



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE 2008

“RECORRIDO EDUCATIVO DEL PROCESO LECTOR.”

AUTORIA ANTONIO DAVID MURES PINTOR
TEMÁTICA PEDAGOGÍA (LECTURA)
ETAPA EI, EP.

Resumen.

A continuación vamos a presentar en el siguiente artículo la importancia de la trayectoria que ha “sufrido” el proceso lector en la enseñanza, desde sus inicios hasta la actualidad. Diversos pedagogos, psicopedagogos, autores de diversa índole, etc. hablan de la misma, su implantación, trayectoria, aplicación escolar, etc.

Palabras clave

- + Lectura.
- + Pedagogía.
- + Escuela.
- + Aprendizaje.
- + Comprensión del léxico.

1. INTRODUCCIÓN.

“Porque leer es quizás la capacidad intelectual más superior y maravillosa del hombre, porque es crear, es rescatar lo más profundo de nuestro pensamiento y de nuestra sensibilidad... es recorrer de puntillas y paso a paso lo más recóndito de nuestro ser que siempre es desconocido, misterioso, enigmático para nosotros mismos.”

Como toda capacidad requiere de un aprendizaje para que ese germen en potencia logre alcanzar su máximo desarrollo. Así nos afirma Yubero Jiménez (1996) “el niño no nace lector, sino que se hace lector”.

2. ANÁLISIS DE SU IMPLANTACIÓN.

Comencemos en primer lugar, reflexionado sobre el hecho de que hacerse lector **requiere su tiempo**. Es una trayectoria evolutiva que integra diferentes procesos, habilidades y destrezas que deben adquirirse poco a poco, avanzando, como menciona nuestra cita, paso a paso. Incluso el punto de partida de este proceso se puede situar desde los primeros meses de vida cuando nuestros padres logran sumergirnos en los dulces sueños de la mano de los cuentos y las nanas.

Es erróneo pensar que el aprendizaje temprano pueda forzar la estructura personal o neuronal de un ser humano (González Gil, 2001) Con la estimulación en la infancia se despierta el interés por las letras, nos familiarizamos con ellas envueltos en un aura de ternura y cariño. La voz de la lectura podría llamarse. Una voz que abre el arca de la fantasía y nos acompaña en cada imagen. En estos años, la



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE 2008

lectura es visual y auditiva, nos guiamos de las ilustraciones para caminar por los cuentos al compás de la música del que está leyendo. Seguimos con el dedo el rastro de hormigas que forman las letras, imágenes para nosotros en ese momento, pero especiales, diferentes de las otras imágenes coloreadas que acompañan a todo cuento. Es nuestro primer contacto con la lectura, eminentemente social por el momento, compartida.

A través de los ojos del adulto e imitando su conducta, el niño va creando su bagaje por la cultura literaria: los cuentos, las nanas, los sinsentidos, las retahílas, los juegos mímicos, las oraciones al acostarse cada noche,... Este curioso mundo nos desliza hasta las fronteras del deseo de leer.

Con la **llegada a la escuela**, se nos brinda la oportunidad de saciar esa curiosidad, de resolver el gran enigma que encierra ese conjunto de letras, de palabras, desenredar el ovillo de imágenes que hemos hilado en nuestra mente, partiendo siempre de lo que ya tenemos de lectores. Por ello, este paso de gigante se funde con el patrimonio cultural que sembramos en la infancia, que corre el peligro de ser escondido al ingresar en la escuela, como advierte Cerrillo (1996) Es más, este autor apuesta por un niño pequeño que “puede tener el gusto por la lectura antes de aprender a leer”.

Ya estamos preparados, dispuestos e impacientes para descubrir la lógica de la lectura. Un descubrimiento que debe ser natural, al igual que cuando descubrimos los colores, los nombres o el sabor de un nuevo alimento, pues “el goce que produce el aprendizaje lector, es sobre todo atribuido al placer que causa el descubrimiento”.

Los primeros pasos de investigador ya los ha dado el niño al procesar las imágenes en su cabeza valiéndose de sus sentidos. Es el inicio del primero de los procesos que Cuetos Vega (1996) propone en su teoría sobre el sistema de lectura. Se compone de cuatro módulos: procesos perceptivos, procesamiento léxico, procesamiento sintáctico y semántico.

Por su parte, Vidal y Manjón (2000) proponen como niveles de procesamiento de la lectura: procesos de acceso al léxico y procesos de comprensión de textos que aglutinan los dos últimos módulos de Cuetos. Coincidiendo con estos autores, Aníbal Puente (1996) plantea dos subprocesos de lectura: acceso léxico o microprocesos, donde se insertan los factores preceptuales, de reconocimiento de palabras, sílabas,...; y la comprensión o macroprocesos relacionado con los factores cognitivos de alto nivel. Intentemos perfilar un breve recorrido por este proceso teniendo presente que leer es una actividad compleja que requiere el correcto funcionamiento de diversas operaciones cognitivas (Cuetos Vega, 1996).

El primer impacto de la lectura es de tipo perceptivo, impulsado por palabras estímulos que se muestran ante nuestros ojos, incitándonos a extraer la sabia informativa que contienen en su ramaje gráfico. Los agentes receptores que actuarán en primer orden serán los ojos, en el caso de las personas videntes donde centraremos nuestro recorrido; en caso de invidencia, serán las manos las pioneras en el proceso de lectura bajo el sistema braille. Se percibe, pues, el estímulo o imagen gracias a los movimientos sacádicos de los ojos y las fijaciones que se suceden en cada sacudida visual. La imagen se almacena en la retina en forma de icono o réplica invertida configurando un patrón retinal.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE 2008

Esta información perceptiva de naturaleza aún física-sensorial tiene que ser conducida al cerebro a través de las vías sensoriales ascendentes, pero para ello requiere un cambio de código. La llamada traducción sensorial de Fogur donde el estímulo físico se transforma en impulso neural de naturaleza física- química para culminar en las áreas cerebrales.

La información queda transformada de forma que su breve estancia en la memoria sensorial o icónica le permite un mayor hospedaje en la memoria de trabajo o memoria a corto plazo.

Esta memoria se encarga del análisis visual del estímulo impreso operando bajo dos tipos de codificación: "serial" o "gestáltica", según la terminología empleada por Vidal y Manjón (2000) Ambas seleccionan y extraen los rasgos más relevantes, pero mientras la primera los reconoce como unidades lingüísticas por separado; la segunda, lo reconoce como un todo único, de forma global. El proceso perceptivo concluye aquí su carrera y deja en manos del proceso léxico el testigo informativo que ha sido capaz de reconocer para asociarlo a un concepto.

El proceso léxico nos permitirá entonces acceder al significado de las palabras, mediante dos posibles rutas o vías de acceso, conforme al <<modelo dual>>, ya iniciadas en el análisis visual. A saber, la ruta léxica o vía directa que precisa un análisis visual gestalt del input o la palabra, y la ruta fonológica o vía indirecta que reconoce la palabra o input segmentándola en unidades más pequeñas, es decir, de forma serial y no global.

Establecido ya el paralelismo y la complementariedad entre el procesamiento perceptivo y léxico, pasemos a describir brevemente cada una de estas rutas:

- *Por la vía directa* se analiza la palabra de forma global y se compara con las representaciones que tenemos almacenadas de forma latente en nuestra memoria a largo plazo. Lo que permite la configuración de este repertorio, al que denominados léxico visual, es nuestro conocimiento previo sobre la ortografía de ciertas palabras y sobre el que basamos nuestro reconocimiento. Si la palabra ha sido identificada en este almacén o léxico visual, pasamos a buscar su significado en el sistema semántico conectando directamente los signos gráficos con el significado correspondiente.

Ahora bien, si la lectura no es silenciosa, el proceso continúa activando del léxico fonológico o almacén de palabras ya pronunciadas, la representación de la forma hablada de dicha palabra. Se almacena en el retén articulatorio de la memoria a corto plazo donde son repasadas estas representaciones "sonoras" para la posterior emisión oral del input o la palabra.

- *Por vía indirecta* el proceso es más complejo al tener que reconocer la palabra o input segmentado en unidades más pequeñas para su posterior agrupamiento. El proceso es el siguiente: Se analiza visualmente el input escrito pero, a diferencia del proceso anterior, se realiza descomponiéndolo en rasgos gráficos que son identificados en el almacén de grafemas. Aplicamos la RCGF (reglas de conversión grafema- fonema) e identificamos los fonemas en el almacén de fonemas.

A medida que se identifican, se van agrupando en la MCP hasta completar el input o la palabra enviando las órdenes necesarias al programa articulatorio para la producción oral de la palabra u output (generalmente se produce en lenguaje interno) El proceso continuaría con el análisis auditivo del output



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE 2008

oral activando la representación en el léxico auditivo y el significado correspondiente en el sistema semántico accediendo a la comprensión. Se activa entonces la representación del input en el léxico fonológico y el programa articulatorio para la emisión oral del input.

Por el momento, el leer ha logrado superar las tres etapas que propone Frith para poder atribuirle el calificativo de hábil:

- etapa logográfica, reconociendo las palabras familiares a pesar del desconocimiento de los signos gráficos gracias al contexto y a la forma global que dibuja la palabra;
- etapa alfabética, donde ya es capaz de convertir grafemas en fonemas, asignar a cada letra un sonido, reconocer el orden y unión de las letras y dotar a este conjunto de un sonido global; y finalmente,
- lograr automatizar las RCGF y configurar su propio bagaje de representaciones léxicas a medida que practica la lectura en la etapa ortográfica. Quizás sea una visión un tanto simplista del proceso lector pero ya nos avanza en la última de las etapas un hecho de vital importancia que no debemos pasar por alto.

El procesamiento léxico muestra una aparente complejidad que tan solo estará justificada en el inicio de su aprendizaje. Una vez aprendido este proceder y con la suficiente práctica, el reconocimiento de palabras descrito será automatizado por el lector, como propone Frith (1985) en su tercera etapa, de manera que el esfuerzo que requiere leer no estará causado por este proceso sino por aquellos que requieren una acción consciente de alto nivel como la comprensión.

La inconsciencia del proceso léxico nos permitirá atender de forma conscientes a las operaciones implicadas en los procesos superiores, quizás porque el sistema cognitivo es limitado y opta por automatizar aquellas tareas que requieren un trabajo constante y repetitivo.

Bajo esta idea, propone Aníbal Puentes (1990) entre otros autores, no agotar todo el tiempo en el aprendizaje de la automatización y descodificación ya que ello puede mermar el resto de operaciones de alto nivel. En palabras de este “enseñar la descodificación alfabética o relación entre las letras y sus sonidos fuera de contextos reales de lectura pone en peligro la comprensión de la lectura” y proponen su aprendizaje en el marco de lecturas significativas.

Tal y como se concibe actualmente, y según la visión de Pérez Zorrilla (2001) la comprensión “es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”. Fundiéndose con el proceso anterior, **la comprensión** toma las riendas a lomos del acceso léxico. El resultado léxico nos permite reconocer las palabras de un texto pero éstas no danzan al libre albedrío de margen a margen, están interrelacionadas entre ellas tanto en forma como en significado. Por esta razón, una de las tareas que precisa la comprensión es enfrentarse a dos de sus procesos básicos:

- Proceso sintáctico entendido como el nivel donde se agrupan las palabras en unidades mayores que dan sentido al mensaje a través de la repartición de funciones entre sus constituyentes; y
- Proceso semántico que extrae el significado de la proposición.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE 2008

Pero la comprensión de la lectura de textos va más allá de sacar jugo a cada una de sus oraciones y hacer un esfuerzo sumativo de los significados encontrados. Es más un enrejado hilado con cada hebra de significado. Representante de esta idea es el modelo interactivo de Kintsch y Van Dijk que apuestan por la configuración de un modelo mental en la interacción del lector con el texto. Dicha representación mental, y conforme a la visión multidimensional que propone este modelo, precisa para su elaboración un procesamiento lector que organice el significado operando en tres niveles:

+ La **microestructura** o base del texto, es la construcción de proposiciones conforme a los componentes locales del significado de un texto y sus relaciones, que se conectan a través de un argumento común o solapamiento que posibilita la elaboración de;

+ La **macroestructura**, entendida ésta como “la representación global del significado del texto” (Vidal y Manjón, 2000) Para construir este segundo nivel es necesario el uso de las llamadas macroestrategias, que se diversifican en tres: *de selección* (elegir las proposiciones de la microestructura más relevantes), *de generalización* (sustituyendo los significados locales por los globales), y *de construcción* (elaboración de una proposición que resuma el conjunto). Finalmente, el último de los niveles;

+ La **superestructura** se define como la construcción de un esquema donde la información esté interrelacionada de forma global. Sin embargo, aún no se han cumplido todos los requisitos para que la comprensión haga su aparición.

Además de estos tres niveles de procesamiento, el lector debe aplicar los conocimientos previos como esquemas de conceptos almacenados y organizados en la memoria a largo plazo del lector que se activan a medida que capta significados produciendo asociaciones entre el nuevo mensaje y los que ya descansan de anteriores cosechas.

Este proceso es necesario para que el lector pueda configurar su propia imagen mental del texto y llegue así a la comprensión. Justificado queda el retrato lector que nos brinda Morrón Arroyo: la lectura “aplica lo sabido” y “enseña lo ignorado”.

Por su parte, Jose Luis Rodríguez Diéguez (en *Comprensión de la lectura y acción docente*, 1991) cita las palabras de Pearson y Jonson (1978) como reflejo de este argumento: “Comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido”. Y añade “la comprensión es activa, no pasiva, es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema.

La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído.” Parece apropiado, entonces, apoyar la idea de Aníbal Puente (1991) cuando afirma que “comprender la lectura es un proceso cognitivo complejo e interactivo entre el mensaje expuesto por el autor y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector”.

Dos elementos se desprenden de la interpretación de esta visión: el lector con sus conceptos, opiniones, esquemas y actitudes; y el texto que materializa el pensamiento del autor. Ambos dialogan en un ir y venir de ideas, en un intercambio de saberes aceptados, rechazados o incluso rebatidos en



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE 2008

función del interés que nos empuje a leer. Ejemplo de esta dialéctica es el pensamiento de Frank Smith (1997) la lectura consiste en formular preguntas al texto y la comprensión asociada a ella como la práctica de responder esas preguntas. Es el punto en común de toda lectura sea cual sea el interés que tenga el lector.

No podemos negar entonces que la lectura es una búsqueda activa de significado que precisa de un lector trabajador que emplee como herramientas esenciales “un conjunto de estrategias y procesos de interacción relacionados con un propósito” bajo las palabras de William S. Hall (en *Comprensión y Acción Docente*).

El lector como agente activo del proceso de comprensión, debe acudir a todos los recursos que le sean útiles y que le faciliten la labor lectora para paliar la complejidad de este proceso. Honor a sencillez de Cuetos Vega cuando afirma que “leer es una actividad tremendamente compleja” (1996) por ello, al hablar de lectura comprensiva no podemos hacer caso omiso a las estrategias que nos brindan el “Ábrete sésamo” de la comprensión.

Sin ánimo de profundizar en las **habilidades estratégicas** que el lector emplea en su actividad, nos sometemos a un mero suspiro de lo que puede ser enumerar las estrategias implicadas en el proceso lector dada la amplitud y riqueza que requiere la temática.

Así, bajo el amparo descriptivo del psicólogo Aníbal Puente, la comprensión precisa de tres grandes **macroestrategias**:

- Los esquemas cognitivos como unidades de almacenamiento de la información y de la experiencia que dirigen la atención en función de la expectativas que nos fijemos;
- la matemategia, entendida como las “habilidades cognitivas que permiten que los lectores regulen sus propios procesos internos de atención, aprendizaje, recuerdo y pensamiento”; y
- la metacognición como el estado de conciencia de nuestro propio proceso lector y la capacidad de ejercer un control sobre el mismo.

Según este mismo autor, disponemos de un repertorio estratégico común al resto de lectores y de otro que nos es propio. Entre las estrategias genéricas podríamos destacar:

- Las de carácter interno: muestreo, predicciones, anticipaciones, inferencias, autocorrección; y
- las de carácter externo como los organizadores previos (ayudas que ofrece el propio texto antes de la lectura para garantizar la comprensión) y los mapas semánticos (estructuras conceptuales que activan y construyen la base del conocimiento previo del lector).

Por su parte, Vidal y Manjón, nos confieren su taxonomía estratégica en *tres grupos esenciales* con el fin de que el lector desarrolle las habilidades necesarias para la comprensión:



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE 2008

- ⇒ las estrategias cognitivas de procesamiento de la información que posibilita que el lector manipule la información para hacerla más significativa, incluyendo estrategias de organización, elaboración, focalización, integración y manipulación;
- ⇒ las estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información;
- ⇒ y las estrategias para regular el proceso de comprensión de la lectura, la llamada metacompreensión o el estado de conciencia de su propio proceso de comprensión y regulación, en la que incluimos estrategias de planificación, ejecución, y como no, de evaluación.

Apegada a la sencillez estructural, Pérez Zorrilla (2001) diferencia entre estrategias de razonamiento para ir construyendo un modelo de significado basado tanto en las claves textuales como en las mentales propias y accediendo a los esquemas y estructuras de conocimiento; y las estrategias metacognitivas que monitorizan sus propios procesos de comprensión.

Hay que resaltar que estas estrategias pueden realizarse de forma consciente o inconsciente en función de la utilidad que se haga de ellas. Así, cuanto mayor sea la práctica lectora y mayor el uso de estas estrategias, menor será el esfuerzo requerido para la comprensión gracias a la automatización de los procesos de descifrado, como vimos anteriormente, y a los procesos estratégicos.

El proceso lector llega a su destino una vez que logra captar el significado de la lectura. Ya somos capaces de leer pero el aprendizaje lector no desmonta aún su caballo, tiene que andar todavía por la senda abrupta del **hábito lector**, un camino muy difícil a nuestro entender por el abandono que sufre en su trayecto.

¿Y ahora qué? Ya sabemos leer o al menos tenemos la capacidad para hacerlo. Pero no leemos. ¿Qué falla en este proceso? O quizás ¿qué falta en él?...

La llamada actividad lectora reclama precisamente actividad, puesta en práctica, acción secuenciada en la franja horaria de la vida, de nuestra vida de todos los días, de nuestros ratos libres, de nuestras horas perdidas... la lectura reclama ser leída como los dientes su cepillo. El hábito de la mañana, de la tarde o de la noche; el hábito del colegio, del parque, de la biblioteca o del escritorio; el hábito de leer como algo que es mío y que disfruto suspiro a suspiro.

3. BIBLIOGRAFÍA.

- Cerrillo, P. (1996). "Qué leer y en qué momento". Universidad de Castilla- La Mancha. Colección Estudios.
- Cuetos Vega. *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1996.
- Pérez Zorrilla, M.J. (2001). "La comprensión lectora: un objetivo". Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001. Colección Papeles. Madrid.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE 2008

- Puente, A. (1996). "Cómo formar buenos lectores". Universidad de Castilla- La Mancha, Colección Estudios.
- Sánchez, 1989. En Puente, A. (Dir) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1991.
- Vidal, J.G. y Manjón, D.G. (2000). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica. Lectura y Escritura*. EOS. Madrid.
- Yubero Jiménez, A. (1996). *La educación lectora. Encuentro iberoamericano*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001. Colección Papeles.

Autoría

- Antonio David Mures Pintor
- E-MAIL: davidmures@hotmail.com.