

Principio alfabético y aprendizaje de la lectura

Autor: Jorge Rubén Lorenzo

Profesor Asistente

Cátedra de Estadística y Sistemas de Información

Escuela de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Argentina

Resumen:

En esta monografía presentamos algunas cuestiones básicas sobre el aprendizaje de la lectura. En la primera parte se repasan algunas cuestiones elementales del desarrollo del alfabeto, y la manera en que este se ha convertido en un transmisor de cultura al mediar y hacer concreto el lenguaje. Se discute a continuación, la manera en que el niño adquiere progresivamente la capacidad de leer, y se reserva un apartado especial a los métodos de aprendizaje de la lectura. En conjunto, el artículo pretende mostrar la manera en que a lo largo de la historia la escritura contribuyó al acelerado proceso de transmisión cultural, y las demandas que se imponen al escolar para que domine desde muy temprano la capacidad de leer.

Palabras Claves: principio alfabético, adquisición de la lectura, etapas evolutivas, métodos de enseñanza de la lectura.

Comentario: Esta monografía fue escrita como una forma de divulgación de los resultados de un proyecto de investigación sobre los aspectos cognitivos básicos relacionados al aprendizaje de la lectura, el cual estuvo vigente desde el año 1999 hasta el 2006. Dicho proyecto estuvo radicado en el Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH); y dirigido por el autor.

Destinatario: se consideran posibles destinatarios de esta obra principalmente aquellas personas que actualmente están investigando en la temática. Sin embargo, también puede ser de utilidad para docentes de nivel inicial, especialmente aquellos interesados en ampliar su conocimiento sobre el aprendizaje en general y de lectura en particular. Otros destinatarios posibles son alumnos interesados en encontrar tema de investigación para su trabajo final en carreras de grado como psicología o ciencias de la educación.

Nivel educativo: nivel inicial y superior, educación especial.

Introducción

A lo largo de los siglos, el hombre ha desarrollado una especial habilidad para aplicar una forma de codificación a los complejos sonidos que forman las palabras. Ese sistema, que llevó siglos de evolución y que atravesó a diversas culturas, se conoce como principio alfabético. Dado que la lectura surge con la invención misma de la escritura, en estas páginas se presentará un esbozo de la historia del alfabeto, desde sus comienzos hasta nuestros días.

La capacidad de comunicarse es una de las herramientas más poderosas de la adaptación en sus funciones expresiva y de señal. Casi todas las especies han desarrollado sistemas de comunicación en esos niveles, algunos de los cuales son verdaderamente muy complejos. Sin embargo, la comunicación simbólica se logra en los niveles descriptivo y argumentativo; allí es donde el hombre aventaja notoriamente a las demás especies incluso a sus parientes más cercanos, los primates (Eccles, 1996). Esta ventaja proviene de presiones evolutivas ancestrales y ligadas a la tendencia gregaria de los antecesores del homo sapiens. La evidencia paleontológica ha mostrado que ya en los restos fósiles del Homo Erectus (300.000 a 500.000 años a.C.) se evidencia una asimetría entre los lóbulos cerebrales, en donde el plano temporal del hemisferio izquierdo es más grande. Por ser esta una estructura que actualmente sirve al lenguaje, es posible suponer como lo hace Eccles (1996), que esos antepasados contaran entre sus habilidades con un lenguaje con función descriptiva.

Aunque no se conoce con exactitud cómo era, se tiene evidencia para suponer que el origen del lenguaje humano tuvo lugar en el período prehistórico, aproximadamente unos 100.000 años a.C. Este lenguaje evolucionado a partir de primitivas vocalizaciones que acompañaban los gestos, apareció en el Africa y se diversificó y extendió por Mesopotamia hacia oriente (para una discusión, ver Eccles 1996). La comunicación oral fue un paso trascendental para la organización de las primitivas comunidades humanas, aunque estas no dejaron registro alguno de intentos de escritura. Solo las pinturas del neolítico que datan de 10.000 años a.C. encontradas en España y Francia, son lo más semejante a la escritura que se conserva en las antípodas del tiempo.

Esta claro que el lenguaje surge fruto de una presión evolutiva que encuentra expresión en la morfología del cerebro y sirve a un propósito crucial: la supervivencia. Pero alcanzado ese objetivo, las comunidades se hacen cada vez más amplias y complejas, el emergente de ello son nuevos fenómenos como lo social y lo cultural. El paso de la comunidad a la sociedad es lento, progresivo e inexorable. La sociedad en tanto conjunto organizado de personas, da lugar a productos que trascienden lo material, construyen identidad y forman el legado histórico que es preciso conservar. Esta necesidad cultural, da impulso a la creación de los primeros sistemas de codificación del lenguaje. Pero esta no es la única razón que han encontrado los historiadores para suponer la necesidad de la escritura, puesto que algunos registros han mostrado que los documentos más antiguos tratan sobre señales, sistemas de peso y medidas o registros numéricos para las cosechas, impuestos, gastos administrativos, etc. Todo ello no podía ocurrir más que en comunidades con un notorio grado de desarrollo y personas con el suficiente tiempo libre para aprender, modificar y adaptar la escritura.

Tememos entonces que la escritura surge en sociedades con un cierto avance, lo cual contribuyó a la rápida expansión del conocimiento y así florecieron culturas como la Egipcia, Griega, China e India (Rayner y Pollatsek 1989). Por lo tanto, si el lenguaje es un pilar fundante de la comunidad, la escritura es un pilar fundante de la cultura.

Los primeros códigos de escritura

Los primeros códigos de escritura de los que se tiene registro datan aproximadamente del V y IV milenio a.C. Estos códigos son conocidos como ideográficos, en tanto las palabras eran representadas mayormente por símbolos que variaban desde lo concreto a lo abstracto; por ejemplo el dibujo del sol servía para describir el astro, el día o el paso del tiempo. De esta época datan algunos escritos de la cultura Hitita, Cretense, Egipcia y Sumeria.

Escribir no era una tarea fácil y demandaba un tiempo considerable dado que al principio los escritos se tallaban en piedra caliza. Es por ello que los escribientes, se dedicaban a cincelar frisos que luego eran puestos en templos, dándole a la escritura un sentido mágico-religioso. Cerca del año 3500 a.C. se abandona el cincelado en laja y se adopta la arcilla para plasmar la escritura. A partir de allí, cada símbolo es tallado en pequeñas cuñas de

madera que son puestas a presión sobre trozos de arcilla fresca; de este procedimiento deriva el nombre de la escritura: cuneiforme.

La facilidad, rapidez y economía de la escritura, hace que ésta pierda parte de su carácter sagrado, y sea empleada de un modo doméstico. En al menos 300 años, la escritura evoluciona de una forma tosca basada en la pictografía a un sistema estilizado basado en la abstracción. De este modo, aparecen dos tipos de símbolos: determinativos y complementos fonéticos. Los primeros representaban el tipo de palabra y los segundos podían servir para cambiar la propiedad de lo representado; así es que el símbolo sol junto con un complemento, podía cambiar la propiedad del término a tiempo (Rayner y Pollatsek, 1989).

La escritura no solo se perfecciona sino que se expande rápidamente producto de las conquistas y el comercio, alcanzando a culturas muy diferentes como los Acadios, Babilonios y Asirios. La escritura de esos pueblos contaba con al menos 700 símbolos, la mitad de los cuales representaban significados y la otra mitad sonidos. Cuando la escritura llega a los pueblos de Elam y Persia, se observa una notable reducción de la cantidad de símbolos empleados; la escritura elamita contiene casi 100 símbolos y la persa solo 41, en ambos casos los símbolos son complementos fonéticos para las sílabas. El descifrado de la escritura persa fue la clave que condujo a la comprensión de las demás escrituras cuneiformes, pero ese sistema tardó más de 80 años en ser comprendido completamente y en la actualidad no todos los sistemas de escritura cuneiformes han tenido la misma suerte.

La transformación de la escritura de lo sagrado a lo pagano, fue lo que movilizó al alfabeto hacia una forma abstracta y sencilla. Hace aproximadamente 5000 años a.C. los Egipcios comienzan a desarrollar la escritura conocida como jeroglífica (del griego *Hyeros*: sagrado y *Gluphein*: grabar, esculpir), que utiliza figuras dispuestas en friso o en columnas, para representar objetos reales. Estas figuras tienen carácter simbólico-convencional, constituyendo un sistema codificado que hay que conocer para poder interpretar. La escritura jeroglífica egipcia es semejante a la desarrollada por los sumerios, por lo que se supone que ambos tipos de escritura están emparentados.

Al ser una escritura ideográfica cada símbolo remite a un objeto, que puede cambiar a un concepto con el agregado de otros símbolos. Es por ello que se necesitó de los complementos fonéticos, para especificar la

pronunciación de la palabra. La escritura jeroglífica fue derivando hacia una escritura ideográfica compuesta por signos abstractos, resultantes de una simplificación progresiva de las figuras iniciales. Al ser más sencillas, fue posible tallarlas en madera o dibujarlas en papiro. La escritura fue perdiendo su carácter sagrado así como su belleza y fue denominado escritura hierática (hereje).

La escritura hierática era en esencia una cursiva del jeroglífico, compuesta por símbolos simplificados. Esta escritura fue posible descifrarla porque los decretos públicos fueron escritos en ese sistema, que luego derivó en demótico y finalmente en griego. El alfabeto arcaico de los griegos se transmitió a los etruscos y luego a los latinos. Actualmente se utiliza la forma latina de este alfabeto, cuya difusión se debió a las políticas del Imperio Romano, que lo extendió por toda Europa.

La manera en que la representación ideográfica de las ideas cambia hacia la representación fonética, merece ser expuesto en otro apartado. Pero cabe señalar que no todas las culturas adoptaron el alfabeto. Actualmente en China la forma de escritura sigue los principios de representación de los sistemas ideográficos. Curiosamente el hecho de haberse mantenido en una escritura ideográfica permite que todos los chinos se entiendan escribiendo aunque no puedan hacerlo hablando, ya que los dialectos orales evolucionaron independientemente de la escritura. La dificultad de la escritura ideográfica radica en que se precisa memorizar gran cantidad de signos para desarrollar completamente el idioma (los chinos poseen 2500 signos en su forma más simple de escritura), pero como queda claro, al prescindir de una relación directa con la fonología, la escritura resulta un eficaz medio de comunicación entre persona que hablan distintos dialectos.

Otros tipos de escritura como el arameo, se difundió en un área muy vasta que se extendía desde Palestina hasta el Valle del Indo. Al entrar en contacto con muchos idiomas distintos, el arameo cambió hasta llegar a morfologías más curvas, entrelazando varias letras y dando origen a escrituras como el sirio o el avéstico en Persia. Más hacia el este surge el sogdiano; en Asia central aparece el uigurico, la cual fue la escritura oficial del Imperio de Gengis Khan, y cerca del Pacífico el idioma manchú.

Derivando directamente del arameo, en India nació el alfabeto Brhami aproximadamente en el siglo V a.C. En los siglos posteriores éste se difunde y da origen a más de doscientos alfabetos distintos en un área que abarca el

Tíbet, Indochina e Indonesia. También del arameo nació el nabateo que por la misma época se transforma en cúfico, y forma la base de los alfabetos árabes. Con la expansión del Islam el alfabeto se difundió en un área muy extensa del sudeste asiático, llegando incluso hasta España. A partir del siglo IX d.C. el alfabeto griego que era utilizado por el obispo Cirilo para los idiomas eslavos, se difundió entre los rusos y otros pueblos similares, quienes aún hoy siguen llamando "cirílico" a su alfabeto. En el continente americano habían sido inventados complejos sistemas de escritura ideográficos como el Maya y el Azteca, pero con la conquista y la colonización por parte de los europeos, las formas de escrituras locales desaparecieron.

Nacimiento del principio alfabético

En el primer escrito atribuido a los sumerios de Mesopotamia puede observarse el principio de transferencia fonética que formaron la base de la escritura ideosilábica. La escritura egipcia, presumiblemente respondiendo al estímulo de la sumeria, también utilizó este principio para crear los complementos fonéticos de los ideogramas.

En la última mitad del segundo milenio antes de Cristo los pueblos semíticos que vivían en Siria y Palestina tomaron el silabario egipcio bajo una forma más sencilla y reducida (esto es, los signos de consonante más cualquier vocal), y abandonaron sus ideogramas y su silabario complejo. De este modo, el primer documento de escritura semialfabética se ha encontrado en las inscripciones conocidas como protosinaíticas, que están fechadas en torno al 1500 a.C. Otro sistema de escritura parecido data del 1300 a.C., y se ha encontrado en la costa norte de la actual Siria, en un puerto fenicio llamado Ugarit, pero en este caso los caracteres de la escritura eran unas cuñas como las de la escritura cuneiforme de Mesopotamia. Finalmente, fueron los griegos quienes tomando su escritura de los fenicios, dieron el último paso hacia la forma alfabética al separar vocales de consonantes. Así se llegó a la escritura alfabética en torno al 800 a.C.

Se desprende de lo anterior que el primer paso hacia la escritura alfabética, estuvo dado por los fenicios. Ellos habían creado la primera escritura fonética que consistía en 22 signos correspondientes a diferentes consonantes, pero no desarrollaron notación alguna para las vocales. La forma de notación –de derecha a izquierda– indicaba el sentido en que los signos debían ser leídos. Al no contener vocales, algunos teóricos sostienen que el

alfabeto desarrollado por los Fenicios es más bien un protoalfabeto, por lo tanto le adjudican a los griegos la creación del alfabeto verdadero.

El alfabeto fenicio fue desarrollado gradualmente y como se mencionó anteriormente, las primeras versiones estándares se encontraron en el año 1300 a.C. en lo que es hoy el Líbano y Siria. Una de las principales hipótesis del desarrollo de este alfabeto, supone que dada la amplia actividad comercial de este pueblo, se vieron necesitados de una forma de notación de los sonidos elementales de las lenguas de otros pueblos con los cuales mantenían las transacciones. Los símbolos arbitrarios debidamente compaginados, daban una somera idea de las palabras que empleaban las culturas foráneas, y de esta forma los Fenicios podían acceder a su lengua para concretar las operaciones comerciales. El desarrollo del alfabeto fenicio captura un descubrimiento fundamental: que las lenguas pueden representarse mediante sonidos elementales cuya conjugación forman unidades de sentido. Según estos datos, fueron los Fenicios quienes utilizaron por primera vez el principio alfabético que contenía entre 25 y 30 símbolos. Este hecho es conocido como la revolución de la escritura fonética que modificó el complicado sistema de escritura jeroglífica, ideográfica y cuneiforme que regía hasta entonces.

Los fenicios llevaron la escritura a Grecia donde fue muy bien recibida, y allí se agregaron las vocales y se cambió el sentido de la escritura de izquierda a derecha. Por esta razón, todos los países occidentales que recibieron la herencia cultural griega escriben de este modo. Las letras griegas eran de un trazo uniforme y estaban basadas en proporciones cuadradas y las palabras se escribían sin respetar la línea de base ni una inclinación estable.

Los griegos llevaron la escritura a los etruscos, que habitaban la porción central de Italia. Cuando Etruria fue conquistada por los romanos, éstos últimos adoptaron este sistema de escritura difundiendo a toda Europa. Las primeras formas lapidarias romanas tienen una simplicidad muy semejante a la de sus antecesoras griegas, pero éstas se encuentran en un orden más estricto y la regularidad se convierte en uno de los requisitos de la buena escritura. Nuestro alfabeto actual deriva directamente de la romana mayúscula, llamada también trajana (en latín *lápida*), o lapidaria por el hecho de ser una letra usada para escribir en piedra. Los escribientes romanos desarrollaron una nueva escritura más fluida que la lapidaria para la redacción de textos. En esta, los segmentos de recta se cambian por curvas que se continúan permitiendo una escritura más fácil; a este tipo de letra se lo

llama uncial. Durante los periodos Merovingio y Carolingio, aparecen las minúsculas como evolución de la escritura uncial cursiva. Las formas de las letras se simplifican notablemente y aparecen los rasgos ascendentes y descendentes en las minúsculas.

Durante el siglo XIII la actividad de las universidades (Oxford, Paris, Vicenza), y la mayor demanda por libros más pequeños, condujo no solo a una reducción del tamaño de las letras, sino a una compresión lateral de los caracteres. Esto dio lugar al desarrollo del tipo de letra que hoy se conoce como gótica. El tipo gótico fue el usado por Gutenberg para reproducir la Biblia en el año 1456, primer libro impreso en Europa mediante el sistema de tipos móviles fundidos en metal. A partir del trabajo de Gutenberg se inicia en Europa la creación de imprentas en los principales centros culturales de la época. En Italia el papa Eugenio IV, adopta la *lettera antica* para la redacción de sus documentos y de ella deriva la cursiva moderna llamada también itálica o bastardilla. Posteriormente distintos diseñadores fabrican letras especiales para Aldas Manutius, el más importante impresor de Venecia. De sus creaciones derivan los tipos de letras que llevan sus nombres, v.g. Jenson; Garamond, Baskerville, Caslon, Bodoni y Didot, entre otras. El posterior desarrollo de la impresión y diseño de textos, sigue la línea de la revolución industrial en su necesidad de promocionar los nuevos productos que entran al mercado.

Correspondencia entre alfabeto e idioma

Si bien no todos los alfabetos occidentales son idénticos, el principio que rige su uso es el mismo: crear una notación para codificar el lenguaje. Por lo que se ha presentado en términos históricos, dicho principio estuvo presente desde el comienzo mismo de la escritura, y lo que vino con posterioridad no fueron más que variaciones en la aplicación de ese principio.

Interesa destacar que la codificación del lenguaje mediante la escritura no siempre es regular y unívoca. Algunas lenguas como el finlandés, el húngaro o el serbocroata, son codificadas estrictamente por el principio alfabético, por lo cual la decodificación de palabras escritas se basa en la aplicación directa de las reglas de correspondencia grafema-fonema. En idiomas como el español o el italiano, la correspondencia entre escritura y pronunciación es alta, y aquí también la pronunciación de la mayoría de las palabras puede ser derivado directamente por transcripción grafo-fónica; sin

embargo existen algunas excepciones a esa regla. Por último, lenguas como el inglés y el francés, se caracterizan porque el alfabeto representa de manera rudimentaria los sonidos de la lengua; es decir la cantidad de fonemas en el idioma sobrepasa la cantidad de grafemas posibles.

A pesar de las diferencias en la correspondencia entre oralidad y escritura, no se ha demostrado que el aprendizaje de la lectura sea distinto en idiomas con ortografía superficial o profunda, y es notable encontrar que los alfabetos conservan un número casi constante de caracteres para representar el lenguaje oral. Por lo tanto, y tal como se sostuvo al principio de este capítulo, el verdadero dominio de la lectura es el significado, y el texto no es más que lenguaje en código. Dominar el alfabeto es la herramienta cognitiva que se requiere para penetrar ese código y volver al lenguaje, y eso constituye verdaderamente la habilidad lectora.

Estadios en la adquisición de la lectura

Distintos autores han señalado que el aprendizaje de la lectura, puede ser dividido en una serie de etapas que el niño sortea progresivamente hasta convertirse en un lector experto. Aunque existen diferencias en cuanto a la cantidad y tipos de estadios en que se puede dividir el proceso de aprendizaje de la lectura, la mayoría de los investigadores reconocen al menos tres momentos fundamentales por lo que atraviesan los niños cuando se enfrentan con los textos escritos, estos momentos se describen cómo: a) Etapa Logográfica, b) Etapa Alfabética y c) Etapa Ortográfica (Spear-Swerling y Stember, 1994; Frith, 1985; Marsh, Friedman, Welch y Desberg, 1981; Seymour, 1990, 1994).

Las etapas mencionadas, varían en su complejidad e importancia de acuerdo al idioma, por ejemplo, la etapa alfabética tiene mucha importancia en el idioma español, pero la etapa ortográfica es más significativa en el idioma inglés. Por otro lado, el tránsito de una a otra etapa no se corresponden con momentos claramente diferenciados; es decir, los niños pueden emplear durante un momento de transición estrategias de lectura que son una mixtura de dos etapas distintas. Por último, el paso de una etapa a otra, está marcado por el desarrollo de distintas habilidades (que hacen uso de distintas claves lingüísticas), que el escolar utiliza para identificar palabras en un texto.

Etapa logográfica

La primera etapa de la adquisición de la lectura se basa en el reconocimiento que efectúa el niño de que ciertas claves visuales están asociadas al significado de las palabras, y estas claves visuales corresponden con aspectos sobresalientes de la grafía. Este período no constituye un avance notable en la lectura, dado que no se desarrolla una verdadera estrategia para el procesamiento de textos, y tiene lugar mucho antes que el pequeño haga su ingreso a la escuela. Sin embargo, la etapa logográfica cobra su importancia al capacitar y preparar al niño en el reconocimiento de la estructura visual-ortográfica del texto, y este conocimiento podrá ser luego aprovechado durante la enseñanza formal de la lengua escrita (Orellana, 1994).

Las claves de la grafía que son consistentemente aprovechadas por el niño para reconocer y diferenciar palabras son la forma, el largo y la orientación de letras. Aunque estas claves puedan parecer elementales, varios autores han demostrado que los niños de preescolar, pueden desarrollar un rudimentario vocabulario visual en base a las características sobresalientes de los grafemas (Ehri y Wilse, 1985; Gough, 1993; Jimenez y Artiles, 1995; Swoden y Stevenson, 1994). La cuantía de este vocabulario visual, varía notablemente de un niño a otro, y en aquellos que poseen buena memoria asociativa, puede apoyar la lectura logográfica no solo de palabras sino de frases y oraciones completas. Según Stanovich (1994), esta posibilidad hace que algunos escolares persistan en una estrategia de lectura logográfica, dada la facilidad para asociar la configuración visual de las palabras con su significado.

Las señales, los carteles publicitarios y los logotipos son una cantera inagotable de estímulos que promueven la lectura logográfica, lo cual es una fuente lúdica en los niños, ya que algunos se complacen en el reconocimiento de palabras. Algunos textos y actividades de preescolar también promueven este período inicial de lectura mediante la asociación figura – palabra; estas actividades de aprestamiento son muy importantes para el avance hacia la siguiente etapa.

Etapa alfabética

Durante la segunda etapa del aprendizaje de la lectura, el escolar aprende que la estructura de las palabras escritas se basa en una codificación alfabética, la cual asigna un símbolo (grafema) a cada uno de los sonidos que constituyen

una palabra (fonemas). El reconocimiento de las palabras se realizará mediante claves fonológicas en la medida en que el niño sea capaz de descubrir y manipular la estructura fónica contenida en el ordenamiento de las letras que las componen. Esta etapa recibe su nombre del principio que regula la codificación de los sonidos del lenguaje en símbolos concretos, llamado principio alfabético, el cual es único para cada idioma.

La entrada en esta etapa implica el desarrollo de las capacidades de procesamiento fonológico, donde se destaca la habilidad de hacer conscientes los sonidos discretos del lenguaje denominados fonemas (Stanovich, 1994). Seymour (1990, 1994), ha demostrado que la conciencia fonológica evoluciona a partir del reconocimiento de estructuras organizativas que van de mayor a menor. La unidad sonora discreta que es capaz de reconocer naturalmente el niño es la sílaba, pero luego reconoce progresivamente que dentro de esas unidades existen otros sonidos más elementales que son los fonemas. Reconocer fonemas y poder manipularlos, requiere del desarrollo de una habilidad metalingüística fundamental que es la conciencia fonológica.

Antes de que el niño aprenda a leer, posee un vocabulario compuesto principalmente de representaciones sonoras (léxico), el cual utiliza para la comunicación oral. Para entender el significado de una palabra escrita, necesitará activar esas representaciones, lo cual se logra mediante la transcripción de los grafemas a los fonemas, y permite evocar la representación acústica del vocablo impreso. Bajo tales circunstancias, el acceso al significado estará determinado en parte por la exactitud en el acoplamiento grafo-fónico. El producto del acoplamiento entre grafemas y fonemas hace un uso intensivo de la memoria fonológica, en tanto que ese espacio mnémico es adecuado para sintetizar el producto de dicho acoplamiento. Es decir, la etapa que sigue al mero reconocimiento logográfico de palabras, se basa en la posibilidad de alcanzar un conocimiento elemental acerca de la estructura fónica de la lengua oral y la relación que existe entre ella y la ortografía de la lengua escrita (Iversen y Tunmer, 1993). Cabe destacar que esta fase del aprendizaje no comienza necesariamente con el ingreso a la escuela, puesto que la conciencia fonológica puede desarrollarse mucho antes de ese tiempo (Lieberman, 1992). Es probable, y así lo han señalado diversos autores, que antes de la escolarización formal, el niño aprenda a asociar los segmentos articulables del habla (sílabas y fonemas), a las partes componentes de la palabra escrita (Jimenez y Artiles, 1995). Sin

embargo, este aprendizaje no está guiado por ninguna estrategia particular y frecuentemente el niño no es consciente de que emplea alguna. La entrada a la escuela permite hacer explícitas las estrategias utilizadas para la decodificación, en aquellos niños que ingresan con un mínimo conocimiento del lenguaje escrito. Por otra parte, y para quienes no han alcanzado dicho conocimiento, se espera que lo desarrollen durante el primer año lectivo.

Se reconoce que la etapa alfabética es la más importante en lengua española porque casi todos los vocablos del idioma pueden leerse mediante la transcripción grafo-fónica. En este sentido, para Spear-Swerling y Stember (1994), el desarrollo de la conciencia fonológica es un atributo cognitivo fundamental.

Etapa ortográfica

Para Frith (1985), durante esta etapa el niño puede considerar simultáneamente tanto el ordenamiento de las letras, como el sonido aislado de ellas. Esta capacidad está determinada por la velocidad para detectar grupos morfémicos regulares en la lengua materna. Para Morton (1989), el reconocimiento de esos grupos morfémicos, permite que la transcripción grafema-fonema, se efectúe en un nivel más elevado y automático. Se puede plantear el siguiente ejemplo para ilustrar lo antes mencionado: en español, la terminación de algunos verbos infinitivos es ar v.g. cantar, saltar, bailar, montar, etc. Cuando se reconoce que esta terminación es la misma para un amplio grupo de verbos, el reconocimiento de su terminación no se efectúa por transcripción grafema-fonema, sino por morfema (ar) a fonemas. Este mismo razonamiento puede aplicarse a todos los casos donde el idioma presenta regularidades en la construcción de sus palabras. En español el procesamiento ortográfico facilita el acoplamiento fonológico de conjuntos silábicos que se repiten con alta frecuencia v.g. bra; pra; cion; aba; etc. lo cual permite que la decodificación de la palabra se realice de manera más rápida y fluida que la mera asociación grafo-fónica (para una revisión, véase Bravo Valdivieso, 1995). Esta última forma de decodificación de palabras está condicionada por la experiencia que el escolar tenga con el texto, dado que alcanzar esta forma de lectura requiere de mucha práctica. En la etapa final, el proceso de decodificación de palabras alcanza un grado de automaticidad tal que el escolar es capaz de procesar el texto de manera fluida. En términos

cognitivos, significa que el acoplamiento visual-fonológico, representa una estructura estable para recuperar del léxico el significado de las palabras.

Para Vellutino y Scanlon (1982), el escolar adquiere una conciencia creciente de las regularidades e irregularidades estructurales en la ortográfica de la lengua escrita y puede determinar la pronunciación de acuerdo con la ortografía de las palabras. Esto le permite sortear el escollo que plantean las palabras irregulares, las cuales son comunes en idiomas no transparentes como el inglés. Debido a esta característica de las lenguas, es que se ha planteado que la etapa ortográfica, es distinta en idiomas transparentes y no transparentes. Por ejemplo en idioma inglés el concepto de ortografía esta relacionado con el modo de pronunciación de vocablos irregulares debido a la variabilidad de sus vocales, por lo tanto el logro de una estrategia ortográfica es imprescindible para que los niños educados en ese idioma puedan pronunciar correctamente esas palabras. Sin embargo, Bravo Valdivieso, (1995), señala que en el idioma español la ortografía se relaciona con la escritura correcta (ortho= correcto; graphos=escrito), de palabras con una composición fónica idéntica, v.g. Asia - Hacia, Hecho - Echo, Valla - Vaya. Durante la lectura, el procesamiento ortográfico permite acceder al significado correcto de los términos cuyas diferencias en su escritura no alteran la pronunciación. A diferencia del idioma inglés, el español posee el signo ortográfico del acento que cambia la pronunciación segmental de los fonemas que no varían, cambiando el sentido de la palabra, v.g. salto - saltó; camino - caminó, que - qué. En el texto, el acento puede alterar el sentido de una palabra y también el de una oración completa, como en el siguiente caso: Camino hacia la puerta y paso al patio, o Caminó hacia la puerta y pasó al patio. La primera oración es reflexiva, mientras que la segunda esta en tercera persona; la diferencia entre ambas está marcada por la acentuación de los verbos.

El reconocimiento ortográfico como una estructura central

Se ha destacado que el transito entre la etapa logográfica y alfabética está condicionado por el desarrollo de la conciencia fonológica; y que a partir del reconocimiento del texto como lenguaje en código, el niño desarrolla una estructura cognitiva central que lo capacita para asimilar un nivel de representación específico (escritura), con otro más elevado (discurso) (Seymour, 1990, 1994). Durante la etapa logográfica el niño alcanza una

noción rudimentaria de lo que significa la lectura, al poder asociar las palabras impresas a sus significados. Entonces, la entrada a la etapa alfabética no anula la utilización de una estrategia logográfica. Es decir que durante un tiempo el niño utilizará ambas estrategias para leer palabras, dado que la entrada a la etapa alfabética no se produce de manera espontánea sino que requiere de numerosos aprendizajes y práctica, por lo que el escolar no puede abandonar una estrategia anterior con la cual ha obtenido buenos resultados. Por lo tanto, la lectura alfabética puede desarrollarse en paralelo con la estrategia logográfica, implicando en cada caso, formas distintas de reconocimiento de palabras.

Como se mencionó anteriormente, la estrategia logográfica de lectura ayuda a la conformación de un rudimentario vocabulario visual. A partir de esas representaciones el niño puede ensayar sus capacidades de reconocimiento segmental de estructuras fonológicamente significativas, tales como la sílaba y el fonema (Moraís, Alegria y Content, 1987). Puesto que existe una estrecha relación entre el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la conciencia fonológica, el escolar puede apoyarse en el texto para lograr una percepción más analítica del lenguaje, trayendo a la conciencia las unidades en las que naturalmente este puede ser parcelado. Cuando la conciencia fonológica alcanza su máximo desarrollo, el niño es capaz de detectar la configuración fónica de la palabra leída, y la decodifica mediante una estrategia de lectura alfabética. Seymour (1990) reconoce que este último tipo de percepción del lenguaje es favorecido por la instrucción lectora, pero no puede ser plenamente estimulado por esa enseñanza. Por lo cual, los niños con trastornos fonológicos persistirán en una estrategia de lectura logográfica. La conciencia fonológica ha sido definida como una capacidad metalingüística, en tanto se refiere a la habilidad de manipular las unidades mínimas del lenguaje, y debe ser distinguida de la natural capacidad de detectar unidades de significado dentro de las palabras. De acuerdo a lo propuesto por Seymour (1994), los niños son capaces de detectar y segregar de una palabra presentada oralmente, grandes unidades tales como la sílaba y la rima. En cambio, el fonema es percibido y utilizado tan naturalmente como la sílaba, aunque su identificación no resulta tan simple como aquella unidad. En otras palabras, utilizar los fonemas en la producción y percepción del habla, no necesariamente implica que puedan hacerse conscientes y ser manipulados

con facilidad; es decir, la habilidad para manipular los fonemas debe ser objeto de enseñanza explícita.

Como se señaló más atrás, durante el tránsito por la etapa alfabética de lectura, el escolar ha progresado tanto en el reconocimiento de la estructura sonora de los vocablos, como en la identificación de lexemas y grupos morféimicos regulares en el lenguaje (v.g. la terminación aba de los verbos). Por ser estructuras regulares, pueden ser procesadas como unidades lingüístico-fonéticas complejas, sin que medie un análisis mayor. Sobre este aspecto, descansa la posibilidad de desarrollar posteriormente una estrategia ortográfica de lectura, al especializarse la lectura de palabras mediante el reconocimiento directo de su estructura fónica derivada de su estructura ortográfica, del mismo modo puede leer cualquier configuración de grafemas que respete la estructura gramatical de una palabra, utilizando para ello una forma de conversión grafemas-fonemas (Seymour, 1994)

Para sintetizar; la progresiva articulación entre las estrategias de lectura dependientes del procesamiento logográfico y alfabético, auspician el desarrollo ulterior de una estructura central denominada sistema ortográfico, el cual se construye progresivamente por la redescrición de los datos aportados por el sistema logográfico y por el sistema alfabético. De este modo, la lectura basada en la estrategia ortográfica responde a un procesamiento interactivo más que modular.

Métodos de enseñanza de la lectura

En los sistemas alfabéticos, particularmente el español, cada letra representa un sonido de la lengua y existe una serie finita tanto de fonemas como de grafemas, y la transcripción de un código al otro se opera mediante reglas de correspondencias propias del idioma. Para los sistemas de escritura alfabéticos, existen dos grandes clases de métodos de enseñanza de la lectura: a) métodos sintéticos con base fónica o silábica y b) métodos globales u holísticos. Alegría (1985), clasifica a dichos métodos de la siguiente manera:

Base del método	Denominación
Métodos sintéticos, basados en la decodificación grafo - fónica.	ALFABÉTICO, FÓNICO, SILÁBICO, DE BASE LINGÜÍSTICA.
Métodos globales u holísticos	LEXICOS, GLOBAL-NATURAL, APROXIMACIÓN BASADA EN EL LENGUAJE.

Métodos de enseñanza en español.

Métodos sintéticos.

Estos métodos pretenden que el niño domine estructuras simples (grafemas, sílabas, etc.) para que progresivamente vaya dominando las más complejas (frases, texto, etc.). Se le da mucha importancia al proceso de decodificación y se enseña explícitamente vocales y consonantes, asociadas a una representación gráfica de algún objeto familiar que comience por la letra que se está enseñando. Una vez dominadas las letras, se enseña a combinarlas para formar las palabras, a lo que se añade el sentido o significado de las palabras formadas. Al final se introduce la lectura oral de pequeñas frases que se obtuvieron a partir de la relación y significación de las palabras entre sí. Los autores que abogan por este tipo de método, sostienen que el aprendizaje comienza por las unidades más pequeñas, ya que ello favorece el uso de unidades más extensas. Este método admite varias formas, que pueden utilizarse en varias combinaciones y en distintos períodos del aprendizaje:

Alfabético: se inicia el proceso de aprendizaje enseñando al niño a reconocer las unidades lingüísticas que componen su nombre. Esta forma es cada vez menos utilizada ya que implica que el niño aprenda sonidos “falsos” de las consonantes (ese, eme, ele) y por tanto al formar la sílaba es necesario eliminar articulaciones y fonemas sobrantes (Jimenez y Artiles, 1995).

Fónico: surge como alternativa a la orientación anterior y se alienta el empleo de los sonidos de las letras (v.g. ffff, ssss, eeee, etc.) lo que suele acompañarse de imágenes. Este método lleva al aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema y es un objetivo del mismo que el alumno evoque rápidamente el sonido correspondiente a cada imagen gráfica de las letras. Se ha trabajado mucho en estos últimos años en estos métodos y se han agregado innovaciones tales como el uso de la mímica o la gesticulación para el aprendizaje del código a través de la actividad psicomotriz. El más conocido dentro de nuestro ámbito es el sistema Montessori, en donde se proponen actividades simultáneas visuales, auditivas y táctiles.

Silábico: las consonantes al no tener sonidos por sí solas deben ir unidas a las vocales y de aquí se derivan los métodos de este tipo. Se aprende primero

las vocales y progresivamente se van agregando las consonantes en un escalonamiento de menor a mayor dificultad. La idea es que el niño tome conciencia de la posibilidad de armar o desarmar palabras atendiendo a sus componentes. Suelen utilizarse algunos recursos como las barajas silábicas, o la recomposición silábica por cuadros.

Métodos analíticos o globales

La idea central de estos métodos es comenzar el proceso de lectura por unidades lingüísticas significativas. Por ello, desde el principio se puntualiza que la lectura debe ser con sentido y se oponen a la enseñanza de la decodificación grafo-fónica, e insisten en el uso de estructuras con significado. El proceso de enseñanza de la lectura utiliza estructuras complejas significativas tales como las frases y las palabras, para que progresivamente el niño sea capaz de distinguir los elementos más simples (sílabas y grafemas). Esto se logra a partir de la descomposición analítica que se efectúa a partir de las estructuras complejas. Hay dos grandes categorías en este método:

Léxicos: se pretende que el alumno comprenda una serie de palabras que se convierten en la base del aprendizaje posterior. Estas son acompañadas de dibujos para reforzar icónicamente la comprensión lectora (Jiménez y Artiles 1995). Este método tiene dos formas: a) enseñanza de palabras generadoras, b) enseñanza de palabra generadora con aprendizaje de sus componentes y reconstrucción de nuevas palabras con los elementos ya aprendidos. En tal sentido, el niño primero aparea la percepción auditiva de la palabra con la representación gráfica, aprende a leerla y luego la descompone en sílabas. Es factible que el alumno recomponga la palabra y recombine las sílabas conocidas formando nuevas palabras.

Método global - natural: este método fue sintetizado por Mialaret (1979) y pretende que el niño pase de la globalización al análisis como un proceso natural de identificación de los elementos que destacan en un conjunto, y es el propio niño quien lo descubre. Este método puede dividirse en tres partes o momentos: a) preparación para las adquisiciones globales, en donde adquiere importancia la expresión a través del dibujo. La escritura es presentada como la expresión de dibujos significativos; b) la iniciación de la lectura donde los maestros introducen frases que expresan los alumnos en el contexto natural

que es el aula. En este nivel predomina la lectura expresiva que se basa en la memoria auditiva y visual de la frase escrita; c) son introducidas las estrategias para promover el reconocimiento y observación de las frases como unidades de lenguaje con significado en si mismas.

Más allá de los métodos de enseñanza de la lectura

Se ha discutido mucho sobre cuál método de lectura es el que produce los mejores resultados, y es mi opinión que tal debate resulta estéril, dado que no existe hasta el presente una investigación que demuestre de manera concisa una clara ventaja de un método sobre otro. Hay muchas variables que influyen en la eficacia del método, por ejemplo, a) la experiencia del docente con el mismo, b) el tamaño y la diversidad del alumnado en el aula, c) los materiales didácticos con que se cuentan, d) las características particulares del hogar de procedencia del alumno, e) la adaptación al uso de la tecnología, etc. Dejando de lado la discusión sobre cuál método es mejor y considerando que bien aplicados ambos cumplirán con su objetivo, repasemos que aspectos trascienden al método de lectura y se encuentran en el orden de lo motivacional.

Una cuestión fundamental es la adaptación del texto al nivel cognitivo del niño ya que desde la historia o el cuento, se crea un contexto léxico que hace a la narrativa un motivador para la lectura. Los niños encuentran un facilitador de la lectura en contextos léxicos interesantes, lo cual los impulsa a hacer un uso exhaustivo de la información contextual para la identificación de palabras. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los procesos de comprensión del lenguaje devienen operativos en la lectura solo cuando se alcanza un cierto grado de fluidez en la identificación de palabras. Si esta última es lenta, la comprensión se vuelve deficiente aun cuando se hayan identificado todas las palabras en un pasaje de texto. Esto se debe a que la falta de destreza en este componente consume los recursos cognitivos que deberían dedicarse a los procesos de comprensión. Según Vellutino (1991), la evidencia tiende a demostrar que: a) aquellos escolares que se desempeñan mal en los test que evalúan la identificación de palabras fuera de contexto, tienden a desempeñarse menos adecuadamente en los test de comprensión (esta relación se encontró tanto en niños como en adultos); b) las mediciones de comprensión lectora y de lenguaje oral, son discrepantes en los lectores principiantes y en los deficientes. En los lectores expertos ambas medidas

tienden a emparejarse; c) los índices de fluidez en la lectura de palabras, resultan buenos predictores de la comprensión, aun mejores que las medidas de comprensión oral. Entonces, según estos datos la fluidez en la lectura de palabras que alcanza el escolar puede funcionar como un importante motivador para adentrarse en textos que contengan oraciones o párrafos, y por ello no se debe descuidar el nivel de desempeño del niño en la lectura de palabras aisladas.

Estimular el desarrollo de la conciencia fonológica en contextos lúdicos, es parte fundamental de la actividad de aprestamiento para la lectura, independientemente del método de enseñanza que se use luego. Aprender a leer depende de la habilidad de recodificar unidades de lenguaje en códigos que varían culturalmente, y tal recodificación requiere de enseñanza explícita. Además, las habilidades cognitivas que pueden ser utilizadas para recodificar un sistema de escritura particular, varía con las propiedades únicas de la lengua materna. Por otro lado, se precisa que las propiedades estructurales del lenguaje sean explícitas y que los lectores principiantes tomen conciencia de que las palabras pronunciadas están compuestas de sonidos individuales definidos como fonemas. También se debe tomar conciencia de que los fonemas están representados por caracteres alfabéticos (grafemas), que forman las palabras escritas, y que aprender los sonidos unidos a esos caracteres ayuda a la identificación de palabras.

Bibliografía

- Alegria, J. (1985). Estructura del lenguaje, alfabeto y aprendizaje de la lectura. En M. Filomeno y col. Nuevas perspectivas sobre la representación escrita del niño. Barcelona, IME/ICE.
- Bravo Valdivieso, L (1995). Psicología de las dificultades de aprendizaje. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Eccles, J. C. (1996). The Evolution of the Brain: Creation of the Self. Routledge Eds.
- Ehri L. C. y Wilse, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? Reading Research Quarterly, 20, 163 – 179.

- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Paterson J. C. Marshall y M. Coltheart (comp.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Readings*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- Iversen, S. y Tunmer, W. (1993). Phonological processing skills and the reading recovery program. *Journal of Educational Psychology*, 85, 1, 112-126.
- Jimenez, J. y Artiles, C. (1995). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid, Editorial Síntesis. Segunda reimpresión.
- Liberman. A. M. (1992): The relation of speech to reading and writing. En R. Frost. L. Katz (Eds): *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*. New York: Elsevier. pp. 167-178.
- Marsh, G. Friedman, M. Welch, V. y Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. En G. E. Mackinnon y T. G. Waller (comp.) *Reading Research: Advance in theory and practice*. New York, Academic Press.
- Mialarete, G. (1972). *El aprendizaje de la lectura*, Ed. Marona. Madrid.
- Moraïs, J. Alegria, J. y Content, A. (1987). Segmental awareness: Respectable, useful and almost always necessary. *C.P.C. Cahiers du Psychologie Cognitive*, 7, 530-556.
- Morton, J. (1989). An information-processing account of reading acquisition. In: A. Galaburda (ed.), *From reading to neurons* (pp. 43-66). Cambridge, MA: MIT Press.
- Orellana, E. (1994). Una experiencia en lenguaje escrito en el nivel preescolar. *Boletín de Investigación Educativa*. 9, 118-133.
- Rayner, K. y Pollatsek, A. (1989) *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Seymour, P. H. (1990). Cognitive description of dyslexia. En Pavlidis G. T. (Ed.) *Perspectives on dyslexia* (vol. 2). John Wiley & Son. New York.
- Seymour, P. H. (1994). Implications des modeles cognitifs dans la reeducation des dyslexies developpementales. En J. Gregoire y B. Pierart (Eds.) *Evaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modeles et leurs implications disgnostiques*. Bruxelles, De Boeck Universite.

- Spear-Swerling, L. y Stenberg, R. J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 2, 91 – 122.
- Stanovich, K. E. (1994). Speculation on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. En P. Gough, L. Ehri, y R. Treiman (Eds.) *Reading Acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associated.
- Swoden, P. T. y Stevenson, J. (1994). Beginning reading strategies in children experiences in contrasting teaching methods. *Reading and Writings: An interdisciplinary Journal*, 6, 104-123.
- Vellutino, F. R. y Scanlon, D. M. (1985). Verbal processing in poor and normal readers. En Brainerd C. y Presley M. (Eds.) *Verbal Process in Children*. New York Springer Verlag.
- Vellutino, F. R. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approach to reading instructions. *Journal of Educational Psychology*, 83, 4, 437-443.