

COMUNICACION ESCRITA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

C. Rosales López
Univ. de SANTIAGO

1. CARACTERISTICAS DE LA COMUNICACION ESCRITA

Constituye una importante dimensión de la comunicación verbal. Guarda una estrecha vinculación con la dimensión oral de la misma, con la que presenta algunas diferencias como las siguientes:

a) Permanencia del mensaje escrito en el tiempo y el espacio. Frente al carácter pasajero de la palabra hablada, la escrita ha servido para acumular y dar permanencia a los contenidos culturales y científicos y para comunicarse con personas distantes en el espacio y en el tiempo.

b) El lenguaje oral se caracteriza por su constante e intensa presencia ambiental. Constituye un componente significativo del ambiente en el que se ve envuelto el niño desde los primeros momentos de vida. Sin embargo, el uso del lenguaje escrito, es mucho más restringido, proyectándose de manera predominante en el terreno de las relaciones formales (laborales, administrativas, judiciales, sociales...). Esta distinta presencia de ambos lenguajes determina que el niño aprenda de manera espontánea a través de las múltiples actividades de relación que mantiene con otras personas el uso del lenguaje oral mucho antes de asistir a una institución escolar, en tanto que sólo accederá al aprendizaje del lenguaje escrito cuando comience su escolaridad.

c) El lenguaje escrito constituye un instrumento básico para el conjunto de los aprendizajes escolares. La lectura y la escritura son imprescindibles en la realización de gran cantidad de tareas escolares y en gran medida determinantes del éxito o fracaso en las mismas.

d) Existen importantes diferencias entre los códigos oral y escrito. El primero exige habilidades de discriminación auditiva y de articulación. Mientras tanto el escrito exige habilidades de discriminación y trazado de signos gráficos. Esto da lugar a la existencia de diferentes ritmos en la construcción del mensaje, que en el caso del oral es temporal y en el del escrito es espacial. Ello determina también una diferente velocidad de construcción, ya que en el caso del escrito, al ser necesario el trazado de signos la velocidad se ralentiza y es más posible la reflexión.

e) Diferencias en cuanto a lenguajes complementarios. Así, el lenguaje oral tiende a complementarse con el gestual, movimiento y mirada, lo que hace posible a veces una construcción formalmente incompleta y es posible una gran expresividad. En el escrito, sin embargo, la complementación se realiza fundamentalmente con el lenguaje de tipo icónico.

f) Al igual que en el caso del lenguaje oral, la comunicación escrita presenta una considerable influencia de carácter cultural. Cada cultura tiene unas formas específicas de escritura tanto en lo que se refiere a los signos propiamente dichos como a los contenidos que con ellos se comunican y a las funciones comunicativas para las que se emplea.

Así:

- En la cultura china las cuestiones de dominio caligráfico presentan gran interés y están teñidas por un fuerte sentimiento de lo artístico y de la creatividad.

- En la cultura árabe la progresión en la escritura se realiza de derecha a izquierda contrariamente a la cultura occidental .

- En nuestro entorno el trazado de signos gráficos ha dejado de constituir una cuestión de estética, primándose especialmente la claridad y rapidez.

Sin embargo, a pesar de las diferencias mencionadas, comunicación oral y escrita guardan estrecha relación entre sí. Se ha constatado repetidamente que el mayor dominio en la capacidad de comunicación oral en cuanto a conocimiento de léxico, de estructuras morfosintácticas de contenidos, de articulación, se relacionan estrechamente con una mayor capacidad también para la utilización de la comunicación escrita.

2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA COMUNICACION ESCRITA.

En el aprendizaje de la comunicación escrita son necesarias una serie de actividades estrechamente relacionadas que, a efectos formales, podrían organizarse en torno a:

- a) Conocimiento y utilización de los signos gráficos.
- b) Vinculación de los signos gráficos con los contenidos.
- c) Análisis y comprensión de dichos contenidos.

a) Conocimiento y utilización de los signos gráficos .

En torno a los signos gráficos el alumno realiza actividades de percepción y discriminación de los mismos, así como de las relaciones que mantienen para formar unidades cada vez más complejas (letras, sílabas, palabras). En la realización de estas actividades desempeñan un importante papel los ojos, que a través de sus movimientos y paradas hacen posible la percepción de los signos. Se puede diferenciar entre movimientos voluntarios e involuntarios. Los primeros (recorridos horizontal, vertical y transversal) pueden aprenderse, y entrenarse. Los segundos pueden facilitarse a través de la práctica. De hecho, el número de signos que un lector experto capta en cada parada, es mayor que el que pueda percibir un lector que empieza. Del mismo modo, el tiempo que permanece parado el ojo de un lector experto en cada parada, es menor que el de otro inexperto. Los movimientos o barridos constituyen estrategias fácilmente accesibles que hacen más rápida y eficaz la lectura.

En los barridos horizontales el ojo recorre las líneas de escritura de izquierda a derecha realizando varias paradas en cada línea. En el caso de lectores expertos pueden llegar a reducirse a tan solo dos en una línea de cincuenta caracteres. En los barridos verticales el ojo sigue un trayecto de arriba a abajo en líneas de poca longitud realizando normalmente una sola parada con la que los lectores expertos captan todos los signos a ambos lados. En los barridos transversales el ojo se desliza a lo largo del texto desde su ángulo superior izquierdo al inferior derecho, realizando una actividad de búsqueda de palabras clave o más significativas. Es el movimiento propio de los lectores más expertos. Implica habilidad y flexibilidad en la búsqueda de indicios significativos.

En el caso de la escritura (trazado de los signos gráficos) nos encontramos con un componente psicomotor. El alumno entre los seis y los once años desarrolla progresivamente su capacidad psicomotriz fina, de tal manera que antes de los seis años resulta poco viable el trazado eficaz y rápido de los signos gráficos y sólo adquiere una plena capacidad en este sentido en torno a los once años. Existe, por supuesto, la posibilidad de estimular el aprendizaje a través de diversos recursos y actividades didácticas (ejercicios, orientación

sobre la dirección de trazos, tipo de escritura, etc.), pero siempre dentro de unos ciertos límites. Habilidades básicas son las correspondientes a la realización de trazos rectos y curvos, que constituyen fundamentos de los signos gráficos. Dichos trazados han de realizarse de arriba abajo, de izquierda a derecha y en sentido contrario a las agujas del reloj para facilitar la continuidad y rapidez en la escritura. Se considera un momento de notable interés cuando el niño (en torno a los tres años) es capaz de realizar trazos circulares. En el desarrollo de su capacidad de expresión gráfica es muy importante considerar las fases de estabilidad psicomotriz general y de dominio de los movimientos a nivel de articulación del codo y de la muñeca, de la mano y de los dedos.

b) Vinculación de los signos con los contenidos

Las investigaciones sobre el aprendizaje de la comunicación escrita han detectado la existencia una doble vía en el proceso de asociación de los signos gráficos con los contenidos o mensajes correspondientes. Una de ellas, la más comúnmente aceptada es la vía indirecta, según la cual se asocian primeramente los signos escritos con los orales correspondientes y a través de éstos, en segundo lugar, con los significados. Dado que el lenguaje oral está prácticamente asimilado cuando la persona comienza a aprender la comunicación escrita, se supone desde esta perspectiva que resulta más fácil el acceso mediado, a través de signos orales a los contenidos. Otra vía propugna se vinculen directamente los signos escritos con los significados sin utilización intermedia del lenguaje oral. En este caso nos encontraríamos con la lectura silenciosa, que al desarrollarse da lugar a una lectura más comprensiva y rápida. En realidad, en el aprendizaje de la lectura tiene lugar un doble proceso de asociación del signo gráfico con el significado y con el signo oral, debilitándose con el tiempo y la práctica la segunda vinculación. Indudablemente, la conveniencia de fortalecer una asociación directa entre signo gráfico y significado tiene su fundamento, ya que en la vía indirecta el alumno ha de superar las diferencias entre unidades fónicas y gráficas, así como de ritmo (temporal y espacial). Todo este esfuerzo se evitaría en una lectura silenciosa de asociación directa. Pero el desarrollo de la lectura silenciosa, al menos de modo absoluto, no parece posible en un primer momento. En la actualidad existe el convencimiento de que la vía intermedia, con utilización de sonidos, es imprescindible para el acceso a la lectura y a la escritura. De manera sintética, L. S. Sprenger y Charoller (1989) lo explican mediante los siguientes argumentos:

- El acceso directo al léxico de tipo ortográfico no es de la misma naturaleza que el acceso al estadio logográfico.
- El dominio del acceso directo al léxico durante la lectura sobre una base ortográfica no se puede realizar a partir de la inducción que los alumnos realizan sobre conocimientos ya adquiridos por vía de la estrategia de la lectura logográfica.
- La mediación del espacio fonológico parece absolutamente necesaria para aprender a leer. Según Share y Jorn (1987), los procedimientos fonológicos no solamente sirven como mecanismos de autoaprendizaje que permiten a los alumnos identificar nuevas palabras, sino que también ofrecen la oportunidad de reforzar sus conocimientos de las relaciones entre fonología y ortografía, lo que a su vez, incrementa la eficacia del mecanismo de autoaprendizaje.

En el proceso de asociación entre signos gráficos y sonoros, el alumno de primer curso atraviesa una serie de etapas que han sido descritas por E. Ferreiro (1982), en los siguientes términos aproximadamente:

- En una primera etapa los niños experimentan dificultades para asociar globalmente y en sus componentes expresiones orales y escritas. Se les pronuncia una frase, que al tiempo se les presenta por escrito y no siempre son capaces de asociarlas.
- En una segunda etapa comprenden que existen relaciones entre expresiones escritas y orales e incluso comienzan a identificar componentes, los nombres en primer lugar. Tardan más en identificar los verbos.
- En un tercer momento progresan en la identificación de todos los componentes de la frase, de todas las palabras. Se trata de un proceso lento y con dificultades. Primero comprenden que todas las palabras pronunciadas tienen su correspondencia gráfica, pero les cuesta diferenciarlas plenamente, ya que en función de la influencia de la articulación, tienden a unir ciertas palabras escritas.

c) Análisis y comprensión de mensajes

Cada vez más la lectura se considera como un proceso activo de construcción de significaciones por un lector a partir de un texto. En dicho proceso desempeñan un importante papel sus habilidades y estrategias de procesamiento de información, en estrecha relación con los conocimientos previos del lector, las características del texto y las características e influencia del contexto sociocultural.

La investigación psicolingüística pone de relieve que en el aprendizaje de la lectura y la escritura el alumno no se limita a adoptar una actitud receptiva, sino que realiza una reconstrucción personal desde el primer momento. Este papel activo del alumno se puede detectar incluso antes de comenzar a leer, siendo de gran interés el estudio de los conceptos o preconceptos que se forma del sistema de comunicación verbal. En este sentido, E. Ferreiro ha realizado interesantes investigaciones en la línea de la psicología genética de Piaget, en función de las cuales llega a conclusiones como las siguientes:

- a) El niño elabora diversas conceptualizaciones sucesivas sobre la escritura.
- b) El proceso de conceptualización se desarrolla con una relativa independencia respecto a la intervención de los adultos.
- c) De manera específica, se detecta en el niño del nivel infantil una utilización predominante de las funciones semántica y pragmática del lenguaje escrito frente a las funciones sintáctica y gráfica que se le imponen en la enseñanza del mismo.

De manera más específica se constata que el niño menor de cinco años tiene conocimiento de que las letras escritas son significativas, de que existen diversos textos en función de distintas tareas comunicativas (anuncio, telegrama, carta...), de que la grafía de los textos puede variar en relación con distintas culturas (chino, árabe, español...).

Durante el proceso de aprendizaje lector propiamente dicho, el alumno ha de poner en práctica una serie de estrategias relativas a la organización de distintas fuentes de información como las siguientes:

- Reconocimiento de asociaciones gráfico/fónicas.
- Reconocimiento de palabras y de estructuras morfosintácticas.
- Identificación del tipo de texto y de la función comunicativa del mismo.
- Asociación del contenido del texto con los propios conocimientos y con los contenidos de la propia cultura.

La actividad lectora podría considerarse por lo tanto, como un proceso de resolución de problemas según el cual el lector elabora constantemente hipótesis sobre la significación del texto. Aspectos puntuales de este proceso son las siguientes:

a) El buen lector es capaz de identificar palabras y estructuras morfosintácticas a partir de pocos pero destacados indicios gráficos. El mal lector sin embargo necesita mayor información gráfica e incluso a veces ésta no es suficiente y debe acudir a información iconográfica contextual (imágenes que acompañan al texto).

b) El buen lector es capaz de captar el significado de los distintos tramos (frases, párrafos...) que componen un texto tomado como punto de partida determinados conceptos y aún cuando no conozca totalmente todo el léxico del mensaje escrito. A partir de lo conocido pone en práctica una estrategia de inferencia que al igual que en el caso de los signos gráficos, le permite averiguar lo desconocido.

c) El buen lector es capaz de modificar progresivamente sus propias hipótesis de lectura en función de los datos que va asimilando y según que los mismos se correspondan o contradigan contenidos anteriormente asimilados. El mal lector sin embargo, tiende a mantener invariable la primera hipótesis de significación y acomoda a la misma los nuevos significados. Por ello se podría decir que el buen lector presenta mayor flexibilidad en la reelaboración constante de los significados del texto frente al mal lector, que en este caso utiliza una estrategia más rígida.

d) El buen lector es capaz de establecer una constante comunicación entre sus propios conocimientos y los que se contienen en el texto que lee. De este modo, su conocimiento previo constituye una buena base para la interpretación del texto, al tiempo que el contenido de éste pasa a enriquecer su conocimiento personal. Al contrario, el mal lector no es capaz de establecer una comunicación fluida, por lo que tanto la comprensión del texto que lee como su propio bagaje de conocimientos se ven perjudicados.

e) El buen lector se caracteriza por establecer vínculos entre el contexto cultural del mensaje y el contenido del mismo. Por el contrario, el mal lector sería menos capaz de identificar las características culturales del mensaje. Hay que advertir aquí que tanto en el caso anterior (cultura del alumno) como en éste (cultura social), la distancia entre el texto y su contexto puede deberse no ya a la mayor o menor capacidad del lector, sino a la escuela, según que exista o no un esfuerzo por proporcionar textos próximos a la capacidad y origen sociocultural del alumno.

3. ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION ESCRITA.

Las estrategias más frecuentemente utilizadas en la enseñanza de la lectura y la escritura se clasifican en la actualidad en los modelos denominados ascendente y descendente. La estrategia ascendente se corresponde con los clásicos métodos sintéticos de aprendizaje lector. Se insiste en el dominio por el alumno de los componentes gráfico/fónicos de la comunicación verbal para progresar paulatinamente al aprendizaje de los componentes léxicos y morfosintácticos. Se consideraba que la comprensión del contenido del texto era facilitada por el previo dominio de dichos componentes. Por lo tanto, en esta estrategia ascendente se toman poco en consideración en principio los conocimientos previos del alumno y los aspectos culturales del contexto en que vive. En función del dominio de pequeñas unidades gráficas realiza una tarea automática, carente a veces de significación. Ello da lugar a un aprendizaje poco motivador y a una habilidad de lectura mecánica pero no comprensiva. Hay que señalar además, que al alumno se le exigía un considerable esfuerzo inicial para el reconocimiento y trazado de los signos gráficos.

La estrategia descendente, que se utiliza con posterioridad a la anterior, incide en principio en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora para lo cual concede notable importancia a los conocimientos y esquemas mentales del alumno y a las características socioculturales del mismo. Dentro de esta estrategia, se fomenta una aproximación global a la comprensión del texto y una profundización posterior en el conocimiento de sus componentes (frases, palabras, unidades gráfico/fónicas), cuyo dominio vendría facilitado por la acción significativa del contexto. Esta estrategia descendente se sitúa en línea con los métodos globales de lectura según los cuales se pone en contacto al alumno primeramente con unidades amplias significativas (cuento, frase...), que luego irá dividiendo en componentes cada vez más específicos hasta llegar al dominio de la sílaba y la letra.

A lo largo de la historia de la enseñanza se han producido críticas y alabanzas a cada uno de estos tipos de estrategias y a sus métodos correspondientes. A la estrategia ascendente por ser origen de un aprendizaje poco significativo, y a la descendente por originar problemas en el proceso de desciframiento, que no llega a dominar de manera completa el alumno y ello repercute negativamente en su capacidad de aprendizaje. La escuela nueva y la escuela progresista en general ha criticado considerablemente a los métodos convencionales de carácter sintético, y dichas críticas han determinado la evolución de los métodos alfabéticos hacia los silábicos con la completa desaparición de los primeros. Los métodos silábicos, que utilizan como punto de partida no ya letras, sino sílabas significativas y se apoyan en la utilización de cuentos y gestos, han tenido un considerable éxito en muchos países y concretamente, en España, dada la facilidad de formación rápida de palabras significativas con una o dos sílabas. Por otra parte, las investigaciones de carácter psicolingüístico recientes, que ponen de relieve la importancia del dominio de unidades gráfico/fónicas para el aprendizaje lector, han puesto en entredicho la utilización de los métodos globales en sus formas más "puras". Y estos métodos, de hecho, aun conservando su importante principio de incidir más sobre dimensiones mentales (esquemas de conocimiento, importancia del contexto, estrategias de procesamiento de información), procuran en el momento actual un tratamiento más inmediato e intenso por el alumno de la dimensión descifradora de la comunicación escrita. Y así, tras una primera captación del significado, se pasa con rapidez a la práctica del desciframiento.

Todo ello ha dado lugar a que en la actualidad se considere como más pertinente una estrategia "interactiva" para la enseñanza de la lectura, en la que se practiquen de manera simultánea y fluida actividades correspondientes a las dimensiones gráfica, morfosintáctica y semántica del lenguaje escrito.

La utilización de la estrategia interactiva se pone en práctica a través de una enseñanza funcional del lenguaje escrito en el ámbito escolar. Se trata no tanto de esperar a que el alumno haya desarrollado determinadas capacidades para el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura, sino de que estas capacidades, a las que ya se ha hecho alusión, se desarrollen conjuntamente a través de la utilización del lenguaje escrito en la escuela, con unas características que se aproximen al uso que se hace del mismo en el contexto extraescolar, es decir, con diversas funciones comunicativas. Se considera al respecto que aun cuando el alumno domine imperfectamente cada una de las habilidades específicas propias de la comunicación escrita, la utilización conjunta y complementaria de las mismas, con la importante influencia del contexto, le permitirán acceder al dominio de la lectura y al escritura. Uno de los ejemplos más significativos al respecto lo es quizás el correspondiente al aprendizaje del vocabulario. Desde una concepción tradicional de la enseñanza, se considera necesario que el niño antes de comenzar a leer conozca cierto número de términos, o bien que los textos que se utilicen contengan sólo términos que el niño ya domina. Sin embargo, desde una perspectiva funcional, ésto no es necesario, ya que el efecto del contexto morfosintáctico y semántico, en el que figuran los términos, puede dar a conocer al alumno su significado aunque antes no los hubiera utilizado. En la actualidad, de hecho, se considera que la forma más eficaz de aprendizaje del vocabulario es su utilización contextualizada en expresiones ya familiares al niño. En este

sentido, el dominio del vocabulario no sólo no sería imprescindible, sino que la actividad lectora podría contribuir a su aprendizaje. Por otra parte, aun cuando el alumno conociera el vocabulario que se utilice en distintos textos que ha de leer, pudiera muy bien ocurrir que dicho conocimiento no fuera suficiente en función de motivos como los siguientes:

- Desconocimiento del matiz significativo con que se utilizan los términos en un texto determinado.
- Falta de agilidad suficiente como para aplicar el conocimiento de los términos a la comprensión del texto.

Así pues, aun en el caso del dominio básico del vocabulario, la lectura se manifiesta como una actividad necesaria para el enriquecimiento de sus matices significativos y el desarrollo de la capacidad de un uso eficaz y rápido del mismo.

Algo parecido podría decirse respecto del dominio fonético. Existe un consenso prácticamente total sobre la estrecha relación entre aprendizaje fonético y progreso en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Ahora bien, se ha podido constatar que la relación entre dominio fonético y ortográfico es mutua, de tal manera que Sprengler y Charoller (1989), al realizar una síntesis sobre investigaciones en torno a la relación entre ambos, llegan a la conclusión de que dicha relación es muy estrecha, de mutuo beneficio entre ellos, de manera que un buen dominio fonético en niños que aún no han aprendido a leer, es un indicador de éxito en el dominio ortográfico y a su vez, el progreso en la comunicación escrita (lectura y escritura), revierte en un mayor dominio de la dimensión fonética. Está comprobada, por otra parte, la existencia de claras relaciones entre dificultades en el dominio gráfico y fonético del idioma, así como el hecho de que la recuperación de problemas fonéticos se realiza a través de los ejercicios en los que se utilizan componentes gráficos además de dinámicos e icónicos.

Enseñanza de la comunicación escrita en la escuela infantil

Los mismos argumentos por los que no se considera necesario un dominio de capacidades implícitas a la comunicación escrita previo al aprendizaje de las mismas, sirven de base en la actualidad para proponer una enseñanza funcional de la lectura y la escritura en la escuela infantil. Así, en los nuevos programas de la escuela maternal belga, en los que se introduce esta forma de enseñanza, se dice (DELHAXHE, A. 1988):

"No se trata de enseñar la lectura y la escritura sino más bien, de establecer estimulaciones a través de una práctica funcional de la escritura. Se trata de permitir al niño dar sentido a esta nueva forma de comunicación y de que elabore así sus primeras hipótesis sobre la forma en que funciona el lenguaje escrito".

Como es bien sabido, existe una ya tradicional polémica entre partidarios de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela infantil y quienes consideran que tal enseñanza debe posponerse hasta el nivel de educación primaria. Algunos de los "momentos históricos" más relevantes al respecto, han sido los siguientes:

- a) En el siglo XIX la escuela materna incluía entre sus actividades sesiones de corta duración para la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo, utilizando para ello la misma metodología que en la escuela primaria.
- b) Con el desarrollo del movimiento de Escuela Nueva a principios de siglo, se critica duramente la enseñanza de la lectura en la escuela materna y se destierra de la misma,

considerándose que la escuela infantil debe desarrollar el lenguaje oral y la capacidad de expresión dinámica y plástica del niño.

c) A partir de los años sesenta y más especialmente en los sesenta, al constatarse la existencia de un alto nivel de fracaso en lectura y escritura en alumnos de la escuela primaria, se recurrirá al posible papel estimulador de la escuela infantil en este terreno. En estos momentos sin embargo, no se pretende la enseñanza nuevamente de la lectura y la escritura, sino que se trata de estimular en el niño el desarrollo de las capacidades que le faciliten el aprendizaje posterior de la comunicación escrita. Es el momento del desarrollo en la escuela de la capacidad de orientación, de percepción visual, de incremento del vocabulario, del desarrollo de la psicomotricidad. Podríamos decir que aún hoy la mayoría de profesores se identifican con estos presupuestos.

De cara al futuro sin embargo, no se descarta, sino que al contrario, se considera la posibilidad e interés didáctico de la introducción de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela infantil mediante un método funcional que, como se ha indicado, se sitúe en línea con las experiencias que de forma natural vive el niño en su contacto con textos escritos y que respete el proceso madurativo de sus capacidades de comunicación. En un proceso de vinculación de la escuela con su entorno, no tiene por qué suprimirse la comunicación escrita del conjunto de actividades de la escuela infantil. Como afirma Foucambert (DELHAXHE, A. 1988):

"Crear en la escuela infantil un medio de vida en el que la lectura no interviene cuando fuera de la escuela está constantemente presente, es imponer una situación educativa artificial".

4. CONTEXTO CULTURAL Y APRENDIZAJE DE LA COMUNICACION ESCRITA

La comunicación escrita constituye un importante vehículo de transmisión y de creación cultural. Cada grupo social, cada cultura posee un lenguaje verbal y por lo tanto escrito, que constituye el mejor instrumento de su expresión. Cada cultura posee un determinado código gráfico (chino, árabe...) y unas determinadas reglas para la utilización del mismo. Dicho código gráfico sirve a su vez para transmitir unos valores, conocimientos, actitudes y formas de enfrentarse a la vida en cada caso distintas. La alfabetización de la persona, el dominio del lenguaje escrito, exige por lo tanto, no sólo el conocimiento de los signos ortográficos correspondientes, sino también el de las normas socioculturales para el uso eficaz de los mismos y el conocimiento de los valores y contenidos que pueden comunicarse a través de dichos signos. De aquí que la alfabetización (dominio del lenguaje gráfico) se realice siempre dentro de una determinada cultura. De aquí que una persona pueda ser alfabeto en una cultura (dominio del sistema de comunicación escrita y normas de uso del mismo) y analfabeto en otra (no tiene conocimiento de su código gráfico ni de un conjunto mínimo de contenidos culturales). Una persona que conozca perfectamente el inglés puede ser incapaz de comunicarse en árabe por desconocer tanto el sistema de escritura como la naturaleza de sus normas de utilización y valores culturales.

En el momento actual, en función de cuestiones relativas a la recuperación de numerosas culturas y al incremento de las posibilidades de comunicación y relación entre los pueblos, vivimos una situación de carácter multicultural que tiene su correspondencia con una situación plurilingüística. En esta situación, las relaciones entre las culturas y sus respectivos lenguajes pueden entenderse como inscritas en tres grandes modelos: de carácter asimilacionista, diferenciador o interaccionista. En el asimilacionismo se ha propugnado la desaparición de las culturas de los grupos minoritarios, que debían abandonar sus propios valores, costumbres y lenguas para adoptar los propios de los grupos mayoritarios. En la dimensión lingüística este

modelo implica, por lo tanto, el abandono de la propia lengua. Un ejemplo lo tenemos en el intento de que las minorías étnicas de Norteamérica adoptaran plenamente el inglés con pérdida del uso de su idioma de origen. En el modelo diferenciador se pretende una formación separada de los distintos grupos culturales, en cada uno de los cuales se potencia la propia cultura y el lenguaje escrito correspondiente sin relación significativa con otras culturas o lenguas.

En el modelo interaccionista se pretende la conservación por cada grupo de su propia cultura y por lo tanto, de su lenguaje verbal como vehículo de expresión. Pero al tiempo, se considera enriquecedor el conocimiento y mantenimiento de relaciones de comunicación y colaboración con otras culturas. En la dimensión lingüística el modelo interaccionista propugna que además del propio idioma el alumno aprenda otros idiomas, correspondientes a los grupos culturales próximos con los que puede mantener comunicación. Se considera necesario el aprendizaje no sólo de los códigos gráficos correspondientes, sino también la transmisión de conocimientos y valores, así como el desarrollo de actitudes positivas hacia la comunicación y el conocimiento mutuo.

Dentro de un mismo país y cultura puede considerarse la existencia de diferencias entre distintas clases sociales. Se han estudiado, por ejemplo, las diferencias culturales entre clases socioeconómicas privilegiadas y otras deprimidas. Existen unos valores, unas aspiraciones, unas referencias criteriales, así como unas formas de expresión verbal significativamente diferentes. Se ha constatado, por ejemplo que en una clase social privilegiada el alumno domina dos códigos de comunicación: uno restringido y otro elaborado. Este último se caracteriza por una mayor riqueza léxica y unas estructuras morfosintácticas más amplias y complejas, así como por un nivel conceptual más abstracto. La clase social más deprimida, sin embargo, no posee este código elaborado y utiliza tan solo el restringido, caracterizado por una mayor proyección concreta, menos vocabulario y una expresión más sencilla y corta.

La institución escolar utiliza frecuentemente un lenguaje más propio de la clase social privilegiada tanto en sus contenidos (conocimientos, valores, criterios...), como en su forma de expresión. De aquí el mayor éxito de alumnos pertenecientes a esta clase social y el mayor fracaso de los pertenecientes a la clase deprimida, que experimentan una reacción natural de rechazo hacia un lenguaje y unos significados poco adaptados a las características de su experiencia vital.

5. MATERIAL ESCRITO PARA EL APRENDIZAJE DE LA COMUNICACION ESCRITA

El aprendizaje de la comunicación escrita se realiza en torno a los textos, de aquí el interés que tiene el estudio de sus características y del uso que se hace de los mismos. De manera más específica es necesario referirse a sus contenidos, su estructura lógica, su vocabulario y estructuras morfosintácticas y discursivas y los objetivos con que se utilizan, así como las actividades que el alumno realiza en torno a ellos.

a) Los contenidos que se presentan en los textos para leer han de tener relación con el contexto cultural y vivencial del alumno. Sólo de esta manera es posible estimular su motivación y posibilitar la comprensión de los mismos al poderse establecer vínculos entre el texto nuevo y los conocimientos ya poseídos con anterioridad. Estos facilitarán una mejor interpretación y consolidación de las nuevas ideas.

Algo parecido podría decirse en torno a los ejercicios de expresión escrita por parte del alumno. Por ello, no tiene mucho sentido el clásico ejercicio de composición en el que al niño se le impone un tema, una extensión, un tiempo y unos modelos de realización. Existen grandes temas de interés permanente para el alumno relativos a la propia vida, a la naturaleza y a la sociedad que en cada edad y cultura adquieren unos matices especialmente diferenciados y

significativos. De acuerdo con una metodología de carácter funcional, los contenidos a leer o escribir deben surgir de manera espontánea a partir de la cultura oral que el alumno ya posee y en relación con sus propias motivaciones.

b) La estructura discursiva de los textos que se utilizan para leer resulta indicativa de unas determinadas formas de actuación mental, de procesamiento de información. En este sentido, se puede hablar de textos inductivos, deductivos, comparativos, de carácter analítico o sintético, de carácter abierto o cerrado. Resultaría empobrecedor la utilización de una sola clase de textos en los ejercicios escolares. Didácticamente es recomendable la existencia de textos de estructura diversificada, porque ello estimula el desarrollo de estructuras flexibles en el procesamiento de la información, Así, se puede hablar de:

- Textos en los que se comienza citando casos o ejemplos específicos para inducir posteriormente un concepto o principio de carácter general.

- Textos en los que se explica una realidad mediante su comparación o asociación con otras realidades, lo que obliga al alumno a un intenso ejercicio intelectual de relación entre ambos.

- Textos que comienzan ofreciendo una determinada visión o perspectiva de un fenómeno para después ofrecer otra perspectiva, a veces contradictoria con la primera.

- Textos en los que no se incluye el final o bien se permite la existencia de interpretaciones diferentes, lo que obliga a un importante ejercicio de reflexión sobre los componentes manifiestos y a una intensa ejercitación de la creatividad.

c) El lenguaje escrito de los textos en sus dimensiones discursivas, morfosintácticas, léxicas y gráficas constituye otro importante componente a tomar en consideración. En la dimensión discursiva resulta necesario que se presente al alumno una variedad suficiente de manifestaciones correspondientes a las distintas formas de utilización del lenguaje (narración, exposición, creación poética, diálogo...) En la dimensión morfosintáctica resulta necesario cuidar la adecuación del nivel de dificultad de la expresión (en cuanto a su longitud y complejidad) a la capacidad de comprensión y expresión del alumno. Por ello parece recomendable que en los primeros niveles se haga uso de frases cortas y de estructura sencilla, en tanto que en los niveles superiores puede incrementarse la longitud y complejidad de la misma.

En cuanto al léxico, es recomendable didácticamente la utilización de un vocabulario usual y la introducción espaciada de nuevos términos, así como su contextualización (el nuevo término aparece "arropado" por otros ya conocidos).

Finalmente, son de interés también aspectos más formales como el tamaño y claridad de los caracteres y la extensión de las líneas de escritura, todo lo cual puede favorecer la percepción visual y, por lo tanto, facilitar la lectura.

d) En relación con los textos escritos, no sólo son importantes su naturaleza y características entitativas, sino también y a veces de manera prioritaria, la forma más o menos didáctica en que se hace uso de ellos. En este sentido, hay que destacar la necesidad de un uso funcional y activo del texto por parte del alumno. El uso funcional se logra cuando la utilización del texto se inscribe dentro de un contexto de trabajo y sirve para conseguir unos determinados objetivos. No se lee simplemente por leer, lo que implicaría una actitud pasiva ante el texto, a la espera de que el mismo ofrezca algún dato o contenido de interés. Al contrario, se lee buscando deliberadamente una determinada información (datos, nombres...) o bien para comprender en profundidad un tema (psicológico, social, cultural...), se lee para recordar (lectura de asimilación profunda) o se lee para crear (realización de actividad plástica, dinámica o de otro tipo a partir de un determinado texto).

De manera más específica, la actividad de comunicación escrita del alumno (lectura y escritura) a partir de texto, puede estimularse mediante el planteamiento en clase de actividades como las siguientes (ROSALES, C. 1986):

- Organizar una serie de palabras o frases que se presentan desordenadas (búsqueda de sentido, desarrollo de estrategias mentales)
- Lectura de frases sin acabar (utilización de la significación del contexto)
- Realización de resúmenes sobre textos previamente leídos (esfuerzo de síntesis y organización de contenidos)
- Contestar preguntas sobre los textos. Pueden plantearse antes de la lectura o al final de la misma. En el primer caso se le obliga al alumno a adoptar una postura de búsqueda de datos. En el segundo caso se debe realizar un importante esfuerzo de recuerdo.

En términos generales y de manera progresiva, las actividades del alumno en torno a los textos escritos se proyectan en:

- Diferenciar lo importante de lo secundario
- Distinguir lo real de lo fantástico
- Recordar partes y elementos
- Comprender órdenes y secuencias temporales, espaciales y lógicas
- Retener, relacionar, agrupar y distribuir elementos
- Buscar soluciones
- Asociar lo leído a la propia experiencia
- Formular juicios razonados
- Determinar el significado de palabras y frases por el contexto.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, J. y MATEOS, M. (1985): "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación", *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 1985.
- AUGUST, T., FLAVEL, J. y CLIFT, R. (1985): "Una comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes", *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 1985.
- BESSE, J. M. (1990): "L'enfant et la construction de la langue écrite", *Revue Française de Pédagogie*, 90, 1990.
- CHARTIER, A. M. (1990): "Lecture scolaire: les années de crise", *Revue Française de Pédagogie*, 90, 1990.
- DELHAXHE, A. (1988): "Ce que pensent les institutrices de l'approche fonctionnelle de l'écrit à l'école maternelle", *Revue Française de Pédagogie*, 85, 1988.
- FERDMAN, B. M. (1990): "Literacy and Cultural Identity", *Harvard Educational Review*, 60, 2, 1990.
- FERREIRO, E. y TEBOROSKY, M. (1982): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, México.
- ROSALES, C. (1987): *Didáctica de la comunicación verbal*. Narcea, Madrid.
- ROSALES, C. (1986): "Estrategias de comprensión lectora: su desarrollo", *II Semana do Maxisterio Lucense*, Lugo, septiembre, 1986. Escuela Universitaria E.G.B.
- SPRENGER, L.-CHAROLLES (1989): "L'apprentissage de la lecture et ses difficultés", *Revue Française de Pédagogie*, 87, 1989.
- TESSIER, G. (1988): "La créativité verbale chez l'enfant", *Revue Française de Pédagogie*, 85, 1988.