

RELACIONES ENTRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL, LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Uceira Rey, Eva

La lectura y la escritura son consideradas habilidades secundarias del lenguaje, mientras que el habla y la capacidad de escucha son habilidades primarias que poseemos desde incluso antes de que nacemos. La lectura y la escritura pueden considerarse como instrumentos privilegiados que dan acceso a la información y al conocimiento. El aprendizaje de la lectura y de la escritura es crítico para el éxito de los niños en la escuela y más adelante en sus vidas. La habilidad de leer y escribir se desarrolla a lo largo de toda la vida y las implicaciones entre estas áreas son continuas.

Palabras Clave: lectura, escritura, lenguaje oral, aprendizaje y desarrollo

Relación entre habla y escritura

El habla es muy anterior a la escritura tanto desde un punto de vista filogenético como ontogenético. El primer sistema de escritura de uso general desarrollado por los sumerios tiene 5000 años de antigüedad (Gelb, 1987), mientras que la aparición del habla tiene siete centenares de miles de años.

El lenguaje oral es una habilidad propia de los humanos; sin embargo, la historia de la escritura es mucho más corta. El inicio en el aprendizaje de la escritura comienza alrededor de los 5 años en los centros escolares, por lo que cuando el niño comienza a escribir, el desarrollo del lenguaje oral ya lleva por delante un gran avance; de esto se puede deducir, que procesos implicados en la

adquisición de ambas habilidades pueden no ser idénticos, pero no excluye que una competencia adecuada en el lenguaje oral sea un cimiento valioso para la escritura. Otro aspecto que ha llevado a sostener que la lengua escrita no es una transcripción de la oral se refiere al tipo de lenguaje diferente que suele utilizarse cuando se habla y cuando se escribe (Benveniste, 1982). El lenguaje escrito es más elaborado y suele ser más formal que el lenguaje que utilizamos en nuestras conversaciones. No sólo en lo que se refiere al léxico sino también a las construcciones sintácticas elegidas y a los enlaces que cohesionan las frases entre sí.

Cassany (1991,1999), comparando el código escrito con el código oral, señala que el primero no es un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación.

Cuando hablamos o escribimos, construimos textos y, para hacerlo, tenemos que dominar muchas habilidades: discriminar la información relevante de la irrelevante, estructurarla en un orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas, conectar las frases entre sí, construir un párrafo, etc. Las reglas ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar oraciones aceptables sólo son una parte del conjunto de conocimientos que domina el usuario de la lengua. La otra parte es la formada por las reglas que permiten elaborar textos: las reglas de adecuación, coherencia y cohesión.

- *Adecuación*: es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo y formal/informal) que hay que usar. Los escritores competentes conocen los recursos lingüísticos propios de cada situación.
- *Coherencia*: es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada.
- *Cohesión*: es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función

de asegurar la interpretación de cada frase en relación con los demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto.

La forma genuina y primaria de comunicación es la hablada, a la que se superpone, mediante una instrucción explícita y sistemática, la forma escrita (García-Albea, 1991). La escritura y el lenguaje oral presentan una serie de diferencias muy claras.

La escritura es una habilidad secundaria cuyo aprendizaje requiere el conocimiento lingüístico de varios aspectos de la actividad primaria (Mattingly, 1972, 1984). La escritura implica la construcción cultural del metaconocimiento y la meta-representación, es decir, la adquisición de instrumentos mediadores para representar y objetivar conscientemente el propio proceso de representación y los operadores de éste (del Río, 1995). Estas diferencias también se presentan en relación al tipo de señal implicada (García-Albea, 1991), al proceso de comprensión del lenguaje (*de Vega et al.*, 1990), al modo de producción del discurso (Wells, 1987) o a la función que desempeñan ambos tipos de habilidades.

Son pocas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la conexión entre el lenguaje oral y el escrito; probablemente uno de los motivos sea la poca atención que ha recibido la instrucción en escritura, asociado a un estudio formal del lenguaje oral en la escuela (Clifford, 1989).

Nelson, Balass y Perfetti, (2005) realizaron un estudio para analizar si era más fácil el aprendizaje de vocabulario nuevo en personas adultas, a través de la vía ortográfica o de la vía fonológica. Comprobaron que en aquellos sujetos que realizaron el aprendizaje de las palabras a través de listas de palabras escritas, el aprendizaje era mayor que en aquellos que memorizaban las palabras por la vía fonológica.

La mayoría de los estudios que se han llevado a cabo sobre la relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral se centran fundamentalmente en

alumnos con dificultades de aprendizaje. En estos estudios se muestra cómo aquellos alumnos con problemas en el desarrollo del lenguaje oral y que posteriormente se han podido solventar, continúan teniendo dificultades en el lenguaje escrito (Naucler y Magnusson, 2002).

Se han realizado estudios sobre la influencia de la memoria verbal en la relación entre el lenguaje oral y la escritura. Bereiter y Scardamalia (1987) y McCutchen (1987) mostraron que las limitaciones en la memoria verbal influyen no sólo en la cantidad sino también en la calidad de la escritura, ya que esta escritura depende mucho de la memoria de trabajo verbal (McCutchen, 1996; Swanson y Berninger, 1996).

Otra área que ha recibido atención en relación a la conexión entre el lenguaje oral y la escritura es la morfología. Los morfemas cumplen funciones de bloques de construcción eficientes, puesto que diferentes partes de las palabras (raíces o afijos) se usan para crear palabras nuevas y más largas, lo que permite reducir éstas a unidades más pequeñas (morfemas) que ayudan a la pronunciación, el deletreo y el significado (García y González, 2006). Cuando la capacidad de análisis morfémico del niño se lleva a la escritura, con una mayor regularidad que en el habla, la conciencia morfémica en el conocimiento ortográfico permite el dominio de una escritura correcta y por ende del lenguaje oral y de la lectura (Carlisle, 2003; García y González, 2006). La morfología se desarrolla tanto en el lenguaje oral como en la escritura, observándose un crecimiento más temprano en el lenguaje oral (Carlisle, 1994). Un estudio llevado a cabo por Carlisle (1996) sobre el uso del morfema en la composición escrita y el lenguaje oral, concluyó que los errores morfológicos presentados en el lenguaje oral continúan apareciendo en el lenguaje escrito.

Relación entre lectura y escritura

Respecto a la relación entre lectura y escritura, la mayoría de trabajos llevados a cabo con el fin de determinar la influencia que tiene una habilidad en otra, tienden a demostrar que la escritura ejerce una mayor influencia en la

lectura, más que darse el patrón contrario (Muñetón, 2006). Hay una idea básica: la lectura y la escritura comparten habilidades cognitivas, pero la escritura requiere mucho más que leer, como lo prueba el hecho de que existen niños disléxicos que llegan a alcanzar un nivel normal en la lectura gracias a un buen entrenamiento, pero continúan siendo escritores de baja calidad (Rutter y Yule 1973; Graham, 1983).

Relaciones dependientes

Para algunos autores, el lenguaje escrito y la lectura son habilidades dependientes pues comparten procesos similares, como el sistema visual, fonológico, semántico y la memoria a largo y a corto plazo (Enhi, 1997; Frith, 1980) y por lo tanto, la mejora en una o más de estas habilidades, debería conllevar una mejora en ambas. Berninger y Swason, (1994) enfatizan la importancia del “conocimiento” como aspecto común en las dos áreas del lenguaje. Este conocimiento es fundamental, tanto en el aspecto del dominio, como en la adquisición del contenido.

Este ámbito de conocimiento es especialmente obvio en escritura porque la escritura tiene que “decir algo” y la lectura también se ve influenciada porque a mayor conocimiento, mejor comprensión lectora, mejor facilidad para inferir, organizar y recordar la información (Spivey, 1997).

Por otra parte, Treiman (1998) plantean que la lectura y la escritura comparten la necesidad de profundizar en el sistema alfabético. Según Ehri (1997) para aprender a leer y escribir se necesita el conocimiento alfabético (conocimiento de la correspondencia grafema-fonema y fonema-grafema). Otro elemento central además del conocimiento alfabético es el conocimiento de la ortografía de las palabras. Perfetti (1997) y Treiman (1998) afirman que el acto de escribir palabras no es un acto puramente escritor. Algunos escriben palabras y después releen para confirmar que están correctamente escritas (Treiman, 1998). Cuando vamos a escribir una palabra necesitamos ir a su representación, dado que el escribir implica, buscar su significado en el almacén correspondiente.

Hallar una representación léxica implica un proceso tanto ortográfico como fonológico porque ambas representaciones son intrínsecas a la representación de la palabra, Perfetti (1997).

Estudios llevados a cabo por Tierney y Shanahan (1996); Shanahan (2004) demostraron que la instrucción en lectura puede mejorar la escritura y que la instrucción en escritura puede tener un impacto positivo en el desarrollo de la lectura. Por lo tanto, un uso combinado de la instrucción en las dos habilidades puede ser eficiente y beneficioso. Hay dos explicaciones para este planteamiento:

1. Comparten habilidades y conocimiento. El escritor lee y relee lo que ha escrito compartiendo características lingüísticas, procesos y contenido de la información.

2. La lectura y la escritura son habilidades que se trabajan continuamente de forma combinada, se combinan de formas diferentes para diferentes tareas.

La mayoría de los trabajos determinan que la escritura influye más sobre la lectura que viceversa. Treiman (1993) sugiere que esta influencia puede venir dada porque el nivel alfabético, necesario para aprender a leer, alcanza su mayor desarrollo cuando se aprende a escribir. Los niños cuando aprenden a escribir “aumentan la habilidad para reconocer los sonidos o los fonemas de las palabras al ser producidas oralmente” (Treiman, 1998).

Por otra parte, Uhry y Shepherd (1993) sugieren que la segmentación y el entrenamiento en la escritura cuando es coordinada con la instrucción de lectura, permiten un mejor rendimiento en lectura que una práctica adicional en lectura. Pero el hecho de que la escritura influya más sobre la lectura no quiere decir que nunca haya influencia de la lectura sobre la escritura.

Relaciones independientes

Otras investigaciones defienden un relación independiente, planteando estudios que se basan en una relación independiente entre lectura y escritura,

basados en una serie de investigaciones que muestran la existencia de niños que escriben mejor de lo que leen, o que leen mejor de lo que escriben. Bradley y Bryant (1985) sugieren que estas relaciones independientes se dan porque algunos niños se centran en una “estrategia rígida”, es decir, una estrategia visual para la lectura y una estrategia fonológica para la escritura.

Entre los autores que hablan de esta disociación entre lectura y escritura se encuentran: Waters, Bruck y Seidenberg, (1985); Bryant, y Bradley, (1980) y Read (1971, 1986) quien mostró en primer lugar la disociación evolutiva entre la lectura y la escritura.

Cuetos (1989) señala que ciertas características (lexicalidad, frecuencia, edad de adquisición, regularidad, imaginabilidad, vecindad ortográfica y longitud) influyen sobre el tiempo de reconocimiento y lectura.

Por su parte, Treiman y Cassar (1997) también considera que un factor que está asociado con la escritura correcta de palabras es la frecuencia con la que se leen en los textos escritos. Los niños escriben mejor las palabras frecuentes que las infrecuentes. La relación entre la frecuencia de la palabra y la exactitud ortográfica sugiere que la experiencia del niño con la lectura afecta a su escritura.

Una explicación de por qué la habilidad de leer una palabra no siempre asegura que un niño sea capaz de escribir esa palabra, puede venir dada porque los principiantes leen estas palabras logográficamente, es decir, mediante claves visuales. Los niños no realizan una conexión directa de los grafemas con los fonemas, sino que leen las palabras por claves visuales, conectando algunas de las letras a su pronunciación pero ignorando otras letras (Muñetón, 2006).

Otra investigación realizada por Bosman y Van Orden (1997) sugiere que un niño necesita leer una palabra muchas veces antes de que mejore su habilidad para escribirla. Bosman y Van Orden (1997) llevaron a cabo un estudio con niños holandeses a los que se les aplicó un programa de instrucción durante 10 meses en lectura y escritura. Se observó que cometían el mismo número de errores en

palabras que habían leído de 2 a 6 veces y sólo cuando las palabras habían sido leídas al menos 9 veces, la escritura de los niños empezó a mejorar a través de la lectura.

Existe consenso respecto a que la escritura es más difícil que la lectura (Bryant y Bradley 1980; Frith, 1980; Mastropieri y Scruggs, 1987; Nelson, 1980; Read, 1986) dado que la escritura requiere la producción de una secuencia de letras, no ofrece claves contextuales y exige un número mayor de decisiones de conversión de fonema a grafema.

Otra de las características que puede dificultar la escritura es que necesita más información en la memoria para escribir una palabra que para leerla (Ehri, 1997), dado que la acción de leer se relaciona con una respuesta, pero el escribir una palabra se relaciona con varias respuestas, esto es, escribir muchas letras en una secuencia correcta.

Ehri (1998) considera que la razón por la que algunos sujetos leen mejor las palabras en comparación a como las escriben es porque cuando van a acceder a la lectura de una palabra acceden solo a un bit de información, pero cuando van a escribirla acceden a muchos bits de información en la memoria que consiste en la selección y representación de letras individuales en un orden adecuado. Por esta razón, la escritura sin errores llegará con abundante práctica. La práctica en la escritura ayudará más a la lectura que la práctica de la lectura a la escritura (Perfetti, 1997).

Aunque se ha demostrado que enseñar lectura mejora la escritura y que enseñar escritura provoca mejoras en lectura, resulta evidente, que aquellos programas instruccionales centrados directamente en lectura, mejorarán más la lectura y que aquellos programas centrados directamente en escritura, mejorarán más la escritura en vez de desarrollar programas instruccionales que trabajen las dos áreas simultáneamente (Shanahan, 2006).

Bibliografía

- Benveniste, C. (1982). La escritura del lenguaje dominguero. En: E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (Comp): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y de escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written expression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berninger, V.W., y Swanson, H.L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. En J.S. Carlson (Series Ed.) y E.C. Butterfield (Vol.Ed.) *Advances in cognition and educational practice: Vol.2. Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (57-81). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bosman, A. M., y Van Orden, G. C. (1997). Why spelling is more difficult than reading. In C. A. Perfetti, L. Rieben, y M. Fayol, (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (173-194). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bradley, L., y Bryant, P. E. (1985). *Rhyme and Reason in reading and spelling*. IRARLD Monographs, nº 1, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Carlisle, J.E. (2003). Morphology matters in learning to read: a commentary. *Reading Psychology*, 24, 291-322.
- Carlisle, J.F. (1994). Morphological awareness, spelling, and story writing. En Jordan, N.C. y Goldsmith-Phillips, J. (Eds.), *Learning disabilities: New directions for assessment and intervention* (123-145). Boston: Allyn and Bacon.
- Carlisle, J.F. (1996). An exploratory study of morphological errors in children's written stories. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 61-72.
- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Barcelona: Hurope.
- Clifford, G.J. (1989). A Sisyphean task: Historical perspectives on writing and reading instruction. En A.H. Dyson (Ed.), *Collaboration through writing and reading* (25-83). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer. Madrid.
- Del Río, P. (1995). ¿Se puede evaluar el lenguaje integrado? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 81-90.

- De Vega, M., Carreiras, M., Gutierrez-Calvo, M., y Alonso-Quecuty, M.L. (1990). *Lectura y Comprensión: Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Ehri, L.C., y Wilce, L.S. (1987). Does learning to spell help beginners learn to read words?. *Reading Research Quarterly*, 18, 47-65.
- Ehri, L. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. En: C.A. Perfetti y L. Rieten (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice* (237-269). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. En: J. Metsala y L. Ehri (Eds.). *Word recognition in beginning literacy* (3-40). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frith, U. (1980). *Cognitive processes in spelling*. London, UK: Academic Press.
- García-Albea, J.E. (1991). Segmentación y acceso al léxico en la percepción del lenguaje. En J. Mayor y J. Pinillos (Eds.). *Comunicación y Lenguaje*. Tratado de Psicología General. Madrid: Alhambra.
- García, J. y González, L. (2006). Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño. *Psicothema*, 18(2), 171-179.
- Gelb, J.J. (1987). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza.
- Graham, S. (1983). Effective spelling instruction. *Elementary School Journal*, 83, 560-567.
- Mastropieri, M. A., y Scruggs, T. E. (1987). *Effective Instruction For Special Education*. Boston: Little, Brown.
- Mattingly, I.G. (1972). Reading, the linguistic process and linguistic awareness. En J. Kavanagh e I.G. Mattingly (Eds.). *Language by Ear and by Eye*. Cambridge: MA., MIT Press.
- Mattingly, I.G. (1984). Reading, linguistic awareness and language acquisition. En J. Downing y R. Valtin (Eds.). *Language Awareness and Learning to Read*. Nueva York: Springer-Verlag.
- McCuchén, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, 299-325.
- Muñetón, M.A. (2008). *Efectos de la instrucción asistida a través del ordenador en las habilidades ortográficas de niños con DA*. Universidad de la Laguna.

- Naucler, K., y Magnusson, E. (2002). How do preschool language problems affect language abilities in adolescence? En: F. Windsor & M.L. Kelly (Eds.), *Investigations in clinical phonetics and linguistics*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nelson, H. E. (1980). Analysis of spelling errors in normal and dyslexics children. En U. Frith (Ed.). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.
- Nelson, J., Balass, M., y Perfetti, Ch. (2005). Differences between written and spoken input in learning new words. *Written language & Literacy*, 25-44.
- Perfetti, Ch. A. (1997). The psycholinguistics of spelling and reading. En *Learning to Spell* (21-38). Ch. A. Perfetti, L. Rieben, M. Fayol (Eds.). London: Lawrence Erlbaum .
- Read, C. (1971). Preschool children's knowledge of english phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Read, C. (1986). Children's creative spelling. London: Routledge y Kegan Paul.
Reading. En C. A. Perfetti, L. Rieben y M. Fayol (Eds.). *Learning to spell: Research, theory and practice across languages* (173-194). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rutter, M., y Yule, W. (1973). Specific reading retardation. En L. Mann y D. Sabatino (Eds.). *The First Review of Special Education*. Philadelphia: Jse Press.
- Spivey, N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego: Academic Press.
- Shanahan, T. (2004). Overcoming the dominance of communication: Writing to think and to learn. En T.L. Jetton y J.A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice*. New York: Guilford Press.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading and writing development. En MacArthur, Charles A.; Graham, Steve; Fitzgerald, Jill. *Handbook of writing research*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Swanson, H. L., y Berninger, V. (1996). Individual differences in children's working memory and writing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 358-385.
- Tierney, R.J., y Shanahan, T. (1996): Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. En: R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Treiman R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York, Oxford University Press.
- Treiman R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. J. Metsala y L. Ehri (Eds.). *Word recognition in beginning literacy* (289-313). London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Treiman, R., y Cassar, M. (1997). Spelling acquisition in english. En Ch. A. Perfetti, L. Rieben y M. Fayol (Eds.). *Learning to spell*. London: Lawrence Erlbaum.
- Uhry, J. K., y Shepherd, M.J. (1993). Segmentation/spelling instruction as part of a first-grade reading program: effects on several measures of reading. *Reading Research Quarterly*, 28, 219–233.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18,109-123.