sonidos que la componen– en el aprendizaje lector. Termina, con el capítulo 7, dejando bien claro que la finalidad del acto de leer es la comprensión de aquello que se lee, y que existe un acuerdo generalizado, respecto de esta finalidad, desde todas

las perspectivas sobre la lectura. Resulta especialmente esclarecedor el listado de «mitos» (p. 152) sobre la comprensión lectora que la autora presenta. En particular, el mito de que primero hay que ocuparse de que los niños dominen la mecánica de la lectura y sólo posteriormente de que comprendan lo que leen. En contra de este mito, entre otros, la autora defiende la necesidad de comprender desde el principio, y, oponiéndose a otro mito, la necesidad de organizar actividades de aula que enseñen a comprender.

Cada uno de los capítulos dedicados a la enseñanza, contiene un apartado en el cual se presenta un Plan de Trabajo muy esquemático que responde a los aspectos concretos que se han desarrollado en el mismo. Por ejemplo, el Plan de Trabajo incluido en el capítulo dedicado a que el niño descubra las características simbólicas de la escritura, contiene indicaciones para trabajar otras manifestaciones simbólicas, como el juego o el dibujo y también la lengua oral, incluyendo en este apartado aspectos léxicos, fonológicos y morfosintácticos; de manera similar, el Plan de Trabajo del capítulo dedicado a trabajar las funciones de lo escrito, contiene una propuesta general para trabajar con distintos tipos de texto; el capítulo sobre aprendizaje del código contiene un Plan de Trabajo para enseñar habilidades metalingüísticas, tales como la identificación de palabras en una frase, la identificación, añadido o eliminación de sílabas o fonemas en una palabra, y actividades de enseñanza explícita del código como trazado, denominación y copia de letras; finalmente, el Plan de Trabajo para el capítulo sobre comprensión lectora, contiene una propuesta de actividades generales como resumir textos, hacer preguntas literales de un aspecto concreto, dibujar sobre lo leído, etcétera.

El libro incluye también un Anexo dedicado a presentar de manera muy sucinta algunas dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita.

Todos los aspectos incluidos en el texto son de indudable importancia y el contenido del libro está bien organizado y secuenciado. A pesar de ello he encontrado varios razonamientos desconcertantes, alguno de los cuales ilustraré a continuación.

En la introducción general, María Clemente Linuesa se opone a quienes sostienen que aprender a leer y escribir podría ser tan natural como aprender a hablar, aunque sin citar los nombres de sus oponentes. Para ello la autora explica que eso no puede ser así porque «al escribir

representamos palabras de la lengua oral, no directamente las cosas ni las realidades» (p. 13). No conozco ningún autor que haya justificado la posible naturalidad del aprendizaje de la lectura y la escritura argumentando que la escritura representa directamente «las cosas» o que afirme que la lectura se adquiere de «forma espontánea». Es cierto que hay numerosos investigadores (por ejemplo, Bissex, 1980; Chan, 1998, Nunes Carraher, y Rego, 1982; Pontecorvo y Zuccheromaglio, 1988; Tolchinsky, 2004) que postulan un proceso de aprendizaje de la lengua escrita que no resulta directamente de la enseñanza formal; un aprendizaje que comienza mucho antes de que comience la enseñanza formal, y que a veces va por derroteros no previstos por ésta. Los citados y muchos otros investigadores han demostrado a través de estudios empíricos, en diversas lenguas y sistemas de escritura, que efectivamente existe un desarrollo de conocimiento sobre la lengua escrita que no depende de la enseñanza formal, pero ninguno afirma que este conocimiento se dé «de forma espontánea». Curiosamente, uno de los primeros autores en reconocer este hecho fue, justamente, Vygotski quien llamó *prehistoria del lenguaje escrito*: a aquella que comienza en el niño mucho antes de que un maestro ponga un lápiz en su mano y le enseñe a formar las letras (Luria, 1929, p. 145). Por eso, llama la atención que la autora no se detenga en este aspecto fundamental de la propuesta vygotkiana al presentar las ideas de este autor. Tanto Vygotski como los investigadores posteriores reconocen el papel fundamental de los educadores y de otros adultos significativos en el proceso de aprendizaje, pero su esfuerzo está orientado a entender cómo aprenden los niños, y no sólo a describir cómo se les enseña o cómo habría que enseñarles. Esta distinción que es crucial para el diseño didáctico y para entender las dificultades de aprendizaje, no parece ser reconocida por la autora. Al abordar la pregunta sobre cuándo iniciar la enseñanza de la lectura (cap. 1), pasa sin solución de continuidad de cuestionarse «cuándo se debe enseñar a leer a los niños» a preguntarse «cuándo deben aprender a leer los niños» (p. 23). El comienzo de la enseñanza formal la decide sin duda el adulto –padre, maestro, sistema educativo– y puede definirse cronológicamente, no así el comienzo del aprendizaje que, en el caso de un objeto cultural como es la escritura, tiene comienzos difíciles de definir desde fuera del sujeto que aprende.

Además, la pregunta sobre el comienzo de la enseñanza no puede ser abordada solamente desde el *cuándo*, sino que ha de incluir necesariamente el *cómo*. Depende de cómo se realice la enseñanza o de qué aspecto de la lengua escrita se enfatice, la respuesta sobre el *cuándo*

será muy diferente. Si nos tomamos en serio la propuesta de la autora de que el aprendizaje de la lengua escrita no se reduce a dominar el código, sino que abarca los usos funcionales de la escritura (la familiaridad con distintos tipos de texto, la participación del niño en actividades propias de una comunidad letrada) así como la sensibilización al léxico y a la organización discursiva propios de la modalidad escrita, este comienza muy temprano, en el entorno familiar y comunitario, independientemente de la edad en la cual se decida iniciar la enseñanza formal y sistemática del alfabeto. Por lo tanto, si la pregunta se refiere solamente al comienzo de la enseñanza explícita del código, sería contradictoria con lo que la misma autora abarca en el aprendizaje de la lengua escrita.

Al caracterizar el *objeto de conocimiento –el sistema de escritura y la lengua escrita–* la autora reitera con acierto que la escritura es un sistema de representación de la lengua. Pero debo aclarar, que al contrario de lo que afirma la autora apoyándose en la definición que de la escritura hace Sampson (1997), la escritura alfabética no es un código dependiente de la lengua oral (p. 57). El mismo Sampson se encarga de aclarar este punto. Podemos aceptar, dice el autor, que la escritura representa enunciados de la correspondiente lengua por medio de marcas permanentes y visibles (p. 26), pero a condición de que entendamos la frase «lengua oral», paradójicamente, como algo que no es necesariamente hablado (p. 27). En realidad, explica Sampson, el inglés que se escribe y el que se habla son dialectos muy relacionados. Es decir, lo escrito no depende de lo oral sino que son variedades diferentes de una lengua, aunque relacionadas. Esta observación es crucial para entender la relación entre lengua oral y lengua escrita y tiene enormes consecuencias educativas. Permítaseme extenderme brevemente sobre esta cuestión.

El enunciado oral que se lee de lo escrito difiere del enunciado oral–hablado. En el enunciado oral–hablado no separamos entre palabras y pronunciamos de manera diferente –según sea nuestra región de procedencia– las mismas palabras. Uno de los aprendizajes fundamentales que el niño tendrá que hacer es que la lengua escrita no depende de la lengua oral. Tendrá que aprender que no puede apoyarse en el habla para aprender a separar entre palabras, ya que al hablar no separamos entre palabras, que no puede apoyarse en el habla para aprender cuándo debe utilizar C o S, ya que es posible que en su entorno no se diferencien, tampoco podrá apoyarse en el habla para casi ninguna de las decisiones que sobre puntuación tenga que tomar para organizar sus textos. Será

difícil para un maestro tener en cuenta lo anterior si parte del supuesto de que la lengua escrita depende de la lengua oral.

En relación con lo anterior me ha sorprendido especialmente la propuesta de Clemente Linuesa de actividades de discriminación fonética. La autora propone «ejercicios simples de discriminación fonética, que no requieren ningún grado de reflexión, tan sólo de distinción entre pronunciar algo de forma correcta o incorrecta» (p. 103). Me pregunto cómo se puede plantear a los niños de cuatro, cinco años la discriminación entre pronunciación correcta e incorrecta. ¿Acaso la noción de correcto o incorrecto no surge de la norma escrita? ¿Acaso no es el contacto con lo escrito el que homogeniza la pronunciación más allá de las variantes regionales y sociales? Aquí tenemos un ejemplo claro de dependencia de la lengua hablada a la lengua escrita, por eso llama la atención proponer justamente este tipo actividad.

Abocada ya a reseñar las propuestas didácticas, me resultó particularmente desconcertante la sugerencia de pasar por otros sistemas simbólicos como preparación para llegar a entender las características simbólicas de la escritura. Es importante aclarar que considero que dibujar, jugar y hablar, en todas sus variedades, son actividades fundamentales para el desarrollo integral del individuo, no es ese el punto que ha provocado mi desconcierto sino la supuesta necesidad de pasar por esos medios simbólicos *para* que el niño comprenda el valor simbólico de la escritura. La sugerencia no es nueva. A partir de los setenta se desarrollaron varias propuestas didácticas de pasaje por otros medios simbólicos para llegar a la escritura (p. e. Leal, 1987). Estaban basadas en las ideas piagetianas sobre la jerarquía de las manifestaciones simbólicas que, aunque son consideradas todas ellas manifestaciones de una función semiótica única, tienen un distinto grado de abstracción y convencionalidad. La imitación presentaría el grado menor de abstracción y convencionalidad, en tanto que el lenguaje se ubicaría en lo más alto de la escala por su alto grado de convencionalidad y abstracción. Aunque en este caso la autora fundamenta su sugerencia en Vygotski, la hipótesis de partida es la misma que la piagetiana.

Actualmente sabemos que desde muy temprano los niños se relacionan con la lectura, la escritura y con los libros como objeto simbólicos particulares. Antes del año reaccionan de manera muy diferente a la entonación de un adulto que habla y de uno que lee (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2002). En torno a los tres años de edad

distinguen entre dibujar y escribir (aunque más adelante combinen dibujo y escritura para transmitir mensajes) y su producción gráfica al escribir presenta los rasgos característicos de la escritura: linealidad, discrecionalidad, presencia de unidades, aunque todavía no incluya las letras del sistema de escritura al cual está expuesto (Brennemann, Massey, Machado, y Gelman, 1996). Pero además, en torno a los 4 años de edad distinguen entre letras y números, así como entre las características que ha de tener una expresión numérica y una escritura. Así, aceptan que una tarjeta que tiene muchos números repetidos «sirve para contar», pero dicen que una tarjeta con muchas letras repetidas «no sirve para leer» (Karmiloff-Smith, 1992; Tolchinsky, 2003; 2009). Es más, en torno a los 4-5 años, reconocen las formas discursivas propias de distintos «portadores de texto» (Ferreiro y Teberosky, 1979) y adecuan los formatos gráficos a distintos modos discursivos como la descripción y el relato (Sandbank, 2002). Es cierto que tardan más tiempo en relacionar la duración acústica de una palabra con la longitud gráfica y pueden representar una frase con la misma cantidad de signos que una palabra aislada. Pero, tienen claro que lo que se escribe se relaciona de alguna manera con lo que se dice, aunque les lleve más tiempo descubrir y relacionar las unidades de lo oral con las unidades de lo escrito (Ferreiro, 2002). Tanto los conocimientos que ya poseen sobre la escritura como aquellos de los cuales carecen son de dominio-específico. No se adquirirán por medio de gestos, dibujos o juegos (excepto que los juegos incluyan textos y actividades de lectura y escritura. Por ejemplo, recetas de medicamentos cuando juegan al médico). De lo que se trata es de aprovechar estos conocimientos «pre-escolares» de la escritura para seguir avanzando.

Ni los gestos, ni el dibujo, ni el juego constituyen sistemas, sino manifestaciones simbólicas abiertas en las cuales no hay unidades definidas ni combinaciones regladas. Por lo tanto, aunque, reitero, dramatizar, jugar, y dibujar son valiosísimos en sí mismo y no habría que escatimar la presencia de estas actividades ni en la educación infantil ni en el primer ciclo de primaria, no preparan para comprender cómo funciona un sistema de escritura.

En cuanto a los aspectos funcionales del lenguaje escrito, coincido ampliamente con la autora en valorar el papel que tiene la escuela en la creación de una visión funcional de la lectura y la escritura. Para lograrlo es fundamental que los textos de uso social entren a la escuela. Desde edades muy tempranas los niños se interesan por los textos

de su entorno, sobre todo aquellos que ven utilizar y entretener a los adultos. Hay varias experiencias didácticas documentadas que muestran el enorme aprovechamiento que se puede realizar de todo tipo de textos –periódicos, menús, enciclopedias, libros de cocina, prospectos de exposiciones artísticas y de medicamentos– en las aulas de educación infantil y primaria (Nemirovsky, 1999; Teberosky, 1992).

El siguiente punto en el que quisiera detenerme es en el papel de la conciencia fonológica en el aprendizaje lector. Tal como señala la autora, la capacidad de analizar una palabra en segmentos fonológicos no es fruto de un proceso de maduración sino de un entrenamiento específico. Sabemos hoy que el más efectivo de estos entrenamientos es aprender a leer y escribir en un sistema alfabético. Adultos analfabetos incapaces de segmentar una palabra en fonemas, son capaces de hacerlo a los pocos meses de haber aprendido a leer y a escribir en un sistema alfabético (Morais, Bertelson, Cary y Alegria, 1986). El metanálisis realizado por Castles y Colheart (2004) muestra que ningún estudio ha sido capaz de probar un vínculo causal entre esta capacidad y el aprendizaje lector, y que para poder hacerlo habría que asegurar que los niños no tienen conocimiento alguno de la escritura, ya que cualquier conocimiento de las letras está mediando la segmentación. La representación alfabética guía la segmentación fonémica, por eso no tiene mucho sentido trabajar en la segmentación oral en sí misma ya que, como la misma autora lo reconoce, «no es una tarea motivadora ni probablemente significativa en sí misma; ...» Cuando se pensaba que el análisis del habla facilitaba el aprendizaje de la lectura, tal vez hubiera estado justificado hacerlo, pero ahora que sabemos que es la escritura la que facilita el análisis de habla ¿qué sentido tiene insistir en estas actividades con niños de 4 y 5 años?, y proponernos como reto «hacerla significativa y motivadora» (p. 130). ¿No tiene acaso más sentido invertir tiempo e imaginación en actividades de lectura y escritura, que son las que facilitarán finalmente un análisis explícito de la cadena fónica?

Para acabar, me permito disentir ampliamente con la autora en su afirmación de que «leer es algo artificial» (p. 13). No lo es como actividad individual, ni debería serlo como actividad instructiva. Enseñar y aprender la lengua escrita en el contexto de actividades significativas, en las cuales tenga sentido leer y escribir, para que posibiliten al niño descubrir y adentrarse en el funcionamiento del sistema de escritura y en las peculiaridades de la modalidad escrita, no tiene nada de artificial.

Muchas preguntas me han surgido a lo largo de la lectura del libro de Clemente Linuesa, por razones de espacio sólo he podido compartir algunas con el lector. En ese sentido ha sido una lectura fructífera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISSEX, G. L. (1980): *Gnys at Wrk*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRENNEMANN, K., MASSEY, C., MACHADO, S. y GELMAN, R. (1996): «Notating Knowledge About Words and Objects: Pre-schoolers' plans differ for "Writing" and "Drawing"», en *Cognitive Development*, 11, pp. 397-419.
- CASTLES, A. y COLTHEART, M. (2004): «Is There a Causal Link From Phonological Awareness to Success in Learning to Read?», en *Cognition*, 91, pp. 77-111.
- CHAN, L. (1998): Children's Understanding of the Formal and Functional Characteristics of Written Chinese, en *Applied Psycholinguistics*, 19, pp. 115-131.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI
- FERREIRO, E. (comp.) (2002): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992): *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- KARMILOFF, K. y KARMILOFF-SMITH, A (2002): *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Harvard University Press
- LEAL A. (1987): *Construcción de sistemas simbólicos. La lengua escrita como creación*. Barcelona: Gedisa.
- MORAIS, J., BERTELSON, P., CARY, L. ALEGRIA, J. (1986): «Literacy Training and Speech Segmentation», en *Cognition*, 24, pp. 45-64.
- LURIA, A. R. (1929/1978): «The Development of Writing in the Child», en M. COLE (ed.), *The Selected Writings of A. R. Luria*. Nueva York: M. E. Sharpe, Inc. (Original work published 1929).
- NEMIROVSKY, M. (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Barcelona: Paidós
- NUNES CARRAHER, T. y REGO, L. L. B. (1982): «Understanding the Alphabetic System», en D. ROGERS y J. A. SLOBODA (eds.), *The Acquisition of Symbolic Skills*. NY: Plenum Press.

- PONTECORVO, C. y ZUCCHERMAGLIO, C. (1988): «Modes of Differentiation in Children's Writing Construction», en *European Journal of Psychology of Education*, 3(4), pp. 371-384.
- SAMPSON, G. (1987): *Writing Systems*. Londres: Hutchinson.
- SANDBANK, A. (2001): «On the Interplay of Genre and Writing Conventions in Early Text Writing», en L. TOLCHINSKY (ed.), *Developmental Aspects in Learning to Write*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 55-77.
- TEBEROSKY, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- TOLCHINSKY, L. (2003): *The Cradle of Culture and What Children Know About Writing and Numbers Before Being Taught*. NJ:Lawrence Erlbaum.
- (2004): «Childhood Conceptions of Literacy», en T. NUNES y P. BRYANT (eds.) *Handbook of Literacy*. Dordrecht: Kluwer Academia.

Liliana Tolchinsky