



## Análisis psicolingüístico de los textos de iniciación a la lectura

---

DELGADO, Ángel; GARCÍA, Donaldo  
TRUNEANU, Valentina

---

*Universidad Católica Cecilio Acosta*  
*adelgado95@hotmail.com*  
*Universidad del Zulia*  
*dgarcia\_ferrer@hotmail.com*

### Resumen

Cuando el niño entra al sistema escolarizado y se inicia en la lengua escrita, se produce un divorcio abismal entre su mundo de experiencias y el que le ofrecen los libros iniciales de lectura. Estos presentan una serie de problemas, vicios, agramaticalidades, debido a los cuales el niño no disfruta del proceso lector y se producen efectos secundarios en las estructuras cognitivas que se forman durante estas etapas. Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo consiste en analizar morfológica, sintáctica, semántica y pragmáticamente los textos de iniciación de la lectura, para lo cual se tomó una muestra representada por tres textos de lectura inicial. Se obtuvieron resultados como los siguientes: a) Desde el punto de vista sintáctico, se observó que el fin de las oraciones es la enseñanza de la sílaba a través del sonido, por eso se construyen estructuras donde prevalece la repetición de sonidos, descuidando el sentido y alterando el orden sintáctico; b) como resultado, aparecen oraciones muy alejadas del uso que se hace del lenguaje y se impide la comprensión por parte del niño; c) desde el punto de vista morfológico, hay un predominio de los sustantivos, muchos de ellos ambiguos y alejados de nuestro contexto; d) en lo pragmático, se presentan problemas en la relación imagen-palabra.

**Palabras clave:** Enseñanza de la lengua, lectoescritura, psicolingüística.

## *Psycholinguistic analysis of first level reading initiation books*

### **Abstract**

When children enter the school system and initiate the study of written language, an abysmal divorce is produced between their world of experiences and what is offered in initial reading texts. These books present a series of problems and bad habits, and anti- or non-grammatical attitudes, which cause children to not enjoy the reading process and to suffer secondary effects in cognitive structures that are formed during these stages. Therefore, the general objective of this paper is to morphologically, syntactically, semantically and pragmatically analyze first level reading books. A sample of three primer reading books was taken. The results obtained were the following: a) From the syntactical perspective, the aim of sentences is the teaching of the syllable through sound; therefore, and for this reason there are sentence structures with a prevalence of sound repetitions, ignoring the sense of the words and altering syntactic order; b) as a result, sentences appear that are far different from the normal usage made of language and this impedes comprehension by children; c) from a morphological-lexical point of view, there is a predominance of nouns, many of which are ambiguous and far removed from normal contexts; and d) on a pragmatic level, they present problems in the relationship image-word.

**Key words:** Language teaching, reading and writing, psycholinguistics.

### **Introducción**

El proceso de aprendizaje de la lectura en el niño se inicia desde muy temprano con la lectura del mundo. Poco a poco va apropiándose de una serie de lexías, estructuras oracionales, paradigmas, con los cuales entra en el sistema escolarizado. Cuando el maestro intenta iniciarlo en la lengua escrita se produce un divorcio abismal entre su mundo de experiencias y el que le ofrecen los libros iniciales de lectura. Estos están llenos de problemas, vicios, agramaticidades, debido a los cuales el niño, en lugar de disfrutar del proceso lector, termina aborreciéndolo y se producen efectos secundarios en las estructuras cognitivas que se forman durante estas etapas.

Este tema ha sido estudiado profundamente en nuestro país por investigadores como Raquel Bruzual (1998, 2000) y Gustavo

Villamizar (1991), y en México por Antonio Barbosa Heldt (1971), quien analizó ampliamente todas las cartillas de enseñanza inicial de la lectura en dicho país. El objetivo central de esta investigación consiste en analizar desde el punto de vista fonetológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático los textos de iniciación a la lectura, con el fin de evaluar su efectividad en el proceso de aprendizaje de la misma y a la vez comparar si se mantienen, se incrementan o se corrigen las fallas determinadas por otros investigadores.

## **1. El proceso de aprendizaje de la lectura**

El aprendizaje de la lectura se logra mediante un proceso que va desde una etapa inicial hasta su perfeccionamiento; en dicho proceso se pueden establecer etapas más o menos diferenciadas que tienen que ver con el descifrado, la comprensión, la interpretación y el análisis crítico.

El proceso de desarrollo de la lectura está íntimamente vinculado a factores motivacionales del aprendiz, así como a factores socioculturales, internos y específicos; sin embargo, es necesario destacar que éste también influye en la formación de estructuras cognoscitivas y del desarrollo psicoafectivo.

Para precisar el proceso de aprendizaje de la lectura se presentan algunos esquemas de evolución de la misma, presentados por distintos autores y que se adaptan a la filosofía de nuestra investigación.

Gastón Mialaret (en Jiménez, 1986) señala tres niveles: desciframiento, comprensión y juicio. Explica este autor que si bien es cierto que inicialmente este aprendizaje es mero descifrado del alfabeto, no se permanece en este nivel por largo tiempo, por cuanto el lector procura avanzar hacia un nivel de comprensión, de manera de establecer un nexo comunicacional con el texto y extraer de él el mensaje expresado gráficamente. A través de la comprensión el lector se pone en condiciones de extraer del texto el meollo sustancial contenido en el mensaje. Pero resulta limitante el proceso si el lector no alcanzara la posibilidad, no sólo de comprender el

mensaje, sino de alguna manera evaluarlo, juzgarlo, para entonces aceptarlo, negarlo o desecharlo. La capacidad crítica del lector es la última fase de la adquisición de la lectura y debe ser la preocupación mayor de todo educador.

Otra investigación sobre el aprendizaje de la lectura realizada por los participantes en un seminario sobre el aprendizaje de la lectura de la Institución Educativa Rosa Sensat de Barcelona (España) señalan un desarrollo de la capacidad lectora en tres estadios: descifrado, comprensión e interpretación.

El descifrado comprende las siguientes fases:

- a) Transposición de los signos escritos a los hablados conocidos previamente.
- b) Reconocimiento de los significados de las palabras escritas o frases como símbolos que corresponden a imágenes mentales que el niño tiene de esos significados.

El segundo estadio, la comprensión, abarca las siguientes fases:

- a) Comprensión global de los significados de las frases.
- b) Toma de conciencia de un mensaje codificado en signos gráficos y convencionales.

El tercero de estos estadios es la interpretación y consta de las siguientes fases:

- a) Interpretación del pensamiento del autor a través de la comprensión global del texto.
- b) Distinción entre las ideas principales y las secundarias que el autor ha querido expresar.
- c) Deducción de las consecuencias o interpretación de las ideas no expresadas directamente en el texto. Deducción del sentido de frases paradigmáticas, proverbios, diagramas, refranes.

A través de las dos investigaciones mencionadas anteriormente podemos afirmar que la lectura es realmente un proceso, en el que, al mismo tiempo que se va afinando la destreza en el descifrado y se adquiere velocidad y precisión, también van engranán-

dose los elementos intelectivos del hombre, los cuales permiten avanzar en la interpretación o juicio del texto decodificado.

## 2. Factores en el aprendizaje de la lectoescritura

En el aprendizaje de la lectoescritura tenemos que enfatizar que éste tiene que ver con factores que sólo lo determinan a él pero también requieren de la participación de los llamados factores generales del aprendizaje. Se habla de dos grandes grupos: factores internos, que tienen que ver con lo que aprende como individuo, y factores externos, sin aquellos que envuelve su perimundo.

Entre los factores internos ubicaremos: los orgánicos, mentales, afectivos; y entre los factores externos involucraremos: factores socioculturales, familiares y escolares.

- **Factores internos orgánicos:** Son los que determinan la capacidad de aprender. El individuo aprende con todo su organismo, de manera que cualquier disfunción conduce a que se le presenten problemas en su aprendizaje, por ejemplo cuando existe mal estado de salud, mal funcionamiento glandular o de procesos neurofisiológicos.
- **Factores internos mentales:** Muchos de los aprendizajes dependen esencialmente de procesos mentales, por lo cual estos son también factores básicos en la adquisición del aprendizaje. Aquí ubicamos lo referente a la inteligencia y su desarrollo, la memoria, imaginación, capacidad de análisis, síntesis, inducción y deducción, operaciones lógicas, razonamiento, relación de las partes con el todo y viceversa. También entran aquí la salubridad mental y el funcionamiento del sujeto a nivel de su conducta, temperamento, carácter y en general la estructura de su personalidad.
- **Factores internos afectivos:** Se dice que es necesario que la afectividad del sujeto se encuentre funcionando de la mejor manera, para procurar la mayor eficacia y rendimiento en la tarea de aprendizaje.

- **Factores externos socioculturales:** En la medida en que el individuo participe de un medio propicio, armónico y culturalmente positivo, en esa medida su nivel de madurez social, su capacidad de interrelación con el medio y su motivación hacia el aprendizaje, serán positivas y motivadoras de la actividad. Hay casos de niños que participan de medios que constituyen verdaderas subculturas y que al ingresar al medio escolar chocan abruptamente con normas, pautas culturales, lenguaje y modos de vida distintos de los que viven en su medio, por lo cual se presentan generalmente conflictos.
- **Factores externos y familiares:** Si la familia, sobre todo con ejemplo y no sólo con la prédica, ofrece al niño un ambiente armónico, sólido y libre de tensiones, su desarrollo afectivo hallará elementos propicios para su positiva evolución. Un núcleo familiar culturalmente positivo en el que se maneje amplio vocabulario, se lea y se compartan los conocimientos de los distintos miembros, será definitivamente un medio motivador para el aprendizaje, ya que así el niño va internalizando, en la vida cotidiana, la importancia del saber y por supuesto, la importancia de dominar herramientas básicas para lograrlo, como son la lectura y la escritura.
- **Factores externos escolares:** Se puede afirmar que hay elementos de la escuela como la administración escolar y las características del docente que constituyen elementos motorizadores para el aprendizaje. También influyen las condiciones de la edificación, su ubicación, dotación de material didáctico, muebles, número de alumnos matriculados, rigurosidad o flexibilidad en la disciplina, el conocimiento y manejo de técnicas apropiadas en la enseñanza. Todo lo anterior constituye sin lugar a dudas elementos que pueden cautivar la atención del niño o impulsar el tedio y la pérdida de interés por la tarea de aprender.

Pero también existen factores específicos que afectan la adquisición de la lectoescritura y por ende el aprendizaje, como lo es la dominancia cerebral y la lateralidad.

La gran mayoría de las funciones lingüísticas se localizan en el hemisferio izquierdo. Dichas funciones son controladas por ciertas áreas, cuya lesión o funcionamiento anómalo puede ocasionar desajustes en el desempeño de la facultad del lenguaje. Este fenómeno ha sido denominado *dominancia cerebral* y ha sido ampliamente investigado, fundamentalmente por neurólogos, cirujanos e investigadores del lenguaje. El fenómeno de la dominancia cerebral tiene implicaciones en lo que ha sido el desarrollo de la psicolingüística y las aplicaciones extensivas a los procesos globales de la educación.

Hay una preponderancia en los sistemas educativos para desarrollar las funciones inherentes al hemisferio izquierdo. Es necesaria una consideración más global de la dominancia, a partir de lo que pudiera aportar la estimulación paralela del hemisferio derecho, principalmente en relación con el comportamiento lingüístico y su estimulación desde la escuela.

El hemisferio izquierdo (HI) suele encargarse de procesar la información de manera secuencial y analítica. Asimismo, el hemisferio derecho (HD) se relaciona más con el procesamiento global de la información, lo cual demuestra que no está tan completamente desvinculado del mecanismo del lenguaje. La dominancia del HI guarda una relación muy cercana con la orientación filosófica de la teoría lingüística. La focalización de los aspectos del lenguaje en componentes formales como la sintaxis, la fonología y la morfología pudo haber incidido en la poca importancia que se prestara a otros procesos, menos perceptibles y manipulables por el investigador, más vinculados al entorno de la comunicación lingüística: la entonación, el ritmo, el tiempo, la melodía y la acentuación y los vínculos entre todos estos y el contexto de situación, por ejemplo.

Ambos hemisferios se distribuyen el procesamiento de funciones y se complementan. Los procedimientos de carácter estrictamente analítico se efectúan en el HI, mientras que lo concernien-

te a la decodificación de datos relacionados con el contexto situacional tiene lugar en el HD. Podría pensarse que la dominancia global de uno y otro hemisferio incide de algún modo en la conducta del ser humano. Esto debe ser objeto de preocupación para el desarrollo de la labor escolar, dentro de un sistema educativo que no subestime las potencialidades de uno u otro hemisferio ni se oriente hacia el desarrollo de uno en particular.

El formalismo de las teorías de orientación estructuralista y generativista dejaba poco margen para el desarrollo de actividades escolares que no tuvieran su foco en el “análisis”, la “secuencialidad” y el desarrollo de “operaciones lógicas”. En cambio, las nuevas tendencias funcionalistas, más cercanas a la realidad del lenguaje como hecho de comunicación, ofrecen caminos para comenzar a equilibrar el proceso pedagógico. Los aspectos pragmáticos y la capacidad del individuo para procesar imágenes son tan importantes como la sintaxis y la organización formal. Según Barrera Linares (1998), si se considera que la lectura y la escritura constituyen aspectos fundamentales e imprescindibles en esta época para la formación lingüística el individuo, no debe descuidarse su cercana relación con las funciones del HD, lo mismo que los factores pragmáticos y entonacionales del lenguaje en general. Por lo tanto, las funciones neurolingüísticas de cada hemisferio son iguales en importancia a la hora de diseñar la conducción del proceso educativo.

### **3. Los métodos de enseñanza de la lectura**

**El Método sintético:** Éste se inicia con el aprendizaje de las letras, para pasar luego al de las sílabas y terminar el proceso sintético con la formación, a partir de ella, de palabras y frases. Éste es un proceso que no se realiza simultáneamente, sino que quien aprende debe detenerse largo tiempo en el estudio de las letras, hasta completar el abecedario. Después, a través de la combinación de vocales y consonantes va adentrándose en el dominio de la sílaba, para más tarde pasar a las palabras, formadas inicialmente con la combinación de sílabas constituidas por la misma consonante variando en la vocal, como por ejemplo, *mamá, mima, memo*. Finalmente se llega a



la frase utilizando el mismo procedimiento de la formación de las palabras y entonces las frases se construyen sobre palabras escritas con la misma consonante combinando las vocales, por ejemplo: *mama me mima, la pipa de papá*. De tal manera que lo resultante son frases definitivamente cacofónicas, muy distantes del uso que normalmente se hace del lenguaje.

Sobre estos métodos silábicos han caído fuertes críticas y se ubica como método perfecto de la escuela tradicional. Quienes adversan los métodos sintéticos, generalmente defensores de los métodos globales, basan sus críticas fundamentalmente en las características perceptivas y lingüísticas de los escolares que se inician en este aprendizaje. Sostienen que la percepción de un niño de alrededor de los seis años es global, “sincrética”, y es mucho más tarde cuando empiezan a visualizarse partes y detalles de esas totalidades, y, por lo tanto, el aprendizaje debe tomar como base esa situación perceptual. A nivel del lenguaje y el uso dado por el niño, sostienen que aquél es un medio de comunicación, por lo tanto un elemento ligado a su vivencia y relación social, por lo cual el aprendizaje ha de iniciarse a partir de expresiones significativas y no a partir de trozos de ellas, o de expresiones sin ninguna relación con la vida cotidiana. El método sintético está en desuso en los países desarrollados, pero es el más utilizado en Venezuela.

**El método analítico:** Este método es conocido como global. Plantea un proceso que ha de iniciarse con la frase o expresiones significativas y más tarde llegar a los componentes, es decir, las sílabas y letras. Este método es producto de los postulados de la entonces incipiente psicología evolutiva que afirmaba que la percepción en el niño hasta los seis años es sincrética, es decir, que percibe con mayor facilidad las totalidades que las partes por tener una visión de conjunto.

Ovidio Decroly (1871-1932) le dio impulso a este método y es el propulsor de la “escuela activa”. Considera fundamental establecer cualquier aprendizaje no sólo sobre la base del desarrollo cognoscitivo del niño, sino también atendiendo a sus intereses. De ahí que consideran que un aprendizaje de la lectura a partir del de-

letreo no puede proveer otra cosa que no sea el tedio y por lo tanto opera más tarde como generador de un desapego hacia esa actividad. John Dewey, pedagogo norteamericano, sostiene que el niño sólo siente interés por aquello que guarda alguna relación con su experiencia, y que olvidar esto puede llevar a que el niño sienta tanto cansancio de su aprendizaje a través del método global como con el silábico, que lo mantiene durante semanas deletreando.

**El método mixto:** Creado con la finalidad de resolver inconvenientes surgidos con la aplicación de los métodos anteriores, es una búsqueda de ajustar en mejor forma el aprendizaje de la lectura. Este método parte de algunos aspectos contemplados por uno y otro de los métodos puros.

#### 4. Metodología

La muestra de esta investigación está representada por tres libros de iniciación a la lectura de data reciente y que no estuvieron incluidos en los trabajos anteriormente realizados. Los textos de lectura inicial utilizados fueron:

- *Método popular de lectura inicial.*
- *Tilín Tilán. Lectura inicial*
- *Girasol. Iniciación a la lectura.*

Se diseñó una ficha para el análisis de cada uno de los textos, donde se tomaron en cuenta los siguientes niveles lingüísticos con sus respectivos indicadores:

Nivel	Indicadores
Fonetológico	Secuencia en el aprendizaje de las sílabas Secuencia en el aprendizaje de los fonemas
Morfológico	Número de sustantivos Número de adjetivos Número de verbos Modo y tiempo de los verbos Tipos de verbos Otras categorías gramaticales
Sintáctico-semántico	Estructura oracional predominante Número de palabras por oraciones Oraciones con problemas sintácticos Oraciones con desvíos semánticos Oraciones aisladas del contexto Lexías con significado ambiguo Lexías que no pertenecen al registro léxico del niño Oraciones o frases incoherentes
Pragmático	Problemas en la relación figura-palabra Organización y secuencia del texto

## 5. Análisis del corpus

### Análisis del nivel fonetológico

Los textos de lectura inicial estudiados presentan las siguientes características:

1. El método de lectura utilizado por los tres textos es el método sintético, en el cual se parte de la vocal hasta llegar al texto. Sin embargo, estudios realizados, como el de Molina (2000), recomiendan los métodos de progresión analítica

suavizada, que parten de unidades lingüísticas con significación propia (palabras, frases y textos), pero que en cada unidad didáctica analizan también los componentes silábicos, fonéticos y grafemáticos que las integran.

2. La presentación de la sílaba en el libro *Método popular de lectura inicial* sigue la organización tradicional del paradigma conductista-asociacionista (ma, me, mi, mo, mu). Los demás libros intentan subvertir el orden de las vocales para considerarse constructivistas, cosa que no logran.
3. Primero se aprenden las sílabas libres, luego las trabadas y por último las dobles. Ninguno de los tres libros sigue el mismo orden ni toma en cuenta las consideraciones psicolingüísticas sobre el desarrollo fonetológico, donde se plantea que el aprendizaje de los fonemas, y por ende el de las sílabas, se sigue dependiendo de la facilidad y el costo neuromuscular que implica su producción. Este tipo de estudios y consideraciones deben tomarse en cuenta al momento de elaborar un texto de lectura inicial. Sin embargo, los libros analizados no se han regido por criterios de ese tipo, como lo demuestran las siguientes situaciones:
  - a) Omisión del estudio de sílabas libres como *ka*, *xa* (*Método popular de lectura inicial*), sílabas trabadas como *an*, *az*, *ad* (*Tilín Tilán* y *Método popular*) o las sílabas dobles (*Método popular*).
  - b) Eliminación de algunas sílabas del mismo grafema. En el caso de la sílaba *za* (*Método popular de lectura inicial*) se sustituyen las sílabas *ze* y *zi* por las de grafía *ce* y *ci*. Aunque las sílabas *ze*, *zi* no son patrimoniales del español, sí hay palabras con estos grupos silábicos como *zigzag*, *zéjel*, *zeppelin*, *zigomorfo*.
  - c) No siempre se incluyen los diptongos en los textos estudiados. El único que los incluye es *Tilín Tilán*.

### **Análisis del nivel morfológico**

En los textos de lectura inicial se observa un predominio de los sustantivos sobre las demás categorías gramaticales. En orden de aparición les siguen los verbos, los adjetivos calificativos, los pronombres, los adjetivos (demostrativos y posesivos), artículos, preposiciones, entre otros. El predominio de los sustantivos es normal, ya que en el desarrollo del componente sintáctico hay un período temprano donde se adquieren las estructuras oracionales simples y en el desarrollo del componente morfológico se afianza el paradigma de las palabras autosemánticas, pero, al reducirle al niño el número de adjetivos, adverbios e incluso verbos, impide el desarrollo normal de los componentes morfológico, sintáctico y semántico y con ello se limita el desarrollo cognitivo del niño.

Los verbos generalmente sirven para reforzar el aprendizaje de una sílaba o como enlace entre sustantivos y adjetivos. En su mayoría son de tiempo presente y de la primera y tercera persona del singular. Sin embargo, los niños, para la edad en que aprenden a leer, ya manejan otros tiempos y personas verbales. Los textos de lectura inicial no incrementan ni enriquecen el conocimiento del niño sobre la gramática de su lengua, sino que más bien lo reducen y simplifican.

Otra característica resaltante es que no se toma en cuenta el conocimiento anterior al proceso de enseñanza del aprendizaje de la lengua (mundo de experiencia de las etapas prelingüísticas y el estadio de consolidación de la gramática básica) y se introducen una serie de lexías que presentan las siguientes características:

1. Lexías ambiguas, gracias a las cuales se produce un choque entre el significado de estas palabras en el texto y el que tienen en el contexto del niño. Por ejemplo: pipa (en el texto, objeto para fumar; en nuestro contexto, recipiente para guardar agua o basura), lima (fruta/ instrumento para limar), mina (lugar donde se extraen minerales / grafito para escribir), bomba (artefacto explosivo / estación de servicio / globo).
2. Lexías que no pertenecen al inventario léxico del niño, como: cromo, tórax, mico, poma, torno, porra, dique, popa,

buque, yate, higo, bambú, roble, maxilar, cráneo, cedro, draga, glucosa, plomo, coz, imán.

3. Lexías que no son propias del contexto venezolano, como: tilo, memo, flan, pluto, broche, chucho, yema, pino, dama, nené, nena.
4. Se observan verbos fuera del contexto que provocan ambigüedad, pues no se puede determinar si son sustantivos o verbos. Ejemplos: toque, trote, reclamo, excusa, traje, brinco, llama, pega, impulso, vino, saco, queja, ayuda, piso.

La escasa aparición de otras categorías gramaticales, como artículos, pronombres, preposiciones, conjunciones y adverbios, no se corresponde con el habla del niño para la edad en que comienza a aprender la lectura, ya que los niños manejan un cierto inventario de estas categorías.

Comparando los resultados de esta investigación con respecto a los de las anteriores (Bruzual, 1998, 2002), el uso de lexías desconocidas, ambiguas o que dependen del contexto se mantiene.

### **Análisis del nivel sintáctico-semántico**

1. Se observa un predominio de oraciones simples cuya estructura oracional es Sujeto-Verbo-Objeto, en algunos casos S-V o S-V-Atributo. Este tipo de oraciones tiene una escasa riqueza sintáctica.
2. El fin de las oraciones es la enseñanza de la sílaba a través del sonido, por eso se construye un tipo de estructura donde prevalece la repetición de sonidos, descuidando el sentido y alterando el orden sintáctico. Ejemplo de esta situación son oraciones como: “La lora se apura, tose, tirita, temerosa tira a la papelera la mora, la pera”; “Lorita pirata tapa tu tesoro”; “Patito piloto toma su moto”; “La mamá pata le teme a la moto”. Esta situación provoca como resultado oraciones “muy distantes del uso normal que se hace del lenguaje y sobre todo del uso que el niño hace de éste” (Villamizar, 1998: 55) y además impide la comprensión, ya que el niño, al realizar el eje semasiológico, encuentra que dichas construccio-

nes no tienen un referente en su mundo real o imaginario (nivel conceptual y referencial).

3. Se construyen en algunos casos oraciones que están fuera del contexto del niño, lo cual impide su comprensión. Por ejemplo: “Mamá pule la lupa”. Este tipo de objeto es poco habitual en los hogares venezolanos y mucho menos común es que la mamá lo esté puliendo.
4. Uso inadecuado de signos de puntuación, que provoca ruptura de la oración, y ausencia de conjunciones coordinantes y subordinantes. Ejemplo: “Su médico, la examina, le da oxígeno”.
5. Se construyen estructuras oracionales con vocativo, muy similares a una estructura oracional sencilla. Esto provoca confusión en el niño y puede traer como consecuencia que él quiera separar el sintagma nominal del verbal. Ejemplo: “mamá, mira mi gusano” (oración con vocativo) en lugar de “mamá mira mi gusano”.
6. Para afianzar el aprendizaje de la sílaba, repite la misma oración cambiando de lugar los elementos oracionales, lo cual puede provocar estructuras ambiguas. Ejemplo. “mamá pule la lupa”, “la lupa pule mamá”.

### **Análisis del nivel pragmático**

Los textos utilizan la estrategia metodológica de afianzar el conocimiento del significado relacionándolo con el referente a través de una imagen. Dichas imágenes consisten en dibujos, con colores en *Tilín Tilán* y *Girasol*, en negro y rojo en el *Método Popular*. Generalmente, esta relación provoca problemas de distintos tipos tales como los siguientes:

1. Se expresa una figura que muestra una totalidad para que el niño identifique una particularidad, situación que no logra captar. Por ejemplo, en *Girasol*, para representar la luna, se dibuja un paisaje nocturno, con casa y vegetación, y entre otros elementos la luna. En este caso, el niño no identificaría la luna sino la noche porque él no percibe particularidades

sino generalidades. En el caso de *Tilín Tilán*, es común que el objeto representado por la palabra no aparezca solo, sino acompañado de una serie de elementos que, por lo general, no tienen nada que ver con el campo semántico ni la utilidad del objeto. En la ilustración de *flecha*, en lugar de la flecha sola, aparece un perro, vestido de traje, con una flecha atravesando su bombín, mientras el perro la mira con cara de preocupación.

2. Se representan visiones estereotipadas de los seres u objetos enunciados. Por ejemplo, la bruja de *Girasol* tiene la cara verde, verrugas, nariz aguileña. El indio de *Tilín Tilán* está representado como un apache de película de vaqueros, mientras que el del *Método popular* aparece con plumas, arco y flecha.
3. Se representan objetos distintos con el mismo dibujo, cambiando sólo la perspectiva o la panorámica. En *Girasol*, el burro de la página 30 es igual a la mula de la página 19. La figura de la bomba es la misma que la de globo. La de cabra es similar a la de chivo. Esto puede ocasionar que el niño no comprenda las diferencias semánticas entre una y otra palabra. En el *Método popular* la figura de yate representa más bien a una lancha.
4. El dibujo no representa gráficamente ni aclara el sentido de las oraciones. En la ilustración de “la mula malosa lame su pelo” (*Tilín Tilán*), no hay nada que indique por qué la mula es malosa, por lo cual el adjetivo está descontextualizado.
5. Hay una animación excesiva en las ilustraciones, específicamente en el caso de *Tilín Tilán*. Por ejemplo, en la ilustración de *banano* (palabra que está fuera de nuestra variedad lingüística, ya que nosotros decimos *cambur*), hay un ratón vestido con camisa, pantalón, chaleco, zapatos y sombrero de copa, montado sobre el cambur, y a su lado vuela y sonríe una abeja con guantes, sombrero, corbatín, camisa y chaleco, todos con rasgos humanizados. En la ilustración de *jugo*, hay un enorme vaso de jugo sobre una tortuga con sombrero de copa y detrás de ella se asoma un oso con guantes, sombrero, chaleco, camisa, pantalón y bufanda, que lleva una



vara en la mano. Como se ve, todos estos elementos están fuera del contexto semántico de la palabra, así como del contexto sociocultural del niño.

6. Las ilustraciones representan elementos fuera de nuestro contexto, como un bus de dos pisos, que aquí no existen; el tren es una locomotora antigua; el avión, una avioneta estilo Primera Guerra Mundial. Puede apreciarse una descontextualización temporal con ciertos elementos: por lo general el vestuario es decimonónico (en el caso de *Tilín Tilán*) y las veces que aparece una cámara fotográfica siempre se representa como las primitivas.
7. Se cae en situaciones irreales a través de la ilustración. Por ejemplo, una cigüeña fumando un tabaco, un collar de perlas marrones o una cinta cinematográfica que no se proyecta sobre ninguna superficie sino al aire libre, lo cual es irreal.
8. Excesiva humanización de animales, en el caso de *Tilín Tilán*. Los animales aparecen vestidos, realizan o sustituyen acciones propias de humanos. Cuando se representa a la escuela, la maestra es una liebre y entre los alumnos hay un burro, un oso y una rata. También hay una interacción de animales con humanos, como cuando una mona le pide a una niña que sane su cola. Igualmente, se humanizan objetos: las letras tienen rostro y vestuario, hay un cometa sonriente y un sol ceñudo.

## Conclusiones

A pesar de que el fenómeno de los textos de iniciación a la lectura ha sido estudiado previamente, podemos apreciar que persisten e incluso se incrementan los problemas. Se presentan una gran cantidad de significantes propios de otras variedades del español, de otros contextos socioculturales que no pertenecen al campo lexical ni a la comunidad lingüística del niño, por lo cual estos carecen de significado para él. El interés del texto consiste en el reforzamiento del sistema silábico o de los significantes, no en aprender estructuras sintácticas ni significados, ni representar situaciones reales de comunicación. Todo lo anterior provoca que el

proceso de comprensión no se lleve totalmente a término. Luis Barrera Linares afirma que “la comprensión implica percibir e integrar todos los datos (formales y pragmáticos, implícitos o explícitos) inherentes a un texto, a fin de procesar y ‘construir’ un marco coherente y correcto de los contenidos del discurso” (Barrera et al., 1998: 72). Este marco coherente y correcto de los contenidos del discurso es el que no se llega a construir, ya que en muchas ocasiones hay falta de cohesión y coherencia en los textos. Así se provoca que el niño realice una lectura “superficial”, no una lectura del mundo ni una lectura de contenidos.

Independientemente de las críticas dirigidas al método silábico, el texto de lectura inicial presenta graves problemas, ya que no le ofrece al niño una sintaxis, una puntuación ni una expresión correctas, por lo cual no se puede pretender que posteriormente llegue a dominar estos aspectos.

Los libros mantienen un método conductista, a pesar de que el diseño curricular de la escuela básica es constructivista, aspecto que ya había sido notado en los estudios de Bruzual (1998, 2002). No se parte de las experiencias del niño, pero conserva el poco énfasis en la corrección propio del constructivismo. Hay un intento de constructivismo y de evitar el mecanicismo en ciertas partes, como cuando enuncian las sílabas de diferentes formas, en lugar del tradicional *a e i o u*.

En todos los textos se han empleado imágenes, que aparecen en casi todas las páginas de los textos. La imagen pretende reforzar el aprendizaje de las palabras, pero muchas veces lo que puede lograr es confundir el sentido de las mismas y persiste en descontextualizar al niño de su entorno. Más que por intención pedagógica, la imagen pareciera querer llamar la atención de los niños, ya que la mayoría de las veces predomina sobre el texto. Esta observación ya había sido hecha por Bruzual en sus estudios sobre los textos de lectura inicial. “Presentan ilustraciones de gran colorido, pero de poca calidad comunicativa, pedagógica y de adecuación socio-cultural” (Bruzual, 2002: 141).

Los textos que aparecen en los libros son de muy baja calidad, con temas que pretenden tener algún elemento humorístico o

moralizante, pero que no incentivan el interés por la lectura y la literatura. Este tipo de problema ya había sido ubicado por Molina (2000) al afirmar que, en algunos de los libros concebidos con el propósito de enseñar a leer, se advierten contenidos idiotizantes, que no responden en absoluto a las motivaciones reales de los niños y niñas de esa edad en nuestros tiempos.

Como los textos de iniciación a la lectura tienen fallas, el maestro se ve en la necesidad de corregirlas en el aula, hasta que se proponga un libro donde se tome en cuenta el mundo de experiencias del niño. Esto no implica que sólo se usarán palabras regionales o pertenecientes a un código restringido. La inclusión de palabras de otros contextos debe partir de un proceso de nutrición cultural y no de una memorización de vocablos.

La elaboración de los textos de lectura inicial debe estar aunada a toda una serie de investigaciones sobre el inventario léxico de los niños, desde un punto de vista multidisciplinario. Quienes elaboren los textos deben ser especialistas en el área del lenguaje, los libros deben ser avalados por comisiones de arbitraje formadas por especialistas en el área de la lingüística y la enseñanza del lenguaje. Los mismos maestros deben estar al tanto de estas investigaciones para poder seleccionar el texto de lectura inicial más adecuado. Los textos que aparecen podrían tomarse de fuentes existentes: situaciones reales, textos literarios (tanto regionales como universales) y otras tipologías textuales. La literatura para niños debe estar especialmente bien escrita, tanto desde el punto de vista estético como desde el punto de vista formal. De este modo, se podría incrementar la motivación del niño hacia la lectura. Igualmente, se debe procurar que la lectura y la escritura tengan sentido desde el primer momento. Los temas, frases y palabras deben tener pleno sentido para el niño, cumplir su función de signos lingüísticos y no ser sólo significantes, pues parte del desgano que existe hoy por la lectura se debe a que el niño se enfrenta a algo que no comprende. Asimismo, se sugiere que en los nuevos textos de lectura no haya un monopolio de una sola concepción psicolingüística, sino un enfoque ecléctico que tenga lo mejor de cada una y no caiga en una enseñanza mediocre e inadecuada a largo plazo.

## Referencias

- Acosta, Víctor (Dir.) y otros (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Barbosa Heldt, Antonio (1971). *Cómo enseñar a leer y escribir*. México: Editorial Pax.
- Barrera Linares, Luis y Fraca de Barrera, Lucía (1998). *Psicolingüística y adquisición del español II*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Bruzual, Raquel (1998). *Un estudio semántico-pragmático de los textos de iniciación a la lectura*. En: *Enseñanza de la lengua materna. Teoría y práctica*. Maracaibo: Ediciones de Fundacite Zulia (pp. 149-163).
- Bruzual, Raquel y Molero, Lourdes (2000). *La pertinencia social en la enseñanza del lenguaje*. *Revista Laurus* N° 9: 2-14.
- Bruzual, Raquel (2002). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna*. Maracaibo: LUZ.
- Ediciones Edinova (2000). *Tilín Tilán. Lectura inicial*. Caracas: Susaeta Ediciones.
- Gutiérrez, Juan (1999). *Girasol. Iniciación a la lectura*. Caracas: Editorial Básica.
- Jiménez, Jaime (1986). *La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid: Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Molina García, Santiago (2000). *Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Guía didáctica para la escuela infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Publicaciones Populares Deiba (1998). *Método popular de lectura inicial*. Caracas: Editorial Deiba.
- Villamizar, Gustavo (1991). *La lectoescritura en el sistema escolar*. En: *Cuadernos de Educación* N° 149. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.