

LA PROTOLECTO-ESCRITURA COMO UN DETONANTE DE LOS PROCESOS COGNITIVOS

MARÍA DE LOURDES ALAVEZ GALÁN

Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación

RESUMEN: Este trabajo describe y resume el estudio piloto realizado durante cuatro meses dentro del proyecto de Protolecto-escritura —o los rasgos originarios de la lectura y la escritura— que impulsa el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación. Nuestro punto de partida es una investigación cualitativa de corte longitudinal apoyada con métodos etnográficos usados por la antropología lingüística como la observación participante y el trabajo con los hablantes con quienes se realiza la indagación. Desarrollamos esta fase de prueba en el Centro de desarrollo infantil Servicios educativos regiomontanos número 1 ubi-

cado en Monterrey, Nuevo León. Entre los propósitos de este estudio estuvieron: Observar los trazos asistemáticos y la capacidad narrativa de los niños como rasgos de su protolecto-escritura y analizar hasta qué punto la lectura y la escritura no convencionales impulsan los procesos cognitivos de los niños. Los resultados nos dieron cuenta de que el acercamiento a los niños de educación inicial a la lectura y la escritura agiliza los procesos cognitivos y marcan sustancialmente la vida de los más pequeños.

PALABRAS CLAVE: Protolecto-escritura, lectura, escritura, educación inicial, procesos cognitivos.

1. Introducción

Enterados de que los niños desde muy pequeños representan con sus dibujos los símbolos que más tarde se transformarán en los trazos de su escritura convencional y que desde muy temprano desarrollan ante los textos un discurso creativo y propio que con el tiempo evolucionará en lo que será su lectura, en el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE) decidimos elaborar, a través del Programa de Investigación e Innovación para la Mejora de la Calidad de la Educación (PIIMCE), una Secuencia de investigación que siguiera la pista de las acciones propias de la lectura y la escritura no convencionales de los niños entre 0 y 4 años de edad mediante un estudio de corte longitudinal. A este rastreo del lenguaje (oral y “escrito”) de los niños muy pequeños, en los cuales manifiesta que de alguna manera “lee” y “escribe”, lo hemos

reconocido como protolecto-escritura. A reserva de que más adelante precisaremos la definición de este vocablo, en este espacio, podemos decir que la protolecto-escritura es la manifestación más temprana de la lectura y la escritura no convencional de los niños más pequeños y es también, a nuestro juicio, el detonante más extraordinario del desarrollo humano.

2. Propósitos del estudio

Para acercarnos a las formas de *lectura* y de *escritura* de los más chiquitos planteamos, la ejecución de un estudio piloto que a la sazón diera cuenta de las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo podemos valorar los trazos asistemáticos y la capacidad narrativa de los niños como rasgos de su protolecto-escritura? y ¿De qué manera la lectura y la escritura impulsan los procesos cognitivos de los niños?

Estas preguntas nos llevaron a delinear los siguientes propósitos:

1. Observar los trazos asistemáticos y la capacidad narrativa de los niños como rasgos de su protolecto-escritura.
2. Analizar hasta qué punto la lectura y la escritura no convencionales impulsan los procesos cognitivos de los niños.

3. Campo de acción

El terreno de exploración fue asignado por la Dirección de educación inicial del Estado de Nuevo León —quien tiene a su cargo a los Centros de Desarrollo infantil (CENDI) de la región—. El CENDI asignado para llevar a cabo nuestras indagaciones fue Servicios Educativos Regiomontanos número 1. Como en la mayoría de los CENDI, existen grupos de niños lactantes, maternas y preescolares. De estos grupos de niños elegimos, asistidos por la coordinador académica del centro, a cinco niños lactantes, a seis maternas y a una niña de preescolar para que en ellos observáramos durante un periodo de cuatro meses (organizados en catorce sesiones de observación) los rasgos típicos con los que, según nosotros, podríamos identificar su protolecto-escritura enfatizando con dicha observación la interiorización de los infantes. A la que Marvin Harris en Duranti (2000) llama “lo *émico*” o esencia interior obtenida a partir del sentir de los hablantes.

4. Definición de protolecto-escritura

En un sentido amplio, en el IIIIPE hemos asumido la idea de que las niñas y los niños leen y escriben de manera no convencional desde la más temprana infancia. Para referirnos a este hecho, hemos adoptado la palabra compuesta *protolecto-escritura*. La lógica de este vocablo nace del razonamiento de que de la misma forma en que existe una *protolengua* —o reconstrucción de una lengua— que da origen a las lenguas del mundo, hay un estadio en la adquisición de la lengua materna en los niños donde podemos encontrar la reconstrucción de los procesos de lectura y escritura. Entre los significados que hemos asignado al término protolecto-escritura destacan los siguientes:

Protolecto-escritura es la apropiación informal que los niños de edad temprana tienen de la lectura y de la escritura. La *protolecto-escritura* es la etapa previa a la enseñanza de lectura y la escritura formales—caracterizadas por el establecimiento de convenciones sociales y el reconocimiento de los símbolos que indican la alfabetización— mediante la cual los niños activan los procesos cognitivos propios de la lectoescritura como analizar, sintetizar, inferir, comprender e interpretar. Hasta ahora, suponemos que esta fase se identifica por ser un proceso natural como el mismo aprendizaje de la lengua hablada que los niños adquieren en la vida en sociedad.

Esta última afirmación nos conduce a otra: la protolecto-escritura ha de ser estudiada en niños de educación inicial debido a que, de acuerdo a algunos estudios del lenguaje de los niños —entre ellos los Brown (1973) & Bernstein (1999) — el periodo de adquisición de una lengua materna es de tres a cuatro años. Algunos de los rasgos típicos en los niños que han de considerarse propios de un estudio de la protolecto-escritura son, entre otros, los balbuceos y los gestos, las primeras palabras, las expresiones holofrásticas, el inventario léxico, los trazos asistemáticos, el error gramatical por producción, la sistematicidad de las reglas gramaticales, el léxico usado *versus* el léxico comprendido y la capacidad narrativa. Todos estos indicadores son, por excelencia, los rasgos mediante los cuales podemos observar la forma en la que los niños adquieren la lengua, la lectura y la escritura. Estos mismos rasgos pueden contribuir a comprender el desarrollo infantil, cuyo estudio, a decir de Wiltse en Rice (2007), antes de 1888 no se había realizado: “uno buscaba en vano en las bibliotecas lo que el niño promedio sabía o podía hacer” (p.126).

En resumen, entendemos a la protolecto-escritura como las acciones que —dentro de la adquisición de la lengua materna o etapa prelingüística— preparan al niño para leer y

escribir, concibiendo con estos hechos que de la misma forma en que se puede hablar de lengua materna podemos considerar la existencia de una lectura y escritura maternas y, paralelamente, de desarrollo humano impulsado desde la cuna.

5. Los participantes en el estudio

En este estudio participaron en nuestras observaciones, por un lado, doce niños —siete niñas y cinco niños— clasificados en dos grupos: lactante-maternales y materno-preescolares y, por otro lado, sus madres y padres haciendo en papel de investigadores de la protolecto-escritura de sus niños. En las siguientes líneas sólo describimos las acciones que emprendimos con los niños materno-preescolares y los resultados propios de estos niños. Las de los otros pequeños y los padres involucrados quedan pendientes para otro trabajo.

6. Metodología usada en la observación

En torno a las indagaciones de la conducta infantil Schallenberger en Rice (2007) señaló que los niños “estaban entre la última de las producciones de la naturaleza en convertirse en sujetos privilegiados de estudio científico” (p.126). Hoy sabemos que la observación del lenguaje de los niños ha hecho que en la educación existan nuevas expectativas para acercarlos al conocimiento. Entre los estudios contemporáneos más destacados en relación con el lenguaje de los niños se encuentran los de Wood (2005) & Wolf (2008). En sus estudios los dos coinciden en dar referencia a lingüistas. Los teóricos del lenguaje, se acercan a través de muchas formas de exploración a los niños. La que nosotros preferimos tiene que ver con los métodos de etnografía tradicional usados por la antropología lingüística, tales como: la observación participante y el trabajo con los hablantes con quienes se realiza la indagación. Nuestra observación se fundamentó en la descripción de lo que pasaba con los niños cuando se les acercaba a los que llamamos, de acuerdo con Chambers (2007), *ambientes de lectura y escritura*.

Al corpus recopilado en estas descripciones se les suele reconocer como recopilación de datos observacionales. Nuestros datos están contenidos en un documento extenso que ha servido para las afirmaciones que más abajo escribiremos. Las observaciones realizadas fueron de corte cualitativo y a pesar de reconocemos la existencia múltiples indicadores que muestran la forma en la que los niños se apropian de la lectura y la escritura y de

que éstas son detonantes del desarrollo humano, en las siguientes líneas acotamos los grupos: Dos rasgos de la protolectoescritura: los trazos asistemáticos y la capacidad narrativa de los niños y a, manera de conclusiones, ofrecemos algunas aseveraciones que describen a la protolecto-escritura como detonante del desarrollo humano.

7. Dos rasgos de la protolecto-escritura: los trazos asistemáticos y la capacidad narrativa de los niños

En este trabajo, llamamos trazos asistemáticos a las figuras o textos que los niños imprimen usando como instrumento una cera o un lápiz de color y que, aunque no presentan sistematicidad, tienen significado y tienen significado porque los niños dan referencia sobre lo que “*escriben*”. Comprendidos de esta manera, asumimos que todo trazo asistemático es una forma de proto-escritura. Por otro lado, entendemos por capacidad narrativa de los niños a la manifestación oral mediante la cual dan señales de que, a su manera, tienen una apropiación simbólica de los textos y este dominio, cuando se da ante un libro, marca la existencia de una proto-lectura.

Para observar los trazos asistemáticos y ser testigos de la capacidad narrativa de los niños, durante el primer acercamiento que tuvimos con ellos les dijimos que juntos escribiríamos un libro y les explicamos que formaban parte de una investigación que quería encontrar la forma en que los niños aprenden a leer y a escribir. Como señalamos antes, apoyados en las ideas Chambers (2007) creamos un ambiente de lectura y escritura. Por una parte, ubicamos el lugar, la forma de acercamiento a los niños a los libros, la actitud, el humor y el tiempo. Ofrecimos ceras de color, hojas blancas y libros. Fomentamos una interacción verbal cálida y acompañada de señales y gestos. En este ambiente, los niños hablaron de lo que quisieron hablar, *escribieron* lo que desearon *escribir* y *leyeron* lo que pretendieron *leer*.

Los acercamientos posteriores nos hicieron arriesgarnos más y considerar estrategias que iban desde la invitación a la *libre escritura* hasta la *lectura* de un inventario léxico reducido a seis palabras. Los vocablos fueron estratégicamente escogidos. Usamos dos palabras con sonidos nasales para provocar el conflicto cognitivo y el reconocimiento entre grafías muy parecidas. Estas palabras fueron: *mano* y *moño*. Existieron dos voces que históricamente han sido promovidas en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura de muchos mexicanos, y que forman parte de lo que llamamos nuestra *lectura folk*: *Tito* y *Su-*

sí. También empleamos vocablos cuya producción fonética impone el uso de gestos: *aplauzo* y *sorpresa*. Así que además de hacer una *lectura* libre o mediada por nosotros, los niños *leían*, de manera contextualizada y después de forma descontextualizada las seis palabras de *nuestro inventario léxico*: *mano, moño, Tito, Susi, aplauzo* y *sorpresa*.

7.1 Resultados: algunas precisiones sobre las observaciones a los niños

Respecto a la lectura o reconocimiento de *nuestro inventario léxico* podemos citar que todos los niños, que al terminar el estudio tuvieron 2.6 años o mayor edad, *leyeron* las palabras dentro y fuera de contextos oracionales. Es decir, fueron capaces de leer de manera aislada los carteles —que escribíamos delante de ellos o que de antemano teníamos escritos— con las palabras aisladas como:

Tito mano sorpresa Susi

También fueron capaces de reconocer las palabras dentro de oraciones simples como:

Susi usa un moño La mano de Tito

En cuanto al reconocimiento en mayor o menor medida de las voces de *nuestro inventario léxico*, podemos citar, que los niños reconocieron con mayor facilidad las palabras cuyo uso implicaba mayor gestualidad, después las que pertenecen a nuestra *lecturafolk* y finalmente las que presentan similitud fonética y gráfica.

En relación con los actos de lectura y la capacidad narrativa de los niños, en la medida en que su edad avanzaba, usaron en sus narraciones y descripciones oraciones simples y complejas que no únicamente correspondían a su contexto inmediato. Además, al iniciar y terminar su versión usaron las citas discursivas del lenguaje literario *Había una vez* y *colorín colorado*.

Cuando los niños *escriben* (o realizan trazos aparentemente asistemáticos) están generando significados. Como es natural, los significados más recurrentes estuvieron relacionados al contexto más íntimo de los niños; es decir, a las prácticas y costumbres ejercidas en el ambiente familiar y escolar. En algunos trazos, los niños encontraban a sus padres,

sus hermanos y sus animales y aunque el significado de sus dibujos podría variar de un día a otro, siempre reconocieron cuáles eran los propios.

La capacidad narrativa de los infantes se manifiesta con mayor fuerza cuando ésta se acompaña de su propia *escritura*. Cuando pedimos a los niños que nos contara un cuento previamente conocido para ellos, su narrativa fue más pródiga si “*escribía* (trazaba) la historia”. Entre los niños observados, prevaleció el relato secuenciado de las partes de dicho cuento. Así lo podemos observar en las siguientes reproducciones:

Fernanda tiene 2.4 años. Leí para ella el cuento de la caperucita roja y al terminar la lectura le pedí que me contara el cuento. Fernanda no inicia el relato hasta que toma las ceras y la hoja de papel blanco que están frente a ella.

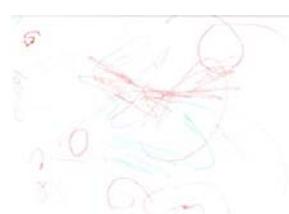
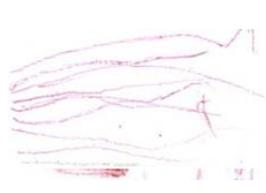
Aquí dice mesa...Aquí dice mami (trazando líneas, en su mayoría de color negro. Figura de la izquierda)

Después, tomando el color rojo, comienza el relato de la caperucita haciendo líneas de izquierda a derecha (Figura de la derecha).

La caperucita... su casa...y el lobo, caperucita y la abuelita... el lobo... se la comió.

Vanessa a los 3.2 años, después de haber *leído* un texto relacionado con las partes de la casa dibuja y narra de la forma que sigue.

Esta es la cocina, tiene un perro, este es para poner los platos, es un cocodrilo, la mamá está echando agua...y el papá. El papá ¿qué está haciendo? Este es el baño. Es una cama. El gato está comiendo sus comiditas. Esto es un trenecito, yo tengo un trenecito, chu, chu... Ya se acabó...



El uso de narraciones como la de Fernanda y Vanessa nos indicó que los niños, desde muy pequeños, muestran una adhesión a la secuencia de la historia aunque no expresen detalles de la misma. En relación con la *lectura* de los niños muy pequeños, lo anterior nos revela, a nuestro juicio, que la comprensión de la lectura se focaliza, primero, en los personajes de la historia y, segundo, en los acontecimientos. Respecto de sus trazos asistemáticos, los niños revelaron que cuando escriben ejercen el poder de recordar, de sintetizar, de interpretar y de capturar con sus manos el mundo en el que viven.

8. Conclusiones: la protolecto-escritura como detonante del desarrollo humano

En el ámbito educativo, el desarrollo humano se entiende como la consolidación gradual de las funciones humanas que, a decir de Bassedas, Hugué & Solé (2006) son: lenguaje, razonamiento, memoria, atención y estima. El desarrollo del lenguaje o adquisición de la lengua materna, de la lectura y la escritura está marcado, a saber, por bases biológicas y por el ámbito social, cultural y afectivo que rodea a los infantes. Hechas estas consideraciones, podemos decir que el estudio piloto enfatizó sobre los supuestos lingüísticos y educativos que marcan la faceta más reveladora del desarrollo humano: el desarrollo infantil está sostenido, en gran medida, por el desarrollo del lenguaje.

En relación con los actos de lectura y la capacidad narrativa de los niños cabe señalar que, como muestran los resultados, el lenguaje de los niños no atiende solamente a necesidades del contexto inmediato. Su protolecto-escritura revela que poseen la capacidad de hablar de lo que no está presente. El impulso de la lectura y la escritura desde educación inicial permite que los niños produzcan construcciones sintácticas que jamás han oído y con esto muestran que tienen la capacidad de crear.

Como indican los resultados, cuando los niños *escriben* están ejerciendo el poder de plasmar su huella en la palabra que perdura y con este trazo mueve procesos cognitivos como interpretar y simbolizar.

Las prácticas de la lectura y escritura no son unidades discretas sino miembros de un continuum totalizador que abastece a los niños de capacidades a través de las cuales se manifiesta su inteligencia (o la capacidad de resolver problemas).

Las narraciones de los niños muestran una cohesión de hechos y distinguen predominantemente a los personajes antes que a las acciones. Esto marca, en la comprensión lectora, que en ésta se involucran los principios de la adquisición de la lengua materna, donde importan los sonidos, las palabras, las oraciones, los significados y los símbolos, en resumen: la semiótica del texto y el contexto.

Finalmente este estudio piloto nos reveló que quienes piensan que la *lectura* y la *escritura* no convencionales de los niños muy pequeños no deben ser atendidas porque su *lectura* es oralidad y su escritura no tiene significado, se equivocan. La *lectura* de los lectores incipientes nos indica que están preparados para pertenecer a la cultura letrada desde el

momento mismo en el que nacen porque, citando a Fiori (2005), con la *lectura* están “re-encontrándose con los otros y en los otros en su pequeño círculo de cultura” p.14. Por otra parte, su *escritura* nos muestra que, a su manera, los niños están en proceso de construcción de los significados. Por todo lo anterior, el atender a la protolecto-escritura de los niños se traduce en desarrollo del lenguaje y, en consecuencia, en el detonante más poderoso del desarrollo humano.

Referencias

- Bassedas, E., Huguet, T., Sole, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: GRAÓ de IRIF, S.L.
- Bernstein, N., et.al. (1999). *Psycholinguistics*. EE.UU.:Harcourt Brace College Publisher.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early steps*. EE.UU.: Harvard University Press.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. España: Lavel, S.A.
- Fiori, M. (2005). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del Profesor Paulo Freire. Prólogo. *La pedagogía del oprimido*. Argentina: siglo xxi, editores argentina, S.A.
- Rice, P. (2007). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. EE.UU: Pearson, Prentice Hall.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. España: Ediciones B.S.A.
- Wood, D. (2005). *Cómo aprenden los niños*. Argentina: siglo xxi, editores argentina, S.aA.