

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

Ana Teberosky Coronado

P03/80049/01352

Índice

Introducción	5
Objetivos	6
1. La consideración del contexto familiar en el aprendizaje	7
2. Las prácticas familiares	9
2.1. Las prácticas que facilitan experiencias letradas	9
2.1.1. La rutina de leer cuentos.....	10
2.1.2. La interacción con el material impreso de tipo doméstico.....	12
2.1.3. La lectura del periódico.....	13
2.2. Las prácticas familiares que no facilitan la experiencia letrada	14
3. Efectos de la participación en prácticas letradas	16
3.1. Ejemplo de efecto de causación recíproca.....	16
3.1.1. El aumento del vocabulario	17
3.1.2. El aprendizaje del vocabulario	18
3.1.3. El almacenamiento de las palabras	18
3.1.4. La función del aprendizaje del vocabulario.....	19
3.2. El efecto Mateo	19
Resumen	21
Actividades	23
Ejercicios de autoevaluación	24
Solucionario	25
Glosario	25
Bibliografía	25

Introducción

La historia, la antropología y la lingüística han contribuido enormemente a esclarecer las particularidades de las sociedades con cultura escrita, al estudiar las funciones de la escritura y el lenguaje escrito en dichas sociedades. Sin embargo, para entender cómo influyen estas funciones sobre los individuos, hay que hacer lo siguiente:

- 1) Por un lado, considerar que en el seno de las **culturas letradas** puede haber comunidades que se diferencien por lo que respecta a su interacción con el lenguaje escrito.
- 2) Por otro lado, adoptar una perspectiva descriptiva sobre el tipo de **prácticas discursivas de crianza y de interacción** que se dan en dichas comunidades.

Para ello vamos a adoptar una perspectiva multidisciplinar, con lo que evitaremos el sesgo que provoca el hecho de considerar el fenómeno desde un solo punto de vista. Las descripciones sociológicas se completan con explicaciones psicológicas sobre los **procesos cognitivos y lingüísticos** que los niños adquieren como consecuencia de los modos de socialización familiar y con explicaciones pedagógicas sobre sus efectos desde el punto de vista del aprendizaje escolar. En particular, vamos a ocuparnos de los **modos letrados de socialización familiar** y de su influencia sobre los procesos de aprendizaje.

Objetivos

En este módulo se analizan los contextos familiares de desarrollo de la escritura y se enfatiza el aspecto cultural de socialización lingüística y letrada y las consecuencias para el desarrollo psicológico y la escolarización.

El estudiante, una vez trabajado este módulo didáctico, debe ser capaz de lo siguiente:

- 1.** Saber describir los contextos de interacción familiar que preparan para el desarrollo de habilidades letradas y analizar las consecuencias tanto psicológicas como escolares.
- 2.** Conocer los instrumentos para evaluar la influencia de los contextos familiares en los procesos escolares de aprendizaje.
- 3.** Conocer criterios para elaborar una pedagogía compensatoria en caso de que las prácticas familiares no ayuden en el desarrollo de prácticas letradas.
- 4.** Saber relacionar aspectos educativos, psicológicos y socioculturales que influyen sobre el aprendizaje.
- 5.** Extraer conclusiones sobre la influencia de factores culturales.
- 6.** Poder elaborar criterios para programar actividades educativas que faciliten el aprendizaje del lenguaje escrito.

1. La consideración del contexto familiar en el aprendizaje

La escuela es un universo de cultura escrita que influye sobre los estudiantes de la manera siguiente:

- 1) Transforma su **forma de conocimiento**: éste pasa de un conocimiento incorporado por imitación a un conocimiento letrado.
- 2) Transforma sus **prácticas de intercambio**: de la conversación cara a cara pasa a la comunicación a distancia.
- 3) Además, cambia sus **formas de aprendizaje**: de la imitación en contexto por medio de mirar y hacer, a un aprendizaje académico basado en el lenguaje oral y escrito.
- 4) Y también cambia las **formas de regulación de las actividades**: de la regulación práctica a la transmisión de reglas y normas explícitas y verbalizadas (B. Lahire, 1995, pág. 19).

Lo propio de la escuela se explica por el uso de lo escrito. ¿La cultura escrita es de uso exclusivo de la escuela? Evidentemente, no; también se utiliza en la comunidad, en las familias.

Entre las modalidades familiares concretas que permitirán predecir con mayor precisión el éxito o el fracaso en el aprendizaje escolar se deben mencionar las siguientes: 

- 1) las **prácticas discursivas**,
- 2) y las **prácticas con lo escrito**.

En efecto, la familiaridad con que las familias interactúan con lo escrito puede tener importantes consecuencia para el éxito escolar. Se sabe que la socialización familiar propia de las prácticas de crianza en relación con el lenguaje y la cultura escrita puede presentar características de continuidad o discontinuidad respecto a la escuela.

En algunos contextos familiares, la adquisición del lenguaje oral y escrito constituyen formas de socialización, maneras de usar el lenguaje y la escritura para dar sentido a la experiencia. En estos contextos familiares los niños aprenden haciendo, mirando y hablando (y oyendo leer); en cambio, en otros contextos familiares los niños aprenden sólo haciendo y mirando.



La escuela es un universo de cultura escrita, pero no es el único. El contexto familiar también es un ámbito de gran importancia en el aprendizaje del lenguaje escrito.

Hay familias para las cuales las maneras de hablar y de socializar con sus hijos es interdependiente de las maneras de aprender a partir de lo escrito y de usar ese conocimiento. En tales familias no hay dicotomía ni contradicción entre su tradición oral y su cultura escrita. Muchos de los más significativos modos de transmitir prácticas discursivas orales y prácticas de lectura y de escritura –es decir, de transmitir estilos y valores en relación con el lenguaje, en particular en relación con el lenguaje escrito– ocurren de forma indirecta, en los márgenes de la conciencia de la gente, por medio de un continuo uso de dichas prácticas en la vida cotidiana familiar.

Fijaos en que estamos hablando de prácticas culturales, no de condiciones sociales. Si bien la relación entre éxito escolar y contexto familiar es generalmente aceptada, se deben tomar precauciones en la atribución de prácticas culturales en función de categorías sociales o profesionales.

Las mismas **categorías sociales o profesionales** pueden presentar diferencias marcadas en relación con lo escrito, diferencias que afectan a los elementos siguientes:

- 1) La frecuencia de uso de la lectura y la escritura.
- 2) Las modalidades de este uso.
- 3) Las representaciones sociales en relación con sus valores.

Por eso, más que categorías sociales, es necesario considerar las **prácticas culturales de socialización familiar** que ponen en evidencia tipos de conocimientos, modos de aprendizaje y actitudes hacia la regulación de las conductas en consonancia o no con los modos escolares.

Las **prácticas letradas familiares** crean las condiciones para que los niños puedan hacer lo siguiente:

- 1) Descubrir el lenguaje de los libros.
- 2) Establecer conexiones entre el lenguaje escrito y el oral.
- 3) Incorporar expresiones y palabras propias de los textos.
- 4) Escuchar palabras nuevas en contextos significativos.
- 5) Aumentar su vocabulario.
- 6) Aprender a escuchar y a pensar en términos del razonamiento propio del lenguaje escrito.
- 7) Adquirir conocimientos convencionales, como el nombre de las letras, la dirección de la escritura, la forma de las letras, las marcas de puntuación, la disposición gráfica (conocimientos relacionados con los llamados *aspectos formales de la escritura*).

2. Las prácticas familiares

Veamos, pues, cómo se diferencian las comunidades de familias según las modalidades concretas de socialización de sus hijos. Vamos a comenzar por describir las prácticas familiares letradas que crean experiencias facilitadoras del aprendizaje escolar, para describir luego las que no llegan a crearlas. 

2.1. Las prácticas que facilitan experiencias letradas

Las maneras de dar sentido a la experiencia a partir de los libros, de relacionar el contenido de los libros con la vida del mundo real no son naturales, sino aprendidas. Forman parte de las conductas aprendidas como otras cualesquiera. Mediante el propio ejemplo o con la instrucción específica, los padres crean los ambientes donde los hijos aprenden por imitación y por participación en eventos letrados orientados a tal fin.

La participación en estos eventos letrados prepara a los niños antes de la escuela para la escuela. Para los niños que han sido criados en este ambiente, la manera de aprender en la escuela continúa la manera de aprender en casa.

Para ellos el lenguaje escrito es parte integral de las interacciones cotidianas. Los eventos letrados familiares permiten a estos niños conocer las reglas para verbalizar lo que han aprendido a partir del material escrito y acerca de éste.

¿Cuáles son los acontecimientos o eventos letrados? 

- 1) La rutina de leer **cuentos** antes de dormir.
- 2) Leer el **material impreso de tipo doméstico** (caja de cereales, galletas, zumos y cualquier otro tipo de producto alimentario con etiqueta).
- 3) Asistir o participar en la **escritura de la lista de la compra**.
- 4) Participar en la compra en el supermercado.
- 5) Leer las instrucciones para montar un juego.
- 6) La conversación familiar.
- 7) La lectura del periódico.
- 8) Los comentarios entre los padres a partir de lo que han leído.
- 9) Leer los carteles de la calle.

 Ved detalladamente algunos de estos eventos en los subapartados que tenéis a continuación.

2.1.1. La rutina de leer cuentos

Los padres que tienen como rutina la lectura compartida, también denominada *lectura dialógica*, establecen lo que J. Bruner ha llamado un **formato de interacción**.

¿Qué características presenta este formato? Generalmente, los padres leen a sus hijos libros de cuentos que contienen texto e imágenes.

La **lectura dialógica** se basa en el principio de la participación activa del niño o niña en una interacción entre dos, en el caso de la familia, y en una interacción uno-muchos, en el caso de la escuela.

Los **principios que implican la participación activa** son los siguientes: 

1) Leyendo estos libros, la madre o el padre alternan turnos de diálogo con los hijos: el adulto dirige la atención del niño sobre el libro y pregunta “¿qué es eso?”, y después da una etiqueta verbal. Este tipo de interacción se ha llamado “preguntas con qué” (*what-questions*).

El hecho de preguntar “¿qué es eso?”, “¿cómo se llama?”, “¿qué hay aquí?” durante la lectura compartida busca más las respuestas verbales que las respuestas de señalamiento o las respuestas de tipo “sí-no”.

2) Los objetos sobre los que se hacen estas preguntas no son objetos del mundo real de tres dimensiones, sino que son dibujos, fotos de animales, de personas o de objetos o situaciones, es decir, objetos simbólicos de dos dimensiones. Los adultos tratan esos objetos simbólicos como representantes de los objetos reales; los niños aprenden a establecer esta relación entre dos clases de objetos en los que uno representa a los otros.

3) Como resultado de esta interacción preguntando “¿qué es eso?” sobre el libro, el niño comienza a producir respuestas verbales que imitan las respuestas dadas por el adulto anteriormente. El adulto da un inmediato *feedback* a esa respuesta del niño, con lo que se establece un proceso de interacción del tipo pregunta-respuesta-evaluación (C. Cazden, 1979; J. Gee, 1994), que se parece mucho al proceso típico de las lecciones en clase.

4) Además del nombre del objeto, los adultos proporcionan información sobre las características del objeto: “es un conejo, es blanco, es grande”, etc.; es decir, no sólo dan una etiqueta, sino que listan una serie de rasgos o propiedades del objeto en cuestión.

5) De esta manera se estimula a los niños a ir un poco más allá de la primera respuesta.

Este tipo de interacción...

... se ha denominado en inglés *what-question* ('preguntas con qué').



Los padres leen a sus hijos libros de cuentos. El adulto dirige la atención del niño sobre el libro preguntando “¿qué es esto?”.

6) También se posibilita el intercambio por turnos cambiando los roles; por ejemplo, se promueve que sea el niño quien pregunte o señale y el adulto quien responda.

7) La lectura efectiva del cuento por parte del adulto hace entrar a los niños en un tipo de discurso particular –el narrativo– y en un tipo de texto también particular –el de ficción.

Escuchando estos cuentos, los niños aprenden lo siguiente:

- A abstraerse de la realidad.
- A escuchar y memorizar historias que no son reales.
- A incorporar palabras y características de los discursos escritos en la vida cotidiana.
- En definitiva, aprenden el lenguaje de los libros.

8) Además, aprenden a escuchar y a esperar qué va pasando en el cuento, aprenden a ser audiencia.

Las características del formato de lectura de cuentos son las siguientes:

- 1) Interacción de preguntas.
- 2) Participación activa.
- 3) Relación entre los objetos de dos dimensiones y los objetos del mundo real de tres dimensiones.
- 4) Interacción de pregunta-respuesta-evaluación.
- 5) Lista de rasgos o propiedades del objeto.
- 6) Discurso de tipo narración de ficción.
- 7) Preparación como audiencia.

Además, es interesante señalar dos hechos importantes: 

- 1) Todos los padres saben que a los niños les gusta oír varias veces el mismo cuento.
- 2) También saben que si ellos se equivocan en la lectura o cambian algunos términos, los pequeños les corrigen.

La repetición del mismo cuento ayuda al niño en varios sentidos: cuando la historia le es familiar, la memoriza, puede repetirla, puede comentar varios aspectos de la misma, como los personajes, los acontecimientos, los detalles,

los títulos, los ambientes, los temas, etc. También puede anticipar los acontecimientos que sucederán y, por lo tanto, participar de forma interactiva en la lectura y llegar así a tener una comprensión más profunda de la historia.

Como hemos dicho, los niños a quienes se ha leído a menudo desde muy pequeños desarrollan una gran sensibilidad a la terminología y al contenido de los cuentos. 

2.1.2. La interacción con el material impreso de tipo doméstico

En situaciones de interacción cotidiana, por ejemplo cuando uno de los padres está preparando la comida, se puede dar la oportunidad de aprender a partir de lo escrito de un modo diferente que en la lectura de libros, aprender las instrucciones de uso y también aprender sobre lo escrito (A.M. Chartier, C. Clesse y J. Hébrard, 1991). 

¿Qué características presenta esta interacción con el material impreso de tipo doméstico?

El adulto suele participar con el niño en la manipulación de los alimentos y en la preparación de la comida.

Al mismo tiempo, le va dando o pidiendo información para identificar los productos a partir de los índices gráficos del nombre escrito. La diferencia entre los padres que orientan su interacción en función de los eventos letrados y aquellos que no la orientan reside en que los primeros siempre llaman la atención del niño no sólo sobre las formas, los colores o los dibujos de los objetos, sino también sobre sus nombres escritos.

El adulto y el niño comparten una serie de términos que pertenecen al campo léxico de los alimentos y al campo léxico de lo escrito sobre temas de cocina.

El adulto también puede consultar una receta de la comida en el libro de cocina, puede leer en voz alta e ir compartiendo con el niño lo que lee. La información que los padres transmiten en estas situaciones de consultar un libro de cocina antes de la preparación de la comida o durante la misma tiene que ver con la interacción con un tipo particular de textos: los modos de empleo o instrucciones de uso. Se trata de unos escritos utilitarios u ordinarios en los que se aprende a leer para utilizar o hacer. Este aprendizaje se ha descrito como el de “saber hacer” a partir de oír o leer; es un mirar y hacer.

Las características de la interacción con el material impreso de tipo doméstico son las siguientes:

1) Identificación de los productos a partir de los índices gráficos del nombre escrito.

D. Olson (1994)...

... comenta el caso de Peter, un niño de dos años y medio, que cuando percibía una transgresión del texto de un cuento que conocía bien, solía interrumpir a su padre y le preguntaba: “¿dónde lees, papá?”.



Instrucciones de uso

El adulto suele hacer participar al niño en la manipulación de los alimentos. Los padres que orientan su interacción en función de los eventos letrados llaman la atención del niño sobre los nombres de los objetos y otras informaciones escritas, como las instrucciones de uso. Se trata de unos escritos utilitarios u ordinarios en los que se aprende a leer para utilizar o hacer.

- 2) Aprendizaje léxico.
- 3) Leer para utilizar o hacer.

2.1.3. La lectura del periódico

El periódico es un objeto con presencia diaria en la vida de las familias con cultura letrada. Las niñas y niños han visto a sus padres hojear las páginas del periódico, buscar una información precisa: el resultado de un partido de fútbol, el número ganador de la lotería, los programas de la TV, etc; han oído comentar en voz alta las informaciones, reaccionar en voz alta a partir de lo que han leído, leer en voz baja y en voz alta. Los niños han visto que los periódicos se compran cada día, que los periódicos de días anteriores sirven para fines diversos: para envolver, para tirar, para hacer fuego, para limpiar el coche, etc.; que, a diferencia de los libros, que se guardan, los periódicos son objetos perecederos (A.M. Chartier, C. Clesse y J. Hébrard, 1991).

¿Qué características tiene la lectura del periódico?

Los adultos que hacen participar al niño o niña de su lectura del periódico suelen orientar la visión de la televisión en función de la consulta de los programas, de horarios, de temas, etc. Este tipo de lectura es diferente de las dos anteriormente mencionadas: es un leer para elegir. 

Cuando los niños asisten a la lectura y comentarios del periódico por parte del adulto, orientan sus ideas sobre aspectos muy precisos de las consecuencias del acto de leer: el periódico es un material impreso en el que se puede buscar una información precisa sobre la televisión, la lotería, el cine, lo que sucede –“lo que pasa de verdad”, dicen los niños–; es decir, es un material escrito relacionado con la realidad, a diferencia de los cuentos, que son narración de ficción.

Por otra parte, los niños que han visto que los periódicos se compran un día y se desechan al día siguiente establecen una diferencia ya no sobre tipos de textos, sino sobre tipo de material impreso: efímero o perecedero y no efímero y durable, como los libros.



Los adultos suelen orientar la visión de la televisión a partir de la consulta de los horarios, los temas, etc. Este tipo de lectura se define como *leer para escoger*.

Las características de la lectura del periódico son las siguientes:

- 1) Comporta leer para escoger.
- 2) El contenido tiene que ver con el mundo real.
- 3) Es un material impreso perecedero.

2.2. Las prácticas familiares que no facilitan la experiencia letrada

Lo propio del primer tipo de prácticas es que la participación en esos actos culturales adquiere un aspecto “natural” para el niño y puede ayudar, como dice B. Lahire (1985), a que su identidad se construya mediante tales actos: ser adulto como el padre o la madre es leer libros.

En las familias en las que los libros son objetos raros y los actos de lectura y escritura muy esporádicos, cuando se compran o regalan libros o materiales a las niñas y niños, se espera que puedan entretenerse en solitario, como si el material impreso fuera un juguete que no da lugar a la interacción, afirman A.M. Chartier y otros (1991). En estos casos la posesión no garantiza la socialización interactiva que da sentido a lo escrito.

Las familias que no facilitan la adquisición de experiencias letradas no son necesariamente iletradas, ya que pueden hacer uso cotidiano de la lectura y la escritura. Sin embargo, no recurren a lo impreso como medio para aprehender significados o para comprender los hechos de la vida, no socializan sus experiencias de lectura y no relacionan los acontecimientos del mundo real con los relatos escritos (S. Brice-Heath, 1983).

Por otra parte, tampoco asumen un papel tutor con respecto al desarrollo del lenguaje de sus hijos. En general, los intercambios de aprendizaje con sus hijos se dan en el contexto experiencial y no analítico, por medio del mirar y hacer, y no del comentar y analizar verbalmente las partes del proceso del hacer (J. Gee, 1994).

De acuerdo con los estudios antropológicos sobre las prácticas letradas de este tipo de familias, cuando recurren a los textos escritos, se trata, en general, de textos con las características siguientes: 

- Son textos sin sintaxis, como es el caso de las listas o los formularios. El uso que se hace de los textos es el de archivo, como por ejemplo los álbumes, no para estar destinados a la lectura, sino a la posesión.
- En cuanto a los escritos administrativos, se caracterizan por ser una escritura “asistida”, en la que se especifica cómo rellenar o completar con un límite de espacio, con indicación sobre el tipo de letra, sobre el contenido y con delimitación del formato y la compaginación.
- Y por último, las escrituras de expresión personal son, normalmente, prestadas y autodestinadas, es decir, sin otros destinatarios que su propio autor. Es evidente que en este tipo de contexto familiar los actos letrados no dan lugar a la participación de los hijos y es difícil cambiar la función utilitaria o de expresión personal de los textos hacia una función narrativa o de información.



Es frecuente utilizar el texto escrito con finalidades de programación, por ejemplo, listas de cosas que se tienen que hacer.

Consultad el módulo “Para qué hay que aprender a escribir. Forma y función de la escritura y del lenguaje escrito”.



Escribir diarios íntimos es útil para el desarrollo de la propia memoria.

Está claro que cuando hablamos de uso social de la escritura, debemos tener en cuenta que en el contexto de la realidad cultural de la vida cotidiana tiene lugar una selección de las potencialidades de dichos usos (J.P. Albert, 1993). 

3. Efectos de la participación en prácticas letradas

Entre las prácticas letradas más estudiadas está la lectura compartida. Varias investigaciones demuestran que la lectura compartida proporciona un buen contexto para aprender lenguaje y facilita el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas: 

- 1) Aumento del vocabulario.
- 2) Uso de lenguaje expresivo.
- 3) Comprensión de la función de lo escrito.
- 4) Conocimiento del lenguaje de las historias de ficción.

3.1. Ejemplo de efecto de causación recíproca

Vamos a detenernos en el efecto sobre el vocabulario porque, a su vez, está relacionado con el aprendizaje del lenguaje escrito.

Sin embargo, esta relación no es de causación directa, sino recíproca: la exposición al material impreso mediante la lectura es un mecanismo de crecimiento del vocabulario (R.C. Anderson y P. Freebody, 1983; W.E. Nagy, R.C. Anderson, 1984; C. Robbins y L. Ehri, 1994) y, recíprocamente, el conocimiento del vocabulario asegura la comprensión lectora y la producción escrita (J. Beck, 1985).

Desde el reconocimiento automático de las palabras impresas hasta la definición explícita de dichas palabras y el conocimiento de conceptos, existe relación entre vocabulario y la lectura y escritura.

Numerosas investigaciones han demostrado que los textos escritos, a diferencia del lenguaje oral, presentan mayor cantidad de **palabras lexicales** (con significado) y menos **palabras funcionales** (de uso gramatical). Esta distribución forma parte del fenómeno que se conoce con el nombre de **densidad lexical** (M. Halliday, 1989; D. Biber, 1989).

La densidad lexical se refiere a dos hechos: 

- 1) La cantidad de palabras lexicales.
- 2) La forma de presentar la información en estos ítems.

Algunas palabras “encapsulan” o “empaquetan” los conceptos clave o los sujetos temáticos del texto. Muchos textos, sobre todo los científicos, periodísticos o técnicos, necesitan resumir el conocimiento en palabras clave para no tener que repetirlo y de esta manera hacer avanzar la información.

En la comparación el lenguaje escrito es más denso y el oral, más espaciado. Como sugiere M. Halliday (1989), el lenguaje escrito prefiere las palabras lexicales y el lenguaje oral, las funcionales. Esto se expresa en la calidad de información transmitida en un texto.

Un aspecto importante para saber cuánta información hay en un texto tiene que ver con la **probabilidad**. No todas las palabras lexicales pueden ser tratadas de la misma manera: hay palabras lexicales que son más frecuentes que otras; a éstas las llamamos **palabras familiares**. *Cosa, gente, hacer, vale*, entre muchas otras, son palabras muy familiares; dan información poco precisa y contribuyen muy poco a la densidad lexical. En cambio, las palabras infrecuentes son portadoras de mayor precisión en la información.

Otro elemento que aumenta o reduce la densidad lexical es la **repetición**. En el lenguaje oral se da más repetición que en el escrito. La densidad y variabilidad de un texto pueden medirse estableciendo una relación entre el número de palabras diferentes y el número total de palabras (relación que se conoce como de tipo/ejemplar).

Así pues, es lógico pensar que la frecuentación con la lectura ofrece oportunidades de conocer palabras nuevas, infrecuentes y con mayor condensación de información. 



En el lenguaje oral es producen más repeticiones que en el escrito.

3.1.1. El aumento del vocabulario

Los niños pequeños tienen una facilidad remarcable para aprender nuevas palabras. Se ha estimado que durante los primeros seis años de vida los niños pueden adquirir hasta ocho mil palabras lexicales (M. Sénéchal, E. Thomas y J.A. Monker, 1995).

El crecimiento continúa durante la escolaridad, aunque el ritmo no es tan intenso: se aprecia en mil la cantidad de palabras nuevas aprendidas por año (W.E. Nagy, P.A. Herman y R.C. Anderson, 1985) y en cincuenta mil la media de palabras reconocidas por los estudiantes de secundaria (J. Bruer, 1995).

Estudios llevados a cabo en Estados Unidos, en quinto curso de la escuela elemental, muestran que, como promedio, los niños se encuentran con más de un millón de palabras escritas cada año, de las cuales de dieciséis mil a veinticuatro mil son desconocidas (R.C. Anderson y P. Freebody, 1983; W.E. Nagy y otros, 1985). Entre ellos se calculó la capacidad de retención del significado de la palabra nueva después de una sola lectura.

Si la expectativa es baja y nos contentamos con un conocimiento general y vago, la probabilidad es del 20%; si aumentamos la exigencia hacia un conoci-

miento más preciso, la probabilidad desciende al 10%, y si somos más exigentes aún, se reduce hasta el 5%. Es decir, en condiciones exigentes se puede estimar en mil la cantidad de palabras nuevas aprendidas por año con la lectura.

3.1.2. El aprendizaje del vocabulario

Las investigaciones muestran que, antes de los dos años, los niños parecen aprender nuevas palabras en un contexto social de interacción familiar y con una referencia directa al contexto extralingüístico más fácilmente que de fuentes indirectas (K. Nelson, 1973).

En cambio, los niños de más de tres años pueden aprender palabras nuevas de fuentes indirectas, como por ejemplo la televisión o la lectura de libros en voz alta por parte de los adultos.

Posteriormente, los mayores de ocho años, cuando son lectores por sí mismos, pueden acceder a los textos por medio de la lectura silenciosa, con lo que la fuente indirecta se convierte en directa.

Es decir, ya en la época preescolar los niños son capaces de sacar provecho de fuentes tanto directas como indirectas.

Dentro de la escuela hay también varias **maneras de aumentar el vocabulario**: 

- 1) Una es la **instrucción directa**. Pero los estudios muestran que en la clase se dedica muy poco tiempo a la instrucción directa de vocabulario (del 0,4% al 1%, según D. Durkin, citado por C. Robbins y L. Ehri, 1994).
- 2) La otra manera es **incidentalmente**, en particular de los textos escritos. W.E. Nagy y otros (1985) estiman que un tercio de la media anual de crecimiento del vocabulario de los niños se produce como resultado de la lectura.

Mientras que leer lo que la escuela exige es suficiente para desarrollar las capacidades cognitivas asociadas a la lectura, sólo la lectura extraescolar como hábito garantiza el desarrollo de las capacidades propias del **lector experto**.

3.1.3. El almacenamiento de las palabras

El proceso de aumento de las capacidades de reconocimiento, comprensión y producción de palabras es consecuencia del **desarrollo del léxico mental** (también llamado *lexicón* o *diccionario mental*).



Los niños de más de tres años pueden aprender palabras de fuentes indirectas. Cuando tienen más de ocho años pueden acceder a los textos.



Para tener una idea intuitiva del léxico mental, basta pensar que todos los hablantes hemos tenido la experiencia de “tener una palabra en la punta de la lengua”, que es la experiencia de no recordar la palabra que designa un objeto, una acción o un concepto. O bien hemos tenido experiencias de titubeo o de pausas entre las palabras para buscar la palabra exacta, o lapsus (errores) de querer decir una cosa y pronunciar otra.

Todas estas experiencias se refieren al mismo hecho psicológico: proporcionan una demostración intuitiva de la distinción entre aspectos no lingüísticos del mensaje y su expresión lingüística.

Para explicar estos hechos, los psicolingüistas han introducido el concepto de léxico mental o almacén interno de la memoria a largo plazo de las palabras en sus formas habladas o escritas (A. Ellis y G. Beattie, 1988).

3.1.4. La función del aprendizaje del vocabulario

Las palabras expresan conceptos y los conceptos forman parte del conocimiento declarativo. En los últimos años, desde la psicología cognitiva se ha insistido en que el conocimiento comporta dos aspectos:

- 1) uno de habilidad o de procedimiento,
- 2) otro conceptual.

Para aprender a proceder, las niñas y niños se concentran en el ejercicio de las partes del procedimiento. Una vez aprendido, estas partes se compilan y forman un procedimiento que se ejecuta de manera inconsciente, rápida y automática (Anderson, 1980). Pero hay más, los niños y niñas también analizan los componentes de dicho procedimiento, y este análisis puede llegar a ser consciente y explicitado verbalmente.

El conocimiento del primer tipo se denomina **conocimiento procedimental** (presente en el hecho de aprender por medio de mirar y hacer), y el segundo, **conocimiento declarativo** (presente por medio de las verbalizaciones).

El primero hace referencia a cómo se conoce, mientras que el segundo, a qué se conoce, y está relacionado con la elaboración de conceptos (A.R. Anderson, 1980).

3.2. El efecto Mateo

Se conoce con el nombre de **efecto Mateo** esta causación recíproca que ejemplifica el hecho de que “el rico se enriquece” y “el pobre se empobrece”.

El nombre de Mateo...

... se puso en homenaje al evangelista Mateo, que fue el primero en destacar este fenómeno.

Las prácticas letradas producen efectos sobre el desarrollo del vocabulario en una típica relación de causación recíproca con efecto Mateo: las niñas y niños con prácticas letradas aumentan su vocabulario y sacan más provecho de la lectura y la escritura escolar y, recíprocamente, la lectura les sirve para aumentar su vocabulario.

En cambio, las niñas y niños con vocabulario pobre encuentran más dificultades.

Dicho en otros términos, provenir de una comunidad letrada es la causa de aprender a leer antes de aprender y, al mismo tiempo, es una consecuencia histórica de haber aprendido.

Resumen

La cuestión planteada en el módulo “Para que hay que aprender a escribir. Forma y funciones de la escritura y del lenguaje escrito” sobre las posibilidades y las funciones creadas por el instrumento mismo –la escritura– y por las condiciones sociales del uso de este instrumento, nos hace considerar una tercera cuestión: la cultura escrita y las características de esta cultura escrita. Efectivamente, el uso social de la escritura ha dado lugar a las sociedades con cultura escrita.

En este módulo se ha hablado de cómo se puede describir **la iniciación de los niños pequeños en la cultura escrita**, qué papel tiene la familia en este asunto, qué condiciones favorecen esta iniciación.

Las **condiciones sociales y culturales** son las que determinarán qué miembros podrán tener una alfabetización amplia, letrada, sin dificultades. En efecto, no sólo el instrumento (la escritura), no sólo el uso social de este instrumento a lo largo de la historia, sino también las condiciones más personales de nacer o no en una familia que tenga una forma de socialización de los hijos que incorpore o no formas letradas como parte de una socialización discursiva más amplia, determinarán la división social que separa a los individuos en más o menos letrados.

Las **prácticas compartidas de lectura** de material escrito en el seno de la familia desde antes de la escolaridad obligatoria son decisivas para aprender las características del lenguaje de los libros y para comprender las funciones del texto escrito.

En el otro extremo, la **ausencia de libros, diarios o revistas** restringe las oportunidades de interacción simbólica de los niños con el texto escrito.

Sin embargo, el simple hecho de poseer este material no garantiza la **socialización letrada**. En las familias en las que los libros son objetos raros y los actos de lectura y escritura son muy esporádicos, cuando se compran o se regalan libros o materiales a los niños, se espera que éstos se entretengan solos, como si el material impreso fuese un juguete que no permite la interacción.

Comenzar pronto la interacción con el lenguaje de los libros tiene un efecto importante sobre el **desarrollo del vocabulario**. Además, el conocimiento del vocabulario está relacionado con la comprensión de lo que se lee.

Este tipo de relaciones internas entre varios aspectos provoca una causación recíproca entre dichos aspectos. Esta causación recíproca se denomina **efecto**

Mateo, y hace referencia al hecho de que “el rico se enriquece y el pobre se empobrece”. La lectura dialógica y las prácticas escolares y extraescolares de lectura y escritura producen efectos de causación recíproca.

Actividades

1. Clasificad los siguientes materiales teniendo en cuenta lo que tenéis a continuación:

- El tipo de información de los materiales.
- Las situaciones de participación social en las que se pueden utilizar.
- Para qué fines.

Materiales	
• Etiquetas comerciales de productos alimentarios	• Cuentos
• Diarios	• Diario personal
• Etiquetas comerciales de ropa	• Libro de poemas
• Agenda	• Manuales
• Libreta de direcciones	• Instrucciones de uso (de electrodomésticos)
• Carteles de publicidad	• Mapas
• Nombres de las calles	• Publicidad de supermercado
• Menús de restaurante	• Impresos bancarios
• Cartas familiares	• Impresos municipales
• Postales	• Señales de tráfico
• Directorios de teléfonos	• Programas de televisión
• Calendario	• Libro de canciones
• Tarjetas de invitación	• Revistas
• Tarjetas de felicitación	• Libros de estudio
• Letras sueltas	• Lista de precios
• Cómic	• Guía de la ciudad
• Diccionarios	• Abecedario
• Enciclopedias	• Libreta de mensajes
• Rompecabezas	• Biblia
• Lista de la compra	• Guía telefónica

2. Haced un esfuerzo de memoria sobre vuestra propia historia como lectores y recordad lo siguiente:

- Cuál fue vuestro primer libro de lectura.
- El primer libro escolar.
- A qué edad comprasteis un libro con vuestro dinero y cómo se titulaba.
- Recordad también si de pequeños estabais interesados en las palabras, si hacíais juegos de palabras, si preguntabais sobre las palabras, los nombres de las cosas o los significados.

3. Ensayad una entrevista con un compañero y una compañera como si fuesen los padres de un niño en edad escolar sobre el que tenéis que elaborar la historia de sus experiencias familiares y escolares de socialización letrada.

Recordad que los aspectos que se citan de memoria de los padres, de formas de socialización y de transmisión cultural, contribuyen a hacer que el niño interiorice pautas de conductas orientadas hacia el conocimiento, prácticas lingüísticas y tipos de comportamientos propios de la escuela.

Preguntad sobre las cuestiones siguientes:

- ¿Cómo aprendió el niño a leer y a escribir?
- ¿Cómo fue el primer año en la escuela?
- ¿Tenía problemas con los deberes en casa?
- ¿Quién le ayudaba a hacer los deberes?
- ¿Qué éxitos escolares alcanzó?
- ¿Qué fracasos en el aprendizaje tuvo?
- ¿Los padres guardan los materiales que hicieron sus hijos en la escuela: álbumes, dibujos, cartas, libros de texto?
- ¿Leían libros a sus hijos? ¿Con qué frecuencia?
- ¿Qué reacciones tenían los niños?
- ¿Compraban libros, revistas? (Intentad que los padres simulados den información precisa).
- ¿Los niños tenían interés por las palabras? ¿Cómo lo mostraban?
- Preguntad el recuerdo de una anécdota significativa para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

4. En el mercado existen las llamadas *pruebas de madurez lectora*. El TALE de Toro y Cervera (*Test de análisis de lectura y escritura*, 1984) es uno de los más conocidos. En sentido estricto, los

tests de madurez lectora no son de lectura, sino de funciones que se considera que están en la base del aprendizaje de la lectura y cuya medición es un indicador para predecir el éxito en el aprendizaje lector.

Consultad este test para averiguar si incluye algunos de los aspectos de socialización familiar que se tratan en este módulo.

Ejercicios de autoevaluación

Cuestiones breves

1. Describid las características del formato de lectura de cuentos.
2. ¿Por qué es importante repetir la lectura de un mismo cuento?
3. Describid las características de la interacción con el material impreso de tipo doméstico.
4. ¿En qué conocimientos influye participar en actividades adultas de lectura del periódico?
5. ¿Qué tipo de prácticas de escritura familiares no facilitan la experiencia letrada de los niños?
6. ¿Por qué se afirma que lo escrito se relaciona con el desarrollo del vocabulario?
7. Definid el efecto Mateo y relacionadlo con la socialización letrada.

Solucionario

Ejercicios de autoevaluación

Cuestiones breves

La solución a las cuestiones planteadas en los ejercicios de autoevaluación se debe encontrar en el mismo módulo.

1. Subapartado “La rutina de leer cuentos”.
2. Subapartado “La rutina de leer cuentos”.
3. Subapartado “La interacción con el material impreso de tipo doméstico”.
4. Subapartado “La lectura del periódico”.
5. Subapartado “Las prácticas familiares que no facilitan la experiencia letrada”.
6. Subapartado “El aumento del vocabulario”.
7. Subapartado “El efecto Mateo”.

Glosario

ambiente alfabetizador *m* Ambiente en el que hay presencia de material escrito, así como de lectores y escritores, tanto en casa como en las aulas.

categorización *f* Proceso cognitivo que permite incluir en un mismo conjunto (categoría) objetos o acontecimientos que comparten ciertas propiedades. Hay que distinguir entre categorización perceptiva, que permite reconocer un objeto o constatar la repetición de un acontecimiento por medio de diferencias físicas inevitables en las sucesivas presentaciones (por ejemplo, reconocimiento de un rostro a pesar de los distintos puntos de vista), y categorización conceptual, que permite organizar el conocimiento semántico (por ejemplo, incluir ciertos animales en una clase más amplia) (J. Morais, 1994).

contexto *m* Está formado por toda la realidad que rodea el discurso, tanto si es presencia física como saber de los interlocutores o su actividad.

léxico mental *m* Información que tiene el hablante sobre las palabras y/o morfemas de su lengua, por ejemplo, sobre la forma de entrada (fonología), la forma gráfica (ortografía), la complejidad estructural (morfología), el significado (representación semántica) y las propiedades combinatorias (propiedades sintácticas y categoriales) (K. Emmorey y V.A. Fromkin, 1988).

nominalización *f* Expresión que utiliza un nombre derivado de un verbo, en el que se podría haber utilizado un verbo con sujeto y complemento. Por ejemplo, “la degradación del estado general” por “el estado general se ha degradado”.

Bibliografía

Teberosky, A. (2002). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*. Barcelona: Vicens Vives.

Wells, G. (1988). *Aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Laia.

Referencias bibliográficas

Albert, J.P. (1993). “Façons d’écrire. Approches anthropologiques de l’écriture ordinaire”. En: M. Poulin (org.). *Lire en France aujourd’hui*. París: Edition du Cercle de la Librairie.

Anderson, A.R. (1980). *Cognitive Psychology and its Implications*. San Francisco: W.H. Freeman.

Anderson, R.C.; Freebody, P. (1983). “Reading Comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge”. En: B. Huston (ed.). *Advances in Reading/Language Research* (vol. 2, pág. 231-256). Greenwich, C.T.: JAI Press, Inc.

Beck, J. (1985). *How to raise a brighter child: the case for early learning*. Glasgow: Collins.

Biber, D. (1988). *Variations across speech and writing*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Brice-Heath, S. (1983). *Ways With Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruer, J.T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Piados.

Cazden, C. (1979). "Peekaboo as a instruction model: Discourse development at home and at school". Artículos e información en *Child Language Development* (núm. 17, pág. 1-29).

Certeau, M. de (1990). *L'invention du quotidien*. París: Union Général d'Éditions.

Chartier, A.M. (1993). "La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie". En: M. Poulin (org.). *Lire en France aujourd'hui*. París: Edition du Cercle de la Librairie.

Chartier, A.M.; Clesse, C.; Hébrard, J. (1991). *Lire, écrire*. París: Hatier.

Cuningham, A.; Stanovich, K. (1991). "Racking the Unique Effects of print Exposure in Children: Associations With Vocabulary, general knowledge, and Spelling". *Journal of Educational Psychology* (núm. 83, pág. 264-274).

Ehri, L.C. (1995). "Teachers Need to Know Word Reading Processes Develop to Teach Reading Effectively to Beginners". En: C.N. Hedley; P. Antonacci; M. Rabinowitz (ed.). *Thinking and Literacy. The Mind at Work*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Emmorey, K.; Fromkin, V.A. (1988). "El léxico mental". En: F. Newmeyer (ed.). *Panorama de la Lingüística Moderna*. Vol. III. *El Lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos* (trad. Castellana 1992). Madrid: Visor.

Gee, J. (1994). "Orality and Literacy: From The Savage to Ways With Words". En: J. Maybin (ed.). *Language and Literacy in Social Practice*. Londres: The Open University.

Goodman, Y. (1986). "Children Coming to Know Literacy". En: W. Teale; E. sulzby (ed.). *Emergent Literacy*. Nueva Jersey: Ablex.

Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. París: Gallimard/Seuil.

Mason, J. (1992). "Reading Stories to Preliterate Children: A Proposed Connection to Reading". En: P.B. Gough; L.C. Ehri; R. Treiman (ed.). *Reading Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Morais, J. (1994). *L'art de lire*. París: Odile Jacob.

Nagy, W.E.; Herman, P.A.; Anderson, R.C. (1985). "Learnig words from context". *Reading Research Quaterly* (núm. 20, pág. 233-253).

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Robbins, C.; Ehri, L. (1994). "Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vacabulary words". *Journal or Educational Psychology* (núm. 86, pág. 54-64).

Sénéchal, M.; Thomas, E.; Monker, J.A. (1995). "Individual Differences in 4-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading". *Journal of Educational Psychology* (núm. 87, pág. 218-229).

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.