

# ***Adquisición del lenguaje escrito: perspectivas actuales***

---

María Clemente Linuesa  
Departamento de Metodología Educativa,  
Universidad de Salamanca

## 1. Introducción

Los problemas de la lectoescritura suelen afrontarse normalmente, tanto desde el campo de la pedagogía más teórica como desde la pura práctica educativa en dos direcciones. De una parte, centrándose en la *cuestión metodológica*: ¿han de utilizarse métodos sintéticos o globales?, ¿qué método utilizar?, etc.; de otra parte, tomando en consideración los aspectos relacionados con la *madurez* para la adquisición de la lengua escrita.

De esta forma estamos desviando las prioridades o, en todo caso, alterando el orden de las preguntas, ya desde el principio del camino, pues el auténtico problema que hay que afrontar para planificar este aprendizaje está, a mi juicio, en la falta de una investigación básica en relación con los procesos psicológicos que intervienen en su adquisición. Lo que es imprescindible para, desde este punto de partida, plantear una estrategia didáctica con la cual facilitar y poner al niño, auténtico autor del aprendizaje, en situación de adquirir la capacidad de leer y escribir.

Al subrayar la necesidad de disponer de conocimiento psicológico no estoy en modo alguno identificando psicología y pedagogía; lo que quiero mantener como principio es que el sujeto que aprende tiene unos mecanismos de conocimiento que es preciso entender; de la misma forma, el objeto de conocimiento tiene unas particularidades que es necesario, igualmente, desentrañar.

Así, pues, uno de los aspectos que es imprescindible investigar se relaciona con los mecanismos cognitivos, con los procesos de conocimiento que tienen lugar cuando el niño está adquiriendo la capacidad de leer, así como los aspectos lingüísticos, motivacionales, etc.

2. Pasaremos rápidamente sobre los dos prejuicios más comunes con los que suele afrontarse los problemas de la lectoescritura, para centrarnos después preferentemente en las aportaciones actuales sobre el asunto.

### 2.1. Los métodos en la lectura

Como dice Smith (1983, pp. 204), «la creencia de que podría existir un método perfecto para enseñar a todos los niños a leer es contraria a toda evidencia acerca de la multiplicidad de diferencias individuales que cada niño tiene en la lectura».

Está bastante comprobado, tanto de forma intuitiva y práctica como en investigaciones al respecto, que todos los métodos de enseñanza de la lectura parecen funcionar en algunos niños, pero que ninguno funciona en todos, de forma que se podría afirmar, sin exageración, que muchos niños aprenden a leer a pesar del método con el que se les plantea la enseñanza.

Distinguir entre métodos de enseñanza y procesos de aprendizaje del sujeto parece, pues, necesario: desde posiciones conductistas ambos parecen identificarse, puesto que en el esquema conductual los estímulos (métodos) son los que controlan las respuestas (aprendizaje); pero en una perspectiva piagetiana ello resulta insostenible, dado que los estímulos no actúan directamente sobre el sujeto, sino que son transformados por los esquemas de asimilación del mismo. Así pues, un mismo estímulo no actúa de la misma manera a menos que los esquemas asimiladores del sujeto sean idénticos. Como señalan Ferreiro y Teberosky (1979), hay que reconocer que el niño aprende como un sujeto activo, y lo hace básicamente a través de sus acciones sobre los objetos del mundo.

La actitud tan extendida de confundir métodos y procesos de aprendizaje conduciría a atribuir los éxitos del aprendizaje al método, y no al sujeto que aprende.

### 2.2. Madurez para la lectura

El concepto de madurez al que quiero aludir no es el que se refiere a la madurez general del sujeto en un determinado estadio de desarrollo, sino a la madurez que el niño debe tener para asimilar aspectos concretos del conocimiento. A nadie se le ocurriría poner al niño en situación de leer, en tanto no tuviera un determinado nivel de simbolización y de lenguaje oral. Y con respecto a esta madurez para adquirir la lectura existen dos tópicos:

— Por un lado, la opinión tan corriente durante estos últimos años de asignar edades estándar para enseñar a leer a los niños centra-

das en torno a los seis años; y digo opinión con toda intencionalidad, puesto que se trata de una moda que carece de justificaciones psicológicas y pedagógicas. Los trabajos sobre aprendizaje precoz de Cohen (1979), Doman (1981), Söderbergh (1983), aparecidos en los últimos años, parecen cuestionar al menos estos presupuestos. No entro en la valoración de si es ventajoso acelerar ciertos aprendizajes o retrasarlos, lo que parece más bien una cuestión de objetivos educativos.

- Por otro lado, el segundo aspecto en torno a la madurez lectora me parece más sustancial, pues está dando lugar a toda una singular y cada vez más arriesgada forma de práctica pedagógica, que tampoco está plenamente justificada. Me refiero a la corriente que podría denominarse perceptivista y que cifra los objetivos fundadores de la lectura en «dar al niño madurez» previa al aprendizaje propiamente dicho. Esta madurez se refiere a una serie de aspectos en buena parte periféricos (discriminación visual, auditiva, etc.).

Los defensores de esta línea perceptivista mantienen que si el niño tiene dificultades en el aprendizaje de la lectura es por alguno de los tres motivos siguientes:

- a) Tiene dificultades perceptivo-visuales.
- b) Tiene problemas de percepción auditiva.
- c) Tiene problemas de integración audio-visual, que le impiden asociar sonidos y representación gráfica.

A) Por lo que respecta a la percepción visual en general y de letras y secuencias de letras en particular, los trabajos del equipo de Vellutino, Steger y Kandel (1972) son claros, al mostrar que los problemas lectores que afectan a ciertos niños no se deben a deficiencias de organización visual. Los autores citados realizaron una serie de experiencias con niños de nueve a catorce años, tanto buenos como malos lectores, a los que se presentaban estímulos visuales de diferencias tipos: series de 3, 4 y 5 letras (*dync, jync*, etc.), palabras de 3, 4 y 5 letras (*was, form*, etc.), series de figuras geométricas (☐, ◻, ○, △, ∩) y series de cifras (382, 5342) durante unos segundos; unas veces el niño tenía que copiar y otras nombrar lo que acababa de ver. Los malos lectores eran más precisos copiando que nombrando, pero lo importante en este caso es que los dos grupos, buenos y malos lectores, producían resultados idénticos en la copia. Así, los niños que leyendo cometían fallos de inversión (*sal* por *las*, por ej.) no se equivocaban copiando; los errores de lectura no podían, por consiguiente, ser atribuidos a deficiencias perceptivo-visuales.

Trabajos sucesivos con letras hebreas, por ejemplo, dieron lugar a resultados igualmente coincidentes (Vellutino, Pruzek y otros, 1973, y Vellutino, Steger y otros, 1975).

Lobrot (1977), al revisar los resultados de pruebas relacionadas con el análisis del campo visual, confirma esta crítica. Según él, las investigaciones realizadas en los últimos años consistentes en estudiar la posible relación entre la lectura y los resultados obtenidos en tests espaciales como Bender-Santucci, Kohs, Rey-Osterrith y otros, dan una correlación en general nula e incluso se observa cierta superioridad de los disléxicos en estas pruebas.

B) Son también insostenibles las opiniones que explican las deficiencias a causa de problemas auditivos; como afirma Alegría (1982), si los problemas por los que se confunden *cal/sal*, *casa/cara*, fueran auditivos, aun reconociendo que se dan más en malos lectores que en niños que leen bien, las dificultades no pertenecerían exclusivamente al nivel de la lectura, sino que tendrían que darse igualmente en el lenguaje oral.

En este sentido, las correlaciones entre dislexia y trastornos del lenguaje hablado son calificadas de débiles por Lobrot (1977), al revisar la tesis de Borel-Maissonny, quien, como es sabido, apoya esta relación. Para el profesor Lobrot los trastornos del lenguaje hablado y los trastornos disléxicos no presentan las mismas formas y, además, no suelen coincidir.

C) La tercera explicación que presupone la dificultad o incapacidad de asociar formas y sonidos, los llamados problemas de integración espacio-temporal, parecen deberse en realidad a problemas de memorización o más exactamente a utilización de códigos verbales para memorizar, según interpretan diversos autores (Bertelson, 1980; Alegría, 1982), a la vista de diferentes investigaciones.

Toda una serie de trabajos reseñados en la bibliografía parecen sugerir que las dificultades entre buenos y malos lectores aparecen únicamente cuando la situación hace intervenir un componente mnemónico cuyo código más adecuado para satisfacerlo es o puede ser verbal (Alegría, 1982).

Asimismo, Liberman y Shankweiler (1976) han mostrado en distintos trabajos que los errores típicos de inversión de letras (*p*, *q*, por ejemplo), no representan más que una pequeña proporción poco importante de los errores cometidos por niños débiles en lectura, a los que se pedía leer una lista de palabras y cuyos errores no tenían correlación con inversiones cometidas en una tarea de emparejamiento de letras presentadas una a una durante períodos breves con modelos que aparecían sobre una tarjeta (cit. por Bertelson, 1980).

3. Retomemos, pues, el tema por donde creemos debe abordarse: qué vías utiliza el niño, qué mecanismos cognitivos y lingüísticos emplea para adquirir el sistema alfabético que le capacitará para leer cualquier mensaje escrito.

### 3.1. Sistemas de escritura

Un inciso histórico nos permite contemplar este asunto como específico del sistema de lecto-escritura que debe adquirir un niño en cada contexto cultural. En efecto, el sistema alfabético no es el único existente, como sabemos, pero es, sin embargo, el que parece presentar problemas más acuciantes para su aprendizaje, aun siendo el más evolucionado y económico.

Conocemos tres tipos básicos de sistemas de escritura: los sistemas pictográficos, los silábicos y los alfabéticos. Los sistemas pictográficos, los más antiguos, consisten en utilizar los pictogramas de los objetos que representan. Estos sistemas, llamados también logográficos, presentan también la ventaja de poder ser comprendidos por hablantes de diferentes lenguas; sin embargo, son sistemas inmensamente costosos de adquirir desde el punto de vista temporal, dado que contienen una interminable cantidad de caracteres. El siguiente paso serían los sistemas silábicos en los que los signos se basan ya en los sonidos, aunque en sus combinaciones silábicas. Estos sistemas permiten que al pasar de la representación de la palabra a segmentos más pequeños (sílabas) se realiza una economía considerable en el número de caracteres necesarios. El sistema alfabético-fonográfico supone un paso más, al segmentar las sílabas en sonidos. Este último procedimiento de representación gráfica fue sistematizándose en el segundo milenio a. de C. por los fenicios, y particularmente por los griegos, de cuyo alfabeto parecen derivarse la mayor parte de los actuales.

El sistema alfabético permite alcanzar el nivel más elevado de economía, puesto que con veinte o treinta signos se llega a representar cualquier lengua. Esta economía ha sido obtenida evidentemente al llegar al máximo de abstracción, pero por el mismo motivo genera diferentes dificultades en su adquisición desde el momento en que este tipo de abstracción no corresponde a los niveles intuitivos espontáneos de los aprendices. Estas dificultades se pusieron de manifiesto en un estudio llevado a cabo por Rozin y cols. En este trabajo se sometió a un grupo de alumnos a un entrenamiento sistemático en el que, por un lado, se les hacía asociar una serie de palabras inglesas con 26 caracteres chinos y, por otro, se les pedía leer algunos textos en inglés. Al final de la experiencia los resultados mostraban que los niños leían correctamente frases cortas escritas con la ayuda de caracteres chinos, pero no hicieron, sin embargo, progresos notables en la lectura alfabética (cit. Alegría y Morais, 1979). De aquí puede inferirse que la dificultad no radica en aso-

ciar una función lingüística a cada uno de los 26 caracteres, sino que procede de la capacidad de segmentación que implica la lectura alfabética.

Por su parte, Bradley y Bryant (1983) apoyan la hipótesis según la cual la habilidad de análisis parece constituir un factor aislable en el aprendizaje de la lectura. En un estudio longitudinal se ha mostrado que existen elevadas correlaciones entre los resultados obtenidos por niños de cuatro y cinco años en una prueba de categorización de sonidos y el nivel alcanzado en la lectura y ortografía tres años más tarde.

### 3.2. Adquisición de la lectura: vías de acceso

El aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético implica la observación de ciertas reglas de correspondencia grafema/fonema, imprescindibles para la lectura de nuevas palabras. Esta comprensión del principio del sistema alfabético permite al niño reconocer las palabras de forma autónoma y disminuir la carga mnemónica necesaria para leer.

Enseñar a leer de forma totalmente global parece ir, pues, en contra de lo que es la esencia misma del sistema alfabético; sería como atribuir a nuestro sistema un carácter logográfico. Por ello el fin de la adquisición del sistema alfabético debería ser el reconocimiento de fonemas en los diferentes grafemas; pero es claro que esto no tiene una significación inmediata para el niño que aprende, es una pura abstracción si esos grafemas no forman palabras.

Así pues, deberíamos preguntarnos a través de qué vías, directa o visual, indirecta o fonética, accede al léxico interno, al reconocimiento del significado de la palabra escrita. Existen pruebas importantes realizadas a sujetos afectados de alexia profunda (o fonémica) que no son capaces de leer secuencias de letras que no constituyen palabras, ni tampoco leer vocablos extranjeros. Es, pues, bastante probable, según Bertelson (1980), que exista una vía directa (visual) de acceso al léxico interno, que es, en definitiva, lo que hacemos cuando reconocemos lo que leemos, y es probable que el lector avezado la emplee predominantemente.

Paralelamente parece obvia la existencia de otra vía indirecta (fonética) en la que se aplicarían reglas de correspondencia letra-sonido. Esta vía se observa corrientemente en el niño que está aprendiendo a leer y descifra un texto en voz alta.

Por su parte, los sujetos afectados de alexia de superficie, a diferencia de los anteriores, pueden leer palabras cuya ortografía respeta la correspondencia letra-sonido, pero leen las palabras con irregularidades como si descifrarán letra por letra; ello implica que han perdido la vía directa y dependen exclusivamente de la indirecta.

Estas observaciones parecen importantes por lo que pueden contribuir a optar por unas estrategias de enseñanza u otras: una estrategia globalizadora fomentaría la vía visual, en tanto que una fonética fomentaría la vía fonética. Conocer las vías de acceso desvelaría, sin duda, bastantes problemas pedagógicos. Hasta ahora los trabajos sobre el asunto, y la propia intuición, irían encaminados a contemplar la interrelación de ambas vías. Cuando un adulto lee, lo que hace es reconocer unidades significativas (palabras); pero cuando un niño aprende a leer, el objeto real del aprendizaje está en que asimile el código alfabético que le permitirá leer nuevas, desconocidas y diferentes palabras; por ello, parece inevitable el análisis de las mismas, el reconocimiento de las letras que las integran. Enseñar a leer significa ayudar al niño a segmentar la palabra en unidades mínimas (fonos) que deberá reconocer en nuevas ocasiones.

### 3.3. Aprendizaje de la lectura, segmentación y análisis fonético

Contamos actualmente con una importante cantidad de trabajos que corroboran la existencia de una relación estrecha entre una serie de tareas implicadas en el análisis de la palabra y el nivel de lectura.

Liberman (1973) evaluó el nivel lector en niños de segundo año que habían realizado una prueba de recuento el año anterior. Los resultados comparativos mostraban que los niños que constituían el nivel inferior de la clase para la lectura habían fracasado en el test de recuento, mientras que todos los que formaban el grupo aventajado en lectura habían realizado con éxito los tests referidos.

Fox y Routh (1983) han realizado estudios longitudinales observando relación entre la capacidad para segmentar fonos de un grupo de niños en torno a los cuatro años y su buen nivel de lectura dos años después. Sin embargo, otro grupo de niños que mostraba cierta incapacidad para manipular fonos —aunque tal incapacidad no la tenían con las sílabas—, presentaba un notable retraso en la lectura. Idénticos resultados muestran los trabajos de Brandley y Bryan (1983).

Buena parte de los trabajos actuales parecen sugerir, como constata Content (1983) que los niños al aprender a leer sacan partido de la regularidad relativa entre letras y sonidos de las palabras, para escribir, para descifrar palabras escritas o para memorizar una representación ortográfica de palabras frecuentes (Stanovich, 1982). Para descubrir y utilizar estas regularidades los niños deben llegar a aislar los segmentos correspondientes, lo que no parece una tarea fácil.

Existe una primera dificultad que radica en que los fonos no son unidades físicas aislables en la corriente acústica como lo son las sílabas, tal y como se ha podido comprobar en los laboratorios Haskins, en dife-

rentes pruebas de registro físico de sonidos consonánticos sin vocal. Ello, obviamente, parece ser un punto crítico para comprender la dificultad de los niños al enfrentarse a la lectura alfabética, quienes, como se ha comprobado en diferentes investigaciones, parecen utilizar hipótesis silábicas (Teberosky, 1982). Asimismo, en los laboratorios Haskins se ha constatado experimentalmente cómo los niños del último año de preescolar podían segmentar palabras en sílabas, pero no descomponer monosílabos en fonos (cit. por Bertelson, 1980). Idénticos resultados muestran los trabajos de Fox y Routh (1975). Alegría, Pignot y Morais (1982) confirman esta hipótesis al realizar pruebas de inversión de sílabas en las que obtenían resultados notablemente más elevados que los que habían obtenido al hacerlo con fonos.

Admitiendo, pues, que la segmentación fonética, la capacidad de análisis de la palabra es necesaria para aprender a leer y señalar las dificultades que tiene el niño, es preciso que nos planteemos la cuestión clave de si esta capacidad, que parece observarse en el niño en torno a los seis años, es producto de la madurez del sujeto sin más, o, por el contrario, es fruto de un aprendizaje específico; en definitiva, si esta consciencia fonética es espontánea o es el resultado de actividades que implican la manipulación de la palabra justamente coincidiendo con el momento en que se implica al niño en el aprendizaje de la lectura alfabética.

Varias aportaciones de trabajos recientes parecen rechazar o al menos poner en cuestión el argumento madurativo. En 1979 Morais y otros examinaron la capacidad para manipular fonos en sujetos adultos, en los que no intervenía, por tanto, la edad como factor condicionante. Se compararon dos grupos de adultos del mismo nivel socioeconómico, uno de ellos analfabeto y el otro recientemente alfabetizado; el resultado mostró que la capacidad media era 70 por 100 superior en los alfabetizados, mientras que los analfabetos obtuvieron tan sólo un 19 por 100 de aciertos.

En otro trabajo, Alegría y otros (1982) calcularon la relación entre los resultados en la experiencia de inversión de fonos (*os, so, etc.*) y el nivel de lectura de los niños. La correlación era significativamente positiva, como se creía; pero lo importante en este caso es que el mismo análisis, en un grupo de niños de idéntica edad que aprendían a leer con el método global, producía una correlación baja y no significativa.

La interpretación de estos datos parece demostrar que la habilidad de análisis explícito de la palabra no se desarrolla espontáneamente, sino solamente cuando un problema la hace necesaria, como en el caso de la adquisición del sistema alfabético.

En este caso se desarrollaría simultáneamente esa habilidad de análisis y la de la adquisición del lenguaje escrito. Según Alain Content (1983), para aprender habría que considerar como previas una serie de capaci-



dades cognitivas básicas para el análisis de la palabra. En este sentido todas las pruebas que miden la habilidad de análisis exigen centrarse en el aspecto formal del lenguaje; esta capacidad de prescindir de los aspectos semánticos podría constituir uno de los componentes de la habilidad de análisis fonético.

## BIBLIOGRAFÍA

1. JESÚS ALEGRÍA y JOSÉ MORAIS: «Le developpement de l'habilité d'analyse phonétique de la parole et l'apprentissage de la lecture», *Archives de Psychologie*, 47 (1979), 251-270.
2. JESÚS ALEGRÍA, ELISABETH PIGNOT y JOSÉ MORAIS: «Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers», *Memory and Cognition*, 10 (5) (1982), 451-456.
3. JESÚS ALEGRÍA: *Estructura del lenguaje, alfabeto y aprendizaje de la lectura* (en prensa).
4. PAUL BERTELSON: «Les mecanismes cognitifs de la lecture», exposé au Colloque «De l'apprentissage de la lecture à la maîtrise de la communication», Bruxelles, nov. (1980).
5. L. BRADLEY y P. E. BRYANT: «Categorizing sounds and learning to read — a causal connection—», *Natura*, 301 (1983), 419-421.
6. RACHEL COHEN: *Aprendizaje precoz de la lectura*, Madrid, Cincel-Kapelusz (1980).
7. ALAIN CONTENT: *L'analyse explicite de la parole et l'acquisition de la lecture* (en prensa).
8. GLENN DOMAN: *Cómo enseñar a leer a su bebé*, Madrid, Aguilar (1981).
9. EMILIA FERREIRO y ANA TEBEROSKY: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI (1979).
10. BÁRBARA FOX y DONALD ROUTH: «Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A developmental study», *Journal of Psycholinguistic Research*, 4 (4) (1975), 331-342.
11. BÁRBARA FOX y DONALD ROUTH: «Reading disability, phonemic analysis and disphonetic spelling: A follow-up-study», *Journal of Clinical Child Psychology*, 12 (1) (1983), 28-32.
12. I. Y. LIBERMAN: «Segmentation of the spoken word and reading acquisition», *Bulletin of the Orton Society*, 23 (1973), 65-77.
13. I. Y. LIBERMAN y D. SHAN WEILER: «Speech, the alphabet and teaching to read», L. RESNI y P. WEAWER (Ed.): *Theory and practice of early reading*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Ass. (1978).
14. MICHEL LOBROT: «¿Existe una patología del aprendizaje de la lengua escrita?» Varios: *La dislexia en cuestión*, Madrid, Pablo del Río (1977), 147-152.
15. JOSÉ MORAIS, LUZ CARY, JESÚS ALEGRÍA y PAUL BERTELSON: «Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?», *Cognition*, 7 (1979), 323-331.
16. RAGNHILD SÖDERBERGH: «Lenguaje y palabras». RACHEL COHEN: *En defensa del aprendizaje precoz*, Barcelona, Planeta (1983).
17. FRANK SMITH: *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México, Trillas (1983).
18. KEITH E. STANOVICH: «Individual differences in the cognitive processes of reading. I word decoding», *Journal of Learning Disabilities*, 15 (9) (1982), 549-554.
19. F. R. VELLUTINO y otros: «Reading disability: An investigation of the perceptual deficit hypothesis», *Cortex*, 8 (1972), 106-118.
20. F. R. VELLUTINO y otros: «Immediate visual recall in poor and normal readers as a function of orthographic-linguistic familiarity», *Cortex*, 9 (1973), 368-384.
21. F. R. VELLUTINO y otros: «Visual form perception in deficient and normal readers as a function of age and orthographic-linguistic familiarity», *Cortex*, 11 (1975), 22-30.