

Psicopedagogía de la lengua oral y de la lengua escrita

María José del Rio Pérez
Ana Teberosky Coronado (coordinadoras)

XP06/80049/01349



María José del Río Pérez

Psicóloga. Profesora de la Universidad de Barcelona. Especializada en temas relativos a la adquisición de la comunicación y el lenguaje.



Ana Teberosky Coronado

Doctora por la Universidad de Barcelona. Autora de varios textos sobre desarrollo y aprendizaje del lenguaje escrito.



Marta Gràcia García

Licenciada en Psicología. Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Barcelona. Especializada en temas de desarrollo del lenguaje. Consultora de la UOC.



Isabel Solé i Gallart

Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación de la Universidad de Barcelona.

Primera edición: septiembre 2003
© Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona
Diseño: Manel Andreu
Material realizado por Eurecamedia, SL
ISBN: 84-9707-189-1
Depósito legal: B-29.488-2003

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea éste eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares del copyright.

Introducción

María José del Río y Ana Teberosky

El objetivo de esta introducción es orientar al lector y estudiante en la interpretación del presente texto sobre psicopedagogía de la lengua oral y escrita, ya que si bien se ha realizado sobre la base de los resultados de las investigaciones psicológicas actuales en el aprendizaje del oral y del escrito, no se trata del estado de la cuestión de todas las investigaciones de las últimas décadas. Se trata más bien de una descripción que defiende una posición constructivista y contextual del proceso de desarrollo y aprendizaje. Desde esta perspectiva hemos seleccionado lo que consideramos más útil para la formación y para el trabajo profesional del psicólogo, lo que nos ha llevado, necesariamente, a dejar de lado ciertos temas y a plantear algunas diferencias con respecto a muchas perspectivas psicológicas actuales sobre el aprendizaje del lenguaje.

Sabido es que las relaciones entre lengua oral y escrita son muy estrechas, y en su desarrollo se potencian mutuamente. Actualmente incluso se utiliza el concepto de *literacy*, que incluye el de oralidad y que solemos traducir como *alfabetización*, para poner de manifiesto las estrechas relaciones entre ambos lenguajes. Dos autoras británicas, A. Garton y C. Pratt (1991), por ejemplo, dicen lo siguiente sobre este tema:

“Por aprendizaje de la alfabetización entendemos el desarrollo del lenguaje hablado y escrito desde sus inicios en la primera infancia hasta su dominio como sistemas de representación para la comunicación con otros [...]. Queremos subrayar las continuidades entre el lenguaje hablado y las formas escritas del lenguaje.”

A. Garton; A. Pratt (1991, pág. 19).

Pero dicho esto, también se hace necesario destacar que la lengua oral, así como la escrita, tienen una entidad propia, de modo que el aprendizaje de una y otra no pasan exactamente por procesos idénticos, ni los diferentes contextos de desarrollo tienen el mismo peso. Además, el aprendizaje de cada una de ellas no garantiza necesariamente el de la otra. Aprender a leer y a escribir no tiene, por ejemplo, repercusiones directas en el desarrollo de los componentes pragmáticos de la lengua oral, del mismo modo que el desarrollo natural de la lengua oral no garantiza el aprendizaje de la lengua escrita, ni siquiera es un requisito imprescindible para ello. Por ejemplo, una persona sorda sin acceso a la lengua oral articulada, pero sí a la lengua de signos, puede aprender a escribir.

Con este texto deseamos potenciar un debate profundo sobre los puntos de contacto y de divergencia entre los procesos psicolingüísticos implicados en el desarrollo y el aprendizaje de la lengua oral y la escrita. Desde esta introducción ya apuntamos que las influencias son mutuas y bidireccionales, y que es necesario un esfuerzo para diferenciar en cada momento del desarrollo infantil lo que tienen de común y de diferente.

En este sentido, y para continuar en el terreno de lo ligeramente paradójico, recordemos que si bien se supone que el contexto familiar es el privilegiado para potenciar de manera natural el desarrollo de la lengua oral, apuntamos la idea de la importancia de las prácticas familiares en el desarrollo de la lectura y la escritura y, simétricamente, deseamos recordar que el desarrollo de la lengua oral no acaba en el ámbito familiar ni en los años de la primera infancia –una creencia muy extendida–, sino que el aprendizaje continúa en el ambiente escolar tanto formalmente como de forma espontánea.

Con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura, es frecuente encontrar bibliografía que se dedica sobre todo a analizar grados de rendimiento en diferentes tipos de tareas. A partir de estos análisis se obtienen resultados que describen la actuación en términos dicotómicos: cuando son pequeños, los niños y niñas no tienen éxito en estas tareas, mientras que cuando son mayores, la mayoría consigue buenos niveles de éxito. Generalmente estos rendimientos se analizan en relación con los errores o los aciertos cometidos. Sin embargo, desde nuestra perspectiva constructivista debemos advertir al estudiante que medir el rendimiento correcto o incorrecto no ayuda al psicólogo a conocer la naturaleza del proceso de aprendizaje, porque sólo lo da una escala ideal de grados para establecer el progreso. En cambio, para conocer el proceso de aprendizaje, es necesaria una teoría sobre la naturaleza de dicho proceso.

Aunque parezca obvio, no está de más volver a recordar que durante todo aprendizaje los sujetos nos aproximamos al mismo provistos de hipótesis propias. En el marco de una teoría constructivista esas hipótesis se interpretan como parte del proceso activo de construcción. Sin embargo, muchas posiciones actuales en psicología las interpretan como “errores conceptuales” más o menos originales, y a veces incluso divertidos, por los que hay que pasar, pero que son muy poco eficaces en el camino hacia el éxito y la respuesta correcta. Si bien es cierto que en el dominio del aprendizaje de las ciencias estas concepciones son erróneas desde el punto de vista del estado final del conocimiento, no por eso tienen que interpretarse como errores desde el punto de vista del proceso de aprendizaje mismo. Si aplicamos esta reflexión a la lectura y a la escritura es porque interpretamos el aprendizaje como una construcción, y el éxito en lectura y escritura, como un resultado en relación con el proceso, y no sólo con el estado final.

Por este motivo es preciso diferenciar entre “errores” simplemente y “errores constructivos”, que forman parte del proceso de conocimiento, tanto desde el punto de vista histórico como individual. Por ello también, no se pueden equiparar las ideas propias de los niños y niñas con las concepciones erróneas, ni el aprendizaje con el rendimiento, o el progreso con el éxito.

Del mismo modo, en el presente texto se trata el aprendizaje de la lectura y la escritura como implicador de actividades de lenguaje y de cognición, y no como meros ejercicios de transcripción o prácticas de descodificación. El lenguaje escrito es una forma de organización del discurso, con diferencias y semejanzas con

respecto al lenguaje oral. Para considerar el lenguaje escrito como discurso, es necesario no reducir el lenguaje al habla, ni ésta a su pronunciación. De esta manera se evita la atribución al habla de las características de la escritura. Y, al mismo tiempo, se considera el aspecto lingüístico del lenguaje escrito, sin reducirlo a una transcripción de lo oral.

Hoy en día estas distinciones tienen una gran actualidad, y algunas de ellas presentan implicaciones teóricas importantes: por ejemplo, evitar la interpretación de que la dirección de la relación entre lenguaje oral y escrito es sólo desde lo oral hacia lo escrito, y entender sus relaciones recíprocas; evitar también creer que para el hablante existe un acceso directo a los constituyentes del lenguaje, y así apreciar la influencia de la escritura y de la ortografía en nuestra representación del lenguaje y en la posibilidad de acceder a dichos constituyentes. Tampoco hay que interpretar la relación sólo en la dirección contraria, desde lo escrito a lo oral, y superar así la proyección de las normas y de las unidades de lo escrito sobre el lenguaje oral, ya que, a pesar de establecer entre sí profundas relaciones, escrito y oral no son discursos homogéneos, sino dos tipos diferentes de realización del lenguaje que comparten algunas modalidades de organización del discurso, pero no todas, y que no tienen la misma complejidad ni función.

Una perspectiva como la de esta asignatura también implica tratar la cuestión de los cambios en el proceso de aprendizaje: qué es primario, qué es derivado; así como la cuestión social: qué es individual, qué es compartido. En respuesta a la primera cuestión, estamos en contra de una visión simplista del aprendizaje que trata el lenguaje escrito como si fuese un código, el escrito, que se relaciona con otro, el oral, y que, gracias a esta relación, el mensaje se traspasa, como si sólo fuese una operación técnica. Desde la posición adoptada en esta asignatura no se trata lo escrito como un código, sino como un sistema de representación que impone restricciones al mismo tiempo que selecciona lo que representará (es decir, el lenguaje). Esto implica aceptar que lo oral y lo escrito no se pueden tratar como bloques uniformes, sino considerando los géneros, las circunstancias de uso y las funciones de ambos. Desde el punto de vista psicológico, el niño encara el aprendizaje de lo escrito con sus propias ideas o concepciones, que también implican restricciones y selecciones sobre la representación. Por ejemplo, cuando es pequeño, el niño piensa que “se escriben los nombres” más que cualquier otra categoría del discurso. Estas ideas o hipótesis propias orientan el aprendizaje del lenguaje y con el tiempo van profundizando, cambiando o reorganizándose.

Respecto a la cuestión social, nuestro punto de vista es que el desarrollo y el aprendizaje se relacionan con los contextos educativos en los que crecen los sujetos, de ahí nuestra insistencia en los contextos familiares y educativos. Al ser una práctica cultural, la lectura y la escritura se ven profundamente afectadas por los contextos sociales, y sobre dichos contextos es donde el psicólogo puede influir en cualquier programa de intervención.

Finalmente, confiamos en que este texto, al abogar por una descripción psicológica de los procesos de aprendizaje y al incluir una concepción sobre la naturaleza social y cultural del lenguaje oral y la escritura, sirva de ayuda para la formación y el futuro trabajo profesional de psicólogos y psicólogas.

Objetivos

A continuación se exponen los objetivos generales de la asignatura; es decir, al acabar la asignatura, los estudiantes debéis ser capaces de lo siguiente:

- 1.** Identificar, describir y compartir vuestro conocimiento sobre los autores más representativos dentro del ámbito de la psicología del lenguaje oral y escrito.
- 2.** Discutir oralmente y por escrito sobre los conceptos, teorías y aplicaciones más importantes de esta materia.
- 3.** Relacionar los conocimientos previos sobre el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje con la teoría y la práctica de la intervención psicoeducativa, en el ámbito de la lengua oral y escrita.
- 4.** Abordar, con ayuda, la planificación y supervisión de actividades de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral y escrita en colaboración con diferentes profesionales y en diferentes contextos.

Contenidos

Módulo didáctico 1

Psicopedagogía de la lengua oral

María José del Río Pérez, Marta Gràcia Garcia

1. Enseñanza y aprendizaje de la lengua oral. Teorías que fundamentan la enseñanza de la lengua oral
2. Procesos y contextos para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua oral
3. Qué se enseña cuando se enseña lengua oral. Los contenidos
4. Cómo se puede enseñar lengua oral. La metodología

Módulo didáctico 2

Para qué hay que aprender a escribir. Forma y función de la escritura y del lenguaje escrito

Ana Teberosky Coronado

1. La escritura como objeto de estudio
2. Para qué hay que aprender a escribir
3. Efectos del uso de la escritura y nuevas funciones
4. Nuevos artefactos para escribir
5. Maneras de escribir

Módulo didáctico 3

La iniciación a la cultura escrita en el contexto de la familia

Ana Teberosky Coronado

1. La consideración del contexto familiar en el aprendizaje
2. Las prácticas familiares
3. Efectos de la participación en prácticas letradas

Módulo didáctico 4

El aprendizaje y la enseñanza de la escritura y el lenguaje escrito

Ana Teberosky Coronado

1. El aprendizaje inicial de la escritura
2. El conocimiento metalingüístico en el aprendizaje de la escritura
3. El aprendizaje de la escritura en el conocimiento lingüístico
4. El aprendizaje del lenguaje escrito

Módulo didáctico 5

El aprendizaje y la enseñanza de la lectura

Isabel Solé i Gallart

1. ¿Qué es leer?
2. La lectura inicial
3. Lectura, aprendizaje y estrategias de aprendizaje
4. La evaluación de la lectura

Bibliografía

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1997). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

Garton, A.; Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje oral y escrito*. Barcelona: Paidós.

Rio, M.J. del (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*. Barcelona: Paidós.

Sánchez Cano, M. (1999). *Aprenent i ensenyant a parlar*. Lleida: Pagès.

Solé, I.; Teberosky, A. (2002). "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización". En: C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pág. 461-485). Madrid: Alianza.

Teberosky, A. (1995). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.

