

APROXIMACIÓN HISTÓRICO-CONCEPTUAL A LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000

**Prof. Carlos Gallego
Profesor Titular de Psicología Básica
Universidad Complutense de Madrid**

Si queremos enseñar a un niño las habilidades necesarias para leer debemos conocer primero cuáles son estas habilidades y después preguntarnos cómo enseñarlas. Recientemente se ha producido un incremento muy importante en el conocimiento sobre las operaciones que la mente humana realiza hasta extraer el significado de un texto escrito. Incorporar a los métodos las consecuencias que para la enseñanza de la lectura se derivan del desarrollo de estos conocimientos es un reto al que deben responder todas aquellas personas interesadas en mejorarla y facilitarla. Del desarrollo de los *modelos del procesamiento lector* pueden derivarse importantes conclusiones sobre la forma más útil de enseñar este proceso, de enseñar a leer. En esta línea, se propone aquí una reflexión desde esta perspectiva sobre los métodos de lectoescritura con objeto de aportar una nueva dimensión a este problema y superar las polémicas tradicionales entre lo analítico y lo sintético, sobre si debe centrar el aprendizaje en el fonema, la palabra o la frase, o si el enfoque debe ser instruccional o “natural”. Polémicas que creemos cuando menos desenfocadas.

Por tanto, no se va a hacer aquí un análisis exhaustivo ni un resumen de todos los métodos didácticos empleados para la enseñanza de la lectura a lo largo de la historia cuya enumeración y descripción se ha repetido hasta la saciedad y es de sobra conocida por todos. Se pretende también huir de la evaluación tradicional de los métodos que creemos mediatizada por juicios ideológicos con demasiada frecuencia. (Por ejemplo en ocasiones se ha descalificado el papel del análisis fonológico en la lectura sin ninguna argumentación científica o técnica simplemente etiquetando a los métodos sintéticos como “conservadores” o se han defendido enfoques naturalistas extremos de una manera ingenua o voluntarista sin ninguna evidencia empírica que los apoye). En lugar de ello, partiendo del análisis crítico de los principios básicos de las metodologías más usuales se plantean ideas para la reflexión desde la perspectiva de la investigación psicolingüística sobre el *proceso lector* y sus aplicaciones a la enseñanza de la lectura. Se recogen también los datos que sobre el proceso lector se derivan de los estudios con aquellos sujetos en los que el proceso de aprendizaje de la lectura fracasa. Los datos procedentes de las investigaciones sobre la naturaleza específica de los déficit que presentan los lectores disléxicos o los “malos lectores” aportan mucha información sobre la eficacia real de los métodos. Es en condiciones “difíciles” cuando los métodos prueban su verdadera valía, ya que con lectores potencialmente competentes muchos métodos pueden ser eficaces. ¿Qué pasa con ese 10% de lectores que todos los métodos dejan fuera? En el marco de esta perspectiva intentaremos recoger hechos contrastados y evidencias experimentales bien establecidas (si es que existen) y analizar su posible aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

LOS METODOS

El interés y la necesidad de desarrollar métodos eficaces que garanticen el acceso fácil a la lectoescritura y la propia evolución de los conocimientos sobre el proceso de aprendizaje

y de la lectura ha conducido a la multiplicación de métodos, la mayor parte de ellos útiles y algunos pocos ciertamente pintorescos. No se va a insistir demasiado en los diversos métodos por ser de sobra conocidos (Cf. p. ej. Lebrero, 1990, para una visión general). Tampoco se pretende hacer una revisión exhaustiva sino simplemente recordar las principales alternativas metodológicas. Para el análisis que nos ocupa es suficiente con recurrir adoptando una perspectiva diacrónica a la conocida distinción entre las dos formas básicas de hacer frente a los problemas que plantea el aprendizaje lector: distinción hecha sobre todo en función de las unidades lingüísticas de las que se parte para el análisis del texto escrito.

Los **métodos sintéticos o ascendentes** se caracterizan por un proceso de aprendizaje que partiendo de las unidades mas elementales del lenguaje (grafemas, fonemas, sílabas) progresa hacia las unidades mayores (palabras, frases). El énfasis se sitúa sobre las habilidades de decodificación del signifiante, el establecimiento de las correspondencias grafema-fonema y en general sobre los aspectos específicamente lingüísticos (formales) de la lectura, atendiendo sobre todo al proceso de decodificación más que al resultado. Son los más antiguos y por ello se les considera “tradicionales” y a menudo se les asocia con un modelo de enseñanza pasivo y conservador. En su evolución fueron adoptando unidades cada vez mas naturales, para evitar ciertos efectos indeseables sobre el aprendizaje como por ejemplo la interferencia del aprendizaje del nombre de las letras con la lectura propiamente dicha (Cf. Gallego y Sainz, 1985). Así se pasó de los primeros métodos **alfabéticos** ya abandonados, a los **fonéticos** y por último a los métodos **silábicos**, todos ellos a su vez con distintas variantes.

Los métodos **analíticos, globales o descendentes** parten del reconocimiento de unidades complejas con significado (palabras, frases) para que más tarde se discriminen las unidades mas simples o elementales (sílabas, letras). El énfasis se sitúa en el proceso de reconocimiento de palabras y frases, atendiendo sobre todo a la comprensión del significado y al valor funcional de la lectura. Da preferencia a la función visual sobre la auditiva y por encarnar los valores de una enseñanza más moderna y motivadora pretende tener un carácter natural y en sus modalidades extremas promover el aprendizaje de la lectura de manera análoga al aprendizaje del habla. Dentro de esta categoría se enmarcan los métodos **léxicos** y el método **global-natural**.

METODOLOGÍA SINTÉTICA ASCENDENTE	METODOLOGÍA ANALÍTICA DESCENDENTE
✓ alfabéticos, fónicos, silábicos ✓ seriales de abajo-arriba o ascendentes ✓ de las unidades simples a las complejas ✓ decodificación signifiante, relaciones grafema/fonema ✓ factores lingüísticos ✓ proceso ✓ tradicionales, pasivos, conservadores ✓ mecanicistas, asociativos	✓ léxicos, global-natural ✓ seriales de arriba-abajo o descendentes ✓ de las unidades complejas a las simples ✓ comprensión del significado, percepción global ✓ función visual ✓ producto ✓ carácter natural, aprendizaje espontáneo ✓ constructivistas, descubrimiento

Como es natural, dentro de cada una de estas posiciones metodológicas existen muchas variantes que se concretan en multitud de métodos. También se han desarrollado métodos tomando aspectos de ambas. Los **métodos mixtos o mitigados** pretenden conjugar la actividad analítica y la sintética, simultaneando la percepción global y el análisis fonológico. Se centran en que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las

correspondencias grafema-fonema se produzcan de forma combinada y se realimenten entre sí.

A nuestro juicio, tanto los métodos ascendentes como los descendentes parten de principios y supuestos en algunos casos erróneos y en otros acertados. Algunas de las estrategias que emplean resultan en ocasiones correctas, en otras dudosas y en otras simplemente equivocadas. Ante esto lo más razonable sería asumir un método mixto que intentara superar ambas posiciones tomando lo bueno de cada una de ellas e incorporando nuevos conceptos que no se contemplan en ninguna. ¿Pero cómo decidir cuáles de los aspectos de cada método han de tomarse, que nuevos conceptos han de incorporarse y cómo integrar después todos ellos en un método coherente?

Como ya se ha dicho, la mayor parte de las conclusiones sobre la eficacia y validez de los métodos se derivan de la experiencia, del sentido común y de intuiciones mas o menos justificadas mas que de estudios controlados, que son pocos o sencillamente no tenidos en cuenta. Ante ello, para tomar decisiones sobre que propuestas de cada opción metodológica han de asumirse, una posibilidad es acudir a los conocimientos que las recientes investigaciones sobre el procesamiento del lenguaje - lo que hace la mente para comprender y producir lenguaje- han puesto a nuestra disposición sobre el procesamiento lector y la conducta lectora - lo que hace la mente para reconocer el texto escrito y comprenderlo. Así los principios que guían la metodología deberán asumir algunos hechos bien establecidos sobre el aprendizaje y la naturaleza de la lectura así como desterrar algunos prejuicios y malos entendidos. Para ejemplificarlo examinaremos mas adelante algunas cuestiones concretas esenciales de los métodos, pero antes trataremos algunas cuestiones previas sobre los objetivos generales del método, su necesidad y utilidad.

EN BUSCA DEL MÉTODO ÓPTIMO ¿ELDORADO?

Desde el momento en que el aprendizaje de la lectura requiere necesariamente instrucción, la búsqueda del método de enseñanza óptimo deviene en una cuestión crucial. Convendremos en que por el momento muchos son los métodos “eficaces” para aprender a leer. De hecho todos nosotros hemos aprendido a leer (en la mayor parte de los casos presumimos que con éxito) con métodos que ahora posiblemente consideraríamos en el mejor de los casos no convenientes, cuando no inadecuados o simplemente erróneos.

Más aún, algunos de nosotros empleamos, somos partidarios, defensores o hemos diseñado métodos distintos para enseñar a leer en la creencia de que el método que defendemos o empleamos es “bueno” (y seguro que lo es). Paradójicamente el problema no es encontrar un buen método de enseñanza de la lectura. Hay muchos métodos de lectura que lo son, aunque lo sean en distinto grado y en distintas circunstancias. Por ejemplo, algunos de los métodos al uso pueden resultar eficaces con la mayor parte de los niños en edad de aprender a leer pero no obtienen éxito con la totalidad. Consiguen su objetivo únicamente con aquel subgrupo con el que cualquier método razonable lo haría. Para citar un ejemplo concreto, la metodología global-natural puede fracasar con aquellos niños que tienen dificultad (pero no imposibilidad) para el aprendizaje de las habilidades lectoras (retraso lector, “malos lectores”). Es necesario encontrar el método no sólo que enseñe a leer sino también que reduzca el fracaso lector al mínimo o lo elimine completamente.

El problema no es tanto disponer de métodos relativamente eficaces como encontrar el método *óptimo* (si es que lo hay) o las estrategias de enseñanza óptimas para las distintas

circunstancias (en su caso), considerando que desde luego es seguro que no existen métodos milagrosos y que el aprendizaje de la lectura requiere siempre tiempo, esfuerzo y una participación activa y laboriosa del niño y del educador.

¿Qué se le puede pedir a un hipotético método óptimo? Que consiga los objetivos - la lectura competente, fluida y comprensiva- con máxima eficacia, esto es

- que conduzca a cada niño a su nivel óptimo de competencia y rendimiento lector
- con la máxima funcionalidad y satisfacción
- con mínimo costo, tiempo y esfuerzo
- y que elimine o reduzca al mínimo la posibilidad de fracaso

MEDIR LA EFICACIA

Sin embargo, los primeros problemas surgen ya cuando se intenta precisar el propio concepto de *eficacia*. A menudo se confunde la eficacia del método con su *bondad*, situándose más en aspectos motivacionales, funcionales o de satisfacción que en los denostados aspectos “técnicos” convirtiéndose a menudo los juicios sobre la eficacia de un método en retórica ideológica o en obviedades en las que todos coincidimos porque es imposible estar en desacuerdo. Así se centra la eficacia en que el método “fomente el autoaprendizaje, se desarrolle en un ambiente relajado, se adapte al ritmo y características del niño, contribuya al desarrollo total del alumno, sea intrínsecamente motivador, promueva la transferencia a otros aprendizajes, favorezca la intercomunicación, o contribuya a hacer conscientes los progresos”.

Es difícil estar en desacuerdo con esta clase de afirmaciones y es un hecho admitido que un buen método debe reunir estas características en la medida en que sea posible. Pero otra cosa muy distinta es que la eficacia del método resida exclusivamente y de manera esencial en ellas. Con ser muy importantes, estas características no son las esenciales. Se confunde la eficacia del método en cuanto que proporcione al niño una herramienta funcional -útil para su desarrollo y adaptación al entorno- y sea fuente de satisfacción con la eficacia del método en cuanto contribuya específicamente al desarrollo de las habilidades lectoras.

Un buen método debe atender tanto a su validez externa, a su funcionalidad o al grado de satisfacción que produce en el alumno y el profesor como a la propia eficacia técnica, es decir a la forma en que el método consigue instalar las operaciones y procesos que el niño necesita para decodificar el lenguaje escrito y leer correctamente y con aprovechamiento. La eficacia del método reside en su capacidad para desarrollar en el niño la competencia lectora. Es evidente que el desarrollo de ésta para ser óptimo requerirá unas condiciones óptimas de aprendizaje pero también que el peso principal recaerá sobre el aprendizaje de las habilidades lectoras específicas (reconocimiento de palabras, establecimiento de correspondencias grafema-fonema, extracción del significado, etc.).

Los instrumentos que empleamos habitualmente para medir la capacidad lectora de los niños nos proporcionan información sobre aquellas habilidades que se consideran medidas de la lectura eficaz: la exactitud – que el niño lea correcta y fielmente, sin confundir los sonidos o palabras, la velocidad lectora – que lea fluidamente - y la comprensión lectora – y que sea capaz de extraer el significado del texto (Cf. p. ej. el TALE de Toro y Cervera, 1984, o el PROLEC de Cuetos y cols.,1996).

Más todavía, los problemas para conseguir un aprendizaje motivador, un aprendizaje que refuerce intrínsecamente, un aprendizaje que proporcione al niño retroalimentación y conciencia de que aprende, se resuelven en gran medida por sí solos si la metodología empleada es eficaz en enseñar a leer. No hay nada más motivador que descubrir con facilidad el significado del texto y el propio texto. ¿Que mejor motivación que la de un método que proporcione la recompensa del aprendizaje?

NECESIDAD Y UTILIDAD DEL METODO

El que los lectores hayan aprendido a leer con diversos métodos y una diversidad de ellos puedan resultar eficaces no quiere decir ni que todos lo sean ni mucho menos que la elección de un tipo u otro de método sea indiferente.

Existe una confusión que convierte el hecho de que el aprendizaje de la lectura y la lectura misma requieren una participación activa del sujeto, son procesos activos, en la idea infundada de que el método tan sólo facilita, frena o dificulta el aprendizaje siendo un mero catalizador de la propia actividad natural del sujeto. Aunque es obvio para todos que el método no soluciona por sí solo los problemas didácticos, ésta idea olvida como olvidan algunos métodos bienintencionados que la lectura es un proceso que requiere instrucción y que no se aprende espontáneamente por mera exposición al ambiente como ocurre con el lenguaje natural. ¡Nadie aprende a leer sin método, sólo con su actividad! La alfabetización es una tarea instruccional.

Es cierto que un método es tan sólo un instrumento y que su eficacia en cierta medida depende, como la de toda herramienta, del uso que se le dé. En este sentido es esencial el papel del educador para guiar al niño a través del aprendizaje. El profesor tiene la responsabilidad, desde el inicio del proceso de aprendizaje de abrir este a los niños e inducirles a dar los primeros pasos en la adquisición del hábito de la lectura. El profesor tiene la responsabilidad de facilitar el aprendizaje lector logrando la mejor disposición en los niños mediante la creación de un ambiente pedagógico óptimo y el desarrollo de una actitud positiva pero también y muy especialmente a través del rigor metodológico.

También es cierto que como toda herramienta cuánto más precisa y perfecta sea con mayores garantías conducirá al éxito. Y también podrá convenirse en que será mejor cuánto menos este sometida a factores situacionales o a la competencia personal de quién lo aplica. Es decir, será mejor cuando tenga éxito con mayor número de niños, en mayor número de ambientes pedagógicos e independientemente de las características personales de quien lo use.

MÉTODOS ASCENDENTES vs. DESCENDENTES ¿UNA FALSA DICOTOMÍA?

En los últimos años se ha producido un fuerte movimiento de apoyo a los métodos descendentes, quedando relegados los ascendentes, que han sido descalificados en virtud de su carácter “tradicional, conservador y pasivo” por “cómo” desarrollan la enseñanza y su carácter “mecanicista” desde el punto de vista de lo “qué” enseñan. Sin embargo el creciente incremento de los conocimientos sobre el proceso lector y las evidencias empíricas acumuladas en estos años no avalan la adopción ciega e incondicional de todos los presupuestos y procedimientos adoptados por la metodología descendente o no al menos en el sentido en que ellos lo hacen. Con ser genéricamente ciertas muchas de las críticas a los métodos ascendentes, su rechazo ha traído una consecuencia a nuestro juicio indeseable: el

rechazo de la enseñanza de las habilidades necesarias para llevar a cabo el proceso de decodificación, de la asociación grafema-fonema o de la descomposición silábica, descuidando además aspectos esenciales como la toma de conciencia fonológica.

Otros supuestos generales tampoco justificados se han asumido. Por ejemplo, suponer que el aprendizaje de la lectura es relativamente independiente de las habilidades lingüísticas previas sólo por adoptar una forma gráfica que implica una entrada visual y no auditiva. La lectura no es sino una modalidad de lenguaje dependiente o secundaria al lenguaje oral natural (no otro lenguaje), un lenguaje de segundo orden construido sobre el lenguaje oral. Parece razonable entonces que su aprendizaje se apoye también en él. El aprendizaje de la lectura no es independiente del lenguaje oral. Una buena adquisición del lenguaje oral no garantiza un buen aprendizaje lector pero sí lo facilita en gran medida. Por el contrario una escasa competencia lingüística predice dificultades seguras en el aprendizaje lector.

La fuerza de los hechos tampoco avala la adopción de otros principios asumidos por algunos métodos, especialmente en este caso por la metodología global-natural. No parece fundamentado esperar que el aprendizaje de la lectura se produzca de la misma forma en que se produce el “aprendizaje” del habla. La lectura no es el “lenguaje natural” y no se adquiere por mera inmersión en el ambiente adecuado. A diferencia del lenguaje natural que se “adquiere”, la lectura se aprende. La lectura (lamentablemente) requiere instrucción. Es cierto que se observa en el desarrollo del niño una etapa de prelectura “global” o logográfica (Frith, 1997) en la que algunas palabras (el nombre del niño u otras muy familiares) se aprenden como dibujos y se reconocen globalmente. Pero esta estrategia de prelectura desaparece apenas el niño aprende estrategias más eficaces y comienza la lectura alfabética y ortográfica. Llevarla más lejos no sería sino hacer aprender al niño de manera memorística largas listas de dibujos complejos. Una estrategia “natural” de aprendizaje resultaría sólo útil en la fase de iniciación o prelectura, en la toma de contacto del niño con la lectoescritura,.

La unidad básica de aprendizaje. ¿Letras, fonemas, sílabas, palabras, frases?

Abordando ya cuestiones más específicas, el criterio que guía la distinción básica entre métodos ascendentes y descendentes es la unidad básica de aprendizaje de la que se parte (letra, fonema, sílaba, palabra, frase). Como consecuencia de las fuertes críticas que en su momento recibieron los métodos ascendentes por su carácter “mecanicista”, los métodos descendentes inician la enseñanza partiendo de unidades significativas como la palabra o la frase. Dentro de éstos la evidencia empírica sobre el procesamiento lector parece apoyar el criterio adoptado por los métodos léxicos que toman la palabra como unidad de partida. Pero teniendo en cuenta, eso sí, que el concepto de palabra que manejan los métodos puede no coincidir con el concepto psicológico de palabra (como unidad de procesamiento lector).

El hecho de adoptar la palabra como unidad de partida favorece el proceso de aprendizaje al estar el niño siempre expuesto a estímulos completos y significativos maximizando la fuerza de la asociación entre el patrón gráfico (la palabra escrita) y la entrada lexical en la mente del niño (representación fono-ortográfica) y más tarde semántica. El hecho de presentar información parcial y fragmentaria (letras o sílabas aisladas) reduce el número de estas oportunidades de aprendizaje. Los profesionales que trabajan con niños con dificultades lectoras saben bien que en estos casos la exposición del niño a estímulos fragmentarios (letras o sílabas) no ya resulta poco útil sino hasta contraproducente. El principio es aprovechar cada experiencia lectora como una oportunidad de aprendizaje. Los estudios sobre los movimientos oculares en la lectura avalan también esta posición. El registro de los movimientos oculares

en la lectura pone de manifiesto que las fijaciones oculares se centran sobre las palabras y especialmente sobre las palabras de contenido (con significado) (80%) frente a las palabras funcionales que reciben un número considerablemente inferior de fijaciones.

¿Cómo se leen las palabras?

Otra cosa es la consideración que se adopta de la naturaleza de la palabra escrita. Un problema importante de algunos métodos es el papel preponderante que otorgan de manera aventurada a la percepción visual en la lectura. Es obvio para todos que la palabra escrita es un estímulo gráfico y debe ser procesada visualmente. Sin embargo esto no implica que las palabras se procesen como dibujos. Hay numerosas evidencias experimentales que ponen de manifiesto las diferencias existentes en el nivel psicológico entre el reconocimiento de palabras y el reconocimiento de dibujos. Las palabras no son dibujos, son sí estímulos gráficos pero de otra naturaleza y no se procesan como dibujos (por tanto no es acertado intentar enseñarlas como si lo fueran).

Es cierto que la lectura es esencialmente un problema de *reconocimiento de palabras* y así se considera hoy. Cuando el sujeto se enfrenta a una palabra escrita y la reconoce visualmente se activa en su mente una entrada lexical que esta asociada a información visual-ortográfica pero también a información fonológica. Después de todo las palabras escritas se aprendieron asociándolas con su sonido. La ejecución lectora depende básicamente de la integración e interpretación correcta de la entrada léxica correspondiente al patrón de letras. El sujeto debe identificar la palabra y emparejarla con la entrada léxica previamente almacenada en su memoria recuperándola a partir de un conjunto de claves informativas que proceden tanto del propio nivel lexical (morfema) como del análisis de las estructuras componentes (letras o segmentos). En todo caso la entrada lexical siempre está asociada a información fonológica (Fig. 1).

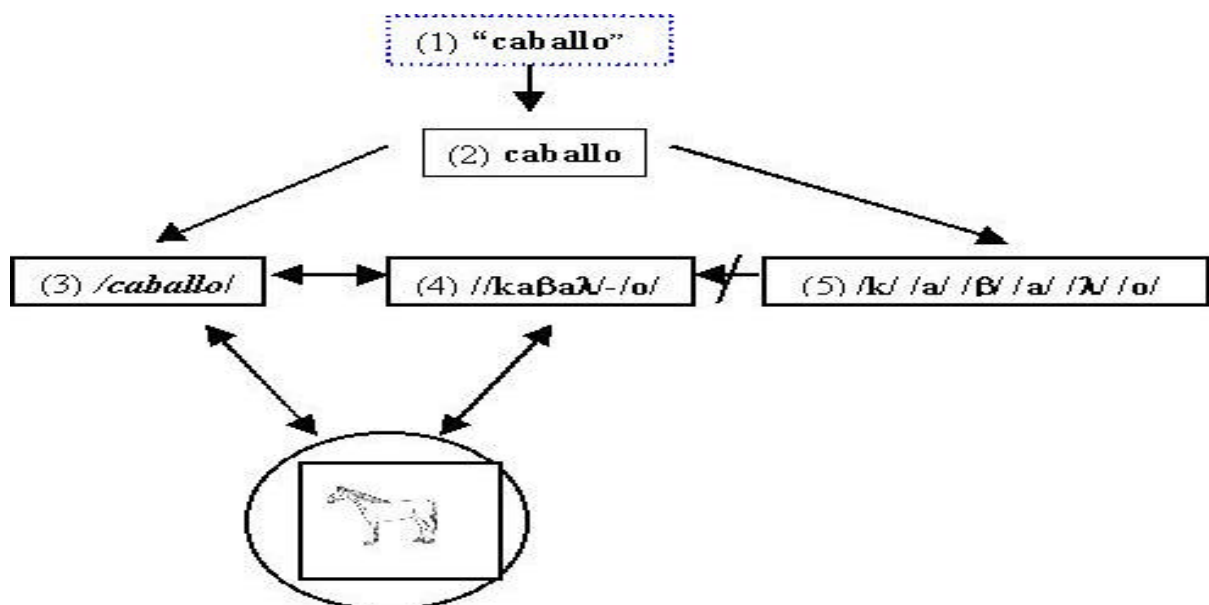


Figura 1. *Cuando se ve una palabra escrita (1), tras reconocerla visualmente (2) se activa su representación visual-ortográfica (3) que está conectada con su representación fonológica (4). Ambas activan el significado. Alternativamente se puede acceder a la representación fonológica a través de la conversión grafema-fonema (5).*

Cuando se tratan las palabras como estímulos gráficos análogos a dibujos se olvida que las palabras escritas están asociadas a sonidos concretos, y muchas veces “suenan” en la mente de los lectores expertos. La lectura subvocal no es precisamente infrecuente. No quiere decir esto que sea imprescindible ni que sea obligatorio activar la representación fonológica de la palabra, pero que sí que las representaciones ortográficas (palabras escritas, letras) están asociadas a representaciones fonológicas (palabras orales, fonemas) que normalmente se activan y su activación se produce además muy rápidamente.

En la figura 2 (Posner y cols.) se describe la secuencia temporal de los procesos y activación cerebral que se ponen en marcha durante la lectura normal de un texto desde el momento se fija la mirada en una palabra. En ella puede observarse que apenas en 60 ms la información viaja desde la retina a las áreas corticales momento a partir del cual el procesamiento léxico puede empezar. Entonces comienzan las operaciones cognitivas que constituyen la lectura: operaciones visuales, fonológicas, semánticas y atencionales.

El procesamiento cortical primero de la palabra escrita tiene lugar en el córtex visual primario. Sin embargo a diferencia de lo que ocurre cuando se procesan otras clases de estímulos visuales la activación de las áreas visuales de los hemisferios derecho (HD) e izquierdo (HI) es asimétrica. La activación que se produce en el HD no es exclusiva para las palabras o letras, se produce también cuando se ven cadenas de letras no permitidas o letras falsas. La activación en el HI es sin embargo mucho más específica, activándose algunas áreas por palabras o pseudopalabras de ortografía regular pero no por cadenas de consonantes (Petersen, Fox, Snyder, & Raichle, 1990). Esto sugiere que estas áreas son sensibles a las regularidades ortográficas de las lenguas alfabéticas. Las modernas técnicas de imagen cerebral muestran también como la activación de las áreas cerebrales difiere en función de si se trata de palabras o dibujos. En la lectura de palabras se registra activación en áreas temporales del HI que se no se registra en el procesamiento de dibujos.

Estudios de potenciales evocados han puesto de manifiesto que zonas del lóbulo temporal y del occipital inferior se activan durante el procesamiento visual de letras y palabras pero no de otros estímulos gráficos familiares como caras. Cuando se presentan visualmente pares de palabras y se le pide al sujeto que decida si riman o no se activan zonas en el lóbulo temporal superior izquierdo muy cercanas a las áreas activadas durante la audición de palabras pero no durante la lectura de palabras en voz alta o

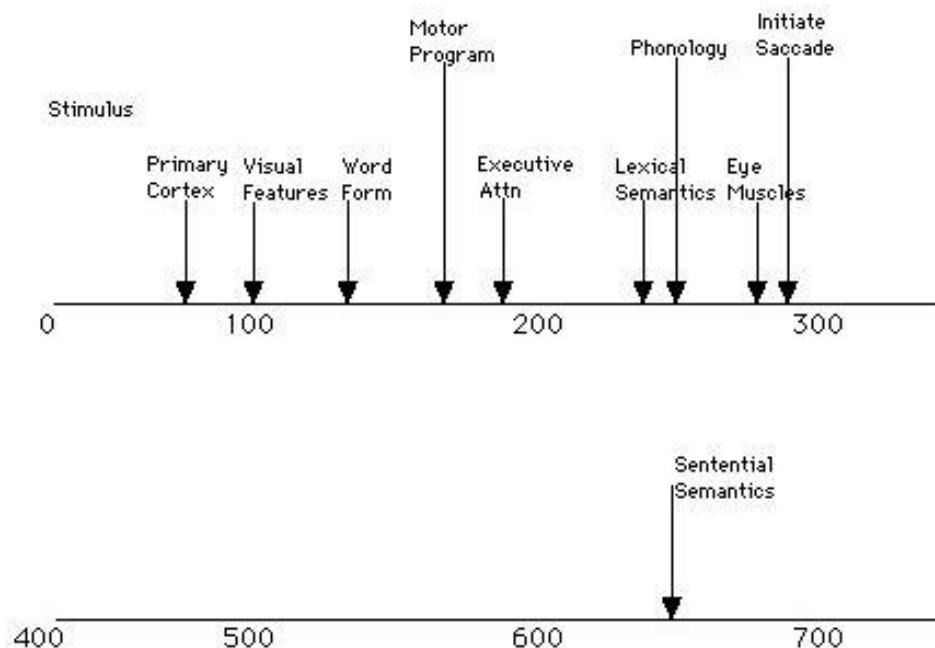


Figura 2. Diagrama temporal de procesamiento durante la lectura de palabras. La fijación ocular sobre lodeuce a los 0 sg. y se inicia un movimiento sacádico hacia una nueva palabra a los 275 sg. Datos construidos a partir de los tiempos de fijación normales durante la lectura, PET y ERP de lectura de palabras (Posner y colbs., 2000)

en tareas semánticas. Parece entonces razonable asumir que esta activación se relaciona con la recodificación de la forma visual de la palabra en su forma fonológica lo que apoya la tesis de que codificación fonológica es una parte (al menos opcional) de la lectura de palabras y que sería también muy temprana (en torno a 250 msg.) en el procesamiento.

La mediación fonológica

Durante los últimos años ha habido una tendencia no sólo a reconocer el papel de la codificación fonológica en la lectura sino a otorgarle un papel principal y no sólo como una posibilidad una vez que se ha accedido a la forma de la palabra en el léxico sino como mediadora del acceso al léxico. La evidencia experimental sugiere que las representaciones fonológicas pueden mediar el acceso al significado en la comprensión lectora. La mediación fonológica se describe como un proceso en el que la representación fonológica de una palabra se deriva de su forma impresa, y esta actúa entonces como un mecanismo de acceso a un lexicón fonológico de entrada cuyas entradas acceden a su vez a significados en el léxicón semántico o sistema cognitivo (Fig. 3)

caballo → /k/ /a/ /β/ /a/ /ʎ/ - /o/ → /kaβaʎ-/o/ → 

Figura 3.- Mediación fonológica en el reconocimiento de palabras

La importancia de las habilidades de descomposición fonológica en la lectura se pone de manifiesto reiteradamente, al menos en las lenguas alfabéticas y más cuanto mas

transparentes son las lenguas, es decir de más alta correspondencia fono-ortográfica. Entre otras cosas, la lectura fonológica o composicional permite leer palabras nuevas, nunca antes vistas. Sería cuando menos inconsciente desaprovechar las regularidades de la lengua e imponer aprender las palabras como una larga lista de dibujos. ¡Haciendo descansar todo el aprendizaje sobre la memoria! Paradójicamente resultaría que métodos pretendida y declaradamente “progresistas” en realidad están haciendo descansar el aprendizaje sobre la memoria ya que aprender las palabras como unidades cerradas (no composicionales) exige un aprendizaje ítem por ítem en el que cada una de las palabras debe tratarse como un elemento independiente y almacenarse de esta forma en la memoria ¡Podría decirse entonces que recurren a la tan denostada enseñanza “memorística”! La importancia del dominio de las habilidades fonológicas sería además directamente proporcional a la falta de experiencia del lector (conoce menos palabras) y por tanto crucial en los primeros momentos del aprendizaje.

En contra de estos argumentos, podría esgrimirse que la exposición del niño a las palabras iría desarrollando progresivamente la capacidad de análisis fonológico. Pero ¿Cuántas ocurrencias serán necesarias?. Por sí sola esta estrategia no posibilitará el análisis de los elementos componentes e incrementará el número de errores al intentar reconocer palabras nuevas. Vellutino (1987) dentro de una serie de experiencias muy conocidas instruyó a dos grupos de niños para reconocer pseudopalabras formadas con caracteres de un alfabeto desconocido. Los dos grupos fueron enseñados a leer mediante dos métodos distintos: uno consistía en hacer a los niños sensibles a los sonidos de las letras y otros al significado de palabras enteras (asociando las pseudopalabras sin sentido a dibujos de animales imaginarios). El experimento consistía en reconocer pseudopalabras que eran combinaciones al revés de los signos que componían las pseudopalabras enseñadas. Los lectores adiestrados fonéticamente cometieron muy pocos errores de inversión mientras que en los lectores que habían aprendido apoyándose en el significado el número de errores era significativamente mayor.

Otra fuente de evidencias a favor de la importancia del dominio de las habilidades fonológicas para la lectura la constituyen los estudios en niños con dificultades lectoras o con dislexia evolutiva. En contra de lo que se pensaba hace unos pocos años hay numerosas evidencias de que los errores característicos de los disléxicos y el mayor número de los que cometen no son errores meramente visuales sino que incorporan un importante componente fonológico (confusiones entre grafemas parecidos que representan sonidos próximos). Los errores de lectura resultan de dificultades en el procesamiento lingüístico más que en el procesamiento visual. En otra de sus experiencias, Vellutinocomprobó que la capacidad de la memoria visual para reproducir letras de un sistema de escritura desconocido era igual para lectores disléxicos y normales. Cuando reproducían letras del alfabeto hebreo los lectores disléxicos y los normales cometían igual cantidad de errores. No aparecía entonces en los disléxicos la conocida “escritura en espejo”. Sin embargo cuando se comparaban lectores disléxicos bilingües (de inglés y hebreo) y monolingües (desconocedores del alfabeto hebreo) resultaba que los primeros cometían errores de inversión tanto cuando copian letras del alfabeto latino como del hebreo. Los monolingües por su parte sólo escribían en espejo copiando en inglés pero no cuando copiaban letras del hebreo. Asumiendo que los bilingües, conocedores de ambos alfabetos trataban todos los estímulos como letras mientras que los monolingües desconocedores del alfabeto hebreo trataban las letras de éste como dibujos, se concluye que los errores se producían únicamente cuando los “dibujos” eran letras es decir estaban asociados a sonidos. Hoy se sabe que muchos niños disléxicos manifiestan un déficit de habilidades fonológicas y de hecho la dislexia evolutiva ha sido explicada así recientemente (Cf. p. ej. Frith, 1997 para una explicación de la dislexia como un déficit en el procesamiento fonológico).

El papel de la conciencia fonológica

La conciencia fonológica se desarrolla con la capacidad lectora. Si no somos capaces de imaginar la palabra escrita no podemos descomponerla en sus fonemas componentes, ya que los fonemas no son unidades naturales. De manera natural sólo podríamos descomponer la palabra en sílabas o golpes de voz. Paradójicamente es la escritura quien nos proporciona la llave de la descomposición fonológica. Este hecho por sí solo pone de manifiesto la importancia de las relaciones entre lectura y procesamiento fonológico. La asunción de un concepto sesgado hacia lo global o visual de la palabra tiende a ignorar este hecho y que gran número de estudios han puesto de manifiesto la importancia de la conciencia fonológica en el dominio de la lectura. El conocimiento de cómo se segmenta el habla y la ejecución en tareas que implican conciencia fonológica (p. ej. rimas) predice la ejecución en tareas de lectura. Los lectores disléxicos muestran un desarrollo muy deficitario de estas habilidades, mostrando grandes dificultades en tareas de deletreo.

Un fenómeno inverso, patológico, y aunque anecdótico por lo infrecuente, que sin embargo pone de manifiesto la fuerte relación entre las representaciones ortográficas y fonológicas es el fenómeno conocido como “habla subtitulada”. En un caso referido a nosotros, una estudiante holandesa hablante experta en polaco e inglés manifestaba que cada vez que escuchaba o decía algo lo “veía” en su cabeza en forma escrita. Según creía recordar esto apareció cuando aprendió a leer (¡). Siempre pensó que era normal hasta que le dijo a su profesor de polaco que tenía problemas para reconocer y pronunciar palabras polacas si no las había visto escritas previamente.

La frase como unidad

Menos justificado que adoptar la palabra como unidad de partida parece adoptar la frase como tal. Su carácter composicional y complejo no parece aconsejarlo. Este aprendizaje exigiría una elevadísima carga de memoria al pretender un aprendizaje de estímulos excesivamente complejos y desaprovecharía el carácter composicional de las propias frases y el proceso básico de reconocimiento de palabras. Es cierto que debe prevalecer el significado sobre las habilidades de decodificación y el significado completo se encuentra en la oración, pero esto no ha de llevarnos contra el sentido común. El niño necesita bastante competencia en el reconocimiento de palabras para poder realizar la integración semántica en la frase. La frase ha de introducirse cuando el niño conozca si no todas al menos las palabras principales de la frase.

Motivación y papel activo del aprendiz

De todo lo anterior puede concluirse que la enseñanza-aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema es imprescindible por lo menos en algún momento o de alguna forma para el desarrollo de la competencia lectora. Podría todavía argumentarse en contra que aunque su aprendizaje se demostrase “técnicamente” necesario, su integración en el proceso de aprendizaje tendría efectos indeseables sobre la motivación al convertir la lectura en algo mecánico, difícil, desprovisto de significado y a ojos del niño inútil.

Es necesario resaltar que la enseñanza de las correspondencias grafema-fonema o el reconocimiento de sílabas (la unidad natural fonológica perceptible) o las habilidades de descomposición fonológica no necesariamente ha de ir ligada a una concepción pasiva o

conservadora del aprendizaje. Este proceso puede insertarse en un marco en el que se otorgue un papel activo al aprendiz, se busque la motivación y la satisfacción de leer y una lectura plenamente funcional. La enseñanza de las habilidades fonológicas no es incompatible con un aprendizaje motivador y significativo. Se trata simplemente de encontrar los recursos y procedimientos adecuados, combinando la enseñanza de estas unidades con la de las unidades significativas. Todos estamos de acuerdo que un buen aprendizaje debe ser motivador y satisfactorio ¡pero no podemos sacrificar el propio aprendizaje a la satisfacción! La lectura fonológica puede ser laboriosa al principio pero cuando se adquiere un buen nivel de competencia en estas habilidades la lectura se hace especialmente fluida y satisfactoria. Además la decodificación correcta es condición de una buena comprensión lectora. Como la decodificación ha de llevarse a cabo durante la lectura necesariamente en algún momento y la capacidad de memoria activa es limitada, si estas habilidades son deficitarias se ocupa gran cantidad de memoria en la decodificación trayendo recursos para la comprensión. Ahora bien, emplear únicamente estas habilidades sin beneficiarse del reconocimiento léxico de palabras o del significado contextual puede ser igualmente contraproducente. Está comprobado que los malos lectores emplean para leer más estrategias locales, independientes del contexto.

En conclusión para leer eficazmente es necesario dominar las dos estrategias básicas de lectura basadas en las dos clases de información necesarias para leer (o dos rutas de lectura): la estrategia de lectura fonológica (por descomposición) y la estrategia de lectura léxica (por reconocimiento de palabras). La lectura fonológica permite leer palabras nuevas, desconocidas o que todavía no se han aprendido. La lectura léxica hace la lectura fluida permitiendo leer más rápidamente las palabras frecuentes, ya conocidas haciendo innecesaria la descomposición fonológica. Es necesario tener en cuenta eso sí que estas dos estrategias lectoras no son independientes.

Lectura en paralelo

La importancia que el uso simultáneo de las dos estrategias tiene para la lectura se deduce fácilmente de las consecuencias que las lesiones neurológicas tienen sobre el proceso lector en lectores adultos competentes antes de la lesión y en concreto en la disociación entre las llamadas dislexia fonológica y dislexia superficial. Los pacientes con dislexia fonológica han perdido la capacidad para emplear las habilidades de decodificación de forma que únicamente son capaces de leer palabras que pueden reconocer lexicalmente de forma global (como palabras, no como dibujos). De esta forma sólo pueden leer palabras muy frecuentes o que ya conocen. Cuando encuentran una palabra desconocida o infrecuente es probable que la lean como una palabra muy frecuente. Si la palabra es morfológicamente poco usual la leerán como la forma más frecuente. La lectura léxica es insuficiente y dará lugar a numerosos errores (paralexias, errores derivativos...). Así los pacientes leerán la forma más frecuente “aparición” en lugar de la forma flexiva “apareció”, convertirán palabras poco frecuentes por ej. “caseta” en palabras frecuentes ortográficamente próximas “casa”, y sustituirán unas palabras funcionales por otras “de” por “en”.

Por el contrario los pacientes con dislexia superficial han perdido la posibilidad de acceder o recuperar las representaciones léxicas globales de forma que se ven obligados a leer fonológicamente. En estos pacientes la lectura es siempre trabajosa y con esfuerzo ya que no pueden beneficiarse del aprendizaje previo de las palabras. Tendrán problemas con las palabras de pronunciación irregular por ejemplo palabras extranjeras, leerán /al/ por “hall” o /affaire/ por “affaire”. No podrán distinguir entre los homófonos “vaca-baca” y extraerán de

ellos siempre el significado correspondiente a la forma más común. No podrán distinguir palabras ortográficamente incorrectas pero fonológicamente correctas “hárvol” de “árbol”.

Sin embargo a pesar de esta disociación las dos estrategias no son completamente independientes. Además, su interdependencia es mayor en los niños y en los primeros momentos del aprendizaje. En los trastornos evolutivos de la lectura la distinción entre subtipos de dislexia (fonológica y superficial) no resulta evidente. Sólo en uno de cada tres niños puede esperarse encontrar una dificultad particular en uno de los procedimientos de lectura en ausencia de cualquier dificultad en el otro. En la mayoría de los niños se presentan dificultades en ambos procedimientos en diverso grado de severidad. La evidencia de que la dificultad específica para el aprendizaje lectura –dislexia evolutiva- esta asociada con un bajo nivel de conocimiento fonológico es amplia pero es todavía escasa en el caso de las dificultades en la adquisición de la estrategia léxica. Será porque la gran mayoría de los niños que presentan dificultades de lectura suelen presentar dificultades fonológicas. Por ello, en sus versiones extremas, las estrategias globales fracasan en niños con dificultades y están contraindicadas en dislexias.

Por todo ello, los modelos de procesamiento lector actuales asumen que el procesamiento de letras y palabras no es necesariamente secuencial sino que puede producirse simultáneamente (en paralelo). Justamente lo que caracteriza a los lectores competentes es el uso de las dos estrategias simultánea y alternativamente con máxima flexibilidad, aprovechando tanto la información local proporcionada por letras, sílabas o palabras como la información contextual proporcionada por palabras, frases o textos. La conclusión final que se extrae de todo ello resulta obvia. El principio básico que debe regir los métodos es dotar al aprendiz de lector de las estrategias necesarias para aprovechar toda la información disponible de la forma más eficaz. Si el procesamiento de palabras y letras tiene lugar en paralelo es razonable esperar que el método lo refleje y aproveche (Cf . Gallego y cols., 1999, 2000)

Entonces, el proceso de adquisición de la lectura podría describirse como el desarrollo en el niño de una estrategia correcta de aprendizaje consistente en reconocer patrones y secuencias de letras como palabras, interpretándolas e integrándolas en la memoria; y establecer las correspondencias entre letras/sílabas y sonidos e integrarlas en la palabra. El objetivo es aprender a identificar todas las claves informativas pero además emplearlas adecuadamente operando con ellas de manera exacta y eficaz. Debe emplearse la información extraída de la palabra para identificar más rápidamente y con menos errores las letras y la información procedente del análisis de las letras para reconocer más rápida y exactamente las palabras. Para conseguir esta interacción entre niveles, el entrenamiento debe perseguir:

- ✓ Establecer un léxico ortográfico sólido y consistente: exponiendo al niño a la palabra escrita asociada a claves informativas que permitan su aprendizaje y recuperación.
- ✓ Aprovechar las regularidades ortográficas para optimizar el uso de la información procedente del nivel de letras y sílabas: estableciendo un mecanismo estable de correspondencias grafema-fonema.
- ✓ Emplear un vocabulario controlado: seleccionando las palabras por su familiaridad y estructura alfabética.
- ✓ Introducir paulatinamente el aprendizaje de estrategias para tratar con las irregularidades y la información parcial.(por ejemplo, desarrollar la conciencia fonológica y habilidades de deletreo).

El concepto clave es el de **asociación**. El niño debe asociar el mayor número de claves informativas para que unas activen otras. Para ello, deberá estar expuesto simultáneamente a la palabra escrita, a la palabra oral, a la imagen del objeto que representa, al contexto adecuado, a otras palabras y objetos próximos, acciones relacionadas, etc. Teniendo en cuenta que la mera exposición es insuficiente si la atención del niño no se dirige a las claves adecuadas. Todo ello en un marco en el que la lectura sea en sí misma satisfactoria y recompensante. Cada experiencia de lectura lo debe ser, bien por resultar útil en sí misma, bien a través del refuerzo social que proporciona el educador. Este debe además dar al niño retroalimentación continua de su ejecución, de sus logros y de sus errores para corregirlos. Todo ello sobre un vocabulario seleccionado que tenga en cuenta la familiaridad de las palabras en el vocabulario básico infantil.

REFERENCIAS:

- *Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *Prolec. Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de educación primaria*. Madrid: TEA.
- *Frith, U. (1997). Brain, Mind and Behaviour in Dyslexia. En C. Hulme y M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. Londres: Whurr Pub.
- *Gallego, C. y Sainz, F.J. (1995). Efectos del nombre de las letras en la adquisición de la lectura. II Simposium de Psicolingüística. Universitat Rovira y Virgili. Tarragona.
- *Gallego, C., Camino, S., Carril, I, Iglesias, R.M, de Juana, L., L. Sobaler, M. y Serrano, P.(2000). *Libro de lectura: Veo y Leo*. Edelvives.
- *Gallego, C., Camino, S., Carril, I, Iglesias, R.M, de Juana, L., López Sobaler, M. y Serrano, P.(1999). *Veo y Leo. Método de Lectoescritura*. Edelvives.
- *Lebrero, M.P. (1990). *La enseñanza de la lectoescritura*. Madrid: Escuela Española.
- *Petersen, S.E., Fox, P.T., Snyder, A.Z., & Raichle, M.E. (1990). Activation of extrastriate and frontal cortical areas by visual words and word-like stimuli.. *Science*, 249:1041-1044.
- *Posner, M. I., Abdullaev, Y. G., McCandliss, B. D. y Sereno S. C. Anatomy, Circuitry And Plasticity Of Word Reading. (en Internet)
- *Sainz, F. J: (1998). Tracking Dyslexia in the Research Lab: Processes-based assesment and rehabilitation of reading disabilities. Comunicación personal.
- *Toro, J. y Cervera, M. (1984). *TALE: Test de análisis de lectoescritura*. Madrid: Visor.
- *Vellutino, F. (1987). La dislexia. *Investigación y Ciencia*, 128, 12-20.

AMEI

<http://www.waece.com>

info@waece.com