

El proceso de convertirse en lector. Perspectivas actuales sobre el aprendizaje inicial de la lectura

2

DANIEL GONZÁLEZ MANJÓN

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del último siglo, la progresiva universalización de la educación básica ha ido poniendo de manifiesto la existencia de un amplio porcentaje de la población que no llega a alfabetizarse de forma funcional pese a contar con las necesarias oportunidades educativas y mostrar un desarrollo general dentro de parámetros perfectamente «normales». Pese a lo que algunos piensan, éste no es un fenómeno nuevo: la norteamericana National Society for the Study of Education ya alertaba de ello en su informe de 1925.

Dicho informe trataba, además, de dar una explicación a este sorprendente fenómeno acuñando el concepto de «preparación para la lectura» (*reading readiness*), según el cual ese fracaso era debido a que muchos niños y niñas se enfrentaban a tareas formales de aprendizaje lector cuando aún no estaban evolutivamente preparados (maduros) para ello.

Cuatro años más tarde, Washburne y Mophett publicaban su conocido estudio para someter esta hipótesis a prueba en las escuelas de Winnetka y concluían que, efectivamente, sólo los niños y las niñas con una edad mental de al menos seis años y medio podían beneficiarse de la enseñanza formal y sistemática de la lectura.

Durante los cincuenta años siguientes, con diferentes formulaciones, la tesis de la «madurez» impregnó la mayor parte de las aproximaciones a la cuestión de la enseñanza inicial de la lectura, llegando a ser una práctica común el desarrollo y

aplicación de test diagnósticos de madurez (los *Tests ABC* de Lourenço Filho; los *Metropolitan Readiness Tests*; la *Batería predictiva* de A. Inizan; la *Batería diagnóstica de madurez para la lectura* de S. Molina) en virtud de cuyos resultados un alumno podía acceder a la enseñanza formal de la lectura o, por el contrario, retrasar esta experiencia para recibir durante un tiempo un «entrenamiento madurativo» en determinados procesos neuropsicológicos.

Por lo general, estos trabajos partían de una concepción perceptivo-visual de la lectura, es decir, asumían que en lo esencial leer es identificar unos signos gráficos, ordenados en el espacio según convenciones de izquierda/derecha y arriba/abajo, y «traducirlos» al lenguaje hablado, de manera que las variables madurativas que se creían asociadas al éxito lector tenían que ver fundamentalmente con la lateralización del esquema corporal, la percepción de formas, la distinción figura-fondo, etc. Pero la experiencia se encargó de demostrar dos cosas fundamentales (cfr. García y González, 2001): la primera, que los resultados de los test de madurez para la lectura eran incapaces de predecir con un mínimo de eficacia el aprendizaje lector posterior; la segunda, que el entrenamiento en tareas de tipo perceptivo visual y espaciales hasta alcanzar valores promedio en estos test no contribuía en absoluto a la mejora de los resultados en lectura.

Este fracaso de las hipótesis madurativas, no obstante, no sorprendió a muchos educadores e investigadores, que consideraban que los problemas en el proceso de alfabetización a que aludía-

mos al principio son, sobre todo, el resultado de prácticas pedagógicas inadecuadas; en particular, relacionadas con la forma en que las escuelas plantean la enseñanza formal de la lectura, con los «métodos de lectura».

Su tesis básica era que existen «métodos de lectura» intrínsecamente mejores y peores, por lo que este debate se concretó generalmente en términos de demostración empírica de la superioridad diferencial de los métodos *globales* frente a los *sintéticos*, o viceversa (Braslavsky, 1962; Molina, 1981), aunque con resultados siempre desiguales y poco concluyentes.

Ante el fracaso de estas dos grandes líneas, que impregnaron la psicopedagogía de la lectura durante la mayor parte del siglo XX, a lo largo de las últimas décadas se han ido explorando nuevas ideas con una interesante combinación de investigación básica y aplicada desde diferentes disciplinas. Gracias a ello, aunque seguimos teniendo más preguntas que respuestas, hemos comenzado a identificar y comprender muchos de los factores implicados en el fracaso y el éxito del aprendizaje lector y, lo que es más importante, hemos comenzado a tener criterios positivos acerca de qué podemos considerar «buenas prácticas» educativas en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

2. EL PARADIGMA DE LA LECTURA EMERGENTE

2.1. Concepto general de lectura emergente

En la actualidad quedan lejos aquellos planteamientos de la *reading readiness* como el dominio de un conjunto de habilidades perceptivas y perceptivo-motrices que se alcanzarían por maduración gradual del sistema nervioso central y serían prerrequisito del aprendizaje lector, pero la cuestión de qué ocurre *antes* de convertirnos en lectores sigue siendo central.

Tal y como lo entendemos en la actualidad, el aprendizaje de la lectura no es algo que ocurra en un momento temporal más o menos breve y bien delimitado. Para Frith (1989), por ejemplo, es un

proceso que comienza mucho antes de saber decodificar las grafías y termina mucho después, incluyendo tres grandes fases o etapas:

- a) *Fase logográfica*, en la que se aprende a reconocer de forma global muchas de las palabras escritas del entorno (por ejemplo, marcas comerciales que se ven cada día en los productos que se consumen), de modo muy similar a como se reconoce cualquier otra imagen.
- b) *Fase alfabética*, en la que se aprende a decodificar las grafías con criterios estrictamente grafo-fonéticos.
- c) *Fase ortográfica*, en la que las palabras que se han descifrado alfabéticamente con frecuencia se reconocen de forma visual y global, pero de forma diferente a la utilizada en la fase logográfica.

Ehri (2005) hace una descripción similar, indicando que antes de realizar una lectura «*plenamente alfabética*» (hacia los 6 años) se pasa por una *fase prealfabética* hacia los 3 o 4 años y por una *fase parcialmente alfabética* hacia los 5.

No hablamos, pues, ni de «prelectura» ni de «preparación para la lectura», sino del hecho de que, incluso si limitamos su definición a la habilidad para descodificar la palabra escrita, la lectura no es algo que surja de repente y como consecuencia de un proceso de enseñanza determinado, sino el resultado de un conjunto muy amplio de conocimientos, habilidades y destrezas que comienzan a desarrollarse con el aprendizaje del habla y que conforman lo que se ha dado en llamar *lectura emergente* o *alfabetización emergente*.

Tal y como lo describen Whitehurst y Lonigan (1998, 2003), el concepto de alfabetización emergente hace referencia a que el dominio del lenguaje escrito presenta continuidad con respecto al desarrollo de otras habilidades lingüísticas y cognitivas que se van adquiriendo en experiencias de interacción formal e informal con un medio ambiente alfabetizado, las cuales resultan determinantes del éxito o fracaso posterior en el aprendizaje lector.

A diferencia de la «alfabetización temprana», que consiste en la enseñanza formal temprana de

la lectura, el paradigma de la alfabetización emergente pone el acento en que (Acosta et al., 2008; Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012):

sino un proceso de interacción social, especialmente en relación con el uso de la lengua escrita en el medio ambiente cultural.

- a) El desarrollo de las habilidades del lenguaje oral y las experiencias infantiles de contacto con la lengua escrita antes de la enseñanza formal de la lectura son determinantes, no porque fomenten la adquisición de ciertos «prerrequisitos», sino porque implican ya el desarrollo de ciertos conocimientos sobre el sistema de lengua escrita, así como de habilidades y destrezas que son predictores o facilitadores clave del éxito en el aprendizaje lector.
- b) El motor de todo este desarrollo no es un proceso neurobiológico de maduración,

Por lo que se refiere a cuáles sean esos conocimientos, habilidades y destrezas que configuran la lectura emergente, en los últimos años se ha hecho hincapié especialmente en el desarrollo de la conciencia fonológica y en la velocidad de denominación, por su relación con el conocido como *modelo de doble déficit* de la dislexia evolutiva (Wolf y Bowers, 1999), pero no podemos dejar de lado otros aspectos como la propia re-construcción del sistema de escritura en el proceso de aprendizaje, la percepción del habla, el conocimiento de las letras o el desarrollo de las habilidades narrativas (más vinculado al éxito en la comprensión lectora).

TABLA 2.1

Facilitadores, precursores y predictores del aprendizaje lector

Mason y Stewart (1990)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Conceptos y funciones</i>: conocimientos sobre la terminología y el acto de leer, conocimiento sobre las funciones de la lectura, autopercepción del aprendizaje de la lectura, sensibilidad y estrategias del contexto para leer. 2. <i>Conocimiento sobre las letras y palabras</i>: conocimiento de las letras, conocimiento del sonido de las letras, reconocimiento de las palabras, conocimiento fonológico. 3. <i>Comprensión oral y comprensión de palabras</i>: recontar historias, conocimientos de la narración, habilidad para definir y categorizar palabras.
Whitehurst y Lonigan (1998)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Habilidades outside-in</i>: conocimiento sobre las convenciones de lo escrito, contexto familiar, conocimientos narrativos, lenguaje y vocabulario. 2. <i>Habilidades inside-out</i>: deletreo fonético, conocimiento de las letras, conocimiento del sonido de las letras, conocimiento fonológico, conocimiento sintáctico.
Sellés (2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Predictores</i>: conocimiento fonológico, velocidad de nombrado, conocimiento alfabético. 2. <i>Facilitadores</i>: habilidades lingüísticas, habilidades cognitivas, habilidades metalingüísticas.
Beltrán et al. (2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Predictores biológicos</i>. 2. <i>Precursores tempranos</i>: conocimiento fonológico, velocidad de denominación, vocabulario, repetición de frases e historias, factores sociales y ambientales.

2.2. Reconstrucción del sistema de escritura

En palabras de Ferreiro y Teberosky (1979), existe toda una «historia preescolar» de la lectura y la escritura, a lo largo de la cual el niño *re-cons-*

truye el sistema de la lengua escrita a partir de sus interacciones con lo escrito en contextos sociales significativos, participando en actividades en las que leer y escribir tienen algún sentido. Dicha reconstrucción implica comprender para qué se usa la lengua escrita (*principios funcionales*), cómo se

relaciona con los objetos que representa (*principios relacionales*), pero, sobre todo, implica comprender cómo está organizada.

Como se ha puesto de relieve en numerosos trabajos (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky, 1993; Teberosky y Tolchinski, 1995), es un *proceso constructivo* muy prolongado en el tiempo en el que el niño, a partir de interacciones sociales significativas que conllevan el uso compartido de la escritura, va desarrollando y contrastando sucesivas hipótesis acerca de la forma en que funciona este sistema (*conflicto sociocognitivo*), a través de una serie de fases típicas:

- a) *Diferenciación entre dibujos y escritura.* El primer problema que deben afrontar los niños para comprender la escritura es diferenciar las grafías de los dibujos; como podemos observar fácilmente, en sus primeros dibujos no es raro que incluyan algunas «letras» sin diferenciar entre una cosa y otra, si bien los niños que crecen en entornos letrados ya han hecho esa diferencia al llegar a la escuela. Por supuesto, en esta fase del proceso aún no son capaces de producir verdaderas letras, sino garabatos que «intentan» parecerse a letras o a números, si bien suelen descubrir pronto que una cosa son las letras y otras los números.
- b) *Variedad y cantidad de letras necesarias para escribir.* Una vez descubiertas «las letras» como algo peculiar y diferente del resto de los demás grafismos que encuentra en su entorno, por lo general empieza muy pronto a trazarlas en el curso de diversas actividades (normalmente, cuando dibuja algo). Al principio distribuye las grafías libremente en el espacio, sin linealidad y sin prestar atención ni a la variedad ni a la cantidad (es el propio espacio disponible el que le crea límites), pero poco a poco comienza a organizar los «garabatos» en el espacio y trata de hacer varios tipos de ellos, hasta que en un momento dado sus *escrituras* muestran una drástica

reducción en la cantidad de grafías que emplea en cada producción. Por lo general, en esta fase suele poner una grafía junto a cada dibujo, de modo que cuantos más elementos dibuja, más grafías pone, tratando de que sean diferentes unas de otras.

- c) *Las letras como «objetos sustitutos».* El siguiente paso es fundamental, ya que implica una primera hipótesis acerca de la naturaleza de la escritura, concretamente la hipótesis de que las letras son «el nombre» de las cosas a las que acompañan. Lógicamente, no en el sentido adulto, ya que no hay conservación alguna del significado que se le atribuye a la letra: las mismas letras y en el mismo orden significan nombres diferentes según la imagen a la que acompañen, y no significan nada si no están junto a una imagen u objeto (lo escrito se entiende como «objetos sustitutos» de otros objetos, que son los que les dan significado).
- d) *Cantidad de grafías necesarias para la escritura.* Cuando los niños han establecido esa hipótesis, llega un momento en que, al preguntarles qué «textos» representan escritura propiamente dicha y cuáles son simples dibujos, vemos que en su mayoría sólo señalan como escritura («dice algo») las series de entre 2 y 4 grafías, al tiempo que relacionan la cantidad de grafías en un dibujo con características observables del objeto representado (lo más grande, por ejemplo, tendrá más grafías que lo más pequeño).
- e) *La hipótesis silábica.* Si hasta este momento el niño ha ido interpretando lo escrito con hipótesis de tipo léxico-semántico (escritura = nombres), un momento crucial es cuando desplaza su atención a los sonidos, relacionando las grafías con las sílabas (por ejemplo, escribiendo dos grafías para el dibujo «oso» y tres para el dibujo «osito», cuando en la fase anterior ponía más grafías para el oso grande que para el pequeño). Lógicamente, las grafías no tie-

nen nada que ver con los sonidos de la sílaba en cuestión; son sólo grafías que conoce y que hace coincidir una a una con cada sílaba de la palabra, si bien en esta fase es fácil ver cómo, poco a poco, empieza a escribir las vocales nucleares correspondientes (por ejemplo, junto al dibujo de una casa, IAA... ¡mi casa!).

- f) *La hipótesis alfabética.* Cuando el niño llega a elaborar la hipótesis silábica y comienza a escribir de acuerdo con ella, encuentra pronto una serie de problemas que le producen un «conflicto cognitivo», cuya resolución será crucial para el aprendizaje de la lectura; por ejemplo, esta hipótesis hace que haya problemas con los monosílabos (¿cómo escribir «sol» con una sola grafía si, al mismo tiempo, sigo pensando que para que algo esté bien escrito debe tener entre dos y cuatro?). Tienen también un papel especial los nombres propios, ya que a estas edades suelen conocer bien el suyo (tras haberlo visto y copiado innumerables veces) y éste tiene más letras que sílabas.

La resolución de este tipo de conflictos cognitivos es crucial, ya que lleva a desarrollar otras hipótesis para entender cómo funciona la escritura y es en ese contexto en donde podrá aparecer el principio básico de nuestro sistema de escritura: el *principio alfabético*, es decir, el principio de que nuestras letras no representan ni nombres ni sílabas..., sino fonemas.

Propuesta:

Obtenga producciones gráficas de niñas y niños de los diferentes niveles de educación infantil en donde observe dibujos y «garabatos» o letras. Analice estas producciones desde la perspectiva anterior tratando de identificar la fase evolutiva en que se encuentra cada alumno y alumna. Si tiene ocasión, entreviste a los pequeños autores de los dibujos acerca de qué es cada elemento de los que han puesto en su dibujo y qué significa.

2.3. Conciencia fonológica y comprensión del principio alfabético

Ciertamente, si nuestro sistema de escritura no fuese alfabético, sino silábico, el proceso anterior llevaría de forma «natural» a su aprendizaje sin necesidad de una enseñanza formal, simplemente a partir de la participación del niño en las experiencias sociales significativas (informales) que se encuentran tras el proceso descrito. De hecho, gran parte de los niños y niñas japoneses acceden a la enseñanza primaria leyendo ya en un sistema silábico (*hiragana*) que, por lo general, no se enseña formalmente en las escuelas en la etapa infantil.

Sin embargo, el hecho de que nuestro sistema sea alfabético, aunque simplifica el aprendizaje de las asociaciones entre grafías y habla (apenas treinta asociaciones frente a los casi cincuenta caracteres básicos del *hiragana*), impone una condición: el aspirante a lector debe comprender que las letras no representan sonidos reales, sino *categorías abstractas* basadas en ciertas combinaciones de rasgos fonológicos: los fonemas.

En este sentido, es importante recordar que los fonemas no se «perciben», no son una realidad «objetiva» a la que acceder, sino que constituyen patrones de rasgos fonológicos simultáneos que admiten una gran variabilidad fonética (*alófonos*) en el habla, de manera que para identificar un fonema es preciso realizar ciertas abstracciones de los estímulos que realmente estamos oyendo. Dicho de forma simple, para comprender el principio alfabético antes debemos tomar conciencia de que la cadena sonora del habla está formada por unas unidades mínimas abstractas, los fonemas, que son lo que representan las letras que vemos y escribimos.

Haber comprendido esta circunstancia ha hecho que, desde mediados de los años ochenta, la llamada «conciencia fonológica» se haya situado en el centro de interés de la investigación sobre el aprendizaje de la lectura inicial y las dificultades de lectura, con resultados de la mayor importancia: hoy por hoy, existen pocas dudas acerca de

que la conciencia fonológica (y, en particular, fonémica) es una condición necesaria para el aprendizaje de la lectura.

2.3.1. *Qué entendemos por conciencia fonológica*

Junto a la adquisición de conocimientos y habilidades propiamente lingüísticos, el desarrollo del lenguaje implica la adquisición de un conocimiento consciente, reflexivo, acerca de los diferentes componentes del mismo, al que llamamos *conciencia metalingüística* y que podemos describir como la capacidad para reflexionar sobre y para manipular los «rasgos estructurales» del lenguaje, es decir, los fonemas, las palabras, la estructura de las proposiciones y la de los grupos de proposiciones interrelacionadas.

En función de cuál de estos elementos sea objeto de atención, la conciencia metalingüística podrá manifestarse como *conciencia fonológica*, *conciencia léxica*, *conciencia sintáctica* o *conciencia pragmática* o del discurso (Gombert, 1990).

Centrándonos en la primera de esas «manifestaciones» de la conciencia metalingüística, la *conciencia fonológica* se ha definido como la capacidad de un individuo para comprender que la cadena del habla consta de una serie de segmentos individualizables, acompañada de la habilidad para segmentar dicha cadena en esas unidades (*análisis fonológico*) y de la habilidad para formar una unidad superior a partir de segmentos menores (*síntesis fonológica*).

Puesto que la estructura sonora del lenguaje tiene diversos tipos de unidades (rasgos fonológicos, fonemas, sílabas...), podemos decir que hay tantos tipos de conciencia fonológica como tipos de unidades: «*El conocimiento fonológico no puede entenderse como algo homogéneo, sino que existen diferentes niveles de conocimiento que contribuyen al desarrollo total del conocimiento fonológico*» (Rueda, 1995: 71), entre los que podemos destacar los siguientes:

a) *Conciencia silábica*. La describimos como el conocimiento explícito de que

las palabras están formadas por una secuencia de sílabas separadas, unido a la capacidad de realizar operaciones de análisis y síntesis fonológicas con ellas. Dado que la sílaba es la unidad fonológica básica de articulación y audición, podemos decir que es la unidad «natural» para la segmentación consciente del habla, de modo que la conciencia silábica aparece pronto y sin mucho esfuerzo en el desarrollo infantil.

b) *Conciencia fonética y fonémica*. La cuestión de la conciencia de las unidades fonológicas menores que la sílaba es algo más compleja. En principio, al igual que puede establecerse una distinción entre el *alófono* y el *fonema*, ha de ser posible diferenciar entre una conciencia *fonética* y una conciencia *fonémica*, pero la dificultad práctica de separar ambas ha llevado a que, por lo general, se traten de forma conjunta hablando de conciencia *segmental*. Si tenemos en cuenta que los fonemas son abstractos, que los alófonos son sumamente difíciles de aislar en el habla, por efecto de su *coarticulación*, y que no existen prácticamente situaciones comunicativas en las que sea necesario prestar atención consciente a estas unidades, es fácil entender que se trata de un tipo de conciencia fonológica que no aparece de forma natural en el desarrollo, si no es vinculada al contacto con escrituras alfabéticas.

c) *Conciencia intrasilábica (onset y rima)*. Fonológicamente, la estructura de la sílaba hace que existan ciertos niveles intermedios entre la conciencia silábica y la conciencia segmental, a los que denominamos conciencia intrasilábica y que podemos diferenciar en función de que hagan referencia a la toma de conciencia de las *aliteraciones* (repetición del segmento inicial de una, también llamado *onset*, cabeza o ataque silábico) o de la *rima*. A menudo se considera como un tipo de conciencia fonológica con un nivel de dificultad inter-

medio entre la silábica y la fonémica, si bien no está del todo claro que en lenguas como el español sea realmente así.

2.3.2. Conciencia fonológica y lectura emergente

En la medida en que forma parte del desarrollo del lenguaje hablado, la conciencia fonológica se adquiere paulatinamente entre los dos o tres y los siete u ocho años, al mismo tiempo que otros muchos aspectos de aquél, pero con una peculiaridad importante: la conciencia segmental no se desarrolla de forma espontánea, hasta el punto de estar en gran medida ausente en adultos no alfabetizados y en adultos que han sido instruidos en sistemas de escritura no alfabéticos. La conciencia segmental surge en la interacción con los sistemas de escritura alfabéticos.

Dada esta interdependencia entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético, durante años ha existido una gran controversia en torno a cuáles son las relaciones exactas que se dan entre ambos: ¿Es la conciencia fonológica un «precursor» de la lectura y la escritura y prerequisite de su aprendizaje? ¿Es, por el contrario, el aprendizaje del código alfabético lo que hace surgir la conciencia segmental? O ¿son ambas cosas el resultado de un tercer factor, como podría ser el nivel global de inteligencia de los individuos?

Como se ha señalado reiteradamente en la bibliografía (National Reading Panel, 2000; Hulme et al., 2002), no cabe duda de que todos los tipos y niveles de conciencia fonológica descritos guardan una relación consistente y sólida con el posterior éxito en el aprendizaje de la lectura, si bien es la conciencia segmental el que aparece como predictor más potente. Al mismo tiempo, tampoco caben muchas dudas acerca de que la aparición de la conciencia segmental depende en gran medida del contacto directo con la lectura y la escritura en un sistema alfabético.

Se trata de una relación bidireccional, en la que ambos factores se influyen mutuamente y se apoyan en su desarrollo. Los niveles más «fáciles» de conciencia fonológica preceden al aprendizaje lec-

tor, pero la conciencia segmental o fonémica y el aprendizaje del código alfabético surgen conjuntamente, sin que ninguno sea *prerequisite* del otro; ambos se desarrollan de manera interdependiente, influyéndose y reforzándose mutuamente entre sí:

«Es evidente que el aprendizaje de la lectura y escritura exige un esfuerzo metalingüístico, ya que, si nuestro sistema de escritura representa la estructura fonológica del habla, es necesario que los niños accedan primero al código fonológico para que pueda resultar después más fácil poner en relación las unidades sonoras y las gráficas. Sin embargo, esto no significa que los niños tengan que ser plenamente conscientes de la estructura fonológica del lenguaje oral antes de aprender el lenguaje escrito. Más bien se sugiere que algún nivel de conciencia fonológica sea alcanzado para aprender las correspondencias letra-sonido y, por consiguiente, sea más fácil descomponer el código ortográfico» (Jiménez y Ortiz, 1995: 33).

Digamos para terminar que, a la luz de los trabajos recientes, en la relación entre conciencia segmental y lectura emergente no importa sólo la *precisión* en la ejecución de habilidades fonémicas («hacer bien» las tareas de análisis y síntesis de fonemas), sino también la *velocidad* a que se ejecutan las tareas. Como señalan Defior y Serrano (2011), al verse favorecido el desarrollo de la conciencia fonémica por el aprendizaje de la lectura en los sistemas alfabéticos transparentes (en donde la consistencia de las reglas de correspondencia grafema-fonema es, en sí misma, un entrenamiento fonológico), incluso los niños con dislexia pueden mostrar una ejecución semejante a la de normolectores en tareas que sólo tienen en cuenta la precisión, pero cuando se tiene en cuenta la velocidad su ejecución es significativamente inferior.

Propuesta:

Acceda a la siguiente dirección en Internet y consulte los materiales que se ofrecen para trabajar la conciencia fonológica en el aula:

http://creena.educacion.navarra.es/recursos/guiastadadah/pdfs/habilidades_fonologicas.pdf

Partiendo de ellos, elabore una prueba informal que le permita valorar estas habilidades. Si tiene ocasión, aplique su prueba en alumnado de primer curso de Primaria y compruebe la relación entre estos resultados y el nivel de lectura de los alumnos examinados.

2.4. Velocidad de nombrado y lectura emergente

La velocidad de nombrado es una variable cuya relación con las dificultades de lectura fue ya examinada por Geschwind en los años sesenta y por Denckla y Rudel en los setenta, si bien sufrió un período de cierto abandono y ha sido retomada con fuerza en los últimos años, especialmente a partir de su utilización por Wolf y sus colaboradores como parte esencial de su hipótesis del doble déficit en dislexia.

Básicamente, se describe en términos del tiempo empleado para la denominación de letras, colores, números y símbolos altamente familiares que se presentan visualmente y de forma serial, y se entiende como la velocidad de acceso a las representaciones fonológicas almacenadas en la memoria a largo plazo. Al igual que la conciencia fonológica es, por tanto, un proceso fonológico, pero a diferencia de ésta no representa conocimiento *explícito*, sino *implícito* y *automatizado*, y tiene un claro componente léxico (mientras que la conciencia fonológica opera a nivel subléxico).

En cuanto a su relación con la lectura, se ha podido establecer de forma bastante consistente una correlación importante entre esta variable y, especialmente, la fluidez en la decodificación (Compton, 2000; Gómez-Velázquez et al., 2010; Vaessen y Blomert, 2010; Defior y Serrano, 2011), por lo que se sostiene que tiene una relación directa con la capacidad para recuperar de forma automatizada y eficiente las representaciones fonológicas, que persiste con el paso de los años. De hecho, sería un mejor predictor de la fluidez lectora una vez realizado el aprendizaje inicial de la decodificación que la precisión en tareas de conciencia fonológica.

A ello deben añadirse, no obstante, dos consideraciones importantes. La primera, que la influencia de esta variable sobre la lectura parece mediatizada por el grado de transparencia del código que se esté aprendiendo, siendo mayor su influencia en el caso de sistemas transparentes, como el español, y menor en el caso de sistemas opacos, como el inglés. La segunda, que aún existen importantes desacuerdos acerca de su papel concreto en el proceso de aprendizaje lector, ya que se encuentran resultados dispares no sólo en función de la transparencia del código, sino también del tipo de tarea usada en su medición (velocidad de nombrado de dígitos, letras, colores, animales, muebles).

En definitiva, se trata de un proceso fonológico automático que aún necesitamos conocer con mayor profundidad, pero cuya importancia en el desarrollo de la lectura se va haciendo cada vez más patente, sobre todo a la hora de pasar del aprendizaje inicial de las asociaciones grafema-fonema a la consolidación y automatización de los procesos de acceso al léxico, incluyendo el desarrollo del procesamiento global de las palabras escritas (Guzman et al., 2004; Aguilar et al., 2010).

Propuesta:

Acceda al siguiente artículo *on line* sobre conciencia fonológica, velocidad de denominación y aprendizaje inicial de la lectura:

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t7/t7c213.pdf>

En equipo, analice sus resultados y extraigan algunas conclusiones acerca de procedimientos y actividades que sería interesante introducir en la enseñanza de la lectura con carácter preventivo, partiendo de su análisis.

2.5. Conocimiento de las letras y lectura emergente

De acuerdo con buena parte de los estudios sobre factores previos asociados al éxito en el aprendizaje formal de la lectura, junto a los procesos ya comentados aparece el conocimiento de

las letras y de sus nombres (por ejemplo, Whitehurst y Lonigan, 2003; Bravo et al., 2006; Sellés, 2006), que muestra importantes correlaciones con el dominio lector no sólo inicial, sino a medio y largo plazo (Gómez-Velázquez et al., 2010).

Lógicamente, estamos hablando de un conocimiento de las letras que no es el resultado de procesos formales y sistemáticos de enseñanza, sino de un aprendizaje incidental adquirido en la exposición del niño a diferentes experiencias en un medio ambiente letrado. Experiencias que, en gran medida, incluyen la observación y copia del propio nombre, de los nombres de personas cercanas y del nombre de objetos de uso frecuente que incluyen la escritura (juguetes, cromos, bebidas, alimentos).

Por lo que se refiere a la razón por la que este conocimiento en particular se asocia a la lectura emergente, aunque no contamos con una explicación sólida y satisfactoria, suele suponerse que puede ser un indicador del interés del niño por la lengua escrita y que el conocimiento de las letras facilita el procesamiento de los fonemas, en parte, por su carácter concreto, observable y manipulable y, en parte, porque al ser objetos permanentes descargan las demandas de las tareas fonológicas a la memoria de trabajo.

En relación con la primera hipótesis, ya André Inizan pudo comprobar que los pobres índices de su *Batería predictiva* mejoraban cuando se corregían con los datos relativos a la «actitud» del futuro lector frente a lo escrito, mientras que en relación con la segunda se ha demostrado que el entrenamiento simultáneo en conciencia fonémica y conocimiento de las letras resulta más eficaz que el entrenamiento sólo en conciencia fonémica (Jiménez y Ortiz, 1998).

3. MÉTODOS DE LECTURA Y APRENDIZAJE LECTOR

Como comentábamos al principio de este capítulo, durante años el debate acerca del papel de los diferentes «métodos de lectura» se centró principalmente en establecer la superioridad de unos

frente a otros, partiendo de algunas premisas que, a la vista de lo ya expuesto, no podemos considerar aceptables en la actualidad (Clemente, 2008; Molina, 2008).

Una de ellas es que dicho debate asumía que el aprendizaje lector es un proceso que se lleva a cabo en un período de tiempo relativamente breve y bien delimitado, cuando hemos podido ver que esta idea se aleja por completo de las evidencias de que disponemos: el aprendizaje lector implica un largo proceso de emergencia gradual de habilidades, destrezas y conocimientos diversos.

La segunda consistía en asumir que, dada una cierta «normalidad» en el desarrollo del individuo, el aprendizaje lector puede explicarse principalmente por los efectos de determinadas prácticas de enseñanza formal, algo a todas luces contradictorio con lo que acabamos de ver. La lectura emerge gradualmente de la experiencia social del individuo en un entorno alfabetizado, de modo que cualquier «método de lectura» no hace sino interactuar con los conocimientos y habilidades disponibles y con las experiencias informales de contacto con lo escrito. Como hemos visto, se trata de un *proceso constructivo*, por lo que no se pueden esperar efectos iguales de un mismo método en diferentes alumnos y alumnas.

A todo ello deberíamos añadir que, tal y como la concebimos en la actualidad, la lectura no es una actividad de simple descodificación de signos gráficos, sino una actividad cognitiva compleja a través de la cual el lector construye significados utilizando de forma interactiva diferentes tipos de procesos (perceptivos, léxicos, semánticos, sintácticos) que operan a varios niveles de procesamiento: acceso al léxico, procesamiento de las proposiciones, reconstrucción de la microestructura del texto, construcción de su macroestructura (García y González, 2001).

Desde esta perspectiva, los llamados métodos «de lectura» no podrían ser considerados realmente como tales, sino como métodos de enseñanza «del acceso al léxico» y, como tales, deberían tener en cuenta que este nivel de procesamiento un buen lector no lo hace de un solo modo («descifrando» letras), sino combinando diferentes

estrategias o «rutas» de acceso desde la representación ortográfica (desde la palabra escrita) a su léxico interno.

3.1. Procesos de acceso al léxico

Entendemos por procesos de acceso al léxico los que nos permiten activar el significado de una palabra (almacenado en nuestra memoria a largo plazo) a partir de su representación gráfica.

Aunque a lo largo de los últimos cuarenta años éste ha sido un objeto de investigación especialmente prolífico, en el que se han propuesto múltiples modelos de procesamiento, en la actualidad sigue siendo el modelo de doble ruta desarrollado por Coltheart y sus colaboradores el que parece explicar mejor las evidencias disponibles, tanto en la lectura ordinaria como de lectores con diferentes alteraciones (Coltheart et al., 2001; Cuetos, 2008; Jiménez et al., 2010).

Puesto que se trata de un modelo ampliamente conocido, bastará con recordar aquí que su tesis central es que la lectura de una palabra es una actividad que puede llevarse a cabo mediante dos estrategias de procesamiento diferentes (cada una con determinados procesos y siguiendo una determinada ruta o vía) que, en el caso del buen lector, no son excluyentes, sino complementarias.

Al operar una de esas estrategias mediante el reconocimiento visual directo de la representación escrita al completo, como un todo, su uso se denomina lectura por vía léxica o por vía directa, mientras que a la estrategia consistente en la recodificación fonológica de las letras se la denomina ruta fonológica o indirecta.

3.1.1. Lectura a través de la ruta léxica o vía directa

Consiste en procesar la representación escrita de forma simultánea y visualmente, como un todo, siendo la única condición necesaria para que esto pueda ocurrir que el lector cuente ya en su memoria con una «representación» de la palabra que ha de leer, esto es, con una *imagen mental*

de tipo analógico de la misma, denominándose *léxico visual* o *léxico de input visual* al conjunto de todas esas representaciones almacenadas en la MLP (memoria a largo plazo).

Puesto que dichas representaciones se forman empíricamente, por experiencia directa con las representaciones escritas, alguien con años de experiencia lectora tendrá un léxico visual amplio, formado por miles de representaciones, mientras que el de un niño de, por ejemplo, segundo curso de Primaria probablemente estará formado por sólo unas pocas decenas. Consecuentemente, mientras que en los textos habituales el lector experimentado utilizará esta estrategia de procesamiento con la mayor parte de las palabras, el lector inexperto sólo podrá utilizarla con unas pocas, no porque sea «más joven e inmaduro», sino porque su experiencia con las palabras escritas es mucho menor.

Del mismo modo, dos alumnos de un mismo curso escolar tendrán léxicos visuales muy diferentes en función de sus distintas experiencias con lo escrito fuera de la escuela e, incluso, en función de la velocidad y fluidez con que cada uno lee, ya que a igual cantidad de tiempo de lectura el lector más rápido obtendrá mayor experiencia visual con las palabras escritas que el más lento.

Si, además, tenemos en cuenta que el tiempo de reacción desde la presentación de una palabra escrita hasta su reconocimiento varía, entre otros factores, en función de su *frecuencia*, vemos que la experiencia como lector es un factor absolutamente central en el desarrollo de esta estrategia de lectura y en su uso eficaz. Probablemente, el factor más decisivo en las diferencias interindividuales que podemos observar en este ámbito.

Por lo que se refiere a los procesos implicados en la lectura por vía directa y el orden de realización de los mismos, podemos señalar lo siguiente:

1. *Análisis visual de la representación escrita:* Proceso perceptivo de tipo gestáltico, que se pone en marcha de forma automática e involuntaria al observar la palabra escrita.

2. *Reconocimiento de la forma:* Emparejamiento de la representación ortográfica observada con una de las representaciones almacenadas en el léxico visual.
3. *Acceso al contenido semántico:* Puesto que se trata de representaciones conocidas, éstas se encuentran asociadas en el léxico interno a uno o más significados, que se activarán de forma automática una vez producida la identificación. En caso de existir más de un significado asociado, se seleccionará el correspondiente en función de procesos complementarios de tipo léxico y semántico dependientes del texto y del contexto.

Este conjunto de procesos ocurren a una velocidad realmente alta y no exigen una atención visual específicamente centrada en la palabra, pues al leer realizamos fijaciones que incluyen varias palabras dentro del campo visual, que tienden a procesarse de forma casi simultánea.

Lógicamente, si leemos en voz alta, además de lo anterior será necesario activar la representación fonológica del *output* correspondiente y producir su articulación, lo que enlentecerá el proceso, pero en lectura en silencio no es difícil que un lector experimentado pueda reconocer entre 300 y 600 palabras escritas por minuto al utilizar esta estrategia o ruta de procesamiento.

Gracias a ello y al carácter automático de los procesos mencionados, el uso de la lectura por vía directa resulta enormemente eficiente, ya que deja libre la práctica totalidad de los recursos de atención y memoria de trabajo para dedicarlos al procesamiento de los demás aspectos necesarios para una adecuada comprensión e interpretación de lo escrito.

Digamos para terminar que la velocidad de reconocimiento de palabras escritas por esta vía no está, en absoluto, condicionada por su longitud, sino por otros factores como su *familiaridad* para el lector (cantidad de veces que ha procesado la palabra escrita), su *recencia* (cuánto tiempo hace que se procesó por última vez), su *predictibilidad en función del contexto* o la cantidad de

«vecinos ortográficos» con que cuenta (cantidad de representaciones visualmente similares presentes en la memoria).

Propuesta:

Una forma de comprobar la automaticidad del procesamiento léxico de la palabra escrita es el denominado efecto Stroop: cuando un lector experimentado ve escrito el nombre de un color en tinta de un color diferente, al pedirle que diga el color de la tinta no puede evitar que lo escrito interfiera... Pero esto no ocurre con un lector muy inexperto o un no lector.

Le proponemos que haga una pequeña prueba en este sentido: prepare una presentación con los nombres de diez colores escritos en tintas de color diferente (por ejemplo, el nombre «rojo» escrito en color verde), a continuación, pida a varios lectores experimentados y a varios no lectores o lectores muy novatos que vean la presentación y vayan diciendo no lo que está escrito, sino el color en que lo está. Anote los tiempos invertidos por cada uno y compárelos.

3.1.2. *Lectura a través de la ruta fonológica o vía indirecta*

Pese a que sus propiedades (automaticidad, escaso consumo de recursos cognitivos, eficacia en la activación del significado) hacen del procesamiento por vía directa la estrategia de lectura «por defecto», lo cierto es que presenta el gravísimo inconveniente de que sólo nos permite leer palabras que no sólo hemos leído ya con anterioridad, sino que hemos memorizado visualmente.

Consecuentemente, en un sistema de escritura alfabético, como el nuestro, el lector debe llegar a dominar una estrategia alternativa, consistente en realizar la recodificación fonológica de lo escrito mediante la aplicación de un conjunto reducido de reglas de conversión de los grafemas en fonemas (RCGF). Como veremos en un momento, se trata de un procedimiento mucho más lento y que consume muchos más recursos cognitivos, pero que tiene la indudable ventaja de que nos permite «oralizar» palabras escritas que nunca hemos visto antes y, si forman parte de nuestro léxico oral,

comprenderlas como si hubiesen sido dichas, no escritas.

La estrategia de procesamiento que antes hemos denominado vía indirecta es, por tanto, un procedimiento que nos lleva desde la representación escrita hasta el significado correspondiente a través de la conversión de las grafías en fonemas, poniendo en marcha los siguientes procesos:

1. *Análisis visual*: A diferencia de lo que ocurría en la estrategia anterior, el análisis visual aquí no es gestáltico o simultáneo, sino serial, ya que opera separando cada letra del todo para identificar una tras otra.
2. *Identificación de las letras*: Este proceso de «análisis grafémico» implica comparar los trazos que aporta el proceso anterior con las representaciones de cada letra que tenemos almacenadas en la memoria a largo plazo, hasta identificar de qué letra se trata.
3. *Recodificación fonológica*: Una vez que identificadas las grafías, se aplican las RCGF propias del idioma para activar el fonema correspondiente a cada una; puesto que los fonemas son categorías abstractas, la recodificación requiere articularlos de forma real o encubierta y, aún más importante, mantener cada fonema activado en la memoria de trabajo hasta decodificar los siguientes y «ensamblarlos» en forma de sílabas (síntesis fonoló-

gica) que, al unirse entre sí, formarán la representación oral de la palabra.

4. *Acceso al significado*: Una vez activada la representación «hablada» de la palabra en cuestión, el lector debe escucharla para, si se encuentra en su léxico oral, reconocerla y activar el significado o significados asociados a ella.

Como vemos, a diferencia de la lectura por vía léxica o directa, la recodificación fonológica es una estrategia que implica la realización de un amplio número de procesos que, como es lógico, consumen tiempo, de manera que resulta necesariamente más lenta.

Puesto que, además, esos procesos se van aplicando segmento a segmento y de forma serial, la lectura resulta tanto más lenta cuanto más larga sea la palabra leída y tiende a consumir muchos más recursos atencionales y de memoria de trabajo (*efecto de longitud*), sobre todo cuando alguno de los muchos procesos descritos (reconocimiento de las letras, aplicación de las reglas de conversión, síntesis de los fonemas) no se realiza de forma automatizada.

De hecho, esto es lo que observamos en la mayor parte de las personas que están comenzando a leer, sean niños o adultos: una lectura lenta, a menudo silábica y vacilante, con mayores dificultades al leer sílabas complejas y palabras polisílabas, en la que tampoco es raro apreciar errores de precisión en la decodificación que, tras una segunda lectura, tienden a corregirse de forma espontánea.

Propuesta:

Tome un grupo de alumnas y alumnos que estén iniciando su aprendizaje formal de la lectura y registre su lectura oral de la siguiente lista de palabras. A continuación, observe los tiempos invertidos en la lectura de cada fila y columna y anote los errores de precisión en la decodificación cometidos. Relacione los resultados con lo expuesto en este apartado.

1	cena	21	cachorro	41	semáforo
2	luna	22	éxito	42	molinero
3	dado	23	colegio	43	ganadería

4	chico	24	muñeco	44	naturaleza
5	guerra	25	llegado	45	azucena
6	jarra	26	juguete	46	zapatería
7	alto	27	espejo	47	escaparate
8	asco	28	escuela	48	estúpido
9	comer	29	pandero	49	submarino
10	lavar	30	cartero	50	murciélago
11	váter	31	banquete	51	televisión
12	broma	32	amable	52	cocodrilo
13	flauta	33	plátano	53	agricultura
14	prado	34	peligro	54	bicicleta
15	blanco	35	plástico	55	espléndido
16	prenda	36	blandito	56	aprendido
17	siglos	37	refresco	57	enfrentado
18	cuando	38	especial	58	estudiante
19	siesta	39	caliente	59	pensamiento
20	también	40	cualquier	60	cuentacuentos

3.2. De la precisión a la fluidez: automatización del acceso al léxico

La constatación de que este tipo de lectura más o menos precisa, pero nada fluida, es algo que no sólo ocurre en la mayor parte de los «neolectores», sino en la práctica totalidad de los lectores y lectoras con dificultades tras varios años de enseñanza formal, ha llevado en los últimos años a prestar una especial atención a otro aspecto de la lectura que hoy se considera esencial: la automatización de los procesos de acceso al léxico.

Si hasta hace pocos años se ponía el acento en la velocidad lectora, hoy se entiende que ésta es variable, al depender tanto del texto que se está

leyendo como (sobre todo) de los objetivos de lectura; la fluidez, en cambio, indica que se ha alcanzado cierta automatización del acceso al léxico, que se ha pasado de «aprender a leer» a poder «aprender leyendo».

No obstante, en los actuales modelos teóricos del proceso de lectura, la fluidez se concibe de forma multidimensional, va más allá de la automatización de la descodificación de las letras y de las palabras, al incluir la descodificación eficiente de los aspectos prosódicos del texto o lectura expresiva (National Reading Panel, 2000).

Así entendida, es un requisito fundamental para el desarrollo de la comprensión y la interpretación de los textos, pues, como han destacado

numerosos autores (García y González, 2001; Raszinski, 2006; Gómez et al., 2011), sólo cuando la lectura es fluida el lector tiene la disponibilidad necesaria de recursos atencionales y de memoria de trabajo para centrar todo su esfuerzo en la reconstrucción del significado y en su valoración.

3.3. Una nueva mirada sobre los «métodos de lectura»

A la vista de la complejidad de los procesos de lectura, la «querrela de los métodos» que tantos debates suscitó en su momento resulta ingenua: pretender que el éxito o fracaso lector dependa de la elección de uno u otro procedimiento didáctico, aplicado durante un tiempo limitado en el marco de la enseñanza formal, es un error.

Los modelos constructivistas han demostrado que, en una sociedad alfabetizada, todo niño llega al momento en que la escuela ha decidido «enseñarle a leer» con un bagaje de conocimientos, suposiciones y habilidades relativos a la lengua escrita, así como con un determinado repertorio de procesos cognitivos, lingüísticos, etc., que «filtrarán» las nuevas experiencias. No se trata de que venga más o menos *preparado para aprender a leer*; su conocimiento emergente de la lengua escrita está ahí y las nuevas experiencias interactuarán con él, siendo esa interacción la que determinará su evolución.

Por si eso fuera poco, a la vez que participa en esas prácticas formales (con el «método de lectura» de su escuela), todo alumno está participando en otras prácticas informales relacionadas con la escritura, tanto fuera de la escuela como en la escuela: la rotulación de los espacios escolares, su rotulación sólo en lengua materna o de forma bilingüe, el uso que se hace de la lengua escrita en las diferentes actividades escolares son factores que intervienen en el proceso, al igual que la lectura en casa y otras variables.

Por supuesto, esto no quiere decir que la elección de uno u otro método no vaya a afectar a su desarrollo como lector; sin duda influirá, pero sólo como un elemento más de una ecuación más compleja y en un sentido que, en gran parte, de-

pendará de cómo interactúe con los demás elementos (un mismo método tendrá efectos diferentes según, por ejemplo, el nivel de conciencia fonológica de cada alumno).

Lo que nos interesa, por tanto, de cada método de lectura no es si es «mejor» o «peor», es qué puede aportarnos como instrumento que se podría integrar en una aproximación global al desarrollo de la competencia lectora del alumnado.

3.3.1. Aportaciones y límites de los métodos «sintéticos»

Comenzando por los métodos llamados sintéticos, son aquellos que plantean la enseñanza de la lectura como instrucción directa en las reglas de conversión grafema-fonema, centrandose en ellas el esfuerzo y asumiendo que, una vez aprendidas estas reglas, será la propia práctica de la lectura la que promueva su desarrollo.

En su concreción didáctica, se trata de un enfoque de la enseñanza que puede adoptar diversas formas, diversos procedimientos, entre los que destacan adoptar la sílaba como núcleo central de la enseñanza (*métodos silábicos*), adoptar como punto de partida el «sonido» de las letras (*métodos fonéticos*) y adoptar las letras como elemento de partida (*métodos alfabéticos*).

Aunque, como vemos, todos estos procedimientos comparten el concebir la enseñanza de la lectura como una instrucción directa centrada en el desarrollo de la ruta fonológica de lectura, sus diferentes modos de afrontar el proceso hacen que nos aporten habilidades y conocimientos distintos:

- Los *métodos alfabéticos* enseñan primero los nombres de las letras y su único interés, desde lo expuesto hasta el momento, es que de ese modo favorecen el desarrollo de uno de los elementos que conforman la lectura emergente, pero a un precio muy alto: al no enseñar directamente las correspondencias fonológicas de las letras obligan a que sea el propio alumno quien las infiera.
- Los *métodos silábicos*, por su parte, asumen que la sílaba es la unidad natural de articu-

lación y, tras enseñar la decodificación de las vocales, introducen cada consonante en sus combinaciones silábicas con éstas, propiciando su decodificación por inferencia. Esta forma de proceder implica una práctica regular del análisis fonémico, lo que es sin duda positivo, aunque sólo cuando el alumno cuenta ya con un cierto nivel de desarrollo de la conciencia fonológica. Adicionalmente, en sistemas como el español, con estructuras silábicas estables, transparentes y bien definidas, puede facilitar el procesamiento fonológico de las palabras, aunque sólo si se insiste de forma especial en las estructuras silábicas más frecuentes.

- Los *métodos fonéticos*, finalmente, actúan enseñando de forma directa la recodificación fonológica de cada grafema, por lo que tienden a resultar más eficaces que los anteriores en la instrucción orientada al desarrollo de la vía indirecta de lectura, especialmente cuando se acompañan de claves multisensoriales (gestuales, visuales, táctiles...) que refuerzan las asociaciones entre grafema y fonema. Según la evidencia disponible (NRP, 2000; Alegría, 2006), suelen ser superiores a los anteriores en cuanto a decodificación fonológica, ya que implican la práctica continuada de muchas de las habilidades que, como hemos ido viendo, se emplean en la lectura por vía indirecta: identificación de las letras, utilización de las RCGF, síntesis de los fonemas descodificados... En contrapartida, requieren un buen nivel de partida en conciencia fonológica y no realizan un trabajo sistemático de lectura de palabras.

3.3.2. Aportaciones y límites de los métodos «analíticos»

Los métodos analíticos, también llamados globales, se caracterizan por que:

- a) Toman como punto de partida para el aprendizaje de las RCGF unidades lin-

güísticas significativas, ya sea frases o, más frecuentemente, palabras.

- b) Pretenden que el alumno llegue a establecer las relaciones entre grafemas y fonemas analíticamente, por descomposición de las palabras, y mediante la identificación de patrones ortográficos que se corresponden con patrones fonológicos.

Como señala Ramos (2004), son procedimientos didácticos que asumen que el aprendizaje de las asociaciones entre grafía y fonemas deben ser descubiertas por el alumno, no enseñadas directamente, y siempre supeditadas a la lectura de unidades con sentido, lo que ciertamente favorece una adecuada motivación y ayuda a centrar la atención en lo fundamental (leer es comprender e interpretar), aunque con un alto precio para el alumnado que encuentra dificultades en ese proceso de descubrimiento, por ejemplo, por carecer de la necesaria conciencia de los fonemas.

Dentro de este marco general, los diferentes «métodos globales» se distinguen en función no sólo de si toman como punto de partida palabras o frases, sino también de si el proceso se basa en un conjunto de elementos preestablecido (un vocabulario y unas frases previamente elegidas) o parte del propio lenguaje espontáneo que surge en las interacciones del aula, como ocurre en los llamados métodos globales naturales.

Dada esta variedad de procedimientos, resulta difícil analizar de modo general las limitaciones y aportaciones de este tipo de métodos, si bien suelen considerarse como una forma adecuada de potenciar el progresivo desarrollo del léxico visual que hace posible el acceso directo al léxico, al tiempo que se destaca su amplio rango de utilización tanto por edades como en cuanto a situaciones de desventaja: al requerir como punto de partida poco más que la capacidad de establecer asociaciones entre significados y significantes y la capacidad de memorizar patrones visuales, sus procedimientos resultan especialmente adecuados para alumnado muy joven y alumnado con déficit del desarrollo fonológico.

Como consecuencia de ello, es el tipo de método habitualmente utilizado en personas con necesidades especiales, como los niños y jóvenes con síndrome de Down (Troncoso y Del Cerro, 1998).

3.3.3. Los métodos «mixtos»

Las indudables limitaciones de ambos enfoques didácticos en la enseñanza formal inicial de la lectura ha dado origen desde hace tiempo a lo que suele denominarse métodos mixtos, que se caracterizan por combinar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje la enseñanza explícita de las RCGF (casi siempre con un procedimiento fonético) con la experiencia y práctica extensivas en lectura de palabras, frases y textos (Snow et al., 1998).

Aunque, como se ha sugerido, establecer la eficacia diferencial de un determinado método de lectura resulta muy complejo, por la interacción del procedimiento didáctico seguido con las muchas variables que conforman la lectura emergente, la bibliografía especializada suele considerar este tipo de métodos más eficaces que los sintéticos o analíticos puros (García y González, 2001), lo que se explicaría por el hecho de que en su desarrollo proporciona al alumno instrucción en un conjunto mucho más amplio de conocimientos, habilidades y destrezas. Básicamente, porque implican el desarrollo sistemático no de una, sino de ambas rutas de acceso al léxico (Jiménez y Artiles, 1991).

También, sin duda, porque la utilización de una mayor variedad de estrategias y actividades en cualquier programa de enseñanza formal de la lectura redundan en una mayor inclusividad del mismo, mientras que los enfoques más restrictivos pueden suponer una ventaja para una parte del alumnado, pero una barrera para otra (García, González y Herrera, 2000).

4. ASPECTOS AFECTIVOS Y EMOCIONALES DEL APRENDIZAJE LECTOR

Junto a los aspectos cognitivos implicados en el aprendizaje lector, como en cualquier proceso

de aprendizaje, es necesario prestar también atención a los aspectos emocionales, pues, como señalara Damasio (2005), las respuestas químicas asociadas a las emociones moldean la actividad neural, influyendo en el almacenamiento, recuperación y uso de la información.

En el ámbito de las dificultades de aprendizaje, son muchos los trabajos que se han ocupado de esta cuestión, analizando sus relaciones con el autoconcepto y la autoestima, la motivación, la ansiedad y, aunque en su mayor parte se trata de estudios correlacionales, que no permiten dilucidar el tipo de relación existente entre las variables emocionales examinadas y el aprendizaje, sí dejan clara una intensa asociación entre unas y otras.

Por ejemplo, Nelson y Harwood (2011) revisaron 58 trabajos en los que se analizaban las relaciones entre ansiedad y dificultades de aprendizaje, constatando que más del 90 por 100 de los mismos habían mostrado niveles de ansiedad significativamente superiores en el alumnado con dificultades, aunque sin alcanzar niveles clínicos. Y en cuanto al autoconcepto, las conocidas revisiones de Chapman (1988) o Zeleke (2004) han venido a mostrar que, si bien no se aprecian diferencias significativas en el autoconcepto general, sí son claras en cuanto al autoconcepto académico.

Por lo que se refiere a la motivación, probablemente ha sido la variable de este tipo más estudiada con relación a las dificultades de aprendizaje, corroborando la impresión intuitiva que todos tenemos al respecto de una fuerte relación entre ambas. Ahora bien, es importante destacar que la larga tradición de investigación psicopedagógica también ha mostrado que esa relación no es lineal, sino bidireccional (Pintrich y Schunk, 2006). Hoy no tenemos duda de que la motivación influye en el aprendizaje, pero la experiencia de aprendizaje también influye en la motivación al determinar la valencia positiva o negativa de las emociones vinculadas a ella (Fredrickson, 2000), incluso desde una perspectiva estrictamente neurobiológica (Ledoux, 1999).

En definitiva, no podemos abordar la cuestión del aprendizaje lector sin tener en cuenta como una variable central que «el que aprende» es un

ser humano en el que cognición y emociones van de la mano, inextricablemente unidas, yendo el papel de éstas mucho más allá de la simple disposición favorable o desfavorable hacia el aprendizaje. Mientras las emociones positivas (alegría, entusiasmo, satisfacción) aumentan la probabilidad de implicarse en el mismo tipo de experiencias, fortalecen para sobreponerse a las dificultades que puedan surgir en ese proceso y favorecen procesos de pensamiento más abiertos y flexibles, las emociones negativas (desagrado, ira, miedo) actúan en un sentido contrario e interfieren con el aprendizaje.

5. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA EN EL AULA

Tal y como hemos venido exponiendo, desde una perspectiva actual el aprendizaje de la lectura es un largo proceso que emerge de la participación del niño en prácticas culturales significativas en entornos alfabetizados, tanto formales como informales, y sin solución de continuidad con el desarrollo lingüístico y cognitivo general. Los viejos conceptos de «prelectura» y «madurez para la lectura» han dejado de tener sentido, e incluso nuestra concepción de los «métodos de lectura» ha cambiado radicalmente, pues, a la luz de lo expuesto, no pasan de ser un tipo más de experiencia cultural entre las muchas que contribuyen al desarrollo de la competencia lectora.

Todo ello invita a un profundo replanteamiento de los procesos educativos dirigidos al desarrollo de la competencia lectora, en el que algunas ideas clave serían las siguientes:

- El desarrollo de la competencia lectora es una tarea colectiva del conjunto del profesorado desde el mismo momento en que un niño accede a la escuela.
- La acción escolar en este sentido debe estar coordinada con las experiencias extraescolares que contribuyen a la emergencia de la lectura, y no precisamente supeditando la acción de otros agentes al

«programa escolar»: cada contexto resulta idóneo para diferentes tipos de prácticas alfabetizadoras y parte de nuestra tarea es coordinarnos con otros agentes y orientar para promover el desarrollo de ese tipo de experiencias en el ámbito extraescolar.

- Aunque en determinados momentos del proceso de aprendizaje de la lectura es necesario realizar una enseñanza directa y explícita de ciertas habilidades (por ejemplo, de las RCGF), no todos los alumnos tienen por qué recibir esas enseñanzas del mismo modo, al mismo tiempo, ni con el mismo ritmo.
- Las prácticas educativas de lectura deben adaptarse a las diferentes fases del proceso de aprendizaje, promoviendo en los primeros años la reconstrucción activa del sistema de escritura, el desarrollo de la conciencia fonológica, la mejora de la velocidad de denominación, etc., y posteriormente, de forma paulatina, la formación de un léxico visual lo más amplio posible, la aplicación precisa de las RCGF, la automatización de los procesos de acceso al léxico, el desarrollo de la lectura expresiva, etc.
- La práctica educativa debe asumir la diversidad del alumnado y tener en cuenta los diferentes modos y ritmos de aprendizaje, asumiendo que determinados alumnos y alumnas precisarán mayor cantidad de experiencia, más ayuda, más tiempo y más dirección que otros para alcanzar los mismos niveles de competencia.

En definitiva, debemos abandonar la idea de que «enseñar a leer» es elegir un cuándo y un método y pensar, por el contrario, en el diseño de entornos y prácticas que promuevan el desarrollo de los múltiples conocimientos, habilidades y destrezas que componen la competencia lectora, desde el primer al último día de escolaridad: el uso de la lengua escrita en los espacios escolares es un medio para promover la competencia lectora, al igual que el establecimiento de relaciones epistolares con otras escuelas, la estimulación de las ha-

bilidades fonológicas a través de actividades formales e informales, la creación de espacios web como bitácoras o *scrapbooks* colaborativos, etc.

Dentro de este marco general, desde luego, también importan los tipos concretos de actividades en las que nuestros alumnos y alumnas participen, pues hablamos de promover la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas muy concretos, y a eso dedicaremos las siguientes páginas.

Debe entenderse, en cualquier caso, que lo que se presentan son sólo sugerencias extraídas de la práctica docente y la investigación que ni tienen un carácter prescriptivo, ni agotan las posibilidades; simplemente, tratan de orientar acerca del tipo de actividades y tareas que nos ayudarán a sacar el mayor provecho posible de las diferentes experiencias en que vayamos haciendo participar a nuestros alumnos y alumnas.

5.1. Facilitar la reconstrucción del sentido y la naturaleza de la escritura

Comprender el funcionamiento del sistema de escritura y las diferentes funciones del mismo es una tarea esencial y a largo plazo que debe comenzar de la forma más temprana posible, promoviendo la participación activa de niñas y niños en situaciones en las que lo escrito se integre de forma natural. Como han puesto de relieve años de experiencia con modelos constructivistas, la clave es implicar a los niños en experiencias contextualizadas, compartidas y funcionales de producción escrita y de lectura, en las que tengan oportunidad de reflexionar sobre la escritura y elaborar suposiciones cada vez más ajustadas y certeras.

Teberosky (1991) proponía una serie de principios a seguir en estas prácticas que siguen siendo válidos:

- Organización de las tareas en forma de repetición y de diversificación de escrituras, con el fin de promover la reorganización mental por parte de los niños.

- Presentación, observación y comentario de modelos de los diversos tipos de texto.
- Presentación y comentario de las reproducciones elaboradas a partir de esos modelos.
- Actuación del adulto como «experto» que proporciona modelos, informa, valora, etc.
- Trabajo sobre textos siempre funcionales, para desarrollar la «textualidad» y no la simple adquisición de reglas mecánicas.

Desde estos principios, se trata de proponer a las niñas y niños actividades variadas que promuevan el proceso evolutivo que comentamos con anterioridad, por ejemplo:

1. *Actividades para promover la diferenciación entre escritura y dibujos*: poner nombre o título a un dibujo, escribiendo los propios niños y explicando luego lo escrito o escribiendo el maestro al dictado de los niños mientras va comentando qué, cómo y por qué escribe; mirar juntos libros, revistas, catálogos... y analizar las ilustraciones y los textos; observar las etiquetas de los objetos que los propios niños llevan a la escuela, planteando cuestiones como: «¿Cómo se llama esto?», «¿Dónde lo pone?», «¿Qué crees que pone aquí?», etc.
2. *Actividades para trabajar las propiedades formales de los escritos*: se orientan a la reflexión sobre la variedad de las grafías, sus combinaciones, la cuestión de la cantidad de caracteres en la escritura... Por ejemplo: emparejar dibujos y etiquetas comparando la elección de cada alumno y justificándola; clasificar materiales gráficos en función de que sean letras o números y de su utilidad, seguida de actividades de identificación de esos materiales (establecer el nombre, indicar dónde se ha visto antes, etc.); memorización de patrones de escritura, como las letras que forman el propio nombre.
3. *Actividades con nombres propios*: los nombres propios tienen especial interés didá-

tico, pues a través de ellos los niños aprenden sus primeras letras y les sirven como un modelo estable de escritura adulta para contrastar las hipótesis que van elaborando. Por ello son recomendables actividades habituales como:

- Dadas tarjetas con los nombres de toda la clase, seleccionar las que tienen los nombres de los niños y niñas de la propia mesa.
 - Adivinanza de nombres: Un grupo elige una tarjeta con el nombre de cualquier niño o niña de la clase y debe ir dando pistas para que los demás lo adivinen.
 - Observación en la pizarra de los nombres escritos de los niños y niñas que han faltado ese día, observando las tarjetas que propone el maestro, etc. Este tipo de actividades, por lo general, dan lugar a la comparación de la forma ortográfica de los distintos nombres, viendo lo común y lo diferente en ellos, que se debe relacionar con la comparación de las formas habladas de los mismos.
 - Observación atenta de ciertos aspectos de la escritura de unos nombres siguiendo propuestas del maestro (por ejemplo, nombres a los que les falta una letra, con el orden cambiado, con alguna letra que no deba estar...).
 - Inferencia del nombre a partir de una información parcial dada (por ejemplo, tomamos una tarjeta con el nombre de alguien de clase y decimos «Termina por BEL... Empieza por I...»; vamos escribiendo poco a poco y en desorden el nombre de un alumno en la pizarra y hay que adivinar de quién se trata...).
 - Escribir y leer el propio nombre a diario (en las fichas de trabajo, por ejemplo) y el de los compañeros y compañeras de clase.
4. *Actividades sobre nombres comunes:* amplían las posibilidades de observación y comparación de la escritura y sus relaciones con el habla. El objetivo no es que los niños aprendan a leer esas palabras, sino que su observación y uso en actividades significativas les ayude a avanzar desde las hipótesis de representación semántica a las hipótesis fonológicas que deberán desembocar en la comprensión del principio alfabético:
- Emparejamiento de dibujos con tarjetas que tienen los nombres escritos, justificando el porqué de las diferentes asociaciones establecidas.
 - Confrontación entre las producciones espontáneas de los niños con escrituras adultas de esos mismos nombres; por ejemplo, escribiendo un cuento breve en la pizarra que el maestro lee y en el que, a continuación, buscamos dónde pone determinado nombre, lo copiamos, comparamos cómo lo han escrito los niños y cómo el maestro, etcétera.
 - Escribir (y leer) listas de nombres que pertenecen a la misma categoría (recordar y escribir en la pizarra los animales que viven en el zoo, hacer la lista de las cosas que tenemos que traer mañana...).
 - Decir los mismos nombres (por ejemplo, de animales) en masculino y femenino y en singular y plural y escribirlos para observar en qué se parecen y en qué se diferencian.
5. *Actividades vinculadas a las rutinas diarias:* como hemos señalado, la alfabetización emergente surge, sobre todo, de participar en actividades funcionales cotidianas que implican el uso de la escritura, por lo que es importante dar este enfoque a la mayor parte posible de rutinas escolares. Por ejemplo:

- *Pasar lista*: disponer un tablero con velcro en donde estarán los rótulos con los nombres escritos en grandes letras de todos los niños y niñas de la clase (al principio, con su imagen al lado; posteriormente, sólo el nombre escrito). Cada día, al entrar, cada niño deberá recoger su «tarjeta» del tablero y tras haber dejado las cosas y habernos sentado comprobaremos si falta alguien observando los rótulos que no se han recogido. Se aprovecha la actividad para comprobar si todos han cogido el correcto y para «mirar bien» los nombres que producen errores (por ejemplo, escribiendo en la pizarra Rosa y Ramón para ver cómo se han podido confundir estos niños).
- *Calendario y agenda visual*: diariamente, tras comprobar quién ha faltado a clase, vamos a nuestro calendario y los propios niños eligen los rótulos (mes, día de la semana, día del mes...) y los pictogramas correspondientes (soleado, lluvioso...). A continuación, se seleccionan los rótulos y pictogramas correspondientes a las actividades que vamos a hacer a lo largo de la jornada (asamblea, rincones, recreo...) y se ordenan.
- *Notas y avisos*: creamos un pequeño tablón de anuncios en el que pondremos las notas de recordatorio que vayamos haciendo y que serán consultadas cada día antes de empezar las actividades. Los propios niños podrán poner avisos (escritos por ellos con nuestra ayuda o ayuda en casa) de cosas que les interesen, como su cumpleaños.
- *Intercambio de mensajes*: cada niño escribe una nota para un alumno de otra clase con un dibujo y unas palabras, la pone dentro de un recipiente y pone el nombre de ese otro niño en el mismo; finalmente, ambas clases se intercambian los mensajes y dedicamos unos minutos a verlos y comentarlos.
- *Buzón de sugerencias*: se dispone en el aula una caja con esta finalidad, explicando a la clase para qué sirve y cómo usarla. Los niños introducen en ella cuando quieren (o a instancias del maestro) notas con sus sugerencias, representadas con dibujos y palabras (podemos ayudarles a escribirlas en clase o se les puede ayudar en casa).
- *Mi diario*: cada niño dispone de un cuaderno en el que cada día, al terminar la jornada, hará algún dibujo, pegará algún recorte y escribirá algunas palabras para recoger lo que se ha hecho en el cole. Lo llevarán a casa, donde habremos pedido a las familias que dediquen un rato a mirar con ellos el diario, leerlo y comentar lo que se ha ido haciendo en el cole. A su vez, en casa harán lo mismo, es decir, ayudarán al niño a dibujar y escribir lo que ha hecho fuera del cole, para llevarlo a clase y poder comentarlo allí.
- *Fotoblog*: variante de lo anterior en la que se toman instantáneas de los niños y niñas trabajando en clase, de lo que han elaborado... Al final de la jornada dedicamos unos minutos a redactar con ellos pequeños pies de foto, que se añaden a las imágenes y se suben al blog de la clase.
- *Etcétera*.

5.2. Fomentar la formación de un léxico visual amplio

El principal mecanismo para la formación del léxico visual es la propia práctica cotidiana de lectura, de modo que es en las estrategias de animación a la lectura en donde debemos centrar la atención; sin embargo, son muchos los niños que difícilmente podrán obtener la práctica necesaria, por las condiciones de su entorno familiar (no

disponibilidad de libros en casa, baja competencia lectora en el hogar...). Para que estas desventajas no terminen siendo un lastre, conviene dedicar tiempo a actividades expresamente diseñadas para reforzar este aspecto del aprendizaje lector.

Lógicamente, el punto de partida es la selección del que consideremos vocabulario básico para el ciclo o nivel, que debe incluir tanto sustantivos como verbos, adjetivos, adverbios, etc. Las palabras elegidas:

- Se individualizan presentándolas en *tarjetas (flash cards)* de tamaño fácilmente manipulable y escritas de forma fácilmente perceptible.
- Se presentan *escritas tanto en mayúsculas como en minúsculas*.
- Al principio se presentan *asociadas a un dibujo representativo* (que garantice su reconocimiento) para, poco a poco, presentarlas sólo en su formato escrito.
- Pedimos a los alumnos que elaboren tarjetas en donde esas palabras aparezcan formando parte de cláusulas más amplias, que se utilizarán para realizar diferentes lecturas por combinatoria (por ejemplo, la tarjeta «La muñeca de trapo» se podrá combinar con las tarjetas «es grande», «es muy bonita», «es», «de Juan», «de Luisa»...).

Puesto que la clave para su integración en el léxico visual es la frecuencia con que el lector las observa, trataremos de maximizar la experiencia con estrategias como:

- *Tablero de nombres de la clase*: comentado su uso en la actividad «Pasar lista» (p. 64).
- *Muro de las palabras*: cuando vayamos a introducir un nuevo centro de interés, elaboraremos rótulos en cartulina con las palabras clave del mismo que se expondrán en lugar bien visible durante todo el tiempo en que estemos trabajando dicho centro de interés. Al terminar con él, estos rótulos se guardarán ordenados en un rincón específico, para que los niños puedan recurrir a ellos, por ejemplo, cuando estén escri-

biendo el título para un dibujo y no recuerden cómo se escribe una palabra que ya vimos. De vez en cuando extraeremos una selección al azar de ese rincón para repararlas y revisarlas y realizaremos sobre las palabras del muro actividades improvisadas (jugar a las adivinanzas, concursos de memoria, concursos de deletreo y de deletreo hacia atrás...).

- *Diccionario de tarjetas*: cada alumno cuenta con un fichero alfabético en el que irá guardando las fichas de las nuevas palabras, para consultarlo cuando lo necesite. Al hacer la ficha incluye su forma en minúscula y mayúscula, su masculino y su femenino, su singular y su plural, alguna frase que aclare su significado... En el reverso puede incluir la traducción a otros idiomas, su signo en LSE o símbolo SPC, etc.
- *Memory de palabras*: se presenta una serie de tarjetas de palabras durante un tiempo limitado y, a continuación, los alumnos deben extraer las mismas de su archivo; los alumnos que las aciertan pasan a una nueva ronda con una tarjeta más, y así sucesivamente.
- *Etcétera*.

5.3. Actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica

Desde que se estableciese su papel central en el acceso a la lectura en sistemas alfabéticos, el desarrollo de la conciencia fonológica ha sido objeto de multitud de trabajos de investigación, con base en los cuales se han desarrollado numerosos programas de intervención educativa, ciertamente muy similares en cuanto a las habilidades a desarrollar y las actividades propuestas.

Siguiendo la revisión realizada por el National Reading Panel (2000), lo esencial es plantear situaciones en las que los niños aprendan a captar, pensar sobre y manipular las unidades del habla, para lo que se pueden utilizar como estrategias básicas tareas de:

- Aislamiento.
- Identificación.
- Categorización.
- Combinación.
- Segmentación.
- Supresión.
- Adición.
- Sustitución.

En un primer momento (hacia los tres años), estas diferentes estrategias se aplicarían tomando como unidades de segmentación del habla las palabras, mientras que posteriormente se llevaría a cabo tomando como unidades las sílabas y unidades intrasilábicas de rima y *onset* (hacia los cuatro años) y los fonemas (a partir de los cinco años).

Posteriormente, aunque la mayor parte del alumnado suele haber alcanzado unos niveles aceptables de habilidad en tareas de análisis y síntesis de fonemas, no son pocos los niños y niñas que precisan seguir entrenando estas habilidades en el contexto de actividades de escritura: para escribir una palabra que no tenemos memorizada, hemos de segmentarla en sus fonemas para, una vez identificado cada fonema y aplicada la regla correspondiente para escribirlo, volver a formar la palabra manteniendo cada fonema en el orden que le corresponde (García y González, 2001).

Dicho esto, es importante señalar que los programas de intervención que han mostrado su eficacia no suelen hacer uso de todas esas formas de manipulación del habla, sino que se centran especialmente en algunas de ellas (sobre todo, tareas que implican la combinación y la segmentación), siendo sus resultados más consistentes cuando estas actividades sobre el habla se complementan con el uso de las letras.

En cuanto al tiempo que se precisa para obtener buenos resultados con este tipo de intervenciones, el NRP (2000) reportaba que su revisión le permitía concluir que no son necesarias más de 20 horas efectivas de instrucción al año, en promedio, por lo general desarrolladas en sesiones más bien cortas y con cierta regularidad. Preferentemente en grupos pequeños, ya que la efectividad de estas actividades depende tanto de que

el alumno atienda a las respuestas de sus compañeros como de que pueda recibir *feed-back* de su maestro.

Digamos finalmente que, dado que las actividades de conciencia fonológica pueden resultar a menudo difíciles para muchos niños, es importante:

- Graduar su dificultad objetiva jugando con el tipo de segmentos a manipular (es más fácil manipular sílabas y fonemas iniciales o finales que intermedios, sílabas directas que trabadas, rimas que aliteraciones...).
- Integrarlas en juegos de lenguaje (por ejemplo, integrando en el aula marionetas que en su forma de hablar omitan determinados segmentos, cambien su orden, sustituyan...).

5.4. Aprendizaje de las asociaciones grafema-fonema (GF)

Como ya indicamos, el aprendizaje de las asociaciones GF ha sido el aspecto central de los métodos sintéticos, que lo han abordado desde diversas perspectivas, aunque en la actualidad son los procedimientos *fonéticos* los que se consideran más eficaces, cuando la instrucción en las reglas de conversión es directa, explícita y sistemática (NRP, 2000).

En esta línea, sigue siendo destacable el procedimiento de formación de asociaciones ideado hace décadas por Gillingham y Stillman (García y González, 2001). Su idea básica es que las asociaciones GF serán más fuertes, estables y accesibles si se vinculan las dimensiones visual, auditiva, vocal y cinestésica con una práctica inicial intensiva, por lo que trabaja sistemáticamente 6 tipos de asociaciones:

1. Grafema-Pronunciación del fonema.
2. Presentación auditiva del fonema-Identificación del grafema.
3. Presentación auditiva del fonema-Realización del gesto motor del grafema.

4. Gesto motor (con la mano guiada por el maestro)-Pronunciación del fonema.
5. Grafema-Realización del gesto motor del grafema.
6. Gesto motor (con la mano guiada por el maestro)-Identificación grafema.

A estas asociaciones se añade la enseñanza explícita y el uso del nombre de las letras.

El procedimiento comienza presentando la letra en una tarjeta individual, se nombra y se pronuncia de forma exagerada; a continuación el maestro la pronuncia de nuevo sin mostrar la tarjeta y pide que se diga su nombre. Luego la traza al tiempo que explica su forma, su orientación espacial, etc., y pide que se le imite mientras lo hace y luego de memoria. Inmediatamente, pronuncia el sonido de la letra y pide al alumno que la escriba mientras dice su nombre en voz alta («deletreo oral simultáneo»). Se finaliza esta fase con dictado de sonidos y se pasa a leer y deletrear sílabas, presentadas en tarjetas individuales.

El siguiente paso es la integración en palabras: se ponen tarjetas de letras (que forman la palabra que se va a trabajar) en línea y algo separadas unas de otras; se pide a los alumnos que las lean en orden y seguidas varias veces, cada vez más rápido, hasta que reconocen auditivamente la palabra formada.

Acto seguido, se presentan tarjetas con las palabras trabajadas escritas enteras y se pide leerlas con rapidez, separando las que se leen bien y las que se leen mal, para retomar luego el paso anterior con las leídas de forma incorrecta.

Para consolidar estas asociaciones, cada día se toman algunas de las palabras trabajadas y se refuerzan mediante el llamado *procedimiento de cuatro puntos*:

1. Pronunciar la palabra y repetirla completa.
2. Nombrar sus letras.
3. Escribirla, nombrando cada letra mientras se va trazando.
4. Leer la palabra completa.

Este procedimiento general ha sido la base de numerosas propuestas de eficacia ampliamente demostrada en la enseñanza inicial y correctiva de las asociaciones GF por parte de autores como L. Bradley, Sánchez Miguel, Maldonado y Calero, etcétera (García y González, 2001).

5.5. Velocidad de nombrado y automatización

Para terminar, debemos recordar que es preciso integrar en las actividades y tareas que llevemos a cabo las necesarias para lograr la automatización de procesos que requiere la fluidez en lectura. En muchos casos, esto se alcanzará de forma eficaz simplemente por la práctica continuada de la lectura en el tiempo extraescolar, pero son muchos los alumnos y alumnas que fracasan en este punto, por lo que debería ser parte esencial en el proceso de enseñanza, con estrategias que refuercen la fluidez.

Desde luego, el primer paso es establecer la automatización de las asociaciones GF aisladas (algo que se busca expresamente con el procedimiento didáctico comentado) y fortalecer el léxico visual, pero se necesita ir más allá, pues, como se concluyó en la revisión efectuada por el NRP, el reconocimiento y la descodificación automática de palabras aisladas o en una lista no garantiza la fluidez cuando aparecen en frases seguidas en un texto: hay que proporcionar a los alumnos enseñanza y práctica en la lectura fluida *de textos*.

En cuanto a las estrategias que podemos utilizar para ello, se han desarrollado y probado diferentes programas de enseñanza con este fin (Gómez et al., 2011), indicando la evidencia que la lectura en voz alta modelada por un lector experto es una de las más potentes.

Este modelado experto puede llevarse a cabo a través de diferentes tipos de actividades, como, por ejemplo (García y González, 2001):

- *Lectura simultánea de textos*. Modelo y alumno leen conjunta y simultáneamente en voz alta el mismo texto, con un pequeño desfase para que el segundo imite el

fragmento que acaba de escuchar en ritmo, entonación, etc.

- *Lecturas simultáneas de palabras*. Se trata del mismo procedimiento, pero leyendo palabras y locuciones breves, siguiendo tres pasos: 1) mientras el alumno observa el estímulo, el modelo lo lee con voz alta y clara; 2) el alumno imita la lectura, y 3) el modelo vuelve a leerlo en voz alta, justo a continuación.

Una segunda estrategia didáctica eficaz consiste en diseñar actividades en donde el alumno deba leer de forma reiterada los mismos fragmen-

tos, ya sea repitiendo literalmente el mismo fragmento (*lecturas repetidas*) o leyendo el mismo fragmento con ampliaciones sucesivas en cada nuevo ensayo (*lecturas encadenadas*). En el primer caso, se establece de partida un cierto nivel de lectura y se va ensayando hasta alcanzarlo (por ejemplo, preparando el texto de un personaje en una representación, preparando un poema para recitarlo).

En todo caso, es esencial que los textos utilizados incluyan enunciados con diferentes signos de puntuación, con objeto de entrenar las pausas, los esquemas tonales declarativos, interrogativos y exclamativos, etc.

ENLACES WEB

<http://www.fundaciongsr.com/>

Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Página de la FGSR, de interés para temas generales relacionados con la lectura en nuestro país. Con relación al tema que nos ocupa, es de especial interés el proyecto «Leer antes de saber leer», sobre lectura en la etapa 0-6 años.

<http://www.nichd.nih.gov/research/supported/Pages/nrp.aspx/>

Página de National Reading Panel en la web del NICHD (National Institute of Child Health and Human Development), ofrece acceso abierto a numerosos

informes de investigación sobre la lectura del NRP y de diferentes agencias del NICHD, en las que se abordan cuestiones como el desarrollo de la lectura desde el nacimiento, la contribución de las familias al proceso de alfabetización, la alfabetización temprana, etc.

<http://www.down21materialdidactico.org/librolectura/index.html>

Página de Down21 desde la que se accede de forma libre al libro y los recursos para la enseñanza de la lectura a personas con síndrome de Down desarrollados por Troncoso y Del Cerro, de indudable interés más allá de este objetivo específico.

PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN

1. ¿A qué hace referencia el concepto de alfabetización emergente?
2. ¿Se puede considerar la conciencia fonológica como una variable madurativa, prerequisite para el aprendizaje lector?
3. ¿Qué aspectos de la competencia lectora parecen predecirse mejor con medidas tempranas de velocidad de denominación?
4. ¿Por qué afirmamos que los llamados métodos de lectura realmente no se pueden considerar como tales en sentido estricto?
5. ¿Qué tipo de hipótesis suelen desarrollar los niños sobre el sistema de escritura antes de desarrollar hipótesis de tipo fonológico?
6. ¿Qué relación tiene la detección de rimas con el aprendizaje lector?

7. ¿La conciencia fonológica precede al aprendizaje lector o va tras él?
8. ¿Qué relación hay entre velocidad de lectura y rutas de acceso al léxico?
9. ¿Los métodos de lectura «alfabéticos» hacen alguna aportación de interés para el aprendizaje lector?
10. ¿Qué aportaciones hace la lectura por vía directa a la lectura?

PREGUNTAS DE DEBATE Y REFLEXIÓN

1. ¿Debe plantearse la enseñanza de la lectura en Infantil?
 2. ¿Qué tipo de colaboración de las familias al proceso de alfabetización debemos promover desde la escuela?
 3. ¿Deberían compartir las alumnas y alumnos con necesidades especiales las mismas experiencias y actividades de sus compañeros en el aprendizaje lector?
 4. ¿Qué implicaciones tiene lo expuesto en este capítulo con respecto a la organización escolar, en cuanto a agrupamientos, tiempos, etc.?
 5. ¿Se podrían prevenir dificultades de lectura mediante programas de estimulación general del lenguaje en la etapa infantil?
 6. ¿Pueden presentar los alumnos y alumnas con dislexia grave el «efecto Stroop»?
 7. ¿Es posible leer palabras largas más rápidamente que palabras cortas?
 8. ¿Por qué el deletreo oral simultáneo puede ayudar al aprendizaje de las RCGF?
 9. ¿En qué condiciones podría un lector experimentado leer en voz alta con lentitud, cierta falta de fluidez y cometiendo errores más o menos ocasionales, pero frecuentes, de precisión en la descodificación?
 10. ¿Se debería atender a la velocidad en el desarrollo lector?
-

TÉRMINOS CLAVE

Conciencia fonémica. Conocimiento explícito del hecho de que las palabras están formadas por fonemas, acompañado de la habilidad para manipular la estructura fonémica del habla mediante análisis, síntesis, sustitución, cambios de orden, etc.

Principio alfabético. Principio sobre el que se construyen los sistemas de escritura alfabéticos, que podemos formular mediante la regla general «Las letras representan los fonemas de acuerdo con un conjunto de reglas determinado».

Lectura emergente. Conjunto de conocimientos y habilidades con respecto al sistema de escritura y su utilización que se desarrolla, antes

de recibir enseñanza formal al respecto, al participar en actividades y experiencias sociales que implican el uso de la escritura. Presenta continuidad con el resto de conocimientos y procesos lingüísticos y cognitivos.

Acceso al léxico. Procesos mediante los cuales a partir de una representación ortográfica (palabra escrita) se activan determinados significados en el léxico interno del individuo.

Métodos fonéticos. Procedimientos didácticos de enseñanza de las RCGF que se basan en enseñar de forma directa y sistemática éstas a partir del «sonido» que representa cada letra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

Clemente Linuesa, M.^a. *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide.

La autora presenta una visión de conjunto sobre el aprendizaje lector y, sobre todo, sobre su enseñanza, que toma en cuenta gran parte de las evidencias y concepciones actuales acerca de estas cuestiones, aunque no por ello deja de hacer un tratamiento personal de los mismos, sobre todo en lo que se refiere a las propuestas prácticas. Más allá de las posibles coincidencias y discrepancias que puedan darse con respecto a los planteamientos expuestos, su lectura es clara y no deja de suscitar una interesante reflexión, tanto a quien se inicia en estas cuestiones como a quien lleve ya un tiempo en la práctica educativa. Entre los principales contenidos que aborda cabe citar la cuestión de cuándo enseñar a leer, las diferentes dimensiones de la lengua escrita (sistema de representación, instrumento, código...), el estudio de la comprensión o los problemas en el aprendizaje del lenguaje escrito. Muy interesantes las reflexiones sobre los «mitos» acerca de la lectura y su enseñanza.

Cuetos Vega, F. *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolster Kluwer.

Reedición de un clásico de la aproximación cognitiva a la lectura, su aprendizaje y sus dificultades en lengua española. Con un enfoque muy diferente a las

obras anteriores, ésta expone una aproximación al aprendizaje y uso de la lengua escrita desde una perspectiva de procesamiento de la información, abarcando los modelos teóricos más destacados en este campo, tanto generales como referidos a dislexias evolutivas y adquiridas. Del mismo modo, se aborda la cuestión de la evaluación y de la intervención en estas alteraciones con un enfoque psicoeducativo, más clínico que educativo, que contrastará con las aproximaciones propuestas en las demás obras recomendadas.

Cultura y Educación (2012). *Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, vol. 24, n.º 4. Volumen dedicado a aprendizaje inicial de la lengua escrita.

Interesante colección de artículos con la relación entre prácticas docentes y conocimientos de los alumnos en el aprendizaje inicial de la lengua escrita como hilo conductor. Al ser artículos independientes, para un lector poco experimentado en la cuestión puede resultar algo heterogéneo, pero esa es parte de su riqueza. De la mano de diferentes autores se abordan aspectos como la relación entre conocimientos iniciales y logros en el aprendizaje de la lengua escrita, la relación entre prácticas docentes y condiciones de enseñanza, las formas de interacción en el aprendizaje inicial de la lengua, etc., con una perspectiva claramente pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, V., Moreno, A., Axpe, M. y Quintana, A. (2008). La identificación de barreras para el aprendizaje de la lectura entre alumnado de riesgo desde una perspectiva integrada. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 28 (4), 231-244.

Aguilar, M., Navarro, J., Menacho, I., Alcalde, A., Marchena, E. y Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22 (3), 436-442.

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 71-94.

Beltrán, J., López, C., y Rodríguez, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En B. Gallardo, C. Hernández y M. Moreno (Eds.), *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva*. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica, vol. 2: Lingüística y evaluación del lenguaje.

Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos de enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelus.

Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (1), 9-20.

- Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347-371.
- Clemente, M. (2008). *Enseñar a leer. Propuestas teóricas y prácticas*. Madrid: Pirámide.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Ziegler, J. y Langdon, R. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Compton, D. (2000). Modeling the growth of decoding skills in first-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 4 (3), 219-259.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolster Kluwert.
- Damasio, A. R. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011b). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, Lectura y dislexia. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11, 79-94.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.
- Ehri, L., Nunes S., Willows D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z. y Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Fredrickson, B. L. (2000). Positive emotions. En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. *Actas del Simposio La Lectura*, Salamanca, abril, 21-31.
- García, J., González, D. y Herrera, J. A. (2000). Predicción del aprendizaje lector y decisiones educativas individualizadas. *Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales, Alas para Volar, Granada*.
- García, J., y González, D. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*, vol. 2: Lectura y escritura. Madrid: EOS.
- Gombert, G. E. (2002). Children with Down syndrome use phonological knowledge in reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 455-469.
- Gómez-Velázquez, F., González-Garrido, A., Zarabozo, D. y Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras, el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (46), 823-847.
- Gómez, E., Defior, S. y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4 (2), 65-73.
- Guzmán, R., Jiménez, J., Ortiz, M., Hernández-Valle, I., Estévez, A., Rodrigo, M., García, E., Díaz, A. y Hernández, S. (2004). Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psicothema*, 16, 442-447.
- Hulme, C., Hatcher, P., Nation, K., Brown, A., Adams, J. y Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 2-28.
- Jiménez, J. E. y Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 21-36.
- Jiménez, J. E. y Artiles, C. (1991). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J., Rodríguez, C., Guzmán, R. y García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*, 353, 361-386.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Maldonado, A., Sebastián, E. y Soto, P. (1992). *Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo*. Madrid: Ed. de la UAM.
- Mason, J. M. y Stewart, J. (1990). Emergent literacy assessment. En L. M. Morrow y J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 155-175). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Molina, S. (2008). *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid: EOS.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for*

- reading instruction: Reports of the subgroups.* Bethesda, MD: NICHD.
- Nelson, J. M. y Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: a metaanalysis. *Journal of Learning Disabilities, 44*, 3-17.
- Pintrich, P. R y Schunk, D. A. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones.* Madrid: Pearson Educación.
- Ramos, J. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación, 34*, 201-216.
- Rasinsky, T. V. (2006). *Assessing Reading Fluency. Educational Service Material.* Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rueda, M. (2003). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención.* Salamanca: Amarú Ediciones.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta, 88*, 53-72.
- Sellés, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta, 40* (3), 3-14.
- Snow, C. E., Burns, M. S., y Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* Washington, DC: National Academic Press.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir.* Barcelona: ICE-HORSORI.
- Teberosky A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización. El conocimiento fonológico, la ortografía, la composición de textos, la notación y el aprendizaje.* Madrid: Santillana.
- Troncoso, M. V. y Del Cerro, M. (1998) *Síndrome de Down: Lectura y escritura.* Barcelona: Masson.
- Vaessen, A. y Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology, 105*, 213-231.
- Whitehurst, G. J., y Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 68*, 848-872.
- Whitehurst, G. y Lonigan, C. (2003). *Get Ready to Read. An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities and Resources.* Nueva York: National Center for Disabilities.
- Wolf, M. y Bowers, P. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, 91*, 415-438.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education, 19*, 145-170.
-