

Autor	CONCEPCION BORRERO DE DIOS
Dirección	C/. Zurbarán nº 8. Mairena del Aljarafe (Sevilla)
Título	"Sobre algunos problemas relativos a la adquisición del lenguaje escrito en la etapa preescolar".
Texto	

El propósito de la presente comunicación es reflexionar sobre algunos problemas que deberá superar el niño en su proceso de adquisición de la lecto-escritura en la etapa preescolar y aportar algunas líneas de intervención de cara a la superación de los mismos.

Nos interesa especialmente reflexionar sobre dos aspectos que tienen que ver con el hecho de que la escritura es una modalidad específica de representación del lenguaje.

En primer lugar, escribir supone, para el niño en edad preescolar pasar de representar objetos que percibe visualmente a representar, de un modo muy peculiar, los sonidos con los que designamos esos objetos.

En segundo lugar, esos sonidos que percibe de forma continua en forma de cadena sonora deben ser descompuestos en sus unidades mínimas, es decir en fonemas.

Pasamos a continuación a analizar brevemente cada uno de estos dos problemas.

En relación con el primero de ellos, el niño preescolar tiene a su disposición un instrumento de representación de objetos y situaciones que es el dibujo; se trata de una representación analógica de la realidad mediante la que el niño intenta reproducir los objetos tal como los ve. (Aurora Leal, 1979).

La escritura sin embargo exige del niño la representación, no de los objetos por sí mismos, sino de las palabras con las que esos objetos se designan, es decir, exige diferenciar objeto y palabra.

Es necesario preguntarse si el niño que empieza a escribir es capaz de diferenciar estos dos aspectos: aquello que significa la palabra, más en concreto el objeto referente, y la palabra misma, es decir, el significante y el significado.

En este sentido, Vigotsky (1934) señala que el niño debe aprender a diferenciar entre dos planos del lenguaje: el interno, significativo y semántico y el externo, sonoro y fonético. Para el niño

en principio la palabra es parte integrante del objeto que ella misma denomina. Así, los niños preescolares "explican" los nombres de los objetos a través de sus atributos: un animal se llama "vaca" porque tiene cuernos y un "ternero" se llama así porque sus cuernos son pequeños. De ninguna forma son capaces de entender que las cosas pudieran denominarse de otra forma, porque en tal caso dejarían de ser lo que son.

Piaget estudia bajo el nombre de "realismo" la relación que el niño establece entre los nombres de las cosas y las cosas mismas y descubre que relaciona ambas de forma muy estrecha, de manera que asigna a las palabras características propias del objeto designado por ellas. Veamos los siguientes diálogos:

BOURG (6;0): "¿Tiene fuerza una palabra?
- No...sí. - Dí una palabra que tenga fuerza. - Papá, porque es un papá y tiene fuerza.....- La palabra "paraguas", sólo la palabra, no el paraguas ¿es fuerte? - Un poco, porque podemos metérselo en los ojos y puede matarnos."

KRUG (6;0): "¿Es fuerte una palabra?
- No, nada de esto.....- ¿La palabra "elefante" tiene fuerza? - Sí, porque un elefante puede llevarnos.... -¿Tiene fuerza la palabra "dormir"? - No, es débil, porque cuando se duerme se está fatigado."
(Piaget, 1933, págs. 58-59)

En un trabajo titulado "La elaboración del concepto de palabra en el niño", Ionna Berthoud-Papandropoulou se plantea el problema de qué entienden los niños por "una palabra", qué relación establecen entre el nombre de una cosa y la cosa misma, si entienden las palabras como compuestas por elementos más pequeños o como constituyentes de unidades mayores. Pues bien, los resultados de su investigación muestran que entre los 4 y 5 años los niños conciben las palabras como participando de las propiedades físicas de los objetos: así "fresa" es una palabra porque crece en el jardín y "lápiz" lo es porque escribe. Hacia los 6-7 años las palabras se consideran elementos constituidos por letras, pero todavía la correspondencia con los objetos designados es dominante, de forma que consideran que una palabra grande es "locomotora" o "cocodrilo", mientras que palabras pequeñas son "botón" o "gato".

Esta incapacidad del niño para disociar el aspecto sonoro de la palabra del objeto significado por ella, puede conducirnos a los adultos al error de creer que puede diferenciar las palabras a nivel fonético - percibir, por ejemplo, las diferencias entre "mapa" y "capa", o entre "Ana" y "haba"-, cuando en verdad está diferenciando los objetos a que esas palabras se refieren.

En relación con el segundo de los problemas, nuestra escritura es un sistema de representación que implica la partición en fonemas de la palabra.

Es natural que mientras que el niño no es capaz de disociar el aspecto sonoro de la palabra del objeto referencial, no se plantee el problema de cómo partir la cadena de sonidos que la forman. Si la palabra es equivalente del objeto, entonces la partición de aquella supondría la desmembración de éste, la pérdida de alguno de sus atributos (Si a la palabra "gusano" le quitamos la "gu", entonces lo que queda es la cola, porque le quitaríamos la cabeza, nos dicen los niños). Sin embargo, a medida que avanza en el preescolar la capacidad de analizar el lenguaje por sí mismo, a medida que avanza su capacidad metalingüística, el niño se plantea el problema de cómo descomponer esa cadena de sonidos. Esta es la condición para representarla mediante una sucesión de grafismos; es decir, debe transcribir una secuencia continua de sonidos en una sucesión discreta de grafismos.

Sin embargo, la partición de la palabra en fonemas, requisito imprescindible para acceder a una escritura como la nuestra, no es la única partición posible, aunque sí la más depurada. En la historia de la escritura podemos encontrar escrituras que representan la cadena sonora mediante distintos procedimientos de partición (Gellb, 1976). El conocimiento de otros sistemas de escritura ayudaría al adulto a comprender las dificultades que le plantea al niño el análisis fonético del lenguaje.

Así pues, la partición fonética de la cadena sonora no es tan sencilla como pudiera parecer al adulto que domina la escritura; acceder a ella supone para el niño la culminación de un proceso largo al que llegará tras una serie de tanteos realizados en la etapa preescolar.

Un estudio realizado por Liberman y otros en 1977 sobre los procedimientos de partición que efectúa el niño revelaba que los niños tienen serias dificultades para segmentar fonéticamente las palabras hasta aproximadamente los 6 años, en que un número relativamente pequeño de sujetos (17%) lo consiguen. Por el contrario, la segmentación en sílabas es posible mucho antes: aproximadamente la mitad de los niños de 4 años eran capaces de hacerla.

Emilia Ferreiro y Anna Teberosky (1979) señalan que el procedimiento de partición silábica es un avance importante en el proceso de análisis de la cadena oral; este procedimiento da pie a una serie de escrituras específicamente infantiles basadas en hacer corresponder sílabas y grafismos - un grafismo por cada sílaba-. Tales escrituras son necesariamente reducidas en relación con la escritura convencional, llevando al niño a una contradicción con la hipótesis, también infantil de que es necesaria una cantidad mínima de grafías para que exista una palabra escrita - 3 ó más letras-.

La partición silábica de la cadena sonora parece pues ser una estrategia generalizada en el niño en la etapa preescolar, estrategia que deberá ser superada para llegar al análisis fonético y que el niño sólo logrará merced a la intervención sistemática del adulto.

Este somero análisis de algunas de las dificultades que se plantea el niño preescolar para acceder a la escritura, no agota ni mucho menos la problemática global que el niño debe enfrentar; sin embargo apunta a dos problemas importantes que deberá tener superados hacia los 6 años, momento en que el sistema escolar juzga al niño como maduro para iniciar el aprendizaje sistemático de la escritura alfabética.

Nosotros consideramos que el niño a los 6 años estará realmente maduro para aprender a escribir si el parvulario le ayudó a resolver, entre otros, algunos de los problemas aquí planteados.

Lejos de plantearse las actividades de preescritura en el parvulario como una mecánica de copia de grafismos y de asociación entre letras y sonidos, entendemos que deben plantearse como tareas insertadas en el conjunto de las actividades lingüísticas realizadas. El parvulario no debe limitarse a posibilitar que el niño agrande su vocabulario, sino que debe potenciar el hecho de que el niño "manipule" y reflexione sobre las propias palabras, sobre el propio lenguaje como un objeto a conocer en sí mismo; no se trata sólo de que el niño aprenda a diferenciar a sus compañeros por sus nombres, sino también de que pueda diferenciar, analizar los componentes sonoros de dichos nombres; por ejemplo: ¿existen similitudes entre "Ana" y "Natalia", pese a ser dos niñas diferentes? ¿Qué otros nombres pueden construirse con los sonidos de "Natalia"?

En síntesis, creemos que el potenciar la reflexión sobre el lenguaje en sí mismo, es decir, potenciar la función metalingüística debe ser una tarea central entre las actividades del parvulario para facilitar la adquisición de la lengua escrita.

=====

BIBLIOGRAFIA CITADA:

- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I.- "L'elaboration du concept de mot chez l'enfant". En Educateur, nº 13.1979
- PERREIRO, E., TEBEROSKY, A.- Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. S. XXI. 1979.
- GELB, I.- Historia de la escritura. Alianza Editorial. Madrid. 1976.
- LEAL, A.- "La representación gráfica de sonidos y el paso del símbolo al signo". En Infancia y Aprendizaje nº 6. Abril. 1979.
- LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILLER, D., LIBERMAN, A.M. FOWLER, C. y FISCHER, F. "Phonetic segmentation and reading in the beginning reader". En A.S. Reber y D.L. Scarborough (Eds). Toward a psychology of reading. New York: Wiley, 1977, pp. 207-225.
- VIGOTSKY, L.S. (1934).- Pensamiento y Lenguaje. Pléyade. B.A.1977.
- PIAGET, J. (1933).- La representación del mundo en el niño. Morata. 1978.