
Precursores tempranos de la lectoescritura convencional: estudio de caso en la infancia y en los años preescolares

Angeles Molina Iturrondo

*Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico,
Recinto de Río Piedras*

En años recientes, el tema de la lectoescritura, en su dimensión evolutiva y didáctica, ha cobrado auge en la educación y en la psicología. La divulgación de la teoría constructivista de Piaget y la psicología sociohistórica de Vygotsky han contribuido a este auge. Sin duda, estos dos enfoques, con sus visiones epistemológicas basadas en la interacción en el contexto social, han obligado a replantearse la definición conductista de lo que constituye leer y escribir. En el enfoque conductista, la lectura se define como descodificar las grafías en sonido. Una vez el aprendiz es capaz de descodificar, se presume que está capacitado para enfocarse en las destrezas de comprensión. Asimismo, la escuela conductista define el aprendizaje de la escritura en función de las destrezas para copiar y dibujar letras correctamente. Esta habilidad permite combinar paulatinamente las letras para formar palabras y oraciones con ortografía correcta.

En contraposición, la noción de la lectoescritura supone que el aprendiz construye activamente conocimiento sobre el lenguaje escrito a medida que interactúa con éste en diversos escenarios sociales. En estos escenarios, la lectoescritura, junto con el lenguaje oral, mediatiza¹ sus actividades cotidianas, convirtiéndose en medios para la atribución e intercambio de significado. Esta perspectiva

implica que los orígenes de la lectoescritura como proceso socio-sicológico se remontan a las primeras interacciones del bebé con libros y lectores. Además están indisolublemente vinculados al lenguaje oral.

No obstante, hasta el momento se han realizado pocas investigaciones en Puerto Rico y América Latina sobre los precursores más tempranos de la lectoescritura en niños y niñas hispanohablantes. En este artículo, se presentan los hallazgos de un estudio de caso longitudinal realizado con una niña puertorriqueña, que examinó los antecedentes evolutivos de la lectoescritura desde su infancia. Los resultados sugieren que en los contextos alfabetizados como las sociedades latinoamericanas, el aprendizaje de la lectoescritura se remonta a la infancia. Sin embargo, en varios países de América Latina, incluyendo a Puerto Rico, la noción generalizada es que este aprendizaje se inicia con la escolarización formal.

Ferreiro y Teberosky (1982) explican que, con algunas excepciones, en Latinoamérica todavía se presume que el método más apropiado para iniciar la escolarización formal en la lectura y la escritura es el conductista. Estas autoras destacan tres componentes metodológicos: (1) el programa de apresto en el kindergarten como requisito para ofrecer enseñanza formal de lectura en primer grado; (2) la enseñanza fonética de la lectura en primer grado; y (3) la enseñanza visomotriz de la escritura como dimensión separada de la lectura. La metodología conductista se basa, al menos, en dos premisas. Por un lado, presume que leer y escribir requieren un nivel óptimo de maduración que se alcanza a los 6.5 años, en parte como consecuencia de haber participado en un programa de apresto. Por otro lado, supone que a esta edad, el niño está listo para aprender a descodificar el símbolo gráfico y dibujar adecuadamente los trazos de las letras, formando palabras correctamente.

El enfoque conductista ignora que los antecedentes de la lectoescritura se originan en las primeras interacciones del infante con su cuidador(a). En condiciones sociolingüísticas ideales, estas interacciones están mediatizadas por el lenguaje oral, los libros de cuentos y el garabato (Molina Iturrondo 1999). Sin embargo, muchos adultos se muestran indiferentes ante los actos de lectoescritura no convencional que frecuentemente se observan en niños y niñas de edad temprana. Actividades como simular

leer un libro en voz alta inventando su trama, o escribir garabatos que sugieren escritura cursiva o letras imperfectas, con mucha frecuencia pasan desapercibidas sin atribuírseles ningún papel en la alfabetización. En otras ocasiones, se les presta atención únicamente como juegos recreativos, sin percatarse de que, aunque difieren de lo que es leer y escribir de manera convencional, constituyen antecedentes evolutivos de la lectoescritura.

Sin embargo, inventar la trama de un libro a base de las láminas o hacer garabatos cursivos no son los únicos actos que anteceden la lectoescritura convencional del nivel escolar. La literatura pedagógica ha documentado ampliamente una diversidad de actividades precursoras que conllevan el uso del lenguaje oral (Dyson 1989; Snow 1983); el juego dramático (Molina Iturrondo 1999; Pellegrini 1985; Vygotsky 1978); el dibujo incipiente, (Dyson 1988; Molina Iturrondo, Handly, Rivera Bustamante, Pistone y Charack 1995; Van Oers 1994); la escritura inventada (Bissex 1980; Clay 1975; Patrick Steward 1995; Schickedanz 1990); la lectura dialógica (Schickedanz 1978; Yaden 1988) y los recuentos independientes de cuentos favoritos (Sulzby 1985). Se presume que estas actividades son antecedentes de la lectoescritura porque implican el ejercicio de la función simbólica de manera descontextualizada para representar la realidad. Pero estas actividades comparten otro factor común: todas facilitan la construcción y atribución de significado, usando símbolos como agentes mediatizadores.

La construcción de significado a través de la lectoescritura apunta a una manera alterna de definir la lectura y la escritura como procesos recíprocos, vinculados por el lenguaje oral y al pensamiento de forma especial (Goodman y Goodman 1990; McLane 1990; Moll y Greenberg 1990). Estos procesos permiten la atribución y el intercambio de significado en una amplia variedad de situaciones sociales, en las cuales leer y escribir se usan con fines prácticos. Esta definición sugiere que la lectoescritura y, por ende, la alfabetización son construcciones socioculturales que aparecen consecutivamente en dos planos (Vygotsky 1978). Emergen primero en el plano social y posteriormente en el psicológico individual. La apropiación de la lectoescritura y su subsiguiente interiorización psicológica se logran mediante la interacción con lectoescritores competentes y la mediatización del lenguaje—oral y escrito—en actividades hogareñas y escolares. En

el hogar, por ejemplo, organizar la rutina del sueño de los pequeños en torno a la lectura de libros; preparar con ellos listas de compras o de tareas a realizar durante el día; o leer juntos libros y revistas de interés, constituyen actividades cotidianas que facilitan la interiorización de la lectoescritura. Por otro lado, en la escuela, exponerse al lenguaje escrito convencional y a sus cánones oficiales (Moll 1994); y recibir ayuda de maestros o pares más competentes generan el aprendizaje formal de la lectoescritura (Forman y Cazden 1994). La expectativa escolar es que la lectoescritura, como herramienta semiótica para pensar y aprender, se incorpore en la estructura psicológica. Por lo tanto, a medida que ocurre la interiorización, ésta va transformando las formas lectoescriturales personales en lectoescritura convencional. En este sentido, la alfabetización se construye socialmente y, al mismo tiempo, individualmente. Asimismo, sus antecedentes históricos en la vida del individuo se encuentran en la exploración lúdica del lenguaje oral y escrito que caracteriza a los años preescolares.

Las actividades precursoras de la lectoescritura convencional ocurren con frecuencia en el hogar del preescolar, cuando las propician las condiciones sociolingüísticas familiares. También se suscitan en centros de cuidado maternal o en escenarios preescolares con programas apropiados a los niveles del desarrollo que caracterizan la edad temprana. Lo que parece facilitarlas es una actitud de celebración en los adultos y la disponibilidad de tiempo, espacio y materiales para realizarlas. Por lo tanto, en los ambientes familiares y preescolares que brindan espacio, tiempo y recursos, los niños y las niñas de edad temprana las exhiben con mayor ahínco, intensidad y regularidad.

El interés por investigar las actividades de lectoescritura temprana que caracterizan a los años preescolares y, por ende, constituyen los precursores más tempranos de este aprendizaje, es relativamente reciente. Durkin (1966) fue tal vez la primera investigadora en los Estados Unidos que estudió una muestra de lectores preescolares precoces, que aprendieron a leer espontáneamente en sus hogares, antes de llegar a la escuela. Durkin descubrió varias características comunes entre las familias de su muestra. Entre otras, se destacan la participación frecuente del lector precoz en la lectura oral de cuentos y la exploración de la escritura. Aunque los resultados de la investigación de Durkin se publicaron a mediados de los años sesenta, a partir de los setenta abonaron a un interés emer-

gente por investigar la lectoescritura en los años preescolares. Además de los lectores precoces, otros aspectos que han recibido atención de los investigadores son el curso del desarrollo de la lectoescritura en los años que preceden al kindergarten (Hall, Moretz y Statom 1976; Martlew y Sorsby 1995), la tipología de las actividades alfabetizadoras relacionadas con el referido aprendizaje (Harste, Burke y Woodward 1994; Sulzby 1992) y la relación entre el discurso oral y la lectoescritura (Chomsky 1972; Sulzby 1996).

La literatura especializada abunda en investigaciones sobre la lectoescritura emergente en la niñez angloparlante y europea. Sin embargo, hay poca investigación sobre estos aspectos en niñas y niños hispanohablantes y, sobre todo, latinoamericanos. El trabajo seminal de Ferreiro y Teberosky se destaca como una de las primeras y más influyentes obras, basada en la investigación con niños y niñas hispanohablantes. Esta investigación se realizó en Buenos Aires, Argentina, y se publicó primero en español (1979) y posteriormente en inglés (1982). Su aportación más significativa fue utilizar la teoría de Piaget como enfoque epistemológico de aplicación general, para analizar la construcción de conocimiento sobre lectoescritura en la niñez temprana. Sin embargo, la escasez de investigaciones sobre la evolución de la lectoescritura en la niñez en contextos latinoamericanos, particularmente en Puerto Rico, justifica iniciar proyectos de investigación sobre la lectura y la escritura en la edad temprana, enmarcados en el enfoque sociohistórico.

Leer y escribir con mi hija

Con el deseo de hacer una aportación al campo de la investigación sobre la lectoescritura temprana en Puerto Rico, entre 1989 y 1996, realicé un estudio de caso longitudinal con mi hija, Adriana. Los objetivos de la investigación fueron: (1) documentar las actividades de lectoescritura emergente de Adriana, que constituyeron los antecedentes más tempranos de la lectoescritura convencional; (2) analizar la participación, la producción y el significado de las actividades de lectoescritura emergente de Adriana; e (3) interpretar los hallazgos en el contexto teórico de Vygotsky, privilegiando el papel de la mediatización lingüística en el aprendizaje evolutivo de la lectoescritura.

Esta investigación doméstica comenzó con la preparación de un diario reflexivo. En el diario escribí sobre las primeras lecturas

orales de cuentos que llevé a cabo con Adriana, sus exploraciones de los trazos y su juego dramático. En sus orígenes, mi intención no fue llevar a cabo la investigación formal y minuciosa en la que más tarde se convirtió el proyecto. Más bien, comencé relatando, para mí misma, observaciones y reflexiones sobre cómo Adriana reaccionaba ante los libros de cuentos que le mostré desde los cuatro meses de nacida. También escribí sobre su desarrollo cognoscitivo y su lenguaje emergente, sin percatarme de que mi participación en la observación y el análisis de sus comportamientos y su desarrollo, se intensificaba con el paso de los meses. A final de cuentas, el proyecto se convirtió en una investigación compleja y ambiciosa, mediante la cual documenté y analicé una amplia gama de actividades relacionadas con la lectoescritura que Adriana realizaba en nuestro hogar y más tarde en el kindergarten y en el primer grado.

Posteriormente, cuando analicé los datos recopilados, hice un descubrimiento extraordinario. Las actividades de lectura oral de cuentos, de exploración de los trazos y de juego dramático, que a primera vista parecían inconexas entre sí, se revelaron como actividades vinculadas por la acción mediatizadora (Werstch 1991) de la oralidad, el lenguaje escrito y mi interacción como tutora. De esta manera, emergieron como los precursores evolutivos más tempranos de la lectoescritura convencional en mi hija.

Adriana tenía cuatro meses de nacida cuando comencé a leerle libros de cuentos. En estas primeras interacciones alfabetizadoras, el lenguaje oral y las láminas eran el eje de las sesiones de lectura. Adriana prestaba una atención inusitada a las láminas de los libros de cuentos que le mostraba, arrullándola de paso en mi regazo. Aunque todavía no le leía textualmente las estrofas, le hablaba sobre los personajes y le describía las ilustraciones. A los ocho meses de nacida, el aumento en su lapso de atención me permitió empezar a leerle los libros textualmente. A partir de este momento, Adriana demostró favoritismo por algunos libros, cuya lectura me solicitaba repetidamente. Para esta época, el ritual de la lectura ocurría con mayor frecuencia a la hora de dormir. Adriana y yo nos acomodábamos en la cama, con siete u ocho de sus libros favoritos, que yo le iba mostrando para que ella escogiera los que deseaba que le leyera. Cuando Adriana cumplió año y medio de edad, tuve que empezar a grabar en audiocinta las sesiones de lectura. Su lenguaje oral había progresado tanto, que ya me resultaba difícil anotar con

fidelidad todo lo que decía cuando leíamos juntas. Las grabaciones se extendieron hasta que Adriana cumplió cinco años con siete meses. Esto representó aproximadamente 56 horas de grabación o 58 casetes, la mayoría de los cuales son de 60 minutos de duración. Posteriormente, las sesiones grabadas se transcribieron verbatim para analizar el lenguaje que Adriana usaba cuando leíamos juntas.

Desde que Adriana cumplió nueve meses de nacida, se le brindaron marcadores, creyones y papel para que explorara los trazos. Al año y medio, se habilitó en su habitación un pequeño centro de escritura, con una mesa y sillas de tamaño apropiado, con distintos tipos de marcadores, creyones, lápices y papel. Adriana comenzó garabateando sin control ni orden, en una actividad que a todas luces capturaba el gesto de sus manos en movimiento (Vygotsky 1978). Estos primeros trazos no tenían significado conceptual ni lingüístico. Más bien, eran la huella gráfica que dejaban sus movimientos rápidos sobre la superficie del papel. Sin embargo, al año y medio, los garabatos ya exhibían mayor control. Además, había adquirido el gusto por el dibujo. Por lo tanto, invertía mucho tiempo en esta actividad exploratoria y divertida, sin percatarse de que se estaba iniciando en el aprendizaje de la escritura, en los albores de su tierna vida. Con frecuencia, compartíamos las actividades exploratorias de los trazos. Adriana garabateaba y me decía lo que había escrito o dibujado. Yo lo anotaba, incluyendo otros datos pertinentes al contexto de la actividad, e identificaba el trabajo con la fecha en que se produjo. De esta manera recopilé cientos de muestras de garabatos, dibujos, dibujos con escritura, escritura inventada y escritura convencional que corresponden a las edades de un año y medio hasta los seis años.

Las modalidades de interacción dialógica

El análisis de las transcripciones de las sesiones de lectura se realizó tomando en cuenta únicamente las verbalizaciones espontáneas de Adriana. Es decir, las respuestas de Adriana a mis preguntas no se codificaron, excepto cuando se relacionaban con los convencionalismos de la palabra impresa. Como ilustra la Tabla 1, el análisis reveló que Adriana usó cinco modalidades dialógicas globales y trece modalidades particulares.

TABLA 1
Modalidades de interacción dialógica globales
y sus variaciones particulares: definiciones

Modalidad global	Modalidad particular	Definición
1. Repetitiva	1a. Repetitiva pura	Repetía última palabra, sílaba, fonema o morfema de la frase leída
	1b. Con expansión semántica simple	Añadía un adjetivo o sustantivo con preposición o conjunción simple
	1c. Con expansión semántica compleja	Añadía una frase o aseveración
2. Descriptiva	2a. Nominativa	Nombraba la lámina
	2b. Descriptiva	Describía la ilustración o decía la cantidad de objetos que aparecían en ella
3. Interrogativa	3a. Sobre ilustraciones	Pregunta directa sobre láminas
	3b. Textual	Pregunta sobre el texto que se le leía en voz alta
	3c. Sobre palabra impresa y sus convencionalismos	Pregunta sobre el significado de palabras y otro convencionalismo como las letras
	3d. Metatextual	Pregunta sobre aspectos implícitos de trama o texto
	3e. Metailustración	Pregunta sobre aspectos implícitos de la ilustración
4. Aseverativa	4a. Global	Aseveración sobre aspecto del libro, trama, experiencias personales y otros, relacionados con el cuento
	4b. Sobre la palabra impresa y sus convencionalismos	Aseveración sobre lo que decía (palabra, frase, oración); pedía que le leyerá; o se expresaba sobre letras y palabras
5. Búsqueda dirigida		Expresiones que indicaban que buscaba una ilustración o página; pedía que le buscara una página, ilustración o sección

Las cinco modalidades globales fueron la repetitiva, la descriptiva, la interrogativa, la aseverativa y la de búsqueda dirigida. A su vez, cada modalidad global se subdivide en varias modalidades particulares que se presentan y definen en la Tabla 1. Por modalidad dialógica debe entenderse una estrategia de interacción lingüística particular que Adriana usaba para interactuar conmigo en la lectura oral, en la cual el texto era el vehículo mediatizador (Molina Iturrondo 1999).

Como ilustra la Tabla 2, las modalidades dialógicas surgieron en un patrón evolutivo entre la edad de un año y seis meses y los dos años y siete meses. Según fueron apareciendo, las modalidades más recientes no desplazaron a las más antiguas; Adriana las usaba todas concurrentemente. Sin embargo, a medida que pasaban los años, las modalidades más antiguas—repetitiva pura y con expansión semántica simple—comenzaron a ser más exiguas, hasta que desaparecieron.

TABLA 2
Fecha de la primera aparición
de cada modalidad de interacción dialógica

Modalidad	Fecha	Edad de Adriana
Repetitiva pura	11/feb/91	1 año y 6 meses
Nominativa	1/feb/91	1 año y 6 meses
Búsqueda dirigida	16/abr/91	1 año y 9 meses
Repetitiva con expresión semántica simple	7/jul/91	2 años
Descriptiva	11/sep/91	2 años y 2 meses
Interrogación sobre ilustración	11/sep/91	2 años y 2 meses
Interrogación sobre palabras impresas	11/sep/91	2 años y 2 meses
Aseverativa global	2/oct/91	2 años y 3 meses
Interrogativa metatextual	20/feb/92	2 años y 7 meses
Repetitiva con expresión semántica compleja	24/feb/92	2 años y 7 meses
Aseverativa sobre palabras	26/feb/92	2 años y 7 meses
Interrogativa textual	27/feb/92	2 años y 7 meses
Interrogativa metailustrativa	28/feb/92	2 años y 7 meses

El análisis de los protocolos reveló que, en varios de los episodios de lectura, las modalidades usadas estaban relacionadas con la estructura lingüística del cuento y con el formato del libro. Por ejemplo, en la lectura del libro *Un hotel de locura* (Willey y Roffey 1987) predominó el uso de la modalidad descriptiva. Cuando se analizó el texto se descubrió que abundan las descripciones de los personajes tales como *el mono delgado, la jirafa alta, la cama larga y angosta*. Por otro lado, en la lectura del libro *La bella dur-*

miente (Seymour, Wallner y Carter 1987), predominó la modalidad interrogativa sobre la palabra impresa. El examen del libro reveló que su formato es de tipo Rebus. En éste abundan las pestañas movibles en las que aparecen la ilustración y, debajo, la palabra correspondiente. Por último, en todos los protocolos—desde los primeros a la edad de un año y seis meses—se documentó cómo las modalidades de interacción dialógica correspondían a los diversos niveles de desarrollo del lenguaje oral que Adriana iba logrando en el curso de sus primeros años de vida.

Los recuentos independientes

Tres meses después que surgió la última modalidad documentada—la interrogativa metailustración—, Adriana hizo el primer recuento independiente de uno de sus cuentos favoritos. El recuento independiente es un intento por leer un cuento antes de poder descodificarlo de manera convencional. En este sentido, es un mecanismo de transición hacia la lectura basada en la descodificación de las grafías en sus sonidos correspondientes.

Sulzby (1985) propuso un esquema que resume el patrón evolutivo que descubrió en los recuentos de niños y niñas de dos a seis años de edad. Según esta investigadora, los recuentos comienzan como narraciones inconexas restringidas a las láminas, cuya entonación suena a lectura oral pero con un lenguaje menos maduro que el cotidiano. En estos recuentos se observan dramatizaciones y efectos de sonido. Paulatinamente los recuentos comienzan a incorporar lenguaje verbatim del cuento. Aunque continúa restringida a las láminas, la narración revela la estructura de cuento en formación. Finalmente, aparecen los recuentos similares al lenguaje textual del cuento. Cuando el niño empieza a prestarle atención al texto impreso, ocurre una de tres variantes: rehusarse a la invitación de leer el cuento; hacer una lectura basada en la configuración visual de las palabras conocidas; o hacer una lectura global integrando diversas estrategias para la lectura independiente. Sulzby (1985) informó que en su muestra hubo dos tipos de negativa para leer. Las de nivel bajo ocurrieron antes de que los sujetos se percataran de la relación entre las grafías y el sonido. Las negativas de nivel alto ocurrieron cuando ya se habían percatado de que no podían descifrar la relación precisa entre grafías y sonido.

Antes de la edad de dos años y diez meses, Adriana se rehusaba

a leer en lo que constituye una negativa de nivel bajo. Sin embargo, a esta edad y por iniciativa propia, un día cuando le leía *Giran las ruedas* (Michelini 1979), me interrumpió diciéndome que deseaba leerme el cuento:

Investigadora: Giran las ruedas. Soy la gran aplanadora que pasa hora tras hora...

Adriana: ...yo quiero leer...(ininteligible)

Investigadora: Bueno, pues léemelo tú a mí. Vamos a ver.

Adriana: (ininteligible) [pasa la primera página]
 ...tú vas o no... [pasa la segunda página]
 ...tú vas o no... [pasa la tercera página]
 ...tú vas o no... [pasa la cuarta página]
 [Continúa pasando las páginas una a una, a medida que "lee" cada una, repitiendo el mismo estribillo.]

En el segundo recuento, hizo lo mismo que antes, pero cambió el estribillo a "...giran las ruedas". En los recuentos de *Giran las ruedas*, los estribillos no tenían relación conceptual con las láminas. Sin embargo, en el recuento de *Los autos* (Editorial Arica 1979) ese mismo día, se guió por las láminas para hacer un recuento incompleto; usó palabras textuales con una entonación de lectura oral e hizo efectos de sonido. A continuación aparece una exégesis del recuento:

Investigadora: Léeme *Los autos*.

Adriana: ¡Mira, la A de Adriana!

Investigadora: ¿Y ésta, cuál es? ¿Esta, cuál es?

Adriana: ...los autos...[Señaló el título.]

Investigadora: Sigue.

Adriana: ...Carlitos y su papá... Vamos a ver el avión Concord. [Texto: "Mientras baja de su veloz sedán en el aeropuerto, el papá dice 'Carlitos, vamos a observar el nuevo avión Concord'".]

Investigadora: OK, sigue Adriana.

Adriana: ...rrummm... ...rrummm... [Texto: "¡Roarr...r! Los veloces autos de carrera corren y corren mientras rugen sus motores".]

A partir de esos primeros recuentos, Adriana continuó haciendo recuentos concurrentemente con el uso de las modalidades de interacción dialógica. Es decir, entre la edad de dos años y diez meses y los cinco años y cuatro meses, Adriana optaba por usar las modalidades dialógicas o simular leer el cuento de forma monológica. A lo largo de estos años, los recuentos evolucionaron hasta convertirse en narraciones tipo paráfrasis a base de las láminas, que incorporaban frases verbatim, similares al cuento, y revelaban la formación plena de su estructura. Algunas de estas características se ilustran en el último recuento grabado cuando Adriana tenía cinco años y cuatro meses:

- Adriana:* Un día un zapatero quería hacer un muñeco de madera. Quería ponerle el nombre Pinocho. El zapatero estaba haciendo el muñeco y Pepito Grillo. Pepito Grillo tenía con sombrero con algo. Entonces estaba sentado en donde estaba y Pinocho ya estaba hecho. Pinocho estaba... un muñeco de madera lo tenía que mover. Y cuando el zapatero estaba lloviendo estaba con el gatito. ¿Cómo se llama el gatito?
- Investigadora:* Fígaro.
- Adriana:* Y se llama Fígaro durmiendo. Hasta que una hada madrina le tocó la cabecita a Pinocho y revivió para todo la siempre. ¿Y cómo se llama él?
- Investigadora:* Gepetto.
- Adriana:* Y como Gepetto se levantó le dijo "vaya a la escuela" dijo y lo hicieron caer unos gatos malosos. Y dijo "nosotros te vamos a llevar a la cárcel... a la escuela". Los burros estaban ahí. Los burros estaban llevando los niños a comer muchos dulces. Y ahora estaban comiendo dulces. ¿Cómo se llama éste?
- Investigadora:* El Mecha.
- Adriana:* Y estaba El Mecha haciendo una cosa...
- Investigadora:* Mechón, Mechón.

Adriana: Mechón estaba haciendo una cosa. Entonces estaba corriendo, corriendo a Pinocho. El ahora se quedó ahí solo y hasta que se volvió un niño de verdad y hasta que pudieron hacer algo.

En la Tabla 3 se presentan los distintos tipos de recuentos que hizo Adriana, categorizados por edad.

TABLA 3
Tipos de recuentos que hizo Adriana,
categorizados por edad

Edad	Tipos de recuentos
Menos de 2.10	Rehusarse a leer.
2.10	A) Repetición de estribillos que "suenan" a lectura oral, primero sin relación con el texto; más tarde con relación tangencial y global con el título y tema central. B) Paráfrasis incompleta que incluye frases textuales a base de las láminas. Contingencia conceptual del recuento por página, con la lámina correspondiente. Efectos de sonido.
2.11	A) Nombrar y describir las láminas incorporando algunas palabras y frases textuales. El esquema del cuento no está formado. B) Repetición de estribillos que "suenan" a lectura oral, con relación tangencial y global con el título y la idea central.
3.0	A) Descripción de las láminas, página por página, como una narración oral. El esquema del cuento no está formado. Uso de vocabulario de los libros.
4.5	A) Repetición de estribillos que "suenan" a lectura oral, con relación tangencial y global con el título y la idea central. El esquema del cuento no está formado. B) Repetición de estribillos textuales con contingencia conceptual en cada página e ilustración. Paráfrasis incipiente. El esquema del cuento no está formado. C) Narración oral a base de las láminas. El esquema del cuento no está formado.
4.8	Narración tipo paráfrasis a base de las láminas que incorpora formas lingüísticas de los libros. Uso de palabras y frases textuales. El esquema del cuento empieza a formarse.
5.0 a 5.4	Narración tipo paráfrasis a base de las ilustraciones, similar al cuento. Incorporación de palabras y frases textuales. El esquema del cuento está formado.

Durante los primeros cinco años de vida, Adriana progresó notablemente en la comprensión y el manejo del lenguaje escrito de los libros. Aunque no leía convencionalmente todavía, en interacción conmigo era capaz de usar el diálogo para construir y re-

construir el significado del lenguaje de sus libros de cuentos favoritos. Las modalidades de interacción dialógica y los recuentos independientes que usaba, se revelaron como las herramientas lingüísticas mediatizadoras más tempranas para atribuir significado al lenguaje de los libros. Sin embargo, durante estos años, Adriana también descubrió que las marcas veloces sobre el papel pueden representar significado y que el lenguaje puede dibujarse. Este descubrimiento, conjuntamente con las oportunidades que se le brindaron para dibujar y escribir, se tradujo en la evolución temprana de los antecedentes de la escritura convencional, que documenté y analicé rigurosamente, paralelamente con la lectura emergente.

La escritura emergente

6 de diciembre de 1990

Edad de Adriana: 1 año con 5 meses

Desde que Adriana cumplió 1 año, se le proveyó de lápiz y papel. Inicialmente, tenía dificultad motora fina para sostener el lápiz. Observé que ensayó distintas maneras de agarrarlo, hasta que pudo comenzar a hacer trazos. Durante los primeros dos o tres meses, sus trazos eran desorganizados e incoherentes. Sin embargo, al cumplir 1 año con 3 meses, los trazos comenzaron a verse más organizados y firmes. Para este momento, Adriana ya sostenía el lápiz como lo hace un adulto. Adriana muestra preferencia por «escribir» sobre papeles en los que hay algo escrito o impreso. De hecho, escribir es una de sus actividades favoritas. Hay días que se levanta pidiendo «lápiz» y «papel» e invierte mucho tiempo en la actividad exploratoria de los trazos. En una de esta sesiones, le escribí la letra A de Adriana y le dije «Esta es la letra A y suena aa». No lo ha olvidado. Cada vez que escribo la letra A y le pregunto «¿Qué letra es ésta?», me contesta «a». Tampoco pierdo oportunidad para escribirle su nombre. Esto lo hago de manera que ella me observe al escribirlo (Molina Iturrondo 1999:165).

La exégesis anterior surge del diario reflexivo que redacté durante los años que documenté la lectoescritura emergente en Adriana. Este fragmento recoge mis observaciones sobre los primeros garabatos de Adriana y mis reflexiones sobre lo que presagiaba ser la evolución de su escritura. Posteriormente comprobé que sus garabatos progresaron rápidamente entre los 12 meses y los dos años. Los garabatos desorganizados y sin significado conceptual que hacía al cumplir un año, se convirtieron en trazos controlados y car-

gados de significado. A los dos años, ya era posible identificar una tipología en su obra gráfica, con tres tipos de trazos que aparecían concurrentemente en sus producciones. En el Tipo 1, se ubican los trazos discretos, autocontenidos, angulares, circulares y ensortijados. Sus características sugieren una conciencia incipiente de la segmentación espacial del lenguaje escrito (véase la Figura 1). En el Tipo 2 se ubican los puntos (véase la Figura 2) y en el Tipo 3 (véase la Figura 3), los trazos horizontales, extendidos y predominantemente ondulados o en zigzag. Adriana hacía los trazos Tipo 3 con movimientos motores de izquierda a derecha sobre el papel. Este patrón sugiere la construcción incipiente de dos reglas fundamentales del español escrito: la escritura es horizontal y se escribe de izquierda a derecha.

A los dos años y siete meses, sus trabajos gráficos indicaban que la distinción conceptual entre el dibujo y la escritura estaba consolidada. Los trazos que representaban objetos eran amplios, fluidos y, en ocasiones, hasta figurativos. Por el contrario, los que representaban palabras eran horizontales, continuos y zigzagueantes (véase las Figuras 4, 5 y 6). Además, Adriana ya les atribuía significado lingüístico, con frecuencia anunciando en voz alta que había escrito determinadas palabras o letras. Un hallazgo notable fue documentar siete modalidades para explorar los trazos que representaban la escritura, que Adriana usó concurrentemente a partir de los dos años.



FIGURA 1. Trazos tipo 1: discretos, autocontenidos, angulares, circulares y ensortijados (un año y diez meses), 19 de mayo de 1991.



FIGURA 2. Trazos tipo 2: puntos (dos años), 20 de julio de 1991.

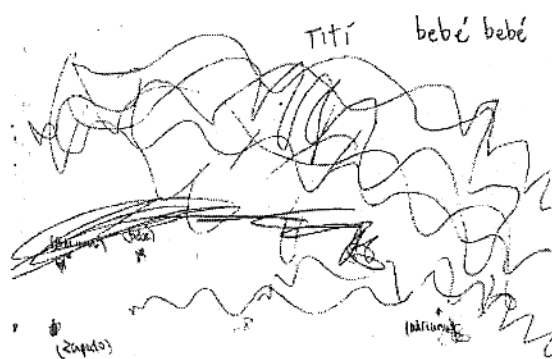


FIGURA 3. Trazos tipo 3: horizontales, continuos, ondulados, en zigzag (dos años y dos meses), 1 de septiembre de 1991.

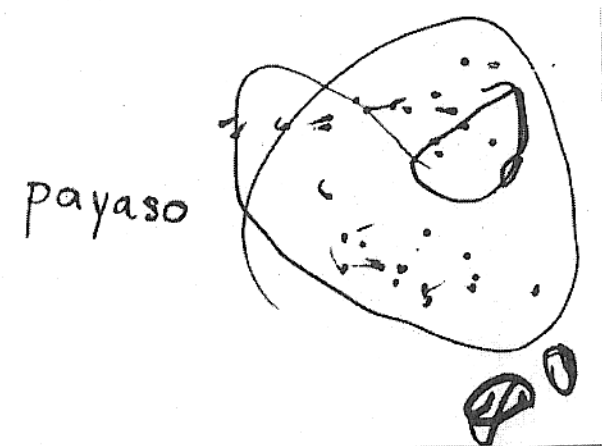


FIGURA 4. Dibujo de payaso (dos años y siete meses), 25 de febrero de 1992.

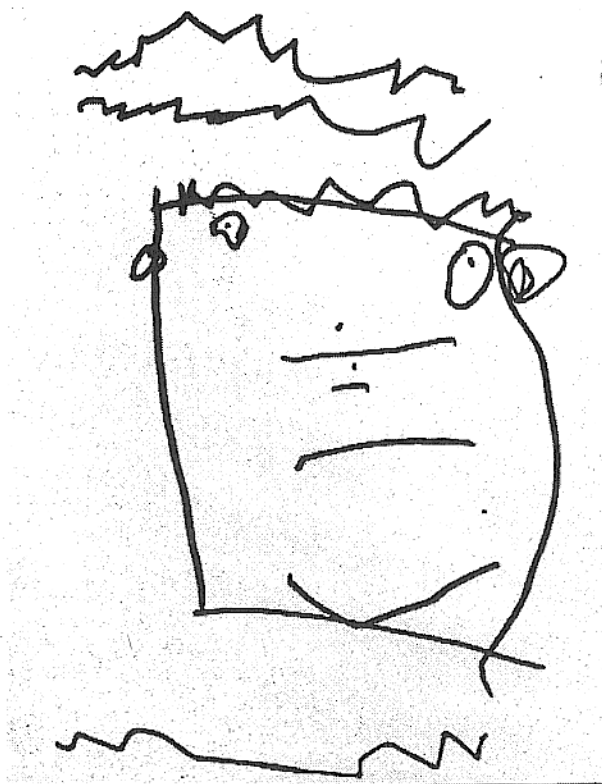


FIGURA 5. Dibujo de un "muñeco" con palabras representadas como trazos horizontales en zigzag (tres años y dos meses), 24 de septiembre de 1992.



FIGURA 6. Palabra *payaso* escrita en la hoja de papel contigua al dibujo del payaso (dos años y siete meses), 25 de febrero de 1992.

*El estudio de caso con Adriana pone de
manifiesto el complejo historial evolutivo
de la lectoescritura convencional.*

A continuación se presenta un desglose de las modalidades de escritura (Molina Iturrondo 1999):

- repetir esquemas gráficos, en la forma de inventarios en una sesión o con uso estable en sesiones que ocurrían en diversos momentos: líneas horizontales y continuas en zigzag, garabatos ensortijados y discontinuos, líneas horizontales de pseudoletas segmentadas, combinaciones de pseudoletas y letras, combinaciones fonémicas/presilábicas de letras;
- combinar espontáneamente el dibujo con formas gráficas que representaban escritura en la forma de líneas horizontales en zigzag, pseudoletas, letras y palabras;
- copiar por iniciativa propia letras, palabras o texto;
- escribir mediante el dictado de las letras que componían la palabra;
- escribir mediante análisis fonémico asistido;
- escribir espontáneamente mediante el análisis fonémico autodirigido que resultaba en deletreo inventado;
- escribir espontáneamente “de memoria” palabras conocidas sin hacer análisis fonémico, sin copiar o sin ayuda de ningún adulto.

Además de usar siete modalidades para escribir, Adriana produjo diversos tipos de escritura desde la infancia hasta que llegó a primer grado. Estos tipos mostraron una secuencia evolutiva global desde el garabato hasta la escritura convencional. Sin embargo, en distintos períodos, Adriana producía varios de éstos concurrentemente, lo que me impide categorizarlos como “etapas”. En la Tabla 4 se presentan los tipos de escritura.

TABLA 4
Tipología de la escritura emergente de Adriana

Garabatos desordenados sin significado

Garabatos controlados, organizados linealmente, de manera continua, con significado: circulares, zigzag, horizontales

Garabatos controlados, discontinuos con significado lingüístico: discretos, autocontenidos y ensortijados que representaban letras o palabras

Seudoletas organizadas horizontalmente

Seudoletas y letras organizadas horizontalmente, presilábicas y prealfabéticas

Combinaciones silábicas prealfabéticas de patrones de letras

Combinaciones alfabéticas de letras en palabras con deletreo inventado

Palabras alfabéticas con aproximaciones ortográficas convencionales constantes en español; y en inglés, con ortografía no convencional

Palabras alfabéticas en inglés y en español con ortografía convencional

Discusión: los hallazgos en un contexto teórico

Los hallazgos resumidos en este artículo sugieren que, en el caso de Adriana, varias actividades precedieron al manejo de la lectoescritura convencional. Entre otras, se destacan dos. Por un lado, la oralidad, como herramienta mediatizadora del pensamiento en ciernes, se manifestó en las modalidades de interacción dialógica y en los recuentos de los cuentos favoritos. Por otro lado, la exploración lúdica del gesto gráfico, el dibujo y la escritura incipiente, vinculada con la oralidad, facilitó la atribución de significado y su representación simbólica mediante signos personales que paulatinamente se tornaron más convencionales. Este hallazgo coincide con los planteamientos teóricos de Vygotsky (1978), quien atribuyó un papel mediatizador al lenguaje en la formación del pensamiento.

Este estudio de caso también sugiere que, tal y como propuso Vygotsky (1962, 1978), la interacción social con un tutor más competente—la autora como investigadora participante—, mediatizada por lenguaje complejo, opera como una herramienta psicológica en el pensamiento emergente y en la atribución de significado. En

los episodios de lectura de cuentos en los que Adriana participó conmigo desde su infancia, mi interacción con ella, y la complejidad del lenguaje de los libros que leíamos, la empujaban a penetrar en su zona de desarrollo próximo en lo que a la construcción del texto se refería. En vista de que Adriana no descodificaba todavía, estaba obligada a hacer sentido del texto y, de paso, apropiarse de él, mediante su lenguaje oral emergente en la forma de modalidades dialógicas. Así, Adriana comenzó a usar el lenguaje oral precozmente como herramienta para pensar en voz alta sobre los cuentos. Pero únicamente lo lograba en interacción conmigo, lo que constituye un ejemplo de lo que Wertsch (1993) llama acción mediada.

Sin embargo, otro factor mediatizador movía a Adriana hacia su zona de desarrollo próximo. El lenguaje de los cuentos y el formato de los libros influyeron en las modalidades dialógicas que usó en algunos episodios de lectura. Este hallazgo se interpreta a la luz de la propuesta teórica de Vygotsky en torno al poder mediatizador del lenguaje complejo en la construcción cognoscitiva del significado; en este caso, en el pensamiento en voz alta sobre el texto. Cuando Adriana comenzó a hacer recuentos independientes de sus cuentos favoritos—a los dos años y diez meses—, recurrió a una nueva modalidad oral de tipo monológica, mediante la cual hacía narraciones que demostraban explícitamente su apropiación del texto. Estos recuentos evolucionaron de los estribillos repetitivos y semánticamente incongruentes con las ilustraciones, hasta las paráfrasis coherentes del texto con palabras verbatim, con la estructura del cuento plenamente formada. Sin embargo, su progreso no fue lineal ni continuo. Es decir, en ocasiones, Adriana revertía a tipos de recuentos menos maduros, que sugerían progreso y retroceso simultáneamente.

En el caso de la escritura emergente, ésta evolucionó multidireccionalmente, en un proceso discontinuo que a largo plazo se transformó en escritura convencional. La discontinuidad incluyó tres períodos que llamé “mesetas” en los que Adriana casi no escribía. En su lugar, se entregaba intensamente al juego dramático, en el que predominaba el lenguaje egocéntrico. En estos juegos, Adriana usaba el lenguaje oral de manera descontextualizada e imaginativa, inventando parlamentos y libretos para sus muñecas. También recreaba situaciones que a todas luces surgían de sus vivencias—curar al bebé enfermo, bañarlo y visitar al pediatra—con un len-

guaje más coherente, articulado y maduro que el que usaba socialmente. Cuando Adriana salía de una meseta, retomaba la escritura con gran entusiasmo, produciendo nuevos tipos de trazos concurrentemente con los más antiguos. Este hallazgo sugiere que el juego dramático y su lenguaje egocéntrico también constituyen precursores evolutivos tempranos de la lectoescritura convencional. Pellegrini (1985) y Galda (citada en Pellegrini 1985) indicaron que el uso descontextualizado del lenguaje que caracteriza al juego dramático en los años preescolares, es un precursor de la lectoescritura debido a su papel en las sustituciones simbólicas que realiza el niño con los objetos de juego. Por otro lado, el lenguaje egocéntrico que frecuentemente acompaña al juego dramático, revela el pensamiento en voz alta (Vygotsky 1978) mediante el cual se describe, se explica y se dirige la acción, para uno mismo.

Lo anterior apunta a la transformación de la lectura y la escritura vinculadas a la oralidad y, a su vez, al juego dramático. Sin embargo, no encontré evidencia de una verdadera integración entre los actos de leer y escribir, excepto por el vínculo que entre ellos creaba el habla. Los datos sugieren que, aunque había una tensión recíproca progresiva entre ambos, transcurrieron como procesos paralelos en los primeros años de vida. Este hallazgo también se explica en función de los planteamientos vygotskianos, en torno a la separación entre lenguaje y pensamiento en la edad temprana; y sobre la lectura y la escritura como procesos sociales externos, que se interiorizan y unifican como procesos psicológicos más tarde, en la niñez intermedia.

El estudio de caso con Adriana pone de manifiesto el complejo historial evolutivo de la lectoescritura convencional, remontándose a la infancia. En vista de que éste fue un estudio exploratorio, será necesario realizar otras investigaciones con mayor cantidad de participantes. Urge examinar si en otros niños y niñas de edad temprana, bajo condiciones sociolingüísticas ventajosas, aparecen las modalidades de interacción dialógica, los recuentos independientes, el juego dramático, la tipología y las modalidades concurrentes en la escritura en ciernes, como los precursores más tempranos de la lectoescritura convencional. La literatura especializada y mis hallazgos sugieren que la participación temprana en episodios individualizados de lectura oral, la exploración del dibujo y el juego dramático constituyen los antecedentes más tempranos de la lectoescritura. Por lo tanto, es necesario considerar las implicaciones

de estos hallazgos para cambiar las ideas vigentes en Puerto Rico y en América Latina sobre la lectura, la escritura y su didáctica inicial. Entre otras implicaciones se destacan: (1) descartar el programa de apresto en el kindergarten y los métodos fonético-analíticos y sintéticos en el nivel primario, porque excluyen la mediatización lingüística; (2) desarrollar acercamientos curriculares preescolares y escolares que alienten la lectura dialogada de cuentos, la exploración temprana del dibujo, la escritura inventada y el juego simbólico; y (3) orientar a padres y madres de niños edad temprana para que fomenten la interacción social hogareña mediatizada por el lenguaje oral y escrito, el juego simbólico y el dibujo desde la infancia y los años maternos. A largo plazo, la implantación de estas implicaciones conllevará una transformación necesaria y largamente esperada de la educación temprana en el hogar y la escuela, en los contextos latinoamericanos. Finalmente, esta investigación aporta pruebas para los planteamientos teóricos vygotskianos en torno a la influencia mediatizadora del lenguaje oral en la lectoescritura emergente, así como al papel del adulto como tutor que mueve al aprendiz hacia su zona de desarrollo próximo en lo que a producción lectoescritural se refiere.

NOTA

1. Aunque en los círculos académicos en Puerto Rico, América Latina y España se usa el término mediación, un análisis del significado de este vocablo como aparece en el diccionario revela que significa terciar o intervenir *sin* ejercer influencia en el desenlace. Mediatizar, por otro lado, implica ejercer influencia en el desenlace, inclusive hasta restringirlo o condicionarlo. Cuando se pondera el significado del vocablo en el contexto de la teoría de Vygotsky, es indiscutible que el término apropiado es mediatizar, pues tanto el lenguaje como los tutores intervienen como agentes que ejercen influencia contundente en el desenlace—la configuración del pensamiento, el logro de la lectoescritura o el aprendizaje en términos generales.

REFERENCIAS

- Bissex, G. L. (1980). *GYNS AT WRK: A Child Learns to Write and Read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chomsky, C. (1972). Stages of Language Development and Early Reading Exposure. *Harvard Educational Review* 42 (1):1-33.
- Clay, M. M. (1975). *What Did I Write?* Auckland, Nueva Zelanda: Heinemann.
- Durkin, D. (1966). *Children Who Read Early*. Nueva York: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (1989). *Multiple Words of Child Writers: Friends Learning to Write*. Nueva York: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (1988). Appreciate the Drawing and Dictating of Young Children. *Young Children* 43 (3):25-32.
- Editorial Arica. (1973). *Los autos*. Lima: Editorial Arica.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky. (1982). *Literacy Before Schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- Forman, E. A. y C. B. Cazden. (1994). Exploring Vygotskian Perspectives in Education: The Cognitive Value of Peer Interaction. En R. B. Rudell, M. R. Rudell y H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Goodman, Y. M. y K. S. Goodman. (1990). Vygotsky in a Whole-Language Perspective. En L. C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Hall, M. A., Moretz, S. A. y J. Statom. (1976). Writing Before Grade One—A Study of Early Writers. *Language Arts*, 582-585.

- Martlew, M. y A. Sorsby. (1995). The Precursors of Writing: Graphic Representation in Preschool Children. *Learning and Instruction* 5:1-19.
- McLane, J. B. (1990). Writing as a Social Process. En L. C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Michellini, C. A. (1979). *Giran las ruedas*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.
- Moll, L. C. (1994). Literacy Research in Community and Classrooms: A Sociocultural Approach. En R. B. Rudell, M. R. Rudell y H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Moll, L. C. y J. B. Greenberg. (1990). Creating Zones of Possibilities: Combining Social Contexts for Instruction. En L. C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Molina Iturrondo, A. (1999). *Leer y escribir con Adriana: la evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los seis años*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Molina Iturrondo, A., P. Handly, M. Rivera Bustamante, A. Pistone, M. Charack y M. Fernández. (1995). Del dibujo a la publicación de libros originales: el desarrollo de la escritura en el kindergarten. Conferencia presentada en la Convención Anual de la Asociación Puertorriqueña de Educación para la Niñez Temprana, San Juan, PR.
- Patrick Steward, E. (1995). *Beginning Writers in the Zone of Proximal Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pellegrini, A. D. (1985). The Relations Between Symbolic Play and Literate Behavior: A Review and Critique of the Empirical Literature. *Review of Educational Research* 55 (1):107-121.
- Schickedanz, J. A. (1978). "Please, Read that Story Again": Exploring the Relationship Between Story Reading and Learning to Read. *Young Children* 33 (5):48-55.
- Schickedanz, J. A. (1990). *Adam's Righting Revolutions: One Child's Literacy Development from Infancy through Grade One*. Exeter, NH: Heinemann.
- Seymour, P., J. Wallner y D. A. Carter, D.A. (1987). *La bella durmiente*. Colombia: Editorial Norma.
- Sulzby, E. (1985). Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks: A Developmental Study. *Reading Research Quarterly* 20 (4):458-481.
- Sulzby, E. (1992). Research Directions: Transitions from Emergent to Conventional Writing. *Language Arts* 69:290-296.
- Sulzby, E. (1996). Roles of Oral and Written Languages as Children Approach

- Conventional Literacy. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge y L. B. Resnik (eds.), *Children's Early Construction of Text*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Oers, B. (1994). On the Narrative Nature of Young Children's Iconic Representation: Some Evidence and Implications. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional sobre Vygotsky, Moscú, Rusia.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Yaden, D. B. (1988). Understanding Stories through Repeated Read-Alouds: How Many Does It Take? *The Reading Teacher* 41 (6):556-56.

RESUMEN

Este artículo documenta y analiza los precursores evolutivos de la lectoescritura en una niña puertorriqueña, desde su infancia hasta el primer grado de la escuela primaria. La autora observó y analizó las actividades de lectura oral de cuentos así como la exploración del dibujo y la escritura en Adriana, el desarrollo del lenguaje oral y el juego dramático, dentro del marco de las teorías de Vygotsky y Piaget. Los hallazgos apuntan hacia trece modalidades de interacción dialógica, los recuentos independientes de los cuentos favoritos y la escritura evolutiva, desde el garabato hasta el deletreo inventado, como algunos de los precursores más tempranos de la lectoescritura convencional en la niña. [**Palabras claves:** lectoescritura emergente, desarrollo cognoscitivo, estudio de caso, educación preescolar.]

ABSTRACT

This article documents and analyzes the developmental antecedents of literacy in a Puerto Rican girl, from infancy to first grade. The author observed and analyzed the oral reading sessions in which Adriana participated, her exploration of drawing and writing, oral language development and symbolic play, within the context of the Vygotskian and Piagetian theories. Findings indicated that the earliest antecedents of literacy were thirteen modalities of dialogic interaction, the independent retelling of her favorite stories and developmental writing, which included drawing, scribbling, and invented spelling. [**Keywords:** emergent literacy, cognitive development, case study, pre-school education.]