
Capítulo VIII
Aprendizaje de la lectura

En los primeros capítulos describíamos el sistema lector de los adultos como un mecanismo eficaz que nos permite traducir de una forma rápida y automática los signos escritos sobre el papel en sonidos cuando leemos en voz alta o en significados cuando leemos de manera silenciosa y comprensiva. Ese sistema está formado por varios componentes que se han adquirido durante los primeros años de la escolaridad y que se han ido perfeccionando a lo largo del tiempo. Justamente el objetivo de la enseñanza de la lectura es que los niños desarrollen ese sistema lector de la forma más rápida y eficaz posible. Pero no se trata de una tarea fácil, ya que el sistema lector tiene muchos componentes, todos los cuales deben funcionar de una manera eficiente y sincronizada, sino que el aprendizaje de la lectura es una actividad compleja que requiere mucho tiempo, no en vano se extiende a lo largo de toda la escolaridad. En los primeros cursos los esfuerzos se centran en los procesos de decodificación y posteriormente se va pasando a los procesos superiores de comprensión de textos. En este último capítulo vamos a describir cómo se realizan esos aprendizajes.

La primera tarea a la que los niños se enfrentan durante el aprendizaje de la lectura es la de conseguir identificar las letras que componen nuestro alfabeto y aprender el sonido que corresponde a cada una de ellas. Puesto que el castellano es un idioma totalmente transparente en lo que a lectura se refiere, cuando el niño pueda reconocer la pronunciación de los 30 grafemas que componen nuestro sistema ortográfico (las 27 letras más las tres combinaciones «ch», «ll» y «rr») podrá leer cualquier palabra que se encuentre, sea ésta familiar o desconocida. Generalmente, salvo los disléxicos y los que tienen algún tipo de retraso lector, los niños consiguen esta habilidad a los pocos meses de iniciar el aprendizaje de la lectura, por lo que en ese momento «técnicamente» se puede decir que ya saben leer. Sin embargo, el trabajo no termina aquí, ya que después de aprender la correspondencia entre grafemas y fonemas, aún queda un largo camino hasta que llegan a convertirse en buenos lectores. Por una parte, tienen que conseguir automatizar las reglas grafema-fonema, para que

su lectura se convierta en un proceso rápido y no tengan que pararse a pensar cuál es el sonido que corresponde a cada grafema. Por otra parte, tienen que ampliar su unidad de lectura desde el grafema a grupos de grafemas que se repiten con cierta frecuencia (ejemplo, «illa», «aba», «mente», etc.) y a las palabras completas para realizar una lectura léxica, más rápida y eficaz. Sólo entonces se puede hablar propiamente de lectores expertos. ¿Cómo consiguen adquirir esas habilidades lectoras y cuáles son los principales tipos de dificultades con las que se encuentran los niños para conseguirla?

1. APRENDIZAJE DE LOS PROCESOS BÁSICOS

El aprendizaje de las reglas de conversión grafema-fonema es una tarea que puede resultar aburrida y poco motivadora, ya que requiere asociar una serie de signos gráficos con unos sonidos entre los que no existe ningún tipo de relación. La relación entre las letras y sus fonemas correspondientes es totalmente arbitraria en el sentido de que no existe ningún indicio en las letras que indique cómo deben pronunciarse (¿por qué la letra «t» tiene que pronunciarse /t/ y no /m/?). Esa arbitrariedad ciertamente dificulta su aprendizaje, y es la causa principal de los problemas de lectura. A algunos niños les cuesta enormemente aprender los sonidos que corresponden a las letras por muy variadas razones: por problemas fonológicos, por problemas de memoria o simplemente por no prestar la atención necesaria (más adelante, al hablar de los métodos de lectura, haremos algunas sugerencias sobre cómo reducir la arbitrariedad para facilitar el aprendizaje).

Aun así, los niños de habla española pueden estar contentos porque, si el aprendizaje de las reglas grafema-fonema les parece difícil, mucho más complicado lo tienen los niños ingleses, debido a la poca consistencia que existe en la pronunciación de los grafemas. Un mismo grafema en inglés puede tener pronunciaciones muy diferentes dependiendo de la palabra de la que forme parte. Así la «i» se pronuncia /i/ en «mint», pero /ai/ en «pint»; la «a» se pronuncia «a» en «have», pero «ei» en «save». Afortunadamente en castellano hay una total consistencia, ya que los grafemas se pronuncian siempre de la misma manera, independientemente de las palabras de las que formen parte, pues aunque existen los llamados grafemas dependientes del contexto, que tienen diferente pronunciación en función de la vocal que les sigue (grafemas «g» y «c»), o si van al inicio o en el medio de la palabra (grafema «r»), las condiciones están perfectamente regladas y conociendo las reglas se sabe la pronunciación. Por ello, a nadie le resulta extraño que los niños españoles aprendan a leer de una manera mucho más rápida y eficaz que los ingleses. Mientras que los

niños españoles aprenden a leer ya en el primer año de enseñanza de la lectura, en torno a los seis años, los niños ingleses no lo consiguen hasta los ocho o nueve años, dos o tres años después de iniciado el aprendizaje. En idiomas menos irregulares que el inglés, pero no tan regulares como el castellano, por ejemplo el francés, las dificultades están en un nivel intermedio de los anteriores. En un interesante estudio realizado por Seymour, Aro y Erskine (2003) sobre los efectos de los sistemas ortográficos europeos en el aprendizaje de la lectura, encontraron una relación casi perfecta entre la regularidad ortográfica y los resultados lectores. Niños de catorce países de la Unión Europea que estaban en su primer año de aprendizaje de la lectura tenían que leer una lista de palabras y otra de pseudopalabras. Los resultados mostraron que los que pertenecían a sistemas ortográficos totalmente transparentes como el finlandés, el griego o el castellano eran los que conseguían los mejores resultados, mientras que los pertenecientes a sistemas ortográficos profundos como el francés, y especialmente el inglés, obtenían resultados muy pobres, tal como se puede ver en la siguiente tabla. Mientras que los niños españoles conseguían leer el 95% de las palabras y el 93% de las pseudopalabras los niños escoceses sólo leían el 34% y 41% respectivamente.

Porcentaje de aciertos en la lectura en diferentes sistemas ortográficos durante el primer año de aprendizaje de la lectura.

Idioma	Palabras	Pseudopalabras
Finlandés	98	92
Griego	98	92
Alemán	98	94
Austriaco	97	92
Italiano	95	89
Español	95	89
Sueco	95	88
Holandés	95	92
Islandés	94	86
Noruego	92	91
Francés	79	85
Portugués	73	77
Danés	71	54
Escocés	34	29

Pero leer de una manera fluida no sólo exige conocer bien las correspondencias grafema-fonema, sino además llegar a automatizar ese aprendizaje para que se genere la pronunciación de forma automática. Muchos de los problemas de comprensión que muestran los niños al leer se deben a una falta de automatización de las correspondencias grafema-fonema, pues si tienen que invertir muchos recursos cognitivos en la decodificación no les quedarán recursos para poder realizar los procesos superiores de extracción del significado del texto, realización de las inferencias, etc. Además, si emplean mucho tiempo en leer una frase, su memoria operativa se desborda y cuando terminen de leer la última palabra ya no recordarán la primera. Por ello, una mejoría en el uso de las reglas grafema-fonema suele llevar aparejada la mejoría automática en la comprensión de los textos.

La automatización de las reglas grafema-fonema se consigue a base de pronunciar una y otra vez cada letra. Al igual que sucede en cualquier otra destreza, la práctica repetida de la lectura implica mayor habilidad con dichas reglas grafema-fonema y por tanto, una decodificación más rápida y eficaz. Los niños pequeños leen muy despacio y a veces dudan ante determinadas letras, pero a medida que ascienden en los niveles escolares y leen más y más ya los sonidos salen de forma automática y las palabras se reconocen de manera inmediata sin tener que pensarlo. Obviamente, la automatización se realiza antes con los grafemas que han visto y pronunciado más veces. Es por eso que cometen más errores y leen más despacio los grafemas de baja frecuencia (por ejemplo, «j», «k», «w») que los de alta frecuencia («p», «s», «t»).

Al mismo tiempo que van automatizando las relaciones grafema-fonema, lo que supone poner a pleno funcionamiento la vía subléxica, también comienzan a desarrollar la vía léxica, pues a medida que van leyendo palabras que aparecen de forma repetida van formando representaciones léxicas de esas palabras. Esto supone un cambio importante porque ya no tienen que leer esas palabras de forma serial de izquierda a derecha, sino que pueden leer todas las letras que forman la palabra en paralelo, tal como hacen los lectores experimentados (Coltheart y col., 2001). Las primeras palabras para las que consiguen formar representaciones léxicas y que por lo tanto pueden leer de forma directa suelen ser palabras muy frecuentes que han visto en varias ocasiones y que además son cortas, lo cual facilita la posibilidad de retener la secuencia de grafemas. No obstante, es preciso advertir que lectura léxica no es sinónimo de lectura logográfica, pues las palabras no se reconocen por su perfil, sino por la secuencia de grafemas que la componen. No hay que olvidar que incluso la lectura léxica exige la identificación de las letras de la palabra. Es por esta razón por la que el método global no favorece el desarrollo de la vía léxica, sino de una lectura logográfica.

Cada vez que el niño lee correctamente una palabra desconocida, siguiendo la conversión de cada letra en su fonema correspondiente, está consiguiendo información sobre la ortografía de esa palabra, la secuencia de letras, y con ello formando una nueva representación en su memoria, en el llamado léxico ortográfico o léxico visual. Esa primera representación será tenue e imprecisa (depende de la memoria del niño), pero se irá consolidando en sucesivos encuentros con la misma palabra. Obviamente, si reconoce la palabra completa, sin tener que avanzar por las letras de izquierda a derecha, su lectura ganará en velocidad. Además, con la práctica consigue desarrollar otras estrategias de decodificación con las que mejora aun más la velocidad; una de ellas es la que consiste en fijarse en la primera y última letras de las palabras, puesto que son las más discriminativas. Tal como ya hemos descrito en el capítulo segundo, con la identificación de la primera y última letras, más alguna información adicional sobre el resto de las letras, se pueden reconocer una gran número de palabras (por ejemplo, «etsduio», «uivensrdiad», etc.).

La memorización de las secuencias de letras no sólo ocurre con las palabras, sino también con unidades intermedias entre el grafema y la palabra, como son las sílabas, las rimas o los morfemas que el niño encuentra con frecuencia. Y esto también permite una lectura cada vez más rápida y precisa. En inglés y francés Goswami, Gombert y De Barrera (1998) encontraron que los niños leían mejor las pseudopalabras que compartían rimas con las palabras reales que las pseudopalabras que no compartían rimas. En italiano, Burani, Marcolini y Stella (2002) comprobaron que los niños leían mejor las pseudopalabras cuando estaban formadas por morfemas reales y sufijos inexistentes. En español también se ha comprobado que los niños son capaces de formar representaciones de unidades de tamaño mayor que el grafema y menor que la palabra, como parece ocurrir en otras lenguas más opacas, incluso desde los primeros niveles de escolaridad puesto que leen mejor las pseudopalabras que comparten rimas con palabras (Suárez y Cuetos, 2008).

El cambio de lectura desde los grafemas a unidades mayores, incluida la palabra, se observa porque el niño va ganando velocidad lectora, pero también se observa por otros cambios en su conducta lectora. Uno de ellos es el tipo de errores que comete al leer. En los primeros momentos, los errores suelen ser de tipo grafémico (sustitución, omisión o intercambio de grafemas) que indican una lectura basada en el grafema, pero después pasan a ser léxicos, es decir, de sustitución de una palabra por otra con la que comparte muchos grafemas (por ejemplo, «verdadero» por «vertedero»). Otro cambio importante que se observa es que en su lectura empiezan a influir variables psicolingüísticas como la lexicalidad (leen mejor las palabras reales que las inventadas) y la frecuencia (leen mejor las palabras de alta frecuencia, para las que empiezan a tener representación léxica, que las de baja frecuencia), y en cambio disminuye el efecto longitud tan influyente en los primeros momentos cuando el niño

tiene que ir leyendo grafema a grafema. Cuanta más destreza va adquiriendo el niño, menor será el efecto longitud, ya que su lectura irá pasando de serial a paralela, al menos con las palabras conocidas (Zoccolotti, De Luca, Di Pace, Gasperini, Judica y Spinelli, 2005).

No obstante, a pesar de las ventajas de una lectura léxica, no se puede abandonar la subléxica, pues ambos procesos, léxico y subléxico, son necesarios y continúan coexistiendo con aportaciones conjuntas a la lectura fluida. El componente subléxico, de gran peso en el inicio del aprendizaje lector, hace posible siempre la lectura de palabras desconocidas, mediante el uso de las reglas de conversión grafema-fonema. En cuanto al componente léxico, permite almacenar y recuperar información ortográfica específica de las palabras, especialmente las frecuentes, y en idiomas de ortografía profunda, las irregulares.

Esta evolución que hemos ido explicando sobre el paso de la letra o grafema hasta la palabra ha sido bastante investigada, puesto que constituye la esencia del aprendizaje de la lectura. Algunos autores agrupan los diferentes momentos de esa evolución en una serie de etapas o fases por las que el niño pasaría a lo largo del aprendizaje. Especialmente proliferaron mucho los modelos de aprendizaje de la lectura basados en etapas por los años ochenta y noventa a partir del modelo pionero propuesto por Uta Frith (1985). Frith, que ha investigado en profundidad el aprendizaje de la lectura en los niños ingleses, sostiene que para llegar a convertirse en lectores hábiles los niños atraviesan estas tres etapas:

- Logográfica
- Alfabética
- Ortográfica

Etapa logográfica

Antes de aprender a leer en sentido estricto, esto es, antes de que pueda transformar los signos gráficos en significados (o en sonidos cuando se trata de leer en voz alta), el niño de cuatro o cinco años ya es capaz de reconocer un pequeño grupo de palabras familiares. Estas palabras las reconoce globalmente valiéndose de la forma de su contorno (longitud, rasgos ascendentes y descendentes, etc.) y del contexto en el que aparecen, al igual que reconoce otras formas impresas tales como ciertos dibujos o signos. Así, puede reconocer la palabra coca-cola escrita en la botella, la palabra MacDonald's en la puerta de la hamburguesería, o su propio nombre bor-

dado en el bolsillo de su mandilón. Pero en estos casos el contexto es fundamental para que el niño pueda identificar esas palabras porque las representaciones que tiene en su memoria son todavía muy vagas. Si la palabra coca-cola, en vez de escrita sobre la botella, aparece sobre un papel es bastante probable que no la reconozca. Frith (1989) realizó unos experimentos muy interesantes en los que utilizaba como estímulo un envoltorio de los famosos caramelos ingleses «Smarties», que enseñaba a niños que no sabían leer, y éstos indicaban correctamente lo que allí ponía. Sin embargo, cuando en vez de sobre el envoltorio los presentaba sobre otro papel esos niños no eran capaces de identificar esa palabra.

A medida que el niño ve escrita una y otra vez una determinada palabra va incrementando el conocimiento de sus principales rasgos y, como consecuencia, la representación visual de esa palabra se hace cada vez más exacta. Pero aun así, el niño todavía podrá confundirse en pequeños detalles (por ejemplo si la palabra lleva una «b» o una «d») ya que sigue la misma estrategia que utiliza para reconocer objetos o dibujos y en esos casos no es necesario conocer con exactitud los detalles. Esta estrategia de reconocimiento de palabras es útil cuando las palabras a reconocer forman un grupo pequeño y con rasgos bien diferenciados, pero a medida que se incrementa el número y comienzan a aparecer palabras con formatos más similares (que sólo se diferencian en una o dos letras), su efectividad se va reduciendo. Para un niño que reconoce las palabras logográficamente las diferencias entre «sol» y «sal» son tan nimias que pueden pasar fácilmente desapercibidas. Se hace entonces necesario conocer las letras que componen las palabras.

Pero algunos niños encuentran dificultades para pasar a la etapa siguiente y permanecen estancados en la logográfica. Estos niños se reconocen fácilmente porque, al leer globalmente, confunden las palabras y letras que son similares visualmente: «d» y «b», «p» y «q», «bar» y «dar», etc. En principio, el hecho de que un niño cometa este tipo de errores no debe servir como criterio (y menos si se trata de un niño pequeño o que ha sido enseñado por el método global) para etiquetarlo de disléxico (ya hemos señalado en el capítulo V cuáles son los verdaderos criterios que se deben seguir a la hora de realizar el diagnóstico diferencial de la dislexia). Significa simplemente que no ha entrado todavía en la etapa alfabética.

Etapa alfabética

Con la enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema-fonema el niño inicia su entrada en la fase alfabética. Eso significa que tiene que ser capaz de segmentar las palabras en sus letras componentes y de asignar a cada letra el soni-

do que le corresponde. Además, el niño tiene que llegar a darse cuenta de que los sonidos siguen un orden determinado en cada palabra, esto es, aunque las palabras «pato», «pota» o «tapo» están formadas por los mismos grafemas, y en consecuencia por los mismos fonemas, el orden de pronunciación es distinto. Finalmente, el niño tiene que aprender a unir estos fonemas para formar el sonido global de la palabra (es bastante notoria la falta de desarrollo de este último mecanismo en los primeros niveles de lectura, cuando los niños realizan una lectura silábica con la que no consiguen identificar la palabra o tienen que repetir las sílabas, una vez leídas a mayor velocidad para averiguar de qué palabra se trata. La ejecución típica es: «bo, ca, di, llo, bocadillo, ¡ah! bocadillo».).

La etapa alfabética no es nada sencilla de superar, pues exige asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que no parecen tener ninguna relación. De ahí que algunos niños, a pesar de un gran esfuerzo, siguen confundiendo durante mucho tiempo algunas reglas de conversión grafema a fonema o no consiguen, en absoluto, aprenderlas (en esta etapa es donde aparece la verdadera dificultad de los niños disléxicos).

Etapa ortográfica

Cuando el niño aprende las reglas de conversión grafema-fonema se dice que sabe leer. Sin embargo, todavía no se puede decir que sea un lector hábil. Los lectores hábiles se caracterizan por reconocer directamente un buen número de palabras sin tener que ir traduciendo cada uno de sus grafemas en fonemas. Esta etapa es absolutamente necesaria en los idiomas opacos como el inglés o el francés, en los que existe un buen número de palabras, pero incluso en los idiomas transparentes la mayoría de las palabras son reconocidas a través de la vía léxica (tal como ya hemos analizado en los capítulos anteriores).

Esta nueva y última fase de la lectura se consigue y perfecciona a medida que el lector lee las palabras una y otra vez (a través de la vía subléxica), ya que finalmente termina formando una representación léxica de esas palabras. ¿Cuánta práctica se necesita para que una palabra pueda ser leída léxicamente? Parece que el establecimiento de vínculos entre la forma escrita de la palabra y su significado requiere sólo de unas pocas exposiciones (Barron y Baron, 1977). Según Frith (1989), las habilidades ortográficas aumentan espectacularmente a partir de los siete u ocho años.

Aunque pudiera dar la impresión de que la etapa ortográfica es similar a la logográfica, en realidad se trata de dos estadios completamente diferentes. En la etapa

ortográfica, los lectores identifican cada una de las letras que componen la palabra y de hecho detectan enseguida si se produce algún error en su orden. Por otra parte, en la lectura ortográfica ya no es tan importante la forma concreta de la palabra, y mucho menos el contexto, como sucedía en la etapa logográfica. Seymour y Elder (1986) comprobaron que los niños eran capaces de reconocer palabras por la vía léxica aunque su formato estuviese en forma de zig-zag o en sentido vertical.

Aunque un niño no llegue a dominar la etapa ortográfica, esto no le va a impedir que pueda leer, pero su lectura será más lenta, y ello conllevará una pérdida en la comprensión (por estar ocupando la memoria de corto plazo durante más tiempo y por ello dificultando la realización de los procesos superiores, tal como ya hemos explicado).

Otros modelos conocidos de adquisición de la lectura por etapas son el de Seymour (Seymour, 1997, Seymour y Evans, 1994) y el de Ehri (1992, 1999), aunque son bastante similares al de Frith, y en cierto modo, variantes de ese modelo. Así, el modelo de Seymour recoge las tres etapas de Frith, aunque añade una etapa de desarrollo del lenguaje oral anterior a la lectura. Por su parte Ehri distingue cuatro etapas, todas en relación a la etapa alfabética.

Aunque estos modelos de estadios son bastante plausibles y parecen muy lógicos, lo cierto es que los datos empíricos no parecen apoyar algunos de sus supuestos. Por ejemplo, el supuesto de que todos los niños tengan que pasar forzosamente por esas etapas, y además en ese orden fijo, ya que depende de varios factores extrínsecos a la lectura. Así, es bastante probable que el método de enseñanza tenga que ver con la aparición de estas etapas, por lo que es posible que los niños a los que se les enseña desde un principio con métodos fonéticos puedan entrar directamente en la etapa fonológica sin tener que pasar por la logográfica. Beech (1987) sostenía que es incluso posible comenzar directamente por la fase ortográfica sin pasar por la logográfica ni por la fonológica (actualmente sabemos que es muy dudoso que eso pueda ocurrir). También dependerá, sin duda alguna, del idioma en el que se enseña a leer. Estas etapas fueron propuestas a partir del inglés, en el que existen palabras irregulares que sólo pueden ser leídas a través de la vía léxica; pero, en un idioma transparente como el castellano, ¿son necesarias estas etapas?, ¿tienen la misma importancia que en el inglés? Por la transparencia del castellano quizás no fuese necesario postular las fases logográfica y ortográfica. No obstante, la primera impresión es que también ocurre así en nuestro idioma. Respecto a la fase logográfica, es bastante frecuente que los alumnos de Infantil conozcan varias palabras (su nombre, la fecha en la pizarra, etc.) antes de empezar a leer. En cuanto a la fase ortográfica, los datos experimentales que hemos ido mostrando en los capítulos anteriores indican que también en castellano hacemos uso de la vía léxica.

Pero la crítica más fuerte a los modelos de etapas procede de los estudios realizados en los últimos años que parecen mostrar una sucesión progresiva en el aprendizaje más que una sucesión de etapas. Según esos estudios, no parece que los niños estén esperando a completar la etapa alfabética para comenzar con la ortográfica, sino que al mismo tiempo que están aprendiendo nuevas reglas grafema-fonema, pueden conseguir representaciones completas de algunas palabras de uso común, especialmente de palabras cortas de alta frecuencia. De ahí que la adquisición de la lectura, más que por etapas, como sostienen Frith, Seymour o Ehri, parece que se realiza por ítems, como defiende la teoría del autoaprendizaje (Share, 1995, 1999). De acuerdo con la teoría de autoaprendizaje, aquellas palabras que el niño consigue leer pronto, porque están formadas por reglas grafema-fonema simples (ejemplo «papá», «mamá», «mesa»...), las conseguirá representar pronto en su léxico ortográfico. Si además esas palabras aparecen de forma repetida en sus textos, las representaciones ortográficas se irán haciendo más consistentes (desarrollando la vía léxica), incluso aunque aún le queden muchas reglas grafema-fonema por aprender.

La adquisición de la forma ortográfica de las palabras (la llamada fase ortográfica) no es, por lo tanto, un estadio que aparece una vez completado el aprendizaje de las reglas grafema-fonema, sino que va surgiendo a medida que el niño va viendo varias veces una palabra completa y puede leerla de forma completa (identificando cada una de sus letras, no de forma logográfica). De ahí que no se pueda hablar realmente de tal etapa porque desde los primeros momentos los niños consiguen formar representaciones de algunas palabras, y en el lado opuesto, en la edad adulta continuamos formando representaciones de nuevas palabras. Por otra parte, este proceso de obtener representaciones depende de cada sujeto (de su memoria, capacidades lingüísticas, afición a la lectura, etc.) y de cada palabra (las cortas de alta frecuencia tienen más posibilidades de conseguir antes la representación).

Por lo tanto, en todo este proceso evolutivo de la adquisición de la lectura, la habilidad para decodificar (convertir grafemas en fonemas) constituye la clave del desarrollo. Esta habilidad se convierte en un medio de autoaprendizaje, de modo que cada vez que el niño se encuentra con una palabra desconocida y es capaz de decodificarla con éxito, tendrá la oportunidad de ir adquiriendo información ortográfica de la palabra concreta y de ir desarrollando progresivamente la representación ortográfica correspondiente (Cunningham, Perry, Stanovich y Share, 2002; Share, 1995; 1999). De acuerdo con esta forma de aprendizaje, el progreso en el reconocimiento de palabras, y por tanto de la capacidad lectora, dependerá de la frecuencia con la que el aprendiz se enfrenta a nuevas palabras y el éxito con el cual las lea o decodifique. Por otra parte, este proceso de decodificación fonológica se perfecciona o lexicaliza de forma progresiva (Share, 1995), lo que implica que a medida que el lector se hace más experto, se va dando cuenta de regularidades dependientes del contexto o de los

grupos de grafemas que se repiten de forma consistente, complementando el simple mecanismo inicial de correspondencia grafema-fonema.

En consecuencia, la evolución de la lectura constituye un continuo sin límites entre etapas diferentes, una incorporación y perfeccionamiento de mecanismos, si bien la transparencia ortográfica determina ciertas peculiaridades. En ortografías altamente transparentes, el código alfabético es fácil de aprender y usar, aunque los mecanismos léxicos también se desarrollan de forma temprana. Concretamente en italiano, un idioma también transparente. Orsolini, Fanari, Tosi, De Nigris y Carrieri (2006) encontraron un efecto de frecuencia junto con el efecto de longitud ya en los primeros niveles de la escolaridad. La presencia conjunta de estas dos variables indica la co-ocurrencia de la lectura subléxica junto a la lectura léxica, lo que significa que las etapas alfabética y ortográfica no son sucesivas sino que coexisten ya desde los primeros estadios y el uso de una u otra depende del tipo de palabra con la que el niño se encuentre, ya que las palabras frecuentes cortas serán leídas desde los primeros momentos por la vía léxica y las de baja frecuencia por la subléxica. Algo que también ocurre con los lectores experimentados; la diferencia está en que los adultos tenemos un número mucho mayor de representaciones en el léxico ortográfico.

El desarrollo de la vía léxica sin duda es mucho más importante y necesario en los lectores de sistemas de ortografía profunda como el inglés, ya que necesitan esa vía para poder leer las palabras irregulares que no se ajustan a las reglas de conversión grafema-fonema. Pero si, como defiende la hipótesis de autoaprendizaje, esta vía se desarrolla a partir de la fonología, serán los lectores de idiomas transparentes quienes desarrollen antes la vía ortográfica, ya que también son los primeros en desarrollar la fonológica. De acuerdo con esta hipótesis, a medida que el niño consigue mayores destrezas en la conversión de grafemas en fonemas, más palabras leerá correctamente y con ello más y mejores representaciones ortográficas conseguirá. Y en efecto, algunos estudios confirman esta hipótesis. Goswami, Gombert y Franca de Barrera (1998) compararon el desarrollo de representaciones ortográficas en niños ingleses, franceses y españoles y comprobaron que a mayor transparencia del lenguaje más fácil resultaba la adquisición de las representaciones. Alegría y col. (2003) compararon a niños franceses y españoles y también comprobaron que los niños españoles desarrollan antes las representaciones ortográficas que los franceses. Orsolini y col. (2006) hicieron un estudio longitudinal del desarrollo de la lectura en italiano y comprobaron que a los pocos meses de empezar a leer los niños ya disponen de representaciones ortográficas. También los niños españoles disponen de representaciones ortográficas de muchas palabras desde inicios de la lectura, incluso en el primer año en el que están empezando a leer, como indica el hecho de que lean mejor las palabras de alta frecuencia que las de baja frecuencia (Suárez y Cuetos, 2008).

En definitiva, la lectura léxica y competente, contrariamente a lo que se había pensado y que originalmente había defendido Frith (1985) acerca de que se forma inicialmente por reconocimiento global de la palabra, realmente se forma por la decodificación efectiva y repetida de las letras o grupos de letras que forman la palabra. No depende, por tanto, de la memoria visual del niño para recordar el perfil de la palabra, sino de su capacidad para decodificar letras y grupos de letras. Por ello, los niños que primero decodifican las letras también serán los primeros en formar las representaciones ortográficas. Por el contrario, los niños que tienen dificultades para aprender las reglas grafema-fonema tardan mucho en formar las representaciones ortográficas de las palabras. En definitiva, la expansión del léxico ortográfico depende exclusivamente y es consecuencia del aprendizaje de las reglas grafema-fonema. Y cuanto antes adquiere un niño estas reglas, antes comienza a desarrollar su léxico. Tratar de aprender las formas globales de las palabras antes de aprender las reglas grafema-fonema, como pretenden los métodos globales, conlleva aprender logogramas, no representaciones léxicas. Obviamente, una vez adquiridas las reglas grafema-fonema, la expansión del léxico dependerá de la experiencia lectora, esto es, del tiempo que el niño dedique a la lectura (Share, 1995).

2. DESARROLLO DE LOS PROCESOS SUPERIORES

Cuando se habla de aprendizaje de la lectura, se suele hacer referencia a los procesos de reconocimiento de palabras, como si los demás procesos no necesitaran de una enseñanza sistemática. Sin embargo, los componentes sintáctico y semántico necesitan de un aprendizaje específico si se quiere conseguir una lectura comprensiva, pues también estos procesos ofrecen dificultades a la hora de aprender a leer. Muchas veces los niños son meros decodificadores de signos gráficos que no son capaces de entender el significado de lo que leen, simplemente porque no hacen un uso adecuado de estos procesos. Por consiguiente, también estos procesos pueden constituir otra fuente de dificultad en el camino que tiene que seguir el aprendiz para convertirse en lector hábil.

► **Procesamiento sintáctico.** La capacidad para utilizar las claves sintácticas se va perfeccionando cada vez más a medida que el niño va desarrollando su lenguaje. Hay determinadas claves que los niños generalmente no consiguen hasta llegar a una edad avanzada, y mientras tanto se valen de la información semántica y de los propios conocimientos que tienen del mundo para asignar los papeles sintácticos a las oraciones que tienen varias posibles interpretaciones. Sólo progresivamente, a través del descubrimiento de las regularidades gramaticales del lenguaje, irán desa-

rollando las reglas que les permitan analizar las oraciones independientemente de su significado. Caramazza y Zurif (1978) comprobaron que hasta los 6 años los niños tienen dificultades para entender las oraciones de relativo reversibles. Presentaban los cuatro grupos de oraciones que habían utilizado con los afásicos de Broca en el estudio que ya hemos descrito (oraciones irreversibles, reversibles, semánticamente improbables y controles) para emparejar con los dibujos, y descubrieron que entre los 3 y los 4 años los niños comprendían, en un alto porcentaje, las oraciones que se podían interpretar a través del contenido semántico, pero sólo a partir de los 6 años eran capaces de recurrir a las claves sintácticas. En las oraciones pasivas es incluso más tarde cuando descubren que es el segundo nombre y no el primero el que hace de sujeto (por la tendencia a asignar los papeles de «sujeto-verbo-objeto» cuando se encuentran con la estructura «nombre-verbo-nombre»).

Por otra parte, hay algunas claves sintácticas que son específicas de la lectura y que los niños tienen que aprender para poder comprender los textos escritos. Tradicionalmente el componente sintáctico ha estado un poco descuidado en la enseñanza de la lectura, debido a que se ha considerado que el lenguaje escrito no es más que el habla representada gráficamente. En consecuencia, se pensaba que en cuanto el niño aprendiese a descifrar el código escrito, es decir, a traducir las letras en sus correspondientes sonidos, ya no habría más problemas. Sin embargo, existen diferencias en el componente sintáctico entre el lenguaje oral y el escrito que no se deben pasar por alto. Así, en el lenguaje oral hace falta relativamente poca sofisticación sintáctica para entender los mensajes porque, por una parte, están inmersos en un contexto y suelen ir acompañados de gestos, lo cual favorece la comprensión, y, por otra, porque en el lenguaje hablado los sonidos van acompañados de tonos del hablante (la prosodia) que no están presentes en la lectura. Además, los límites sintácticos están marcados por pausas que ayudan en el proceso de segmentación. El oyente ingresa las palabras que hay entre pausa y pausa en la memoria de corto plazo y las analiza como unidades de información antes de pasar al siguiente grupo de palabras. De hecho, cuando no existen pausas la comprensión falla completamente (Adams, 1980). En cambio, en el lenguaje escrito los límites sintácticos de las oraciones, frases y sintagmas vienen marcados por los puntos, las comas o simplemente se tienen que determinar a través de la propia estructura de la oración. El lector tiene por tanto que comprobar, con cada palabra que ingresa en la memoria de corto plazo, si completa una estructura constituyente (Kleiman, 1975). Si no es así, procede a ingresar la palabra siguiente. Tan pronto como considera que se ha completado una frase le extrae su significado, lo pasa a la memoria de largo plazo y deja libre la memoria de corto plazo para poder comenzar con el siguiente trozo de información. Es por tanto necesario enseñar al niño a aislar correctamente los constituyentes sintácticos, valiéndose de los puntos y comas cuando los haya, y del conocimiento de la estructura de las frases para las situaciones en que no dispone de signos de puntuación.

En los primeros momentos de la lectura los niños leen monótonamente, como si se tratase de series de palabra sin ninguna relación. Con este tipo de lectura es difícil que puedan entender lo que están leyendo. Una buena forma de acostumbrarles a hacer las pausas es haciendo frases cortas y colocadas en líneas diferentes. También es una buena ayuda, en estos primeros períodos del aprendizaje, indicarles las pausas mediante claves externas: por ejemplo, una flecha dibujada con rotulador en el lugar donde debe segmentar, una separación mayor, las señales de tráfico que hemos descrito en el capítulo anterior para los niños con dificultades, etc.

También es conveniente enseñar al niño a asignar los papeles sintácticos sin hacer uso de los factores semánticos, para lo cual se utilizarán oraciones semánticamente improbables e incluso anómalas. Ahora bien, hay que tener muy en cuenta que conocer el funcionamiento de las claves sintácticas no significa conocer las reglas gramaticales del idioma. Esto es, no se trata de enseñar a los niños a realizar análisis sintáctico (lo cual será una buena actividad para el área de lenguaje), sino a descubrir los papeles sintácticos mediante el uso del lenguaje (ejercicios, juegos, etc.). Para este aprendizaje también es útil marcar con diferentes colores los distintos sintagmas de la oración para facilitar su identificación.

► **Comprensión lectora.** Los lectores jóvenes tienen que aprender además a construir la estructura semántica del texto, el modelo mental de lo que están leyendo para poder entender el mensaje del texto. Para ello tienen que comenzar por saber diferenciar las partes importantes (las proposiciones básicas) de las menos importantes. Smiley, Oakley, Worthen, Campione y Brown (1977) demostraron que la capacidad para graduar la importancia de las distintas unidades de información es bastante pobre entre los lectores que comienzan. Pero más importante aún, tienen que aprender a integrar las ideas o proposiciones básicas en ideas más generales o macroproposiciones para formar la macroestructura. Cuando los niños son pequeños no disponen de las macrorreglas con las que construir la macroestructura, ya que se trata de estrategias de considerable complejidad cognitiva. Por ello, durante los primeros años de lectura tienden a utilizar una estrategia superficial de copiar, consistente en reducir todo el texto a un pequeño trozo que recitan literalmente. La primera macrorregla que aprenden es la de supresión de la información poco relevante, mientras que las de generalización y construcción son más complejas y requieren un mayor desarrollo cognitivo. Además, el hecho de haber desarrollado esas macrorreglas no garantiza que las vayan a utilizar de forma espontánea. Parece que en el uso de estas reglas los niños pasan por tres fases: una primera en la que no las pueden utilizar porque aún no cuentan con ellas, otra en la que ya las poseen pero no hacen un uso consistente de ellas, y otra en la que ya por fin las utilizan de manera consistente y eficaz (García-Madruga, 2006). Obviamente estas fases se pueden adelantar cuando se trabaja sobre ellas y se acostumbra al niño a utilizarlas, en definitiva, a hacerle un lector activo.

También la capacidad para realizar inferencias mejora con la edad, o más bien con el desarrollo del sistema cognitivo, pues cuanto más jóvenes son los lectores mayores dificultades tienen para realizar inferencias que no están explícitamente expresadas en el texto (Mitchell, 1982). Paris y Lindauer (1976) presentaban oraciones a niños de 7, 9 y 11 años en las cuales el uso de un instrumento estaba mencionado implícita o explícitamente, y encontraron que en los niños más jóvenes la información implícita tenía poco valor a la hora de entender el mensaje. Por ello, también es una actividad necesaria el enseñarles a hacer inferencias. Algunos autores sostienen que hay que enseñar a los niños explícitamente a realizar inferencias sin esperar a que las construyan ellos solos (Dewitz, y Dewitz, 2003). Por ejemplo, hacerles ver que en oraciones como ésta: «El carpintero estaba clavando unas tablas», aunque no se diga explícitamente, se está haciendo referencia a un martillo.

Por otra parte, para poder integrar la estructura semántica en sus propios conocimientos el niño necesita disponer de un sistema conceptual lo suficientemente complejo como para entender el texto. Antes de enfrentar al niño con un texto el profesor tiene que asegurarse de que posee los conocimientos necesarios para hacer las inferencias y conexiones requeridas para la comprensión. Generalmente a los seis años, que es la edad aproximada en que se comienza a leer, los niños poseen una enorme cantidad de información acerca del mundo; no obstante habrá muchos textos para cuya comprensión no poseen los conocimientos adecuados. Para facilitar la integración es muy conveniente, al menos en estos primeros niveles, proporcionar el título del texto e incluso un pequeño resumen de su contenido antes de que se pongan a leer, con el fin de activar los esquemas correspondientes.

También es de gran importancia acostumbrar al niño a predecir la información que se va a encontrar para que la lectura no sea sólo un proceso que trabaja con la información que recibe del exterior, sino que haga actuar también los procesos superiores. Los lectores hábiles, cuando leemos, hacemos continuas predicciones sobre lo que nos vamos a encontrar, gracias al modelo mental que hemos construido a partir de la información procedente del texto y de nuestros propios conocimientos. Hacemos predicciones sobre las palabras que leeremos, sobre las estructuras sintácticas (después del verbo esperamos encontrar el predicado), y sobre todo predecimos el mensaje. Es, por consiguiente, importante que el niño se acostumbre a predecir cuando lee. Schank (1982) afirma que acostumbrar a predecir debe ser una de las tareas principales de la enseñanza de la lectura. Esto se puede conseguir mediante algunos ejercicios variados, por ejemplo preguntándoles sobre información no explícita en el texto, poniéndoles a leer y parándole en un punto determinado para preguntarles sobre lo que creen que encontrarán a continuación, o dándoles textos incompletos para que los terminen.

Y muy importante, el niño tiene que desarrollar las estrategias metacognitivas para convertirse en un lector activo que interactúa con el texto. Tiene que aprender a leer de forma diferente en función de cuál sea el objetivo de la lectura, pues no debe utilizar las mismas estrategias cuando está leyendo un cómic que cuando está leyendo la lección de historia. Y sobre todo, tiene que aprender a darse cuenta de cuándo está realmente entendiendo lo que lee. La mayor parte de los estudios que comparan niños buenos lectores con malos lectores o lectores expertos con lectores inexpertos, donde mayores diferencias encuentran es justamente en las estrategias metacognitivas (García-Madruga, 2006)

3. REQUISITOS PARA APRENDER A LEER

Cuando se inicia la enseñanza de la lectura los profesores se preguntan si los niños estarán ya listos para comenzar tan importante aprendizaje o si por el contrario necesitarán una mayor preparación para no fracasar en el intento. Y tratan de buscar algún indicador sobre el grado de madurez de esos niños, pues se supone que si un niño no consigue aprender a leer es porque no ha alcanzado la suficiente madurez. De ahí que cuestiones como: ¿cuál es la edad óptima para empezar a leer? o ¿de qué conocimientos y habilidades debe disponer el niño para que no se produzca un fracaso?, hayan sido ampliamente discutidas por psicólogos y educadores.

Obviamente, las respuestas que se han dado a estas preguntas son muy variadas, porque hay opiniones para todos los gustos. Desde los que afirman que a los cuatro años los niños ya pueden leer, hasta los que defienden que se debe retrasar este aprendizaje hasta los siete u ocho años [para Huey (1908-1968) la enseñanza de la lectura no debería comenzar antes de los diez años]. Otros autores sostienen que no depende de la edad sino de la madurez para la lectura, la cual se puede medir mediante tests específicos (el ABC de Fihlo, el Reversal de Edfeldt o la batería predictiva de Inizan, entre otros), o mediante escalas de psicomotricidad (lateralidad, estructuración espacial y temporal y esquema corporal son las tres variables que más se tienden a relacionar con la lectura).

Sin embargo, Coltheart (1979) critica el concepto de madurez para la lectura afirmando que fue un concepto que se desarrolló por analogía con la adquisición de otras destrezas tales como hablar o caminar. Y que, al igual que caminar requiere un cierto grado de maduración de los músculos, huesos y nervios de las piernas, la lectura requerirá cierta maduración del sistema nervioso. Pero este paralelismo es erróneo, según Coltheart, porque la lectura no es una destreza natural que se desarrolle

de forma espontánea, sino que es artificial y necesita de una enseñanza sistemática, por lo que no tiene sentido hablar de madurez para la lectura.

El tiempo transcurrido, y los estudios realizados en estos tiempos, han dado la razón a Coltheart, ya que los ejercicios de psicomotricidad no ayudan al niño a mejorar su lectura (como ya hemos defendido en el capítulo anterior). No obstante, aunque para empezar a leer no sea necesario tener adquiridas las habilidades psicomotrices, el hecho de tener desarrollados ciertos aspectos fonológicos, lingüísticos y cognitivos sin duda favorecerá el aprendizaje de la lectura. Obviamente, cuanto mejor entienda el lenguaje oral mejor va a entender el lenguaje escrito; cuanto mayor sea la capacidad de su memoria operativa más fácilmente le resultará comprender oraciones, etc. En cualquier caso, no es que éstos sean requisitos indispensables para empezar a leer, pues es posible que un niño pueda aprender a leer incluso aunque tenga una memoria de corto plazo de muy poca capacidad, tenga un vocabulario escaso o las estructuras sintácticas que utiliza sean muy simples. Ahora bien, si dispone de ciertas capacidades lingüísticas y cognitivas el aprendizaje le puede resultar más sencillo.

En definitiva, quizá no resulte adecuado preguntarse a qué edad se debe empezar a enseñar a leer, pero sí qué capacidades favorecerán el aprendizaje de la lectura o qué capacidades conviene que posea el niño, al menos en cierto grado, antes de intentar el aprendizaje de esta actividad. Vamos a tratar de analizarlos basándonos en todos los datos que hemos ido exponiendo a lo largo del libro.

De acuerdo con lo que hasta aquí hemos dicho, el proceso que más importancia tiene para la lectura es el de reconocimiento de palabras, y dentro de este proceso el mecanismo de conversión grafema-fonema (especialmente en castellano). Pues bien, si el niño consigue aislar los sonidos que componen las palabras podrá entender más fácilmente que cada letra representa un sonido. Además, tiene que poseer cierto desarrollo del lenguaje oral, ya que algunos de los procesos de la lectura se basan en operaciones del lenguaje oral (por ejemplo, para poder reconocer las palabras por la vía subléxica es necesario disponer de representaciones de esas palabras en el léxico auditivo). Por último, si lo que se pretende es conseguir una lectura comprensiva es necesario que el niño disponga de un sistema cognitivo lo suficientemente desarrollado como para poder llevar a cabo la integración del mensaje en su memoria y para elaborar las inferencias sobre hechos no expresados en el texto. Analicemos estos requisitos.

► **Segmentación fonológica.** Para poder leer mediante la vía subléxica, esto es, para poder transformar los grafemas en sus correspondientes sonidos, el lector tiene que ser capaz de segmentar el habla en sus fonemas componentes, o como se dice coloquialmente, debe tener desarrollada la conciencia fonológica. Es difícil entender que el niño pueda traducir las letras en sonidos si no entiende antes que la

palabra está formada por sonidos. Pero ésta es una tarea sumamente difícil, ya que exige considerar como sinónimos sonidos bastante diferentes entre sí (por ejemplo, se considera como equivalente el sonido /t/ en las palabras «tren», «tarta», «timbre» o «torre», cuando en realidad, y el espectrograma lo demuestra claramente, son bastante diferentes). En consecuencia, no debe resultar extraño que los niños, que desde una edad temprana son capaces de separar sin dificultad las palabras y las sílabas, tengan grandes dificultades en separar los fonemas. Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter (1974) comprobaron que pocos niños conseguían segmentar en fonemas antes de los seis años. Esta capacidad aumenta sin embargo de forma brusca con el aprendizaje de la lectura, especialmente si se les enseña a leer con métodos fonéticos. Alegría, Pignot y Morais (1982) comprobaron que los niños de seis años que habían aprendido a leer con métodos fonéticos, tenían mayor capacidad para segmentar en fonemas que los niños de similar edad pero con los que se había utilizado el método global. De manera similar, Morais, Cary, Alegría y Bertelson (1979) encontraron que la capacidad de segmentación fonológica de un grupo de adultos analfabetos era inferior a la que tenían otro grupo de características similares pero que sabían leer.

En definitiva, nos encontramos con una tremenda paradoja: por una parte se sostiene la necesidad de que el niño disponga de una conciencia fonológica antes de comenzar a leer, de hecho es un poderoso predictor del éxito lector (Bradley y Bryant, 1983), pero por otra parte las investigaciones al respecto indican que la lectura desarrolla la segmentación fonológica. ¿Cómo se resuelve esta paradoja? Bryant y Goswami (1987) sugieren que hay varias formas de conciencia fonológica, algunas de las cuales se adquieren antes de aprender a leer y son por ello causa de la lectura, mientras que otras, más complejas, sólo son posibles de adquirir cuando el niño comienza a leer y son por consiguiente consecuencia de la lectura. Hatcher, Hulme y Ellis (1994) comprobaron que lo ideal es trabajar conjuntamente la segmentación fonológica con la lectura, o lo que es lo mismo, integrar las actividades fonológicas con la lectura, pues cuando se trabajan simultáneamente la segmentación fonológica y la lectura, los progresos en lectura son mucho más notables que cuando se trabajan de manera independiente.

Con base en estos argumentos, un buen ejercicio de preparación para la lectura sería el destinado a conseguir que los niños prelectores desarrollen, al menos, las formas más simples de conciencia fonológica. Un primer paso sería el de segmentar en sílabas (mediante canciones, juegos, etc.); después juegos de ritmo (a través de las poesías, por ejemplo), y por último la separación de los fonemas. Para este último paso habría que comenzar por los fonemas colocados en las posiciones inicial y final por ser los más fáciles de aislar. Esto se puede hacer mediante un juego en el que se dice una palabra para que el niño elimine el primero (o último) de los sonidos: por ejemplo, ante la palabra «uva» tendría que decir «va», ante la palabra «gato»

tendría que decir «ato», etc. Por otra parte, puesto que no todos los fonemas tienen el mismo grado de dificultad de segmentación, habría que comenzar por los fonemas más sencillos: las vocales son las más fáciles de aislar, y en el extremo opuesto, las oclusivas son las más difíciles por ser las más dependientes de la vocal que les sigue (Alegría, 1985).

Factores lingüísticos. Cuando comprendemos un mensaje oral llevamos a cabo una serie de operaciones bastante similares a las que realizamos durante la lectura. Ello implica que al niño que está acostumbrado a entender mensajes orales le resultará más fácil entender los mensajes escritos. Tanto más cuanto más se parezca el discurso oral al escrito, pues hay que tener en cuenta que en las conversaciones cotidianas se emplean oraciones muy esquemáticas porque continuamente se está haciendo referencia al contexto. En cambio, cuando leemos un texto (sea éste un cuento, una novela, una noticia, etc.), tenemos que captar una serie de descripciones que nos permitan seguir el hilo narrativo. Y si el niño sólo está acostumbrado a oír oraciones cortas porque se sustituyen las descripciones con claves contextuales tendrá dificultades para entender los relatos escritos. De ahí que sea muy conveniente acostumbrar al niño a escuchar narraciones (leídas o comentadas), a contar él mismo episodios, etc. Bugelski (1964) decía que «La lectura debería aprenderse en un ambiente de libros, revistas, periódicos, con una conversación razonablemente correcta y con vocabulario variado y rico. () Si los padres no cuentan cuentos ni leen historias a los niños, si hablan en ‘argot’ o en dialecto o no hablan en absoluto al niño, es poco probable que éste se convierta en un lector ávido y competente» (pág. 409 de la versión castellana).

Además de estas capacidades lingüísticas, hay un componente del sistema de comprensión oral que interviene directamente en la lectura, y es el vocabulario oral o léxico auditivo. Según hemos visto en el modelo expuesto al describir el proceso de reconocimiento de palabras, cuando se utiliza la vía subléxica se recuperan los sonidos de las palabras, por aplicación de las reglas de conversión grafema a fonema, y a través de los fonemas se consulta en el léxico auditivo la representación que corresponde. Obviamente, las palabras que no están representadas en el léxico auditivo (que el sujeto no reconoce en el lenguaje oral) no podrán ser comprendidas al leerlas, aun cuando se haya podido recuperar su pronunciación. Un niño para el que muchas de las palabras que se encuentra en su libro de lectura son desconocidas, tiene que crear una nueva unidad de reconocimiento visual, aprender un nuevo significado y establecer una nueva unidad fonémica. En cambio, el niño con amplio vocabulario tendrá ya el significado de la palabra y la representación fonológica y sólo tendrá que unir la nueva forma visual con los componentes ya presentes.

► **Factores cognitivos.** En cuanto a los factores cognitivos, es evidente que cuanto mejor organizado se encuentre el sistema cognitivo de un niño más fácil le resultará aprender a leer. No vamos a hacer un análisis exhaustivo de todos los componentes del sistema cognitivo que participan en la lectura porque son muchos. Nos limitaremos a recordar aquellos de los que se ha visto su relevancia a lo largo del libro.

Uno de ellos es la capacidad de la memoria operativa. Los niños pequeños son incapaces de entender las oraciones largas porque desbordan su capacidad de esta memoria. Incluso pueden tener dificultades para entender oraciones cortas cuando leen muy despacio y su capacidad todavía es muy escasa. En el caso de los textos, el papel de la memoria operativa es aún más destacado, ya que una memoria reducida dificulta la formación de la macroestructura y del modelo de situación, puesto que no permite retener simultáneamente toda la información. Algunos estudios han comprobado que a medida que aumenta la memoria operativa de los niños automáticamente mejora su comprensión (García-Madruga, 2006).

Otro factor es la memoria conceptual o sistema semántico. Cuantos más significados y mejor organizados tenga almacenados el niño más fácil le resultará establecer representaciones para las palabras. Es difícil formar una representación de una palabra si no conocemos el significado de esa palabra. Por otra parte, el nivel de vocabulario es un buen índice de la complejidad del aparato conceptual del lector (Anderson y Shiffrin, 1980) y de hecho existe una alta correlación entre las puntuaciones de vocabulario y la comprensión, hasta el punto de que el vocabulario es el mejor predictor simple de la comprensión (Rosenshine, 1980), aunque no es el vocabulario la causa de la comprensión lectora, sino que ambos dependen de la experiencia general del niño, en el sentido de que los niños con más experiencias cognitivas tienen un mayor vocabulario y comprenden mejor. Por último, es importante que el niño disponga del mayor número posible de esquemas de conocimiento que le permitan entender los textos, así como la elaboración de las inferencias no explícitas en el texto pero necesarias para su comprensión.

Otra capacidad decisiva para el aprendizaje de la lectura es la de rapidez de denominación o RAN (*Rapid Automatic Naming*). Esta capacidad se mide pidiendo a los niños que nombren lo más rápidamente posible una serie de dibujos, colores, letras o números que aparecen sobre una hoja. Ya hemos visto que los disléxicos son más lentos en esta tarea y algunos estudios están comenzando a mostrar que predice la eficacia lectora, ya que los niños que denominan más rápido dibujos, colores y números consiguen leer con mayor velocidad y precisión (Di Filippo y col., 2005; Georgiou, Parrila y Kirby, 2006; Kirby, Parrila y Pfeiffer, 2003). Aunque algunos autores consideran la denominación rápida como parte de las habilidades fonológicas (Wagner y Torgersen, 1987), la mayoría de los autores la consideran independiente

y más relacionada con la capacidad para acceder al léxico. De esta manera, los niños lentos en esas tareas tendrán más dificultades para formar representaciones de las palabras y acceder a ellas.

4. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Existe una gran variedad de métodos de enseñanza de la lectura, aunque todos pueden ser clasificados en dos categorías: los sintéticos y los analíticos. Los métodos sintéticos comienzan por las unidades subléxicas (letras o sílabas) para terminar en la palabra. Dentro de esta categoría se encuentran el método «alfabético», que comienza por enseñar las letras por sus nombres, para pasar después a la sílaba y terminar con la palabra; el «fonético», similar al anterior pero que enseña el sonido de las letras en vez de su nombre; y el «silábico», que comienza enseñando directamente las sílabas. Los métodos analíticos o globales comienzan por la frase o palabra y terminan en las sílabas y letras. Intermedio entre los analíticos y sintéticos se encuentra el método mixto, que como su nombre indica es una mezcla de ambos. No nos vamos a extender en las características y ventajas e inconvenientes de estos métodos porque ya han sido tratadas en otros muchos trabajos. Lo que sí vamos a hacer es tratar de entender las funciones que desempeñan estos métodos en la formación del sistema de lectura y cuáles son más efectivos.

El método global es antieconómico en términos de recursos cognitivos, pues requiere llevar a cabo miles de aprendizajes. De hecho, es prácticamente imposible aprenderse todas las palabras globalmente. Piénsese que el número de palabras diferentes que se puede encontrar un lector normal puede superar las cien mil. Los chinos que por tener un sistema logográfico necesitan aprender las palabras globalmente sólo son capaces de aprender unos pocos miles, y hasta los lectores más ilustrados necesitan tener un diccionario a mano cuando leen un texto. Con el método silábico el número de unidades a aprender se reduce enormemente, pero aún se trata de un número relativamente alto, ya que hay cientos de sílabas diferentes. En el recuento que hicieron Álvarez, Carreiras y De Vega (1992) encontraron 959 sílabas diferentes. En cambio, el método fonético sólo requiere el aprendizaje de 30 reglas grafema-fonema: las 27 letras y los tres grafemas formados por dos letras (ch, ll, rr). Basta con saber la pronunciación de estos treinta grafemas para poder leer cualquier palabra, sea conocida o desconocida.

A primera vista parece obvio que el método fonético es el más ventajoso de los tres, puesto que es el que menos aprendizajes requiere. El principal problema es que el fonema es mucho menos intuitivo que la palabra y la sílaba. Mientras que todos

los niños que están aprendiendo a leer conocen las palabras y también las sílabas (desde muy pequeños saben hacer juegos de sílabas), pocos tienen conciencia del fonema. De hecho, algunos fonemas (por ejemplo, los oclusivos) resultan difíciles de producir de manera aislada, si no es formando parte de la sílaba.

Otro de los problemas en el aprendizaje de las reglas grafema-fonema, aunque también sucede en la sílaba e incluso en la palabra, es la arbitrariedad de esa relación. No hay nada en las letras que indique cómo deben pronunciarse. La «b» se pronuncia /t/ porque arbitrariamente así se ha decidido, lo mismo que el pronunciar la «p» con el sonido /p/ o la «m» con el sonido /m/.

Obviamente, la idoneidad del método de lectura depende del sistema ortográfico; en sistemas de escritura de tipo logográfico, tales como el chino o el «kanji» japonés, que son totalmente opacos en el sentido de que no existe ninguna relación entre los signos escritos y su pronunciación, parece recomendable (o quizá mejor, necesario) una enseñanza mediante el método global que permita asociar directamente los tres componentes de la lectura: signo gráfico, significado y pronunciación. Pero en los sistemas alfabéticos en los que existe correspondencia entre signos gráficos y pronunciación el método global no parece el más adecuado. Dentro de estos sistemas alfabéticos algunos son totalmente transparentes, como el italiano, finlandés o español, y otros, como el francés o el inglés, tienen palabras regulares que se pueden leer combinando los sonidos correspondientes a sus grafemas y palabras irregulares que no se pueden leer por ese procedimiento. En estos últimos casos parece recomendable utilizar ambos métodos en función del tipo de palabras. Y así es como sucede, ya que la mayoría de los enseñantes ingleses suelen comenzar utilizando los métodos fonéticos para enseñar las palabras regulares, y una vez que los niños aprenden a leer mediante las reglas grafema-fonema, introducen las palabras irregulares mediante los métodos globales (Beech, 1987).

Para el castellano (y también el italiano y finlandés), que tiene un sistema de escritura perfectamente transparente, en el que no existe ninguna palabra irregular que necesite ser enseñada de manera específica, parece que el método más aconsejable es el fonético. La correspondencia entre grafemas y fonemas en castellano es total, ya que siempre a cada grafema le corresponde el mismo sonido. Los tres únicos casos especiales son las reglas dependientes del contexto («c», «g» y «r») en que a un grafema le corresponden dos fonemas diferentes, pero está perfectamente reglado cuándo se deben pronunciar de una forma u otra (la «c» se pronuncia /k/ cuando va seguida de las vocales «a», «o», «u» y /θ/ cuando va seguida de «e», «i»; la «g» se pronuncia /g/ cuando va seguida de «a», «o», «u» y /x/ seguida de «e», «i»; la «r» se pronuncia /rr/ al comienzo de palabra y después de «n», «l» y «s» y /r/ en el resto de las situaciones).

Además, el castellano posee otra característica que lo hace más adecuado aún para el empleo del método fonético, y es la simplicidad de las sílabas. Mientras que la lengua inglesa, por ejemplo, admite la unión de tres consonantes seguidas a principio de palabra, el castellano no permite unir más de dos, y eso sólo con determinadas letras (únicamente la «l» y «r» se pueden combinar con algunas consonantes). Esto hace que las sílabas raramente tengan más de tres letras y nunca más de cinco. En estas condiciones parece clara la idoneidad de los métodos fonéticos para el castellano (Cuetos, 1988).

Se ha dicho que el principal problema de los métodos fonéticos era lo poco motivador que resulta para el niño tener que aprender las correspondencias arbitrarias entre grafemas y fonemas. Sin embargo, cuando se utilizan estrategias que dan sentido a esa relación, por ejemplo mediante dibujos que recuerdan la forma de la letra y su sonido, como sucede con el método MIL (Cuetos, Núñez y Castrillón, 2000), el aprendizaje se hace muy atractivo para los niños. Por otra parte, no hay nada más motivador para el niño que comprobar que cuando aprende unas pocas reglas grafema-fonema ya puede leer algunas palabras, y con cada nueva regla que aprende el número de palabras que puede leer se incrementa de forma exponencial. No hay mayor satisfacción para el niño que está aprendiendo a leer por un método fonético que el darse cuenta de que puede leer muchas palabras a pesar de que las está viendo por primera vez. También se dice que los métodos fonéticos son mecánicos y alejan al niño de la comprensión. Esta crítica es totalmente infundada, pues muy al contrario, lo que hacen los métodos fonéticos es poner a disposición del niño una herramienta con la que puede leer y comprender cualquier palabra que se encuentra (Alegría, 2006).

De todas formas, sostener que los métodos fonéticos son los más adecuados para el aprendizaje de la lectura en castellano no impide que en determinadas ocasiones se utilice el método global. Por ejemplo, puede ser muy recomendable al iniciar el aprendizaje de la lectura como una forma de hacer que el niño entienda el objetivo de la lectura, para que vea que esos signos gráficos representan conceptos. Comenzar la lectura directamente por las reglas grafema-fonema puede resultar demasiado abstracto para los niños pequeños y hacer que pierdan el interés. En cambio, el hecho de poder «leer» unas cuantas palabras les anima a profundizar en esta nueva estrategia. Pero después de que el niño comienza a leer por la vía subléxica ya no necesitará una enseñanza específica para leer por la léxica, porque esta vía se desarrolla sola sin necesidad de una enseñanza específica. Para poder reconocer palabras por la vía léxica la única exigencia es tener una representación léxica de esas palabras, y eso se consigue leyendo esa palabra (por la vía subléxica) repetidas veces. La vía subléxica, por el contrario, exige el conocimiento de las reglas que permitan traducir cada una de las letras o grupos de letras en sus correspondientes sonidos. En consecuencia, cualquiera que sea el método por el que el niño aprenda a leer, antes o después,

tendrá que aprender las reglas de conversión grafema a fonema. Los defensores del método global pueden sostener que los niños solos, sin ninguna enseñanza específica, pueden llegar a descubrir las relaciones letra-sonido. Esto es cierto en lo que se refiere a niños de cociente intelectual alto, pero la mayoría de los niños necesitan instrucciones directas sobre estas relaciones (Chall, 1967). Como afirma Venezky (1978), la diferencia básica entre los métodos de enseñanza de la lectura radica en el momento en que se dedican al aprendizaje de las reglas de conversión grafema a fonema, ya que los métodos sintéticos inician esta tarea desde el principio, mientras que los métodos globales la posponen a etapas posteriores, cuando ya el niño es capaz de reconocer algunas palabras globalmente.

Con base en este argumento de que la clave de la lectura radica en el aprendizaje de las reglas grafema-fonema, veamos cuáles son los factores que influyen en este aprendizaje. Todos los profesores que se dedican a enseñar a leer saben que los niños aprenden enseguida algunas de las reglas («t», «p», etc.) y les cuesta aprenderse otras («g», «j», etc.). Esto es, no todas las reglas se aprenden con la misma facilidad. En inglés, Venezky y Johnson (1973) comprobaron que la «c», cuando iba acompañada de las vocales «a», «o», «u» era leída correctamente por el 85% de los niños de primero, segundo y tercer nivel, mientras que con las vocales «e», «i» sólo era leída por el 10% de los niños de primero y el 45% de los niños de tercero. ¿Qué es lo que determina el grado de dificultad de las reglas? Para algunos autores (Downing, 1973), la dificultad es intrínseca de cada regla, y así, por ejemplo, las reglas variantes son más difíciles que las invariantes. Para otros (Venezky, 1978), las diferencias en la dificultad de aprendizaje se deben únicamente a la frecuencia de uso: las reglas de uso frecuente se aprenden mejor porque el niño las repite más.

Con el fin de comprobar cuál de estas dos variables es la responsable de la dificultad de las reglas en castellano hemos realizado un trabajo en el que escolares de primer a cuarto nivel tenían que leer todos los grafemas. Con el fin de evitar que los niños leyesen por la vía léxica utilizamos sólo pseudopalabras, de este modo tenían necesariamente que aplicar las reglas grafema-fonema si querían leerlas. Utilizamos todos los grupos grafémicos posibles del castellano, formados por la combinación «consonante-vocal» y «consonante-consonante-vocal».

Los resultados que encontramos indican que los porcentajes de respuestas correctas (sorprendentemente altos, incluso en los niños del primer nivel) parecen estar determinados por ambos factores: la frecuencia y la variabilidad. Los grafemas que eran frecuentes e invariantes (por ejemplo, el grafema «t») eran los que mejores puntuaciones producían (casi un 100% de respuestas correctas). Los frecuentes pero dependientes del contexto (por ejemplo «c»), y los invariantes pero poco frecuentes (ejemplo «j»), tenían porcentajes de respuestas correctas similares y más bajos que

los anteriores. Y los dependientes del contexto y poco frecuentes (por ejemplo, «g») eran en los que más errores se encontraban.

5. FASES PARA ENSEÑAR A LEER EN CASTELLANO

Vamos a finalizar este capítulo, y con él el libro, proponiendo las fases que, con base en los datos y argumentos expuestos, serían más propicias para la enseñanza/aprendizaje de la lectura en castellano. Éstas son a nuestro juicio las principales actividades que se deben realizar para conseguir que los niños lleguen a convertirse en lectores hábiles con las menores dificultades:

1) Comenzar por enseñar mediante el método global algunas palabras de uso más común para que el niño entienda la finalidad de la lectura. Para facilitar la discriminación se deben elegir palabras que no sean muy similares entre sí, ya que el niño las va a reconocer a partir de sus rasgos más básicos, como si se tratase de dibujos. Esta fase se debe iniciar con los niños de infantil y no tiene por qué durar mucho ni tampoco se trata de enseñar un gran número de palabras, ya que el objetivo es mostrar a los pequeños que los signos escritos representan palabras.

2) Enseñanza de las reglas grafema-fonema comenzando por las vocales y siguiendo con las consonantes invariantes más frecuentes, y dentro de éstas las fricativas (s y f) por su facilidad para ser aisladas y pronunciadas, luego las laterales y vibrantes (l y r), las nasales (m y n), las oclusivas (t, p, d y b), las de baja frecuencia (j, ñ y z), las dependientes del contexto (c, g) explicando las dos pronunciaciones diferentes en función de las vocales que las sigan, también la peculiar (v), que aunque no es irregular su sonido coincide con el de la «b», los grafemas compuestos de dos letras (ch, qu, ll, gu, rr) y finalmente las muy infrecuentes (y, h, k, x, w). Para enseñar las reglas grafema-fonema se deben utilizar métodos fonéticos y no alfabéticos, esto es, se deben enseñar los sonidos de las letras en vez de sus nombres, pues para aprender a leer no sirve en absoluto conocer el nombre de las letras que sólo servirá para confundir al niño en su pronunciación. Así, cuando se enseña la letra «s», en vez de decirle que es la «ese» que con la «a» suena «sa» (debería sonar «esea»), se le dice «sss», que seguida de «a» suena «sssa», ante la «e» «ssse», etc. (tiene que resultar muy extraño para un niño que los sonidos «ele», «e», «jota», «o», «ese», digan «lejos» en vez de «eleejotaoese»). La principal dificultad para el aprendizaje de las reglas grafema-fonema es la arbitrariedad que existe en esa relación. Una manera de evitar esa arbitrariedad es buscando artificialmente algún nexo. Y en ese sentido el método MIL lo consigue derivando cada letra de un dibujo que comienza por el sonido de la letra (la «m» de la montaña, la «s» de la serpiente, etc.).

3) Automatización de las reglas grafema-fonema. En una hoja se presentan varias sílabas para que el niño las lea varias veces. La primera vez de forma precisa, pero en las siguientes de manera cada vez más rápida. Cuando el niño ya consigue leer esa lista con gran rapidez y precisión se pasa a otra hoja con nuevas sílabas y se repite el proceso. Se puede empezar con sílabas simples del tipo CV para pasar a otras estructuras: VC, CVC, CCV, etc.

4) Enseñanza de las claves de procesamiento sintáctico, especialmente los signos de puntuación. Es muy importante que los niños lean con las pausas y entonaciones adecuadas para que puedan extraer el mensaje del texto. Y para ello tienen que aprender a traducir los signos de puntuación en las pausas y entonaciones correspondientes. Para conseguir que el niño se acostumbre a hacer uso de estos signos es recomendable comenzar con las ayudas externas ya comentadas en capítulos anteriores.

5) Desarrollo de las destrezas de comprensión de textos y de realización de inferencias. Cuando el niño haya desarrollado los procesos de reconocimiento de palabras y de uso de las claves sintácticas, su habilidad lectora habrá mejorado notablemente. Especialmente cuando esas operaciones se realicen de manera automática, ya que entonces podrá dedicar su atención a los procesos de orden superior. De todas formas, el largo camino que le llevará a convertirse en un buen lector todavía no acaba ahí. Aún tendrá que ser capaz de extraer las ideas principales del texto, para lo cual tiene que distinguir lo que es esencial de lo que es secundario, tendrá que construir un modelo mental del texto a partir de la información procedente del texto y de sus propios conocimientos, tendrá que ser capaz de llevar a cabo inferencias durante la lectura, de predecir las ideas con las que se encontrará, etc. Y estas actividades también son susceptibles de enseñanza, tal como hemos indicado en páginas anteriores. Es importante enseñarle a buscar las ideas principales y suprimir las irrelevantes, a realizar todo tipo de inferencias, a activar los conocimientos adecuados a cada texto, etc.

Y una última nota: aunque estos pasos del aprendizaje de la lectura están ordenados de menor a mayor complejidad, no quiere decir que haya que ir superando cada estadio para pasar al siguiente. Nuestra opinión es que se pueden, o quizá mejor, que se deben trabajar varios procesos paralelamente; esto es, que se pueden enseñar las claves sintácticas al mismo tiempo que las reglas grafema-fonema, o a leer directamente las palabras al tiempo que se enseña a predecir. Obviamente, algunas estrategias de comprensión, especialmente las que se requieren para construir el modelo mental en la comprensión de textos expositivos tendrá que retrasarse hasta que el niño domine los procesos básicos y haya logrado un cierto desarrollo de su sistema cognitivo.