

El aprendizaje de la lectura y sus problemas

EMILIO SÁNCHEZ

En: Marchesi Alvaro, César Coll y Jesús Palacios (compiladores), *Desarrollo psicológico y educación*, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, Capítulo 7, Alianza, Madrid, 1995, pp. 121-137

EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y SUS PROBLEMAS

Cuando decimos que un niño no lee bien podemos referirnos a cosas distintas: el niño no ha aprendido a leer (que es la preocupación primera y más común), el niño lee mecánicamente o el niño se queda con cosas superficiales de los textos, por poner algunos ejemplos. Naturalmente, cada uno de estos diagnósticos afecta a dimensiones diferentes de la lectura, y si queremos distinguirlos entre sí y considerar posibles remedios o medidas correctivas, necesitamos un marco general en el que poder situar cada uno de estos problemas.

Creemos que este marco puede construirse en la medida en que seamos capaces de contestar a esta serie de preguntas: ¿qué hace nuestra mente (experta) durante la lectura?, ¿qué es lo que no hacen bien aquellos que leen incorrectamente?, ¿cómo conseguir que los escolares menos competentes incorporen las habilidades que distinguen a los más capacitados?

Hay, naturalmente, otras preguntas igualmente interesantes, como, por ejemplo, ¿qué niveles de competencia median entre el estado de máxima competencia y los momentos iniciales?, ¿cómo identificar el origen de los problemas?, ¿cuál es la naturaleza de la escritura?; y aún sería posible plantearnos otras incógnitas. No obstante, creemos que los conocimientos más valiosos para poder abordar educativamente los problemas de la lectura dependen de la respuesta que demos a las tres primeras cuestiones. De esta manera, una vez aclarado lo que hacemos para leer (bien) y sepamos identificar lo que no hacen aquellos que leen mal, podremos diseñar tratamientos educativos acordes a cada problema. O en otras palabras, lo que necesitamos saber es en qué, a quién y cómo instruir.

La exposición sigue literalmente los pasos que acabamos de enunciar. En la primera parte de este capítulo trataremos de explicar, uno a uno, los procesos implicados en la lectura, indicando, además, cómo pueden llevarse a cabo en el tiempo real; después, en la segunda parte, describiremos los diferentes tipos de problemas ligados al aprendizaje de la lectura. Estos mismos problemas volveremos a considerarlos en el siguiente capítulo, pero en esa ocasión lo hacemos desde el punto de vista de las estrategias de intervención.

1. ¿Qué hacemos cuando leemos?

La lectura no es una actividad simple, más bien lo contrario. Exige coordinar una amplia variedad de actividades, cada una de las cuales es en sí misma compleja. Por otro lado, muchas de estas actividades no son específicas de la lectura e intervienen siempre que ponemos en juego el lenguaje. De cara a facilitar la exposición, podemos iniciar este recorrido por las distintas actividades involucradas haciendo una primera distinción: por una parte, las actividades implicadas en asignar un significado (lingüístico-lexical) a los símbolos escritos; por otra, aquéllas que conjugan estos significados de las palabras hasta alcanzar la interpretación plena del texto. Aludiremos a las primeras con el término reconocimiento o identificación de las palabras escritas, que son, como veremos, las actividades implicadas en lo que comúnmente entendemos como aprender a leer. El segundo conjunto de actividades tienen que ver con la comprensión de los textos y, forzando algo las cosas, podríamos considerarlas como las actividades que permiten leer para aprender. Una vez descritas cada una de estas actividades, concluiremos esta primera parte indicando como coordinamos su ejecución.

1.1. *El reconocimiento de las palabras.*

De las actividades implicadas en la lectura, la más evidente de todas es que al leer reconocemos y asignamos un significado a los símbolos gráficos. Existe actualmente un acuerdo general en distinguir dos operaciones de reconocimiento que pueden observarse con facilidad si tomamos en consideración y comparamos entre sí la lectura de estas dos palabras:

mesa
logogen

Podemos notar que ante la primera palabra, *mesa*, actuamos con gran rapidez, y el reconocimiento es instantáneo; tan instantáneo como el

reconocimiento del dibujo de una mesa o del objeto que denominamos con la palabra <mesa>. La segunda palabra, *logogen*, ofrece, sin embargo, mayores resistencias. El lector puede observar por sí mismo como la lectura es más lenta y procede transformando en sonidos las unidades ortográficas que componen el término (vg. /l/ /o/ /g/ /o/ /g/ /e/ /n/ o, quizá /logo/ /g/ /e/ /n/), lo cual da lugar a la pronunciación de la palabra.

El sentido de estas diferentes es fácil de ver. Para poder *reconocer* algún estímulo, bien sea un objeto o una palabra, hemos de poseer en nuestra mente alguna muestra o representación interna que confirme su identidad. Esto ocurre sin duda en la lectura de *mesa*, que es una palabra familiar. Por esta misma razón, cuando nos enfrentamos a palabras nuevas de las que, por definición, carecemos de una representación anterior, esta identificación instantánea no es posible y hemos de seguir el procedimiento usado con *logogen*.

Naturalmente, si la expresión escrita *logogen* volviese a presentarse varias veces seguidas, el lector podría llegar a construir en su memoria una representación interna que, en lo sucesivo, permitiría identificar o detectar de <golpe> la palabra, tal y como ocurre con *mesa*. Ahora bien, incluso en esta situación subsiste una diferencia muy importante en la lectura de ambas palabras. El reconocimiento de *mesa* se acompaña del significado, cosa que no ocurre al leer *logogen*. Esto último podría remediarse si el lector fuese advertido de que <logogen> es un término creado por John Morton para referirse a los esquemas mentales que nos permiten detectar (identificar) las palabras.

Por nuestra parte, tenemos alguna esperanza de que a través del desarrollo del ejemplo, el lector haya creado en su memoria una nueva representación interna —un nuevo *logogen*, por tanto— que especifique, valga la redundancia, los rasgos de la palabra <logogen>. Pero en este punto, y si hemos tenido éxito, el lector debe haber creado un significado para esa forma; y por eso, si volviese a presentarse, no sólo la reconocería, sino que, además, y a diferencia de la situación anterior, accedería a su significado (vg. <los logogen son detectores de palabras>). Esto último nos introduce en un última noción, pus estamos diciendo que al reconocer una palabra <accedemos al significado>, y con ello presuponemos que tal significado <está> también en alguna parte de nuestra memoria.

Volvamos sobre nuestros pasos: leer, decíamos, es igual a reconocer los símbolos escritos; y ahora, con los ejemplos y las opciones implicadas en ellos, podemos reformar los componentes básicos implicados en esta primera dimensión de la lectura.

A) El léxico interno.

De los ejemplos se desprende la existencia, en nuestra mente, de una escritura

en la que residen nuestros conocimientos sobre el significado de las palabras. Esta estructura mental se denomina léxico interno o lexicón y ha sido objeto de numerosos estudios. Para nuestros propósitos, bastará con hacer ver que es necesario postular su existencia e indicar que podemos concebirlo como un diccionario mental, con *entradas* para cada una de las palabras conocidas en las que figura el significado general de la palabra, así como la información sobre su categoría sintáctica y su fonología. Todos estos conocimientos *se hacen presentes* de forma automática al *reconocer* una palabra por cualquiera de los dos procedimientos que hemos descrito. Dicho de otra manera, la experiencia subjetiva de que hemos comprendido (reconocido o identificado) una palabra se responde con la activación de su entrada en este peculiar diccionario mental.

B) Detectores de palabras o logogens.

Los logogens o detectores de palabras, como hemos indicado, poseen la información sobre los rasgos característicos e invariantes de la forma de cada palabra contenida en nuestro léxico. Esto supone que aunque exista una considerable variabilidad en la tipografía y tamaño, por ejemplo, *mesa*, *Mesa*, sólo precisamos un único *detector* para cada palabra, y que son suficientes para distinguir <mesa> de cualquier otra palabra: <masa>, <mes>, etc.

Por otro lado, es fácil admitir, y la s evidencias experimentales así lo demuestran, que contamos con *detectores* distintos para la modalidad oral y escrita de cada palabra, lo cual corresponde a la experiencia común de que el vocabulario visual y el oral no coinciden, de tal manera que no siempre nos resulta familiar la expresión escrita de las palabras que conocemos.

Por último, debemos también reseñar que la función de los logogens es confirmar que las características físicas de una determinada palabra concuerdan con las especificaciones de un determinado logogen. Una vez se produce ese ajuste entre las características analizadas del estímulo y un determinado logogen se abre o activa la entrada léxica correspondiente. Este proceso, como hicimos ver en los ejemplos, puede llevarse a cabo a través de dos vías.

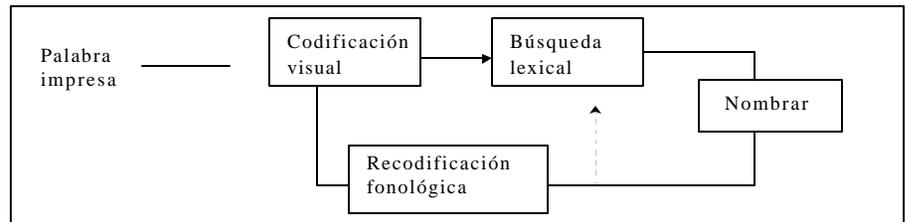


Figura 1. Las dos vías de acceso al significado (Tomado de Jorm y Share, 1983.)

C) La vía lexical.

Esta vía ha quedado ilustrada en los ejemplos anteriores por la lectura de *mesa*. Supone, por tanto, emparejar la palabra impresa con alguna representación interna (logogen). De esta manera, cuando la palabra escrita *mesa* aparece ante nuestros ojos, extraemos de ella rasgos característicos (según la Figura 1 codificación perceptiva) y los comparamos con aquellos detectores de palabras que poseen alguno de sus rasgos (masa, mes, misa... mesa). Aquél, de entre todos, que reúna un mayor número de evidencias es el que, por decirlo de una manera expresiva, gana, y, por tanto, da lugar a que se active la entrada léxica correspondiente (<mesa>) y los conocimientos en ella depositados (codificación lexical, según la Figura 1).

D) La vía fonológica.

La otra vía, *sublexical o fonológica*, supone la mediación del propio lenguaje oral para obtener el significado. Consiste, por tanto, en traducir los símbolos gráficos, ya analizados perceptivamente, en fonemas. En el gráfico, este componente se denomina recodificación fonológica, pues consiste en pasar de un código –el visual y ortográfico- a otro código —el de los fonemas—. Esta recodificación depende de la aplicación de las reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas que caracterizan a todas las escrituras alfabéticas. Una vez reconvertida la palabra escrita en su versión <oral>, se accede al lexicón y se actualizan los conocimientos asociados con ella.

Repárese que, en este caso, lo que emparejamos con la representación interna no es ya la palabra escrita, sino nuestra reconstrucción oral de esa palabra. De forma más gráfica si cabe: podemos decir que accedemos al significado de la palabra escrita escuchándonos a nosotros mismos pronunciarla. Esto no requiere decir, sin embargo, que necesitemos pronunciarla en voz alta, basta con subvocalizar; ni tan siquiera que la recodificación sea letra a letra, puede serlo en cualquier otra unidad, aunque, eso sí, debe ser sublexical siempre que hablemos de esta vía (vg. ; <logogen> -/logo/g/ /e/ /n/.

Esta vía encuentra su máxima utilidad cuando nos enfrentamos por primera vez con expresiones escritas que refieren palabras que ya conocemos oralmente. Situación que ocurre, de forma especialmente evidente, en los primeros pasos que dan los niños en la lectura, tal y como intentaremos hacer ver con este ejemplo.

Supongamos lo que ocurriría en el primer encuentro con la palabra escrita

mesa de un niño que ha aprendido recientemente a leer¹. Dado que se trata de un niño normal y que <mesa> es una palabra de mucho uso, el lector puede asumir con nosotros lo siguiente:

- a) Que la palabra <mesa> es conocida por el niño en su modalidad oral /mesa/. Y esto supone que el niño posee conocimientos sobre el significado de <mesa- (entrada léxica) y un detector o logogen de la versión oral.
- b) Que por ser la primera vez que se enfrenta con la ortografía mesa, este estímulo es nuevo para él y carece, por tanto, de un detector ortográfico específico.

Dadas estas condiciones, podemos razonar que el primer encuentro con la expresión escrita mesa no puede leer la palabra por la vía lexical. Sin embargo, lo que sí puede hacer el niño es reconvertir la palabra escrita mesa en su modalidad oral /mesa/ aplicando las reglas que relacionan las letras con los fonemas, la vía fonológica. Y ahora sí, una vez que mesa ha convertido en /mesa/ y dadas las condiciones apuntadas en el punto a), es posible reconocerla y asignarle un significado.

Hay que tener en cuenta que este ejemplo refleja la situación más habitual de los niños que inician el aprendizaje de la lectura. En ese momento conocen muchas palabras orales, pero, como es lógico, muy pocas palabras escritas; por este motivo, la adquisición de un medio que transforma lo escrito en oral permite descifrar y asignar un significado a todas aquellas palabras escritas de las que tenemos un conocimiento oral.

Otra función de esta vía es abordar palabras desconocidas, tal y como sucede en nuestros ejemplos con la primera aparición de la expresión *logogen*. En este último caso, la lectura no engendra significado alguno, pero sí permite que sea buscado o indagado.

Más allá de lo razonable que pueda resultar la exposición, y como prueba a favor de la existencia de estas dos vías, es oportuno mencionar dos tipos de problema de lectura que aparecen en adultos que han visto alterada su facultad de leer a causa de un daño cerebral. Ciertos pacientes son incapaces de leer palabras desconocidas o pseudopalabras (palabras que no existen pero que podrían ser aceptadas como palabras del idioma, vg.: <cibro>), y sin embargo, pueden leer y comprender un gran número de palabras familiares. En los términos utilizados hasta ahora, podríamos decir que estos sujetos conservan intacta la vía lexical o directa –por eso, reconocen sin dificultad las palabras familiares-, pero han perdido la capacidad para usar la vía fonológica –de ahí

¹ Supondremos que el niño está aprendiendo por un método no global.

que no puedan abordar palabras desconocidas-

A un segundo grupo de pacientes les ocurre lo contrario²: leen sin problemas las palabras nuevas y pseudopalabras, pero se apoyan, de forma exclusiva, en la vía indirecta para leer palabras familiares. Esto último explica que se equivoquen a la hora de interpretar palabras como <hola> y <ola>, que suenan igual, aunque ortográficamente sean distintas. Podríamos concluir, por tanto, que este segundo grupo de pacientes conserva la vía fonológica pero ha perdido la vía lexical. Evidentemente, la existencia de estos dos grupos de pacientes proporciona un apoyo neuropsicológico a la existencia de las dos operaciones o vías de acceso al significado.

Quisiéramos terminar este apartado aclarando un posible equivoco: que la vía lexical es equiparable a la lectura con significado y la vía indirecta con la lectura mecánica. Nada de eso. Las dos vías son medios para acceder al significado y conllevan normalmente el acceso al mismo. También sería erróneo interpretar de todo lo que vamos diciendo que la vía fonológica es un simple mecanismo auxiliar o transitorio de la vía lexical; ambas vías, por el contrario, son igualmente necesarias a un lector capaz, y ambas se utilizan simultáneamente en el análisis de cualquier símbolo si bien la vía lexical, es, lógicamente, más rápida.

1.2. *Hacia la interpretación del texto.*

Los procesos de lectura no acaban, ni mucho menos, en los que hemos expuesto. Normalmente no reconocemos las palabras una a una, sino dentro de contextos lingüísticos más amplios.

Así, cuando se analiza una determinada palabra, a modo de ejemplo, <oficina>, normalmente está dentro de una unidad más amplia como:

/ayer llegué tarde a la.../

Y lo que estamos diciendo, es que el contexto semántico creado por la interpretación de esta primera parte de la oración, cabe anticipar varios candidatos como <fábrica>, <reunión>, oficina para continuarla. La consecuencia de esta reunión de informaciones, contextuales y perceptivas, es que el reconocimiento de la palabra es mucho más rápido.

Este fenómeno es enormemente importante, porque nos hace ver desde el principio que la lectura no es un proceso exclusivamente perceptivo. Algunos

² El primer tipo de afectación fue descrita por primera vez por Beauvois y Derouane (1979) y recibe el nombre de dislexia. La segunda forma recibe el nombre de *dislexia de superficie* y fue identificada por Marshall y Newcombe (1973).

sostienen, como Frank Smith (1978) y Goodman (1976), que la lectura es más un proceso psicolingüístico que perceptivo; más un proceso de creación y confirmación de hipótesis a partir del conocimiento previo sobre el lenguaje y el mundo, que de discriminación perceptiva.

Quizás convenga resaltar que la influencia de la información contextual sobre el reconocimiento de las palabras, no es algo exclusivo de la lectura y ocurre también en la comprensión del lenguaje oral. Veamos pues los procesos que se suceden tras la identificación de las palabras.

A) Construcción de proposiciones.

Una vez asignado un significado a cada una de las palabras escritas, es necesario construir unidades de significado más amplio que el lexical. Estas unidades se denominan proposiciones y, como resume, John Anderson constituyen la <unidad más pequeña de conocimientos que puede establecerse como una afirmación separada> (Anderson, 1980, págs. 101-102). De esta manera, una oración simple como:

/María rompió la muñeca rosa/

contiene dos proposiciones o dos <afirmaciones separadas>, a saber, que <<María rompió la muñeca>>, una, y que <<La muñeca era rosa>>, otra.

Esto quiere decir, en otros términos, que nuestra mente no opera con conceptos aislados: María, pelota, rosa, sino éstos se interrelacionan y configuran estructuras más amplias como las proposiciones. De esta manera, comprendemos la oración anterior al asignar a María y muñeca un predicado, romper con el que las dos entidades mantienen relaciones específicas y diferentes: una de ellas, María, opera como el ejecutor o agente de la acción expresada por el predicado, y la otra. Muñeca, como receptor de dicha acción.

Debemos añadir que no sólo es necesario encontrar una relación a los significados de las palabras hasta configurar proposiciones, sino que éstas, a su vez, deben vincularse entre sí.

Así, si el mensaje fuese algo más extenso, tal que: */<<María estaba furiosa, y rompió la muñeca rosa>>/*, para comprenderlo debemos hacernos cargo de que el hecho de <<sentir furia>> se menciona en el texto como una condición antecedente de <<romper muñecas>>. Naturalmente, sólo nuestro conocimiento sobre la realidad puede permitirnos esa vinculación, y encontrar <<normal>> que un sentimiento de furia de lugar a que se rompan ciertos objetos, por lo que demás queridos.

Mencionamos estos hechos, a pesar de su aparente sencillez, porque ponen de relieve las necesidades que deben satisfacerse para alcanzar la comprensión de cualquier material. Por otro lado, es fácil imaginar que si un lector dedica

demasiado esfuerzo a la lectura de las palabras, no podrá considerar a la vez las diferentes proposiciones y encontrar algún vínculo entre ellas.

B) Construcción de la *macroestructurara*.

Otro proceso o componente de la lectura, y de la comprensión del entorno en general, consiste en extraer el significado global que impregna y organiza los significados locales. Imaginemos, por ejemplo, que en el texto se siguen nombrando otras conductas de María: <<se encerró en su habitación>>, <<lloriqueó un buen rato>>, <<se negó a comer>>, etc. En tal caso, no podríamos decir que hemos comprendido el texto si fuésemos incapaces de hacernos con una idea global. Algo así como <<María es una niña muy traviesa>> o <<María tuvo un disgusto amoroso>>.

Este nivel del significado se denomina la *macroestructurara* de un texto (Kintsch, y van Dijk, 1978), y suponemos que es un resultado natural de la comprensión. Lo interesante de esta noción es que ha permitido identificar un cierto número de operaciones que permiten derivar el significado global a partir de los elementos locales (véase la descripción de estas operaciones en el siguiente capítulo).

C) Construcción de un *modelo mental* para el texto.

Supongamos ahora que las oraciones anteriores forman parte de un relato en el que María persigue el amor de un joven, le invita a su cumpleaños y se entera de que no puede asistir porque otra chica le ha invitado a su fiesta. Aunque hubiéramos extraído el concepto –disgusto amoroso–, sólo comprenderíamos la narración si podemos situar ese concepto dentro de un contexto más amplio. Por ejemplo, María desea tener contacto con el joven (FIN) y pone los medios para lograrlo (le invita a una fiesta), y como éstos no tienen el éxito esperado, la protagonista se disgusta.

La cuestión que queremos ilustrar con este ejemplo es que sólo estamos seguros de haber comprendido el texto cuando concebimos la conducta global de María como una acción dirigida a una *meta*; y el disgusto amoroso, en concreto, como una *Reacción* ante *los Resultados* de sus acciones. Más aún, no sólo necesitamos apelar a nuestros conocimientos genéricos sobre la acción humana, sino que invocamos otros más específicos sobre las fiestas de cumpleaños, los amores adolescentes, etc. Este contexto creado durante y para la interpretación del mensaje, viene a ser algo semejante a la reconstrucción de un *mundo posible* para el éxito; un mundo, situación o escenario en el que encuentra acomodo la información textual.

D) Estructuras textuales y comprensión.

Un aspecto particular de este proceso complejo es el papel que juegan las estructuras de los textos y los conocimientos que tenemos de ellas. Supongamos, para ilustrar este punto, que todo lo que hemos mencionado de María se presenta como una *cuenta*, el cuento de –una chicha llamada María que vivía en un... (MARCO)... y un día conoce a... (ACONTECIMIENTO DE INICIACION DEL EPISODIO)..., se propone conseguir... (META), tratando de... (INTENTO), y obteniendo.... (RESULTADO), por lo que... (REACCIÓN)- ¿No esperamos todos algo más? Quizás un nuevo INTENTO de María por contactar con el joven, algún otro suceso que cambie el curso de los acontecimientos..., cualquier cosa que evite un final en el que la protagonista aparezca vencida o frustrada. Repárese en que *¡* ese mismo contenido se presentase como una simple *anécdota* de MARÍA, no tendríamos esas expectativas. Esto quiere decir, en otras palabras, que poseemos y usamos durante la lectura conocimientos sobre lo que cabe esperar de un cuento, y son estos conocimientos los que permiten anticipar la –necesidad– de una salida a la postración de María.

Ese conocimiento del que hablamos contiene las categorías prototípicas que todo cuento posee por el hecho de ser un cuento, y se denomina *la gramática de los cuentos*. Otros textos poseen también una organización característica, como es el caso de un artículo experimental o un discurso argumental, y hay pruebas de que también son conocidas y usadas durante la comprensión de los materiales respectivos. (véase el siguiente capítulo). Este tipo de estructuras recibe el nombre de *superestructura* (van Dijk. 1980) o de organizaciones retóricas, mientras que los conocimientos que poseemos sobre esas estructuras se les denomina esquemas retóricos o superestructurales.

1.3. *Cómo es todo posible.*

¿Cómo un lector puede llevar a cabo toda la labor de comprender un texto en el tiempo real de la lectura? Podemos hacernos una idea inicial de todo ello analizando de manera informal la labor del lector: éste debe atribuir un significado a las señales portadoras de información (sean éstas orales o escritas), organizar estos significados en proposiciones, reconstruir las relaciones entre tales proposiciones, extraer el significado general de una secuencia de proposiciones, asignar esas macroproposiciones a una categoría funcional (Meta, Reacción, etc.). Todos estos procesos exigen apelar a (recuperar de nuestra memoria) un conjunto de conocimientos realmente extensos sobre el lenguaje, sobre el mundo, sobre los textos, sobre la lectura, etc. Más interesante todavía es que estos procesos y conocimientos debemos usarlos estratégicamente y de forma coordinada para asegurar la meta o metas

de la comprensión. De hecho demostramos ser capaces de hacerlo, así que queda por ver cómo podemos describir la actividad de nuestra mente. Hay dos principios que debemos considerar al respecto, el principio de inmediatez y que los procesos se llevan a cabo de un modo interactivo.

A) El supuesto de inmediatez.

Según el *supuesto de inmediatez*, cuando leemos un texto, la interpretación de cada elemento –cualquiera que sea el nivel: palabras, oraciones, párrafos, etc.- se lleva a cabo a partir de datos limitados e incompletos. Esto requiere que no esperamos a tener todos los datos posibles para hacernos una idea del significado de un párrafo, una oración o una palabra, sino que, más bien, construimos hipotéticamente ese significado tan pronto como nos es posible. En términos más generales, la comprensión puede concebirse como un proceso más complejo en el que intervienen:

- 1.- La construcción de hipótesis a partir de datos limitados.
- 2.- La evaluación de la hipótesis según los datos.
- 3.- La confianza o revisión de la hipótesis inicial.

Esta dinámica da lugar a errores, naturalmente, pero es enormemente adaptativa, y nos permite ser lectores activos.

B) La lectura como un proceso interactivo.

El segundo supuesto es que los diferentes procesos tiene lugar de forma *interactiva*. Para desarrollar este segundo principio podemos considerar los distintos componentes que hemos ido analizando.

1. Reconocimiento de formas (letras, sílabas, palabras).
2. Traducción a un código fonológico (vía fonológica).
3. Emparejamiento con una representación almacenada en nuestra memoria semántica o lexicón.
4. Activación de los significados semánticos de esa entrada.
5. Asignación del caso semántico.
6. Construcción de una proposición, etc.
7. Vinculación entre proposiciones.
8. Construir el significado global o la macroestructura.
9. Activar el esquema de un cuento (o, según el caso, otro tipo de texto en esquema retórico) y sus variables o categorías (MARCO, ACONTECIMIENTO, META, INTENTO, RESULTADO, REACCION).

Repárese en que esta lista puede dar la impresión de que hay un orden

necesario, en el que cada proceso puede ejecutarse sólo si los precedentes se han llevado a cabo. Este orden parece ir de lo más simple (reconocimiento de formas) a lo más complejo (construcción del significado global).

Sin embargo, podríamos concebir las cosas de otra manera e imaginar que un lector procede de otro modo: una más comenzar la lectura del texto, se da cuenta o hipotetiza que se trata de un cuento, y obra en consecuencia, esto es, anticipa que debe encontrar un marco especial y temporal, un personaje que será el protagonista del relato, un acontecimiento que inicia la trama..., y de ahí hasta el reconocimiento de palabras o letras.

Estas dos opciones, que hemos ilustrado tan sucintamente, suelen denominarse como una concepción *ascendente o de arriba/abajo*: la segunda (Goodman, 1976; Smith, 1978).

Al hablar de modelos *interactivos* (McClelland, 1979; Lesgold y Perfetti, 1981) de la lectura, lo que se defiende es que ambos tipos de procesos intervienen a la vez. De esta manera, y tal como veíamos cuando analizábamos la función del contexto, para reconocer el significado de un nuevo término se conjuga la información que procede al análisis perceptivo de su forma ortográfica –un proceso de bajo nivel- con información que proviene del análisis proposicional (un proceso de mayor nivel). En realidad, el supuesto de inmediatez implica una concepción interactiva de la ejecución de los diversos procesos.

Existen sin embargo ciertas limitaciones en cuanto al sentido o dirección de esta colaboración o interacción. Los procesos ascendentes (de nivel inferior) pueden llevarse a cabo satisfactoriamente sin la colaboración de los procesos descendentes (de nivel superior); pero lo contrario es imposible: un proceso descendente no puede darse sin la participación de información de niveles inferiores (McClelland, 1979). Esto es realmente importante, porque aunque hemos afirmado que la lectura no es una actividad de simple descodificación, ahora tenemos que señalar que si los procesos perceptivos no se ejecutan con una adecuada eficacia, el resto de los procesos se verán afectados.

2. Qué no hacen bien aquellos que leen mal.

Los escolares con problemas en la lectura no encuentran dificultades en todos los aspectos que hemos distinguido. Ciertos componentes pueden estar insuficientemente desarrollados, mientras que otros pueden ser operativos, al menos en ciertos contextos. Consideremos por ejemplo los niños disléxicos. Estos niños, naturalmente, no leen bien, pero sus dificultades se sitúan fundamentalmente en los proceso más básicos: esto es, en el reconocimiento de las palabras, y dentro de ellos puede que tan sólo en una de las vías o mecanismos a los que hemos aludido. Esto quiere decir que si el texto evoca

un contexto familiar, pudren alcanzar una aceptable comprensión del mismo. También, y por poner otros ejemplos, podemos imaginar un lector que dedica tanto esfuerzo a la lectura de cada palabra que es incapaz de construir significados más amplios: o, por último, que un sujeto sea perfectamente capaz de leer con fluidez pero incapaz de encontrar el significado global.

En esta segunda parte nos limitaremos a considerar con algún detalle cuatro tipos de problemas: el de los escolares que no son capaces de aprender a leer, el de los escolares que adoptan una lectura muy apegada al texto, el caso de los escolares que no son capaces de aprender de la lectura y, finalmente, lo que podríamos concebir como el fracaso de la educación en relación a la lectura. Estos mismos problemas serán tratados en el próximo capítulo pero atendiendo a las medidas educativas que deben emprenderse.

2.1. *Dificultades para aprender a leer.*

Un primer tipo de problemas surge con los niños que no son capaces de aprender a leer, a pesar de que demuestran una capacidad de funcionamiento intelectual completamente normal, no evidencian trastornos sensoriales, neurológicos o emocionales y han recibido las experiencias habituales de aprendizaje. Este tipo de problemas ha dado lugar a dos tipos de explicaciones. Las del primer tipo sitúan el origen de los problemas en las funciones perceptivas, mientras que el otro tipo de explicación sostiene que las dificultades son de carácter psicolingüístico, Veamos con algún detenimiento estas dos explicaciones.

A) Deficiencias perceptivas.

En relación a estos problemas, la hipótesis más popular para explicarlos ha sido que los niños disléxicos tiene dificultades para diferenciar la forma visual-ortográfica de los símbolos escritos. La hipótesis es, en principio, enteramente razonable: para leer es necesario realizar finas discriminaciones de muchísimos estímulos, y, naturalmente, cualquier dificultad para diferenciarlos debe ocasionar un retraso considerable en la lectura. En los términos del modelo que hemos considerado, los niños que tuvieran esa deficiencia, podrían encontrar muy difícil la construcción de un vocabulario visual que permita el reconocimiento rápido y eficaz de los símbolos gráficos. Al mismo tiempo, los niños con estas deficiencias perceptivas encontrarían problemas para diferenciar símbolos simples como d versus b y la elaboración consiguiente de las reglas de correspondencia entre los fonemas y grafemas. Esto se traduciría en confusiones entre símbolos, alteraciones en el reconocimiento, falta de fluidez y, lógicamente, problemas en la comprensión del material. Si utilizamos el modelo que hemos expuesto, diríamos que el problema reside en un paso

que es obligado para las dos vías: la codificación visual.

Esta explicación general, cuyos antecedentes se encuentran en los primeros teóricos como Hinshelwood y Orton, ha conocido diversas versiones que han alcanzado una notable popularidad e influencia. Una de estas versiones sostiene que ciertos niños carecen de un adecuado desarrollo del esquema sobre su propio cuerpo, eje básico para situarse u orientarse en el espacio y en el tiempo y encuentran dificultades para operar con las coordenadas espaciales. Por ello, al analizar *formas* en las que intervienen el rasgo de direccionalidad, se producirían confusiones sistemáticas.

Otra explicación es que los niños tienen una dificultad generalizada para integrar en un todo los rasgos perceptivos de los estímulos, tal y como se pone de relieve cuando se les pide copiar un cierto número de formas básicas. Una dificultad semejante podría afectar negativamente al esfuerzo que supone diferenciar miles de formas globales.

Otra versión del problema perceptivo alude a una dificultad para procesar el orden serial de los estímulos. Tal dificultad puede conectarse fácilmente con las necesidades de la lectura, pues si así ocurriera sería muy difícil reparar en las regularidades ortográficas (txi es una secuencia improbable en castellano, pero no en euskera) y penalizará cualquier esfuerzo para crear un extenso vocabulario visual.

También se ha defendido que las dificultades arrancan de una deficiencia en la integración de la información de dos modalidades sensoriales, como la auditiva y la visual, lo que impediría establecer equivalencias entre informaciones de distinta modalidad (Birch y Belmont, 1964).

Desgraciadamente, buena parte de las evidencias que avalan ideas, y a pesar de su enorme popularidad, tienen un carácter correlacional, y esto ensombrece su valor. Por otro lado, en los últimos años un buen número de trabajos han ofrecido datos contrarios a esta explicación. Estos trabajos sitúan el problema en deficiencias en el propio lenguaje del aprendiz (Vellutino, 1979) —véase en el siguiente capítulo una revisión crítica de la concepción incluidas en este apartado—.

B) Un problema psicolingüístico.

Antes de considerar con más detenimiento esta posible explicación, merece la plantear que, de entrada, es tan razonable como la primera. Al fin y al cabo, la escritura es un sistema que representa al lenguaje oral, y si, por algún motivo, un niño tiene deficiencias en su lenguaje, mayores habrán de ser las que aparezcan al adquirir un sistema como la escritura, que sirve precisamente para representar el lenguaje oral.

El dominio de este sistema de reglas supone el darse cuenta de que los grafemas representan –categorías de sonidos–; y esto puede ser algo más

complicado de lo que parece a primera vista. Por ejemplo, que en la palabra /bote/ y en la palabra /cuba/ hay un –sonido– común: [b]. Mejor dicho, y con ello precisamos mejor la naturaleza del problema, en esas dos palabras hay dos sonidos físicamente diferentes (a [b] de /bote/ tiene el rasgo oclusivo mientras que la [b] de /cuba/ es fricativa), que pertenecen a un mismo fonema o a una misma categoría, y como consecuencia reciben la misma representación gráfica.

En otras palabras, las dificultades pueden aparecer a la hora de establecer qué se representa en cada grafema y no tanto en la diferenciación de los diferentes grafemas entre sí. Hay que pensar que para poder establecer la equivalencia entre los sonidos [b] de /cuba/ y /bote/, es necesario aislarlos de entre la corriente de sonidos que constituyen esas palabras, y descomponer las palabras en sílabas, y las sílabas en sonidos. Pero estas actividades no son habituales ni necesarias salvo para alguien que se adentre en el aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético; tampoco se realizan con facilidad: una sílaba sólo se rompe en sonidos si media un análisis consciente.

Volviendo a nuestra argumentación central. Si, como parece, ciertos niños manifiestan una sutil deficiencia con su lenguaje oral, cuando deben operar explícitamente sobre él (romper las palabras en sílabas, las sílabas en sonidos o categorizar los sonidos), tal y como exige el aprendizaje de la lectura, cabe esperar, como así ocurre, que surjan problemas o dificultades.

Estas actividades que suponen operar explícita y conscientemente sobre el propio lenguaje reciben por ello el nombre de actividades *metalingüísticas* o, utilizando un término más preciso, actividades de segmentación. Volveremos sobre ellas en el siguiente capítulo.

C) Tipos de dislexia.

Conviene advertir que para muchos autores los problemas en el aprendizaje de la lectura no tienen una explicación simple, y defiende, por ello, la existencia de diversos subtipos (véase una revisión de esta cuestión en Magna y Ramos, 1989). Una taxonomía que ha ejercido una gran influencia, ha sido la de Elena Boder (1973), quien distingue dos subtipos: 1.- la *dislexia diseidética*, que se caracteriza por una lectura laboriosa, basada en el desciframiento, y por errores visuales en el dictado; 2.- la *dislexia disfonética*, cuya manifestación más clara es la dificultad para enfrentarse a palabras desconocidas y escribir al dictado palabras poco familiares. Habría también un subtipo mixto, que reúne los rasgos de las dos variantes. Según los datos de Boder, la mayor parte (3/5 del total) de los niños con dificultades específicas en la lectura pertenecen al grupo disfonético.

Al lector le resultará familiar esta clasificación, pues se corresponde con los déficits que cabe esperar si una de las dos vías que hemos distinguido no fuese operativa: los diseidéticos se comportan como si sus dificultades se localizasen

en la vía lexical, mientras que los disfonéticos actúan como cabe esperar en los sujetos con la vía indirecta alterada. También es muy tentador relacionar estos dos tipos de disléxicos con los dos trastornos de la lectura ocasionados por una lesión cerebral lo que hicimos alusión páginas atrás. Sin embargo, esta analogía debe ser tratada con precaución (Bryan e Impey, 1989) y en ningún caso dar por hecho, salvo que otros datos adicionales lo confirmen, que a los sujetos disléxicos les ocurre algo parecido a los pacientes con daño cerebral.

Mucho más interesante que estas analogías y clasificaciones es tratar de describir la conducta lectora del niño: ¿opera con las dos vías? ¿tiene alguna preferencia por alguna de ellas? ¿se apoya en el contexto? ¿en qué medida son operativas las dos vías? Hay que reconocer que durante mucho tiempo se ha diagnosticado a los niños con dificultades en la lectura sin hacer un estudio de su actividad lectora y sin contar con una teoría sobre la lectura. Un fenómeno que no puede dejar de llamar la atención y que debería evitarse.

2.2. Deficiencias en el uso de los procesos descendentes.

Otro problema diferente puede localizarse en aquellos escolares que se centran en los procesos de descodificación y descuidan el uso de información de mayor nivel. El efecto principal de esta limitación sería una lectura demasiado apegada al texto y dificultades para construir su significado. Recuérdese que para esto último es necesario la intervención constante y estratégica de nuestro fondo de conocimiento.

Puede ocurrir, por ejemplo, que el vocabulario oral de los niños sea muy reducido. En tal caso debemos esperar que en la mayor parte de los textos haya demasiadas palabras nuevas, tanto ortográfica como oralmente, y que todo el esfuerzo recaiga en la descodificación (el niño estaría permanentemente en la misma situación de un niño capacitado cuando lee textos muy difíciles).

Esto mismo ocurriría si se carece de conocimientos sobre lo tratado en los textos. Aquí el problema no es ya de léxico, sino del volumen de conocimientos sobre el mundo y sobre el lenguaje, y, dentro de estos últimos, sobre cómo se organizan los textos (superestructura). Páginas atrás sugeríamos que ante la historia del enfado de María, el lector apelaba a su conocimiento sobre la organización habitual de los cuentos para interpretar el material y hacer sobre cómo debía continuar el texto. Pero, ¿qué ocurriría si un lector desconociese cómo se articulan los relatos? Además, no basta con poseer conocimientos relevantes sobre los contenidos o las formas, es necesario que sean disponibles y se apliquen flexiblemente al material: ningún texto es un cuento —perfecto—, ningún contenido encaja totalmente con lo que ya sabemos.

Spiro (1980) se ha referido a otro fenómeno: algunos lectores usan

deficientemente sus conocimientos durante la lectura por la errónea concepción de que la lectura es un proceso basado en el texto. En otras palabras, y como todo profesor sabe muy bien: los alumnos pueden creer que comprender es recordar, Myers y Spiro (citado en Spiro y Myers, 1984) señalan al respecto, que ciertos niños contestaban de forma incorrecta a sus preguntas a pesar de que conocían la respuesta, y en la entrevista posterior justificaron su comportamiento con el argumento de que el –texto no decía nada- sobre ellas.

Debemos considerar la posibilidad de que este tipo de creencias sobre la lectura se fomenten indirectamente en el aula. Tal cosa podría ocurrir si se lee con frecuencia textos que transmiten en gran volumen de información nueva y se solicita un recuerdo puntual de los aspectos contenidos en ellos. En esta situación, y ante la imposibilidad e incluso no necesidad de entender (construir la macro y superestructura), los alumnos pueden optar por recordar, confundiendo así la comprensión con el recuerdo.

2.3. *Los escolares que aprenden a leer, pero no aprenden leyendo.*

Una tercera posibilidad es que los sujetos sean perfectamente capaces en cuanto a las habilidades básicas de la lectura, pero fracasen al aplicarlas ante ciertas situaciones. La mayor parte de los textos escolares exige un –esfuerzo tras el significado- por la simple razón de que la información es nueva y ese significado global que debe entresacarse del texto no puede producirse de manera inmediata. Esto conlleva un cierto grado de autoconsciencia sobre el propio proceso de lectura y comprensión: (algo no se ha comprendido del todo, es necesario dejar alguna cuestión pendiente de una calificación posterior, algo debe ser releído, hay que buscar una relación entre los elementos); así como la necesidad de construir de forma deliberada el significado global (la macroestructura que decíamos en el capítulo anterior) y una relación o articulación para esas posiciones generales.

Muchas escolares son incapaces de hacer toda esta labor. Sabemos que tienden a construir una representación poco articulada, en la que no se distingue, al menos en el sentido adulto, información importante de información no importante. Bonnie Meyer (1984) afirma, en este sentido, que muchos escolares convierten el texto un simple listado de elementos. Marien Scardamalia y Carl Bereiter (1984), haciéndose eco de este mismo problema, señalan que los lectores menos maduros se limitan a detectar el tema general del texto y a agregarle una colección de detalles sin articulación interna. “*Tema más detalle*” es la expresión que utilizan los autores para referirse a estos fenómenos.

En términos de los procesos que hemos ido describiendo, en la páginas anteriores, podríamos decir que los problemas en este nivel se sitúan en la

incapacidad para crear un significado global y ordenar la información según la lógica organizativa del texto. Naturalmente, las diferencias entre este tipo de problemas y los anteriores son pocas precisas, y sólo pueden entresacarse cuando consideramos situaciones extremas. Pero queremos introducir este capítulo de diferencias para hacer ver una idea muy sencilla: que existen tantos niveles de lectura y de comprensión como grados se distinguen en el sistema educativo. La lectura, concebida en un sentido más amplio, impregna toda la educación. Este es un problema que consideramos con más detalle en el próximo capítulo; quede aquí glosado en la idea puntada en el encabezamiento: ciertos escolares han aprendido a leer, pero no aprenden leyendo (Sánchez, 1968).

2.4. *El dominio de un lenguaje.*

El cuarto tipo de problemas es de carácter global. Afecta no tanto al aprendizaje de la lectura como sus usos generales. Esta idea nos obliga a realizar un pequeño rodeo con el que terminaremos el capítulo.

A lo largo de la exposición hemos sugerido, sin darlo nunca por definitivo, que la escritura podría considerarse como un (mero) sistema o sistemas de representación del lenguaje oral. Desde este punto de vista, aprender a leer sería igual a la adquisición de las vías de acceso al léxico interno. Como consecuencia, la labor educativa consistiría en enseñar de la mejor manera a dominar esos códigos/vías, y ampliar a través de todas las actividades escolares el sistema de comprensión del lenguaje.

Ahora quisiéramos apuntar, de la mano de esta cita de Vygotski, otra manera de concebir estos temas.

“La comunicación por escrito reposa en el significado formal de las palabras y requiere un número mayor de vocablos que el lenguaje oral para expresar la misma idea. Se distingue a una persona ausente, que raramente tiene en mente el mismo tema que el escritor. Por lo tanto, debe explicarse de forma total...”

El diálogo presupone siempre un conocimiento común a las partes que permite el lenguaje abreviado, y en ciertas condiciones, oraciones puramente predicativas...

La velocidad del lenguaje resulta desfavorable para un proceso de formulación complicado: no da tiempo a la deliberación y elección... En comparación, el monólogo es una formación compleja: la elaboración lingüística se puede llevar a cabo con tranquilidad y conscientemente.

En el lenguaje escrito, donde falta la base situacional y expresiva... la planificación es importante...” (págs. 184-187).

La cita contiene de forma resumida una buena parte de lo que quisiéramos

decir en este apartado:

1. La escritura es una forma particular del lenguaje porque:

- a) Implica un uso descontextualizado del lenguaje, en el significado reside o reposa en el significado formal de las palabras, no en el texto en el que se enuncia.
- b) Supone un lenguaje más formal y organizado.
- c) Exige un mayor nivel de planificación.
- d) La velocidad de producción es más lenta y permite una mayor regulación.

2. Podríamos concluir que aprender a leer es algo más que adquirir un sistema de representación, e implica la capacidad para usar el lenguaje de manera más consciente, deliberada, formal y descontextualizada. Como consecuencia, los objetivos educativos no deberían centrarse sólo en el aprendizaje de los códigos o en el desarrollo de las vías de acceso al significado, sino en abordar de forma sistemática el uso adaptativo de ese sistema de comunicación. En nuestros días el uso del lenguaje escrito implica dos objetivos concretos: 1. La capacidad para aprender cosas nuevas mediante la lectura y 2. La capacidad para exponer nuestros pensamientos por escrito.

Como todas las contraposiciones, esta tiene su punto medio. Ni el lenguaje oral es siempre irreflexivo, ni el escrito es tan planificado y distante. Las dos posiciones –tipifican, pero no caracterizan- (Tannen, 1985) los dos lenguajes. Pero sin entrar en otros matices podríamos quedarnos con estas ideas: 1. La adquisición de la lectura, y sobre todo su uso, implica una forma de usar el lenguaje más compleja, formal y descontextualizada, que lo “típicamente” oral. 2. Para un niño aprender a leer no sólo supone la adquisición de un nuevo sistema para acceder al léxico oral, sino que implican nuevas formas de utilizar el lenguaje.

Abriamos el apartado sobre este último tipo de dificultades, afirmando que no tenían que ver con la adquisición de la lectura sino con sus usos.

Este tipo de problemas rebela un fracaso general en la escuela, y no una dificultad localizada, como ocurre en las otras categorías. Estas consideraciones deben recordarnos a todos la identidad entre la escuela y la lectura o, mejor dicho, el lenguaje escrito: así como la responsabilidad de toda la enseñanza obligatoria en conseguir su dominio.