



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 17 – ABRIL DE 2009

“ENSEÑAR A LEER: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA”

AUTORÍA EVA MARÍA BARRIOS RODRÍGUEZ
TEMÁTICA APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA
ETAPA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Resumen

Esta es una reflexión sobre la enseñanza de la lectura. Aunque actualmente no existe unanimidad sobre un único método de lectura válido sí hay corrientes que, en función de la concepción pedagógica que se tenga, aboga por un enfoque u otro (englobando distintos métodos). Defendemos que la propia característica del alumno y del contexto, junto con la aplicabilidad de conocimientos que hoy se poseen sobre las etapas y los procesos de lectura y escritura, van a condicionar los logros.

Palabras clave

Métodos

Lectura

Proceso

Etapas

1. INTRODUCCIÓN

La cuestión de encontrar métodos de lectura eficaces para enseñar a leer ha sido una obsesión entre los profesionales que nos dedicamos a la educación de los más jóvenes. En los últimos años han surgido numerosas propuestas encaminadas a dar respuesta a las dudas de los maestros dedicados a enseñar a leer. En esta línea, a la hora de afrontar la enseñanza de la lectura ha existido un planteamiento inadecuado cuando se presenta la clásica pugna de los métodos (analítico y sintético), puesto que no se trata de defender el predominio de uno sobre el otro, sino de que uno ceda paso al otro dependiendo de los objetivos de cada situación. Además, la enseñanza eficaz de la lectura para todos implica tener en cuenta la existencia de unas etapas cuyo respeto e identificación facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 17 – ABRIL DE 2009

Por otro lado, la expresión “aprender a leer” es muy ambigua, si tenemos en cuenta que *leer* implica poner en funcionamiento procesos comunes a todos los alumnos, aunque no todos podrán desarrollarlos en la misma medida. En todo caso, podríamos considerar que el alumno está “aprendiendo a leer” y admitirlo como un continuo, teniendo en cuenta que se trata de un proceso general complejo que abarca desde la decodificación de letras hasta la comprensión de textos.

Por otra parte, la investigación educativa viene demostrando que debe mantenerse una postura crítica en torno al concepto tradicional de “madurez para la lectura”, puesto que se ha comprobado que las experiencias lectoras y escritoras en edades tempranas facilitan el aprendizaje de todos los alumnos/as.

Por último, debemos contar con otros elementos que hacen diferente a cada alumno: La persistencia en el trabajo, la motivación intrínseca y el esfuerzo personal. Estos elementos no surgen de la nada, sino a partir de un complejo sistema de relaciones sociofamiliares que conforman la personalidad del alumno/a. En ámbitos donde exista afecto, aceptación mutua, sentido de la responsabilidad en el trabajo, apoyo, valoración del esfuerzo, etc., es más fácil conseguir éxitos. Por el contrario, la falta de estímulos familiares, el rechazo afectivo, los valores, etc., son razones que pueden agravar los fracasos de aprendizaje en general.

Estos argumentos constituirán los referentes básicos a partir de los cuales desarrollaremos nuestra exposición, que estará basada en la siguiente idea central:

No se ha comprobado que exista un método exclusivo que favorezca el aprendizaje de la lectura, aunque sí podríamos hablar de estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje lector de todos los alumnos/as, incluidos aquellos que tienen alguna discapacidad.

2. ¿DE NUEVO LA QUERRELLA ENTRE LOS MÉTODOS?

Desde que Braslavski(1983) hiciera famosa la expresión “querrela de los métodos” para referirse a la pugna existente entre los defensores de los métodos analíticos frente a los sintéticos, la investigación educativa y las experiencias docentes han puesto de manifiesto que el debate surgido a mediados del siglo XX es, al menos, inadecuado en sus planteamientos originales.

Tradicionalmente, los métodos analíticos parten de unidades con significado. Son métodos deductivos que, desde consideraciones psicológicas, toman su punto de partida en la frase o en la palabra para reconocer poco a poco sus distintos componentes. Por su parte, los métodos sintéticos (con base fonética o silábica) son aquellos que, partiendo de los elementos más simples (sílabas y grafemas), tienen como objetivo que el niño domine las estructuras más complejas (palabras, frases y textos). En éstos se da una mayor importancia a los procesos de decodificación del significante. Los pasos que suelen darse en la enseñanza son los siguientes: estudio analítico de las vocales y de las consonantes, asociándolas a una representación gráfica de un objeto familiar, combinación de letras para formar sílabas, identificación de palabras que han sido formadas a través de la unión de sílabas; y lectura de frases de fácil comprensión.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 17 – ABRIL DE 2009

Estos datos teóricos son conocidos por la mayor parte del profesorado. No obstante, cuando un maestro/a plantea la pregunta sobre cuál es el mejor método para enseñar la lectoescritura piensa encontrar una respuesta clara, sin tener en cuenta que la eficacia de un método para enseñar a leer y escribir está determinada, además, por factores ajenos al propio método, como el clima relacional de la clase, las condiciones de uso, la actitud de los padres ante dicho aprendizaje, las características del grupo de alumnos/as, el interés del propio alumno, la experiencia del docente y su actitud, etc. Contrariamente a la opinión de algunos docentes, sería un error convertir el método de enseñanza en un elemento de culto, sin considerar otros factores determinantes.

Veamos las ventajas e inconvenientes de los métodos de lectura analíticos y sintéticos:

2.1. Métodos sintéticos.

Ventajas:

- Eficaces con el aprendizaje del código.
- Favorecen la articulación.
- Permiten una graduación del aprendizaje.
- Favorecen el aprendizaje individualizado.

Inconvenientes:

- No responden a los intereses infantiles.
- Requieren conocer la estructura del lenguaje en sus elementos más simples.
- Dificultan la comprensión en sus inicios.

2.2. Métodos analíticos.

Ventajas:

- Responden al proceso natural de percepción.
- Muy motivadores por su significatividad y funcionalidad.
- Socializadores: requieren una intensa relación interpersonal.

Inconvenientes:

- No permiten una graduación sistemática.
- Dificultan el aprendizaje de palabras nuevas.
- Lentitud en el proceso de aprendizaje.
- Exigen una cuidada selección de textos.
- Requieren una gran especialización docente.

Pensamos que la comprensión de las etapas del desarrollo lector, constituirá un argumento suficiente para evitar que surja el debate entre ambos métodos.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17 – ABRIL DE 2009

3. LAS ETAPAS EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA

Uno de los modelos más plausibles que explican las diversas etapas por las que pasan los alumnos/as en el aprendizaje de la lectura ha sido el de Utha Frith (1984, 1985 y 1989), quien sostiene que, para llegar a convertirse en lectores hábiles, los niños pasan por tres etapas:

La primera se ha denominado **logográfica**, y se manifiesta por el hecho de que niños de tres o cuatro años (incluso menores) pueden ser capaces de reconocer globalmente un pequeño grupo de palabras familiares. Estas palabras se reconocen valiéndose de sus rasgos físicos (longitud, contorno, color, etc.). Así, pueden hacerlo con su propio nombre o con algunos vocablos como *Coca-Cola*, *Disney...*, fórmula que tendrá éxito mientras el número de palabras no sea muy amplio y existan diferencias sustanciales entre ellas, pero si su número aumenta o si son visualmente parecidas, como “paso” o “pato” no podrán diferenciarlas. La estrategia logográfica puede ser una forma de aprendizaje tan simple que incluso admite fallos cuando se modifica algún rasgo irrelevante de la grafía, o cuando se cambia el contexto de presentación. A pesar de las críticas que ha recibido esta etapa para ser considerada propiamente como de lectura, lo cierto es que muchos niños han desarrollado dichas estrategias en el hogar y en la propia escuela, propiciados por los entornos familiares y escolares, como consecuencia de la aproximación a experiencias tempranas de lectura y escritura que han tenido lugar a modo de juego, pero con intención comunicativa y motivadora. Precisamente la motivación que acompaña a estas experiencias lectoescritoras ha demostrado ser muy efectiva de cara a acceder a la siguiente etapa. La logográfica deja paso a una segunda, que se caracteriza por una enseñanza intencional del código, y por tanto, se desarrollan estrategias de codificación y decodificación fonológicas.

En la segunda etapa, denominada **alfabética**, El niño aprende el código alfabético y desarrolla a su máximo nivel el conocimiento fonológico, que comenzó de manera incipiente en la etapa anterior, en la que podía segmentar oralmente las palabras en sílabas y en fonemas. En esta la tarea es más compleja, puesto que se plantea al alumno/a el reto de comprobar que las sílabas y las palabras están formadas por unidades más simples. Es ahora cuando la toma de conciencia de los fonemas le va a ser útil para poder asignar una grafía a un fonema que ha podido aislar oralmente. Una vez que consigue diferenciar los fonemas que constituyen las palabras, el siguiente paso en esta etapa es el representar el fonema con una grafía (en el caso de la escritura) o de hacer corresponder un signo gráfico con su sonido (en el caso de la lectura). Pero, además de hacer corresponder la grafía con el fonema al que representa, como ocurre en la lectura, para poder acceder al significado de la palabra, el niño tiene que ensamblar las distintas partes que ha leído, dando así unidad al conjunto de sonidos. Una ejecución típica en estos primeros momentos lectores es la que sucede cuando se pide a un alumno/a que lea la palabra “pato”. El niño comienza lentamente decodificando, y dice: “p-a-t-o”, pero al momento cae en la cuenta y dice: “¡ ah! /pato!”. En esta etapa se desarrolla la ruta fonológica, y, poco a poco, se van dominando los procesos decodificadores, que perdurarán a lo largo de toda su vida, aunque la mayoría de los alumnos/as los van a automatizar, consiguiendo mejorar la eficacia lectora tanto en rapidez como en comprensión. No obstante, hay alumnos/as que no consiguen automatizar la decodificación de las palabras, ay su lectura se caracterizará por ser lenta y silabeante, a veces con errores de exactitud, que se van a añadir a sus problemas de comprensión.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17 – ABRIL DE 2009

Cuando se automatizan los procesos decodificadores tiene lugar una tercera etapa en el desarrollo de la lectura, denominada **ortográfica**, a partir de la cual el alumno va adquiriendo un léxico interno por el hecho de leer una y otra vez los mismos vocablos. En un principio, el niño aplica la estrategia ortográfica a un escaso número de ellos. Sin embargo, aumenta la representación léxica de las palabras conforme va practicando en su lectura. Según Frith (1989), las habilidades ortográficas experimentan un gran avance a partir de los siete u ocho años, puesto que el niño va afianzando los procesos automáticos de decodificación y va aumentando su léxico visual, al hacer que exista un repertorio cada vez más amplio de vocablos a cuyo significado puede acceder sin necesidad de aplicar las reglas de conversión grafema-fonema. El léxico visual está constituido por un conjunto de palabras muy conocidas, de suerte que van dejando una huella impresa en su memoria, a la que recurre cuando se le muestran una y otra vez.

Pensamos que el conocimiento de la existencia de estas etapas en el desarrollo de la lectura es muy útil para todo el profesorado, puesto que podrán justificarse los errores cometidos por el alumno, y porque servirán de base para planificar las estrategias metodológicas más adecuadas a la hora de solucionar los problemas que surgen en la enseñanza.

La principal implicación didáctica que deviene de la identificación de estas etapas informa de la secuencia de la enseñanza de la lectura. Por ello, considerando la existencia de una etapa logográfica, recomendaríamos la aproximación a la lectura y a la escritura con materiales escritos por los alumnos o por los propiamente impresos. Son numerosas las experiencias exitosas con alumnos/as de tres y cuatro años a los que se da la oportunidad de leer y escribir cuentos, de redactar mensajes y recetas, etc. (Domínguez y Barrio, 1997). Por tal motivo, pensamos que la lectura y la escritura no son cuestiones de todo o nada, sino que se trata de procesos que pueden empezar en cada alumno en momentos distintos, y que en ello intervienen las experiencias personales, la motivación y el conocimiento del aprendiz, como las ayudas y los recursos que proporcionan los educadores y las familias.

No obstante, la etapa logográfica no puede permanecer durante toda la vida escolar. Por eso es necesario acceder de forma intencional a la etapa alfabética, a partir de la cual se enseña de forma explícita la relación entre la grafía y el sonido. Una condición fundamental para obtener éxito en esta etapa es la de que el alumno haya adquirido el que denominamos *principio alfabético*. Su adquisición resulta crucial en el proceso del aprendizaje lector, e implica que el alumno sea consciente de que los distintos sonidos del lenguaje oral se representan mediante grafías arbitrarias. En esta etapa, y a partir de la práctica lectora, se pueden automatizar los procesos de decodificación para conseguir los mejores niveles de comprensión y de rapidez de los que sea capaz el alumno. A partir de ahí se iniciaría y desarrollaría la etapa ortográfica, que no requiere enseñanza específica sino práctica lectora, teniendo como finalidad la exactitud en la decodificación y en la comprensión de los textos.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17 – ABRIL DE 2009

4. LOS PROCESOS DE LECTURA

Leer comprensivamente es una actividad muy compleja, aunque para los lectores hábiles no ofrezca demasiadas dificultades; prueba de ello es la velocidad con la que leemos (de 150 a 400 palabras por minuto, según Carpenter y Just, 1977). Lo cierto es que, en este tiempo tan breve, tenemos que realizar varias operaciones cognitivas. Se distinguen cuatro módulos o procesos cognitivos en la lectura: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

La primera operación que realizamos al leer está relacionada con los **procesos perceptivos**. Cuando una persona lee un texto, sus ojos avanzan a pequeños saltos, llamados movimientos saccádicos, que se alternan con períodos de fijación en los que permanecen inmóviles. Cuando los ojos se detienen en un punto del texto, comienza la recogida de información. El tiempo que los ojos están detenidos depende del material de lectura. Cuanto más importante y difícil sea el estímulo, mayor es el período de fijación. Lo que no está muy claro es qué sucede una vez terminada la extracción de la información. La hipótesis más aceptada es la propuesta por Mitchell (1982), quien sostiene que esa información se registra sucesivamente en dos almacenes antes de ser reconocida. Primero en una memoria sensorial, llamada icónica, y luego en la visual operativa.

En la memoria icónica la información permanece durante un tiempo muy breve, apenas unas centésimas de segundo, pero conservando la mayor parte de los rasgos del estímulo. Tal circunstancia sucede porque este tipo de memoria tiene gran capacidad de almacenamiento, aunque su duración sea tan breve (250 msg.) y no pueda realizarse ningún tipo de interpretación cognitiva. Por tanto, es necesario suponer la existencia de otro almacén capaz de retener la información durante más tiempo, desde el cual se pueda analizar el material. Esta función parece que la realiza la memoria operativa. Su duración es mucho mayor que la memoria icónica (15-20 seg.), pero su capacidad está limitada a seis o siete estímulos visuales.

El **proceso léxico** comienza una vez identificadas las letras que componen la palabra, y está centrado en reconocer la información que aporta esa palabra. Existe un conjunto de modelos explicativos de los procesos implicados en el reconocimiento del vocablo escrito, aunque uno de los más aceptados es el denominado de la doble ruta o modelo dual, representado por Colheart (1979) y defendido por gran parte de los investigadores cognitivos de la lectura. Según este modelo, existen dos procedimientos para llegar al significado de las palabras. Uno a través de la llamada ruta léxica o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Esta forma sería similar a la que ocurre cuando identificamos un dibujo o un número que hemos visto en numerosas ocasiones. La otra, llamada ruta fonológica, permite llegar al significado de la palabra transformando cada grafema en su correspondiente sonido. Un buen lector tiene que tener desarrolladas las dos rutas. La visual u ortográfica para leer palabras muy conocidas, y la fonológica para hacerlo con las desconocidas o poco habituales. En ambas rutas nuestro comportamiento es muy distinto, puesto que por la visual reconocemos y por la fonológica desciframos.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 17 – ABRIL DE 2009

Una vez que hemos reconocido las palabras, necesitamos realizar procesos que impliquen la comprensión de mensajes. A estos los denominamos **procesos sintácticos**, y su existencia se justifica porque las palabras por sí mismas no aportan ninguna información, sino que es la relación que se establece entre ellas la que permite adquirir un nuevo conocimiento o comunicar un mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidos los vocablos de una frase, el lector tiene que determinar cuáles son los papeles funcionales asignados a cada uno para que nos permita extraer su significado.

En definitiva, el analizador sintáctico descubre la relación entre los constituyentes de la oración, pero no analiza su significado. Por ejemplo, las frases «El león persigue al elefante» y «Quien persigue al elefante es el león» son semánticamente idénticas, pero sintácticamente diferentes. Se ha comprobado que los alumnos de educación primaria y secundaria obligatoria tienen más dificultades en frases reversibles cuando se plantean estructuras sintácticas más complejas a las habituales (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996; Ramos y Cuetos, 1999).

El último proceso de la lectura es el **semántico**, que permite extraer el significado del texto e integrarlo en los conocimientos del lector. Para poder realizar esta integración de manera significativa, es necesario establecer un vínculo entre la nueva información aportada por el texto y los conocimientos previos que ya posee el lector. En algunos casos la información nueva no está explícita, y el lector tiene que hacer inferencias que le van a permitir una comprensión completa. En ocasiones, estas inferencias son tan importantes que no sólo se utilizan para ligar las oraciones, sino que forman parte de la estructura elaborada por el lector, y se almacenan en su memoria con el resto de los conocimientos que posee. Es lógico suponer que, cuanto mayor sean los conocimientos previos del lector, más facilidad tendrá para comprender los textos.

5. ENFOQUE CRÍTICO DE «MADUREZ PARA LA LECTURA »

Un siglo de investigación educativa, la mayor parte realizada desde el punto de vista de la medicina y no desde la psicopedagogía, nos informaba que el problema de los retrasos lectores y de las dificultades de lectura se localizaba en una falta de habilidades neuroperceptivas (lateralidad, esquema corporal, memoria visual, etc).

Como contrapartida, a lo largo de las dos últimas décadas se han hecho distintos estudios que suponen una crítica al enfoque neuro-perceptivo-motor sobre la madurez lectora. Las conclusiones a las que se ha llegado aportan nuevos planteamientos, entre los que resaltan la importancia concedida a dos aspectos que facilitan la adquisición inicial de la lectura y la escritura. Por un lado, el desarrollo del lenguaje oral, destacando el gran número de investigaciones referidas a la importancia del conocimiento fonológico y su relación con la etapa alfabética de la lectura y la escritura. Y, por otro, lo que se ha venido denominando aproximación al lenguaje escrito, entendido como el conjunto de experiencias y actividades vinculadas con la lectura, con la escritura y con el acercamiento al código lectoescritor que se realiza en numerosas aulas de educación infantil al objeto de introducir al alumnado en el sistema de comunicación escrita.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 17 – ABRIL DE 2009

En un trabajo reciente (Ramos, 2000) abordamos este enfoque crítico, y a él nos remitimos para ampliar el estudio. No obstante, nos parece relevante que la propia administración educativa haya sido sensible a este tema, al optar por mantener una actitud crítica ante el concepto madurativo clásico, e, incluso, que hoy contemple el inicio de la lectura y la escritura como objetivos explícitos de enseñanza antes de la escolarización obligatoria. No obstante, consideramos que el acceso a la lectoescritura debe comenzar desde el ingreso del niño en educación infantil, aunque los objetivos del aprendizaje deberán ser distintos en unos niveles y en otros.

Introducir la lectura a los niños en educación infantil no supone necesariamente acceder a la decodificación, sino que propone acercarlos a un nuevo sistema de comunicación que les proporciona experiencias divertidas y gratificantes. Si en esta aproximación los alumnos sienten la necesidad de explorar el código, no habrá mayor inconveniente en responder a su curiosidad, de la misma forma como se responde a sus interrogantes sobre el mundo en general, es decir, ofreciendo información pertinente y adaptada a sus necesidades.

6. CONCLUSIONES

Consideramos que el aprendizaje de la lectura es un proceso largo, no exento de dificultades, por lo que no debe plantearse un único medio de llegar a ella. Es más, el alumno se beneficiaría del uso combinado de distintas estrategias; de ahí que sea necesario romper la idea de que existe un camino exclusivo para aprender a leer

Teniendo en cuenta lo expuesto, nos parece adecuada la expresión machadiana «se hace camino al andar» aplicada al aprendizaje de la lectura, en el sentido de que aprender a leer se hace leyendo, pero respetando siempre la situación del alumno en los procesos y etapas de su desarrollo lectoescritor.

7. BIBLIOGRAFÍA

Braslavsky, B. P. (1983). *La lectura en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.

Carpenter, P. A. y Just, M. A. (1977). *Reading Comprehension as eyes see it*. en M. A. Just y Carpenter (eds.): *Cognitive Processes in Comprehension*, Hillsdale, lea.

Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.

Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: tea Ediciones.

Domínguez, G. y Barrio, J. L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La Muralla.

Frith, U. (1984). *Specific Spelling Problems*. en R. Malatesha y H. Witaker (eds.): *Dyslexia, a Global Issue*. La Haya: Martinus Nijhoff Publishers.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17 – ABRIL DE 2009

Mitchell, D. C. (1982). *The Process of Reading: a Cognitive Analysis of Fluent Reading and Learning to Read*. Nueva York: Chichester Wiley.

Ramos, J. L. (2000). *Importancia del lenguaje oral y del propio proceso lector en la adquisición inicial de la lectura. Revisión crítica del concepto de madurez lectora y propuestas para la intervención en educación infantil*, en *Revista fiapas*, núm. 77, nov-dic., separata i-xvi.

Ramos, J. L. y Cuetos, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y eso (prolec-se)*. Madrid: tea Ediciones.

Autoría

Eva María Barrios Rodríguez
Sanlúcar de Barrameda (Cádiz)
▪ E-mail: evamb@ono.com