

EL PROCESO LECTOR EN LOS SISTEMAS ALFABÉTICOS

The reading process in the alphabetical systems

Begoña Díaz Rincón

RESUMEN: *Aprender a leer en cualquier idioma supone un proceso complejo. Pero si el idioma además es poco transparente, es decir, existe poca relación entre la ortografía y el lenguaje oral, el proceso resulta aún más confuso. Los sistemas ortográficos transparentes son mas fáciles de aprender que los opacos. La consistencia del código es un factor importante a tener en cuenta en los modelos explicativos del aprendizaje de la lectoescritura. Además, exponemos en este artículo el modelo de doble ruta que postula la existencia de dos procedimientos diferentes para reconocer las palabras escritas, es decir, convertir las letras en sus correspondientes sonidos: una léxica o reconocimiento inmediato de la palabra, y una subléxica basada en reglas de correspondencia grafema-fonema. A partir de los noventa tuvo mucho impulso la hipótesis de la doble vía en el aprendizaje lector, surgiendo dos subtipos de dislexia: de superficie y fonológica.*

Palabras-clave: *Lectura, sistemas alfabéticos opacos y transparentes, dificultades lectoras, subtipos disléxicos, doble ruta lectora.*

ABSTRACT: *Learning how to read in any language is a complex process. However, if the language is not very transparent, that is to say, if there is little connection between orthographical aspects and the oral system, the process is even more confusing. Transparent orthographical systems are easier to learn than ones that are opaque. The consistency of the code is an important factor to bear in mind when talking about explicative models of learning how to read and write. Besides, this article presents the double route that puts forward the existence of two different procedures to recognize written words, that is to say, to turn letters into their corresponding sounds: one that is lexical, or immediate word recognition, and another that is sublexical, based on rules of grapheme-phoneme correspondence. From the 90s onwards, the hypothesis of the double route in the process of learning to read had a great boost, leading to the appearance of two subtypes of dyslexia: superficial and phonological.*

Key words: *Reading, opaque and transparent alphabetical systems, reading difficulties, dyslexical subtypes, reading double route.*

1. INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ ES LEER?

“Cuando se lee no se aprende algo, se convierte uno en alguien.”

Goethe

La cita con la que comenzamos este artículo, hace referencia al proceso íntegro de la lectura, no sólo al más elemental que es traducir los símbolos escritos y acceder al significado, sino también al proceso complejo que supone entender al que escribe y entrar directamente en su mundo.

¿Qué es leer? Está claro que no podemos contestar esta pregunta de una forma simplista y única. Lo primero que habría que sugerir es que la respuesta va a depender de un sinnúmero de factores como qué se lee, dónde, cómo, para qué, quién, para quién...

Alberto Manguel (2003) en su libro *Una historia de la lectura* nos transmite esta idea con la belleza con la que acostumbra en todos sus escritos:

“El astrónomo que lee un mapa de estrellas que ya no existen; el arquitecto japonés que lee el terreno donde se va a edificar una casa con el fin de protegerla de fuerzas malignas; el zoólogo que lee las huellas de los animales en el bosque; la jugadora de cartas que lee los gestos de su compañero antes de arrojar sobre la mesa el naipe victorioso; el bailarín que lee las anotaciones del coreógrafo y el público que lee los movimientos del bailarín sobre el escenario; el tejedor que lee el intrincado diseño de una alfombra que está fabricando; el organista que lee simultáneamente en la página diferentes líneas de música orquestada; el padre que lee el rostro del bebé buscando señales de alegría, miedo o asombro; el adivino chino que lee las antiguas marcas en el caparazón de una tortuga; el amante que de noche, bajo las sábanas, lee a ciegas el cuerpo de la amada; el psiquiatra que ayuda a los pacientes a leer sus propios sueños desconcertantes; el pescador hawaiano que, hundiéndose una mano en el agua, lee las corrientes marinas; el granjero que lee en el cielo el tiempo atmosférico; todos ellos comparten con los lectores de libros la habilidad de descifrar y traducir signos” (pp. 20-21).

Ahora bien, para avanzar en el tema que nos ocupa, podemos decir que **leer** es transformar los símbolos escritos en un texto en sus correspondientes palabras, aunque el proceso que se realiza es mucho más complejo de lo que aparentemente ocurre.

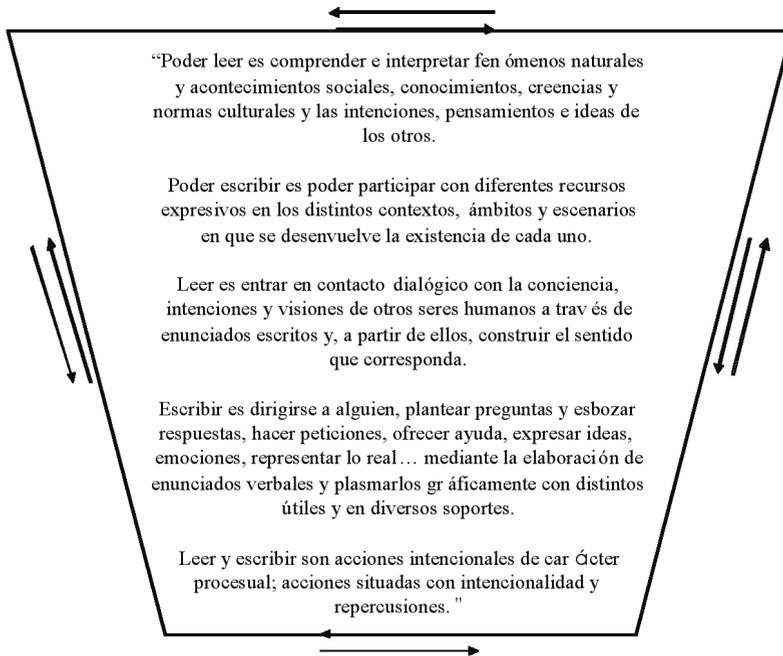
“La lectura... consiste en convertir la ortografía en lenguaje. Al leer, atribuimos significados lingüísticos a los signos impresos. En su nivel más ele-

El proceso lector en los sistemas alfabéticos

mental, leer supone acceder, cuanto menos, al significado de las palabras; pero en su sentido más pleno, al leer al otro accedemos al mismo mundo que aquél ha concebido” E. Sánchez.

Si nos fijamos en la siguiente figura¹ comprobaremos semejante complejidad, tanto del proceso lector como del proceso escritor:

FIGURA 1. *¿Qué es leer y escribir?
Distintas aproximaciones a una definición*



En primer lugar, tenemos que aludir a una serie de procesos implicados en el reconocimiento y atribución de significado a las palabras que vemos escritas.

¹ González Landa, C. (2004). A modo de obertura: notas sobre leer y escribir. En: González Landa, C. y Álvarez Angulo, T. (Dir.) Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria. Madrid: MEC., 37.

En segundo lugar, operamos con esos significados léxicos hasta obtener la interpretación completa del texto que leemos. Distinguimos entre leer (reconocer) palabras y comprenderlas.

Esta diferencia entre identificar las palabras e interpretar el texto, es substancial desde el momento en que las dificultades de los niños, pueden radicar en uno u otro aspecto.

Hay sujetos que reconocen las palabras escritas perfectamente y con rapidez, pero apenas comprenden las ideas del texto. Asimismo, otros leen con cierta dificultad (cometiendo errores y lentamente) y, sin embargo, son capaces de comprender lo escrito (E. Sánchez, 1995: 507-508).

“Todos estamos de acuerdo en que se lee para comprender. Sin embargo, evaluar la lectura únicamente a partir de la comprensión, puede ocultar el hecho de que ciertas dificultades léxicas...no tienen que ver con esta competencia. Es el caso del niño que comprende perfectamente un texto que se le lee en voz alta pero que no comprende cuando debe leerlo por sí mismo...”
(Sprenger-Charolles y Casalis, 1996:2-3).

No vamos a analizar aquí el proceso de comprensión e interpretación de los textos, ya que no es objetivo de este artículo el estudio de la comprensión lectora. Sí nos ha interesado sobre todo destacar cómo es el reconocimiento de las palabras y la precisión o exactitud al leer. Explicaremos, brevemente, alguna de las hipótesis existentes acerca del reconocimiento o identificación de palabras.

El modelo de doble ruta, que exponemos a continuación, postula la existencia de dos procedimientos diferentes para reconocer las palabras escritas, es decir, convertir las letras en sus correspondientes sonidos: una léxica o reconocimiento inmediato de la palabra, y una subléxica basada en reglas de correspondencia grafema-fonema.

2. HIPÓTESIS DE LA DOBLE RUTA LECTORA: LÉXICA Y SUBLÉXICA

Esta hipótesis parte de la idea de que cualquier lector al enfrentarse a la lectura, para reconocer la palabra escrita, puede poner en funcionamiento dos estrategias diferentes:

- Una de reconocimiento global de la palabra, o *ruta léxica*, directa o visual-ortográfica. Supone un reconocimiento inme-

diato de la palabra sin que medie el lenguaje, leeríamos una palabra con la misma inmediatez que empleamos en reconocer un dibujo o un objeto.

- Otra de reconocimiento de las palabras, a través de sus fonemas, o *ruta subléxica*, indirecta o fonológica. Supone transformar la palabra escrita en una palabra oral antes de poder reconocerla, para lo que se necesitan operaciones mentales que permitan convertir las letras en sonidos y posteriormente conectar esos sonidos en una palabra completa. Después la reconoceríamos y accederíamos a su significado si está en nuestro léxico interno (Sánchez, E., y Martínez, J., 1998:125-126).

En el primer caso, se reconocen visualmente las palabras como totalidad, a partir de la representación almacenada en la memoria (léxico interno). En el segundo caso, el reconocimiento se produce utilizando las reglas de correspondencia grafema-fonema, para segmentar los “*grafonemas*” y luego enlazarlos en palabras y poder pronunciarlas.

El sujeto sin problemas de lectura utiliza al leer tanto la memoria visual-ortográfica, como el análisis segmental fonológico. El tiempo de lectura es lo que variará si utiliza una u otra ruta, siendo más lenta la ruta subléxica.

En un buen lector, aplicar una u otra estrategia va a depender del tipo de palabras que esté leyendo. Así, si las palabras forman parte del vocabulario usual del sujeto, o son de uso frecuente, la identificación es rápida y, por tanto utilizará la ruta directa. No se reconocen, sin embargo, pseudopalabras (palabras que no existen en el idioma) o palabras de baja frecuencia, ni palabras irregulares (en inglés, por ejemplo) utilizando esta vía.

Por el contrario, la ruta subléxica se utilizaría en estos casos aplicando las reglas de conversión grafema/fonema, pudiendo así leer todas las palabras (sean del idioma o no) pero de un modo más lento.

En la Figura 2 que mostramos a continuación, podemos observar un modelo de reconocimiento de palabras escritas y habladas que

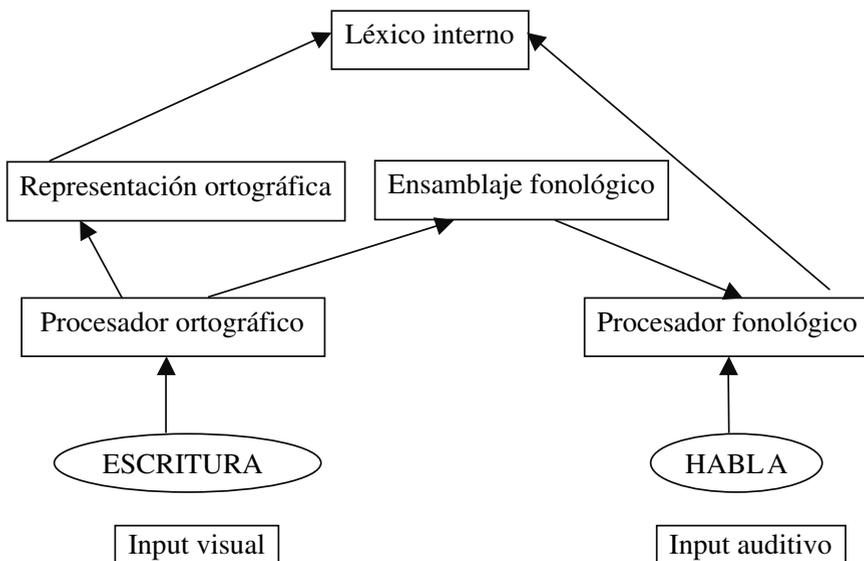
nos permite tener una visión bastante clara de los pasos implicados en el procesamiento del lenguaje oral y del escrito.

Si hay algún problema en alguna de las dos vías de acceso al significado de la palabra aparecen las dificultades en la lengua escrita. Estas dificultades podrán ser más o menos graves, dando lugar a sujetos *disléxicos* en el primer caso o sujetos con *retraso lector*, en el segundo.

Al mismo tiempo, dependiendo de la dificultad en una vía u otra, distinguiremos los diferentes subtipos disléxicos, como veremos en el siguiente apartado:

“La hipótesis de la doble ruta brinda un marco de gran utilidad para explicar el proceso de acceso léxico durante la lectura y sirve de instrumento de diagnóstico en las alteraciones de lectura” (Giménez, A. y cols., 2005: 4).

FIGURA 2. *Procesos de reconocimiento de la palabra escrita*²



² Hemos incluido la figura 2 por su facilidad de comprensión y claridad en el proceso de reconocimiento de la palabra escrita. Ha sido tomado de A.B. Domínguez. “¿Qué es la lengua escrita?”. Seminario sobre *La lengua escrita y sus problemas*, UPSA, (Diplomatura en Logopedia), 22 de Noviembre de 2005.

3. SUBTIPOS DISLÉXICOS

A partir de los noventa ha tenido mucho impulso la hipótesis de la doble vía en el aprendizaje lector, haciendo su aparición dos *subtipos* de dislexia, uno cuyo origen es visual y se denomina *dislexia de superficie* y otro cuyo origen es fonológico y que se designa como *dislexia fonológica* (Castles y Coltheart, 1993).

Más recientemente, Wolf y Bowers (1999) hipotetizan sobre la posibilidad de un nuevo tipo de dislexia, además de la fonológica, que se caracterizaría por la lentitud en el procesamiento de la información escrita (Citado por Bravo, 2000: 1).

3.1. Dislexia fonológica

La dislexia fonológica supone una dificultad para utilizar la vía fonológica, y poder leer correctamente pseudopalabras o palabras desconocidas e irregulares.

“Un sujeto con dislexia fonológica tendría los siguientes comportamientos: fracasarían con las palabras nuevas... El número de errores sería considerablemente menor en el caso de lectura de palabras familiares cuya lectura puede ser efectuada a través de la vía léxica.

También podría ocurrir que ante la dificultad intentaran un reconocimiento directo de la palabra apoyándose en algún elemento que resulte familiar...

Finalmente cabe hablar de otro mecanismo de compensación: el uso de la información contextual para apoyar el reconocimiento de las palabras, siempre y cuando la lectura de las palabras sea lo suficientemente buena como para apreciar ese contexto” (E. Sánchez, 1997: 365).

Por tanto, los disléxicos fonológicos (Sánchez, E y Martínez, J. 1998: 133):

- leen mejor palabras conocidas que desconocidas y pseudopalabras;
- cometen errores al asignar a cada grafema el fonema correspondiente, en sílabas sin sentido, pseudopalabras y palabras no familiares;
- el tipo de errores que cometen está sujeto, no sólo a la operatividad del proceso lector sino a la estrategia adoptada durante la lectura;

- en la mayoría de los casos, los problemas de lectura de estos niños tienen su equivalente en la escritura, siendo a la vez disgráficos fonológicos.

En investigaciones más recientes, (Manis et al, 1996, 1999) y desde los modelos conexionistas en vez de los de doble ruta, se corrobora esta clasificación de subtipos disléxicos, comprobando, además, que son sensibles al efecto de frecuencia, pero no al de longitud de las palabras ni de regularidad.

Cometen errores visuales en las pseudopalabras que se asemejan a palabras, con abundantes lexicalizaciones, así como errores morfológicos o derivativos, es decir, mantienen la raíz pero cambian el sufijo (Citado por Serrano y Defior, 2004: 23-24).

En cuanto a la categoría gramatical, también se ha demostrado que cometen más errores en las palabras función que en las de contenido (Defior, Justicia y Martos, 1998).

3.2. Dislexia de superficie

La dislexia visual o de superficie se caracteriza, sin embargo, por un déficit en el reconocimiento visual de las palabras, lo que hace que los sujetos que la “sufren”, recurran a la ruta indirecta, subléxica o fonológica, lo cual supone una mayor lentitud en la lectura.

“Un segundo grupo de sujetos puede no ser del todo capaz de adquirir una competencia plena en la vía léxica. Es obvio que apenas encontraríamos errores en la lectura pues todas las palabras castellanas podrían ser leídas correctamente mediante la vía fonológica. Tan sólo en el caso de palabras irregulares como Washington, se apreciarían errores, pues nuestro hipotético sujeto se empeñaría en regularizar esas palabras...”

Una segunda evidencia es que tardaría lo mismo en leer palabras como mesa que no palabras con los mismos constituyentes: same. Y ello simplemente porque tendería a tratar las dos palabras como si fueran igualmente desconocidas.

En todo caso, una lectura lenta, mediada siempre por recursos fónicos sería también esperable en un sujeto con problemas en la vía léxica” (E. Sánchez, 1997: 365).

Resumiendo, la dislexia de superficie (Sánchez, E y Martínez, J. 1998: 134):

- afecta a la lectura de palabras irregulares, tendiendo a regularizar, en aquellos idiomas que disponen de este tipo de estímulos;
- en nuestro idioma, estos sujetos pueden pasar desapercibidos porque la ruta subléxica permite leer cualquier palabra o pseudopalabra. Pero son esclavos de esta ruta indirecta lo cual supone un funcionamiento más lento;
- son niños que leen lentamente, vacilando, silabeando, situando el acento prosódico de la palabra en el lugar incorrecto;
- los errores cometidos también se ven influidos por la estrategia adoptada durante la lectura (errores leves: silabeo, vacilación, repetición y rectificación pasan a convertirse en omisiones, adiciones, o sustituciones de letras y lexicalizaciones cuando se les presiona para que lean con rapidez).

Se caracterizan también por la confusión de homófonos, ya que el acceso al léxico está basado en el sonido y no en la ortografía de la palabra (Serrano y Defior, 2004:24).

Sintetizando y comparando los disléxicos fonológicos y los superficiales, las principales diferencias entre ambos subtipos son:

“La velocidad para leer, siendo los disléxicos fonológicos más rápidos para reconocer palabras globales y los disléxicos visuales-ortográficos más lentos, por tener que recurrir a la vía indirecta de reconocimiento de las palabras.

La exactitud en la decodificación, siendo los disléxicos visual-ortográficos más precisos en reconocer los fonemas, pero no las palabras totales.

La persistencia del retraso. Los disléxicos fonológicos presentan un déficit más estable, en cambio los disléxicos visuales dependerían de una insuficiencia maduracional, superable parcialmente por la práctica pedagógica y la ejercitación de la lectura.

Los procesos cognitivos involucrados, ya que los déficits fonológicos aparecen asociados con deficiencias en algunos procesos algunos verbales superiores. Los déficits visual-ortográficos aparecen asociados con la atención visual y con la automatización en la decodificación” (Bravo, 2000:6).

3.3. Dislexia mixta

Estos dos subtipos no son categorías absolutamente independientes. Existen muchos niños que presentan problemas en ambas rutas

(dislexia mixta), lo que pone de manifiesto que no existe una discontinuidad entre estos dos subtipos.

Dentro del grupo de lectores normales, existen sujetos que presentan un adecuado funcionamiento con una de las rutas pero un funcionamiento más mediocre con la otra. Son los que denominaba Baron “lectores chinos” (procesamiento pobre de la ruta fonológica) y “lectores fenicios” (peor la ruta léxica) (Baron y Treiman, 1980). Así se refuerza la hipótesis de la continuidad entre subtipos y lectores normales.

4. APRENDER A LEER EN UN SISTEMA ALFABÉTICO

“Leer en voz alta, leer en silencio, llevar en la mente bibliotecas íntimas de palabras recordadas, son habilidades asombrosas que adquirimos mediante métodos inciertos. Antes de adquirir esas habilidades el lector tiene que aprender la técnica elemental de reconocer los signos comunes con que la sociedad ha decidido comunicarse: dicho de otro modo, el lector ha de aprender a leer” (Manguel, A., 2003:103).

El lenguaje es el sistema de símbolos arbitrarios que utilizamos para transmitir significados en una sociedad determinada. Cada comunidad lingüística ha establecido a lo largo de la historia un código propio. El nuestro se basa en el principio alfabético, estableciendo que a cada sonido le corresponde prácticamente una letra.

4.1. La Prehistoria del lenguaje escrito

“Por prehistoria del lenguaje escrito entendemos los procesos psicológicos que llevan a los niños a comprender el principio alfabético de escritura, o bien,... a concebir los fonogramas como tales y a usarlos para leer y escribir, por difíciles y penosos que sean esos actos de lectura y escritura en ese momento de la evolución” (Vaca, 2001: 31).

Siguiendo a este autor, desde la perspectiva de la lectura, esta prehistoria nos descubre algunos aspectos interesantes, como:

- la importancia del contexto para la interpretación de una palabra escrita;
- la distinción entre lo que está escrito y lo que puede leerse en una oración escrita;

- algunos criterios cuantitativos que pueden guiar las interpretaciones infantiles;
- criterios cualitativos, cuando comienzan a usar indicadores para adivinar qué quiere decir una palabra...

Del estudio de la prehistoria del lenguaje escrito se han encargado diversos autores³, en diferentes idiomas alfabéticos que no vamos a exponer aquí. Sí señalaremos que, en esta prehistoria, tiene lugar, entre otras cosas, la construcción de las correspondencias fonográficas, comenzando por la estructura silábica y continuando con el fonema (Vaca, 2001: 32).

¿Qué se desprende del estudio de la prehistoria de la escritura? Seguramente, un dato importante: la relación entre la oralidad y la escritura.

Si fuéramos totalmente ingenuos, diríamos que la escritura es simplemente la transcripción del habla, por tanto, completamente dependiente de la oralidad. Pero, a medida que se estudia sistemáticamente, esa dependencia se hace cada vez más inconsistente. La escritura se independiza poco a poco en todos los planos, sistémico, discursivo y funcional (Vaca, 2001:32).

El niño, desde antes de aprender a leer y escribir, sabe distinguir entre lo oral y lo escrito; pero, además, para poder realizar el acto lector con total “esplendor”, léase, comprendiendo perfectamente lo que se lee, e interpretando lo que el autor quiere transmitir al lector, intervienen muchos más factores que la simple relación entre letras y sonidos.

Es más, a partir de que el niño descubre el principio alfabético, la evolución de la escritura puede ser vista como un camino que va de la dependencia a la independencia de esta respecto de la oralidad.

En definitiva, el principiante lector, en algún momento de su evolución concibe la escritura como dependiente de la oralidad, para irse alejando de esa concepción al incorporar paulatinamente diferentes elementos del sistema...

³ Para un conocimiento más explícito, consultar E. Ferreiro (1988) en idioma español y J.M. Besse (1995), en francés.

“Hacia los siete años, dependiendo de la cantidad y calidad de las interacciones que el medio cultural permite al niño, él ya ha hecho una serie de progresos impresionantes, producto de varios años de interacción con la lengua escrita en diversos contextos sociales: la casa, la escuela, la calle, la TV. etc... Estos progresos desembocan en la comprensión, por parte del niño, de que el sistema de escritura es esencialmente alfabético, siendo entonces capaz de leer y escribir, al menos, cualesquiera frases o palabras de acuerdo a la lógica alfabética aplicada a la tarea. Sin embargo, en este momento, le falta aún mucho por aprender...” (Vaca, 2001:35).

4.2. Distintos sistemas ortográficos

La ortografía, sabemos, representa el lenguaje. Éste está constituido por unidades discretas o segmentos, algunos de los cuales tienen sentido por sí mismos y otros no (palabras, oraciones, morfemas, en el primer caso; fonos, fonemas, sílabas, en el segundo) (Lieberman, 1982).

Pero en otro tipo de idiomas no alfabéticos, existen ortografías que representan siempre unidades con sentido: son los logogramas. Hablamos del chino o del kanji japonés que representan morfemas o palabras.

Cada logograma puede dividirse en trazos que se pueden distinguir visualmente y son importantes en el reconocimiento del carácter, pero no representan los componentes fonológicos de la palabra, no tienen significación lingüística, como ocurre con el inglés (sí hay algún logograma, como el símbolo \$, números arábigos, etc.).

Según manifiesta Lieberman en el artículo citado, la principal característica del sistema de escritura logográfica es que atribuye una carga cognoscitiva ligera en el principiante lector, porque la unidad es la palabra, lo cual facilita el aprendizaje lector.

La naturaleza del sistema logográfico es diferente a la del sistema alfabético. Los lectores no pueden leer un morfema cuyo logograma no hayan visto y aprendido previamente.

En el caso del japonés, se pueden usar cinco tipos de escritura diferentes, en orden de importancia: kanji (logográfico), kana (caracteres silábicos), dividido a su vez en caracteres hiragana y katakana, números arábigos y caracteres o letras románicas.

Los dos silabarios japoneses (katakana e hiragana) son muy fáciles en forma y sonido: el primero para palabras de escritura extranjera, y el segundo para expresar las inflexiones gramaticales y palabras no comunes.

La unidad lingüística es la sílaba. Hay 46 caracteres kana que se corresponden con las 46 sílabas del idioma. La correspondencia sílaba-kana es, por tanto muy regular. Una sílaba es estable y no cambia el valor del sonido cuando se combinan con otras sílabas. (Makita, K., 1968).

Un silabario puede presentar ventajas para el lector, pero sólo en aquellas lenguas que tienen determinadas características.

Makita (1968) ya aludía a un grado de alfabetización en Japón del 99% y sólo un 0,98% de niños con problemas lectores.

¿Cuál o cuáles pueden ser las razones de este éxito? Este autor argumenta que Japón es una nación de lectores, con un gran respeto por la educación en general y con una excelente motivación y estimulación para la lectura, además del fácil acceso a material de lectura bueno y económico. Pero, sobre todo, leer en japonés es fácil por la mezcla de kanji logográfico y kana fonético con diferentes propósitos.

En los sistemas alfabéticos como el nuestro, los lectores deben ser capaces de apreciar la relación entre el carácter ortográfico y la unidad lingüística que representa (fonos, fonemas, sílabas, palabras...)

La ortografía alfabética representa la estructura fonológica interna de la palabra hablada. Y lo hace mediante un grupo considerablemente económico de 27 símbolos.

Disponemos, por tanto, de la ventaja de poder leer palabras que no hemos visto nunca. No hay que memorizar la asociación entre cada símbolo y la palabra que representa, a diferencia del lector logográfico.

Entonces, ¿qué deben saber los niños para aprender a leer? Según la misma autora (Lieberman, 1982), deberán ir adquiriendo madurez fonológica y un conocimiento explícito de los segmentos que están representados por la ortografía.

Esta adquisición es posible si, en la lectura, uno atiende a la relación entre la palabra impresa y la fonología de la palabra hablada, es decir, lee analíticamente, no globalmente.

Insiste esta autora en que lo que hay que hacer es ayudar al niño, tan pronto como sea posible, a ser consciente de la segmentación del habla (comenzar con poesías infantiles, juegos de palabras o de adivinanzas, para seguir con otras actividades diseñadas por educadores).

Sin duda alguna, indicaciones como las que nos ofrece Liberman han servido para mejorar las prácticas de iniciación a la lectoescritura en muchos centros educativos, entre otros, en nuestro país, tendiendo hacia modelos más eclécticos, de marcha analítico-sintética⁴.

4.3. Un modelo de adquisición de la lectura en idiomas alfabéticos

Hemos de mencionar aquí, los trabajos desarrollados por Uta Frith (1985) sobre un modelo de adquisición de la lectura en los idiomas alfabéticos, por la gran influencia que ha tenido en el trabajo de otros muchos autores.

A pesar de las críticas que ha recibido, en general, su terminología es comúnmente aceptada⁵. Este modelo tiene tres fases o etapas:

La primera es la etapa *logográfica* donde los niños procesan las palabras como cualquier otro estímulo visual. Reconocen la palabra por ciertos rasgos distintivos o claves (forma, tamaño o longitud de la palabra, contorno general o incluso algún rasgo llamativo, color, del contexto donde suele aparecer la palabra). Es el caso de los niños que reconocen la palabra “SMARTIES” (caramelos de chocolate muy conocidos por los niños) o una botella de refresco por su etiqueta, aunque aún no saben leer.

“Existe la anécdota de un niño que sólo reconocía y leía en voz alta el nombre de una marca de lubricantes, ESSO, exhibida en una gasolinera, si la veía inserta en una forma oval. Sin esa forma alrededor, no existía ESSO” (Frith, U., 1989: 24).

⁴ Son muy interesantes las alusiones que hace Liberman a la metodología lectora, pero no es objetivo de este artículo analizar los métodos que se utilizan actualmente para la enseñanza de la lectoescritura, en relación con el tipo de idioma.

⁵ Para un estudio más detallado del modelo de U. Frith y sus críticas, consultar, entre otros: Sánchez, E. (1995). El lenguaje escrito: adquisición e intervención educativa. En: Beltrán, J. *Psicología de la instrucción*. Madrid: Síntesis, 505-567.

La segunda etapa es la denominada *alfabética*, donde los niños precisan de una enseñanza sistemática de las reglas alfabéticas y fonéticas para poder ir progresando en su aprendizaje lector. En esta fase, el niño necesita representar visualmente las palabras de una forma distinta a como lo hace con otros objetos o símbolos. Necesitan representar secuencias ordenadas de las letras. Esta estrategia alfabética es la que permite al principiante lector pronunciar palabras nuevas, no familiares, e incluso pseudopalabras.

Ahora ya domina las reglas de conversión grafema-fonema, aprendiendo los nombres y asociándolos al sonido de las letras. Y para que este proceso tenga lugar adecuadamente, el niño necesita haber desarrollado una habilidad llamada *conciencia fonológica* (lo hemos mencionado anteriormente y volveremos a referirnos a dicho concepto en capítulos posteriores). Es la habilidad que permite el paso del lenguaje oral al lenguaje escrito, y nos permite ser conscientes, pensar y manipular los sonidos del lenguaje (Torgesen y cols., 1997).

Utilizando esta conciencia somos capaces de captar la estructura fonológica de las palabras.

Una vez que se establece esta capacidad, es cuando se puede aprender a relacionar fonemas y grafemas, logrando así una correcta decodificación lectora, paso previo a los posteriores y sucesivos procesos que nos van a permitir conseguir el objetivo último del proceso lector, que es la comprensión de lo que se lee.

La conciencia fonológica suele descubrirse y ejercitarse alrededor de los seis años, aunque el proceso de reconocimiento de las palabras a través del léxico fonológico es lento y supone un esfuerzo importante para los niños que están aprendiendo a leer.

La tercera etapa llamada *ortográfica* se refiere al reconocimiento de las palabras en unidades ortográficas, sin tener que transformarlas en su correspondiente sucesión de fonemas.

Esta estrategia tiene como resultado la lectura rápida de las palabras pero, a diferencia de la etapa logográfica, con una total precisión, ya que el niño no presta atención a rasgos superfluos como el tamaño, o forma externa de la palabra, sino que se atiene a otros rasgos internos y exclusivos de cada una (por ejemplo, el orden de las letras que es distinto en cada palabra) (Sánchez, E. 1993: 101).

Por medio de las constantes muestras de las palabras escritas los niños logran almacenar la secuencia de letras como una palabra

completa, formándose el llamado léxico ortográfico. En esta etapa, los niños adquieren una conciencia cada vez mayor de la estructura ortográfica de las palabras. Gracias a ello, pueden establecer la pronunciación conforme a la ortografía de las palabras.

Según la mayoría de los autores, para conseguir una lectura eficaz, es necesario un procesamiento fonológico adecuado. Los neolectores aprovechan las ventajas del sistema alfabético para generalizar la conversión de letra a sonido.

Sprenger-Charolle y Casalis (1996) deducen de su investigación en psicología experimental que existen tres vías de acceso al léxico:

“...la vía directa logográfica (correspondiente a la vieja idea de reconocimiento global-temprano, de patrones fijos de caracteres), la vía indirecta por ensamblaje fonológico (decodificación y síntesis o desciframiento) y la vía directa ortográfica, que incorporaría ya un reconocimiento de particularidades ortográficas, pero aún ligada a un reconocimiento global de la palabra.

Se discuten los diferentes modelos propuestos en términos de la dinámica evolutiva que juegan estas tres vías de acceso al léxico. ¿Desaparece la vía indirecta por ensamblaje fonológico una vez que se accede a la etapa directa ortográfica o permanece activa y se complementan? ¿Qué relación guarda el acceso logográfico con las otras vías en términos evolutivos?

Por otro lado, se analiza la relación entre los desempeños en lectura y en escritura, obteniendo generalmente correlaciones positivas y significativas entre el dominio ortográfico en escritura... y mejores desempeños en lectura” (Citado por Vaca, 2001: 42).

La conclusión a la que llegan estas autoras, en el caso francés y que consideramos de interés en este tema, es la siguiente:

“Los niños francófonos utilizan intensivamente la mediación fonológica como vía de acceso al léxico, debido principalmente a la regularidad de las relaciones grafía-sonido presentes en francés y está ligada a la estructura fonológica de la lengua, es decir a la estructura de sus unidades silábicas más frecuentes (CV o CCV)” (Citado por Vaca, 2001: 42).

5. APRENDER A LEER EN UN SISTEMA ALFABÉTICO OPACO O TRANSPARENTE

El complejo proceso de leer y escribir depende directamente de las características y la peculiaridad de la lengua. Ya Mattingly en 1972 aludía a un *conocimiento lingüístico*, o capacidad de analizar

las palabras como sucesión de los fonemas y de la dificultad de esta capacidad, debido a la estructura del idioma.

Leer de forma analítica no es leer letra por letra, incluso en las lenguas en las que la relación letra-sonido es más unívoca, más directa. El uso efectivo de un alfabeto requiere un grado de conocimiento activo de la estructura fonológica. Una cosa es comprender y hablar una lengua y otra tener una comprensión analítica de la estructura interna de la lengua (Lieberman y Shankweiler, 1979).

La posterior aparición del alfabeto en la historia de la escritura, puede ser una señal de que es más difícil ser consciente de la segmentación fonemática. Un niño puede encontrar dificultades en la segmentación fonemática, y por tanto, debe existir en el desarrollo del niño un orden de dificultad desde la segmentación de una palabra a la sílaba y al fonema.

Del experimento que relatan Lieberman y Shankweiler en su artículo con niños de cuatro y de seis años de edad, se confirma la hipótesis que acabamos de mencionar. Los niños de cuatro años sí fueron capaces de segmentar en sílabas, pero no en fonemas y en el caso de los participantes de seis años un 70% segmentó fonéticamente.

Conviene que distingamos aquí entre sonido y fonema y entre letra y grafema; los sonidos son los que producimos al hablar y los fonemas las representaciones abstractas de todas las variantes de un mismo sonido. Las letras son los caracteres que componen un alfabeto y los grafemas las representaciones gráficas de los fonemas, pudiendo corresponder a una o más letras (Defior, 2000).

Una lengua se considera transparente o regular o superficial si la lectura y la escritura pueden realizarse mediante reglas de conversión grafema/fonema (lectura) o de fonema/grafema (escritura). En estos casos las correspondencias son recíprocas y constantes.

El español, como el italiano, el griego, el alemán, el serbocroata o el finlandés, es un idioma transparente en el caso de la lectura, con un elevado grado de consistencia en su principio alfabético (Jiménez y Muñetón, 2002), a excepción de las llamadas reglas de contexto.

Estas reglas establecen qué sonido corresponde a un determinado grafema en función de las vocales que lo acompañan (caso, entre otros, de la letra *c* con las vocales *e*, *i*, cuyo sonido es /θ/ mientras que con las vocales *a*, *o*, *u*, el sonido es /k/).

En la escritura, la correspondencia no es tan unívoca ya que a algunos fonemas les pueden corresponder dos o más grafemas (por ejemplo, b-v). Veremos, con más detalle, estas correspondencias en el último apartado del siguiente capítulo, dedicado a la estructura fonológica del español.

Sin embargo, también existen lenguas opacas o profundas donde las correspondencias no son regulares, ya que existen fonemas que se pueden representar por dos o más grafemas, y grafemas que representan a más de un fonema.

Es el caso del inglés (también el francés, el portugués, el danés...) en el que existe una cantidad de palabras irregulares que no respetan la correspondencia sonido-letra, es decir un mismo grafema no se pronuncia en todas las palabras de la misma manera. A pesar de ello, los buenos lectores tienen una correcta y rápida lectura, pudiendo utilizar sus conocimientos para leer pseudopalabras pronunciables.

Cuando leemos en una lengua de ortografía transparente, como es el caso del español, están implicadas las etapas o estrategias descritas en el apartado anterior, aplicando una u otra en función del grado de familiaridad que tengamos con las palabras que estemos leyendo.

Ante palabras muy familiares aplicamos la estrategia logográfica, en la que el sujeto va de la ortografía de la palabra al significado directamente, de ahí que también se conozca como *ruta directa u ortográfica*.

Ante palabras nuevas o raras aplicamos la *ruta indirecta o fonológica*, que consiste en utilizar el sistema conversor grafema-fonema. En este caso, cada letra es convertida en su sonido correspondiente y todos esos sonidos son reunidos para formar la imagen sonora o fonológica de la palabra en cuestión. El lector termina oyendo mentalmente cómo suena la palabra y almacenándola en su lenguaje interior.

La repetición de este proceso sobre una palabra concreta hará que vaya pasando de su estado de palabra rara al estado de palabra familiar, lo que supone que en un momento dado dejará de leerla por la ruta fonológica y la leerá por la ruta ortográfica, mediante un solo golpe de vista y sin análisis fonológico individualizado.

“En un sistema transparente es más fácil alcanzar el grado de lectura experta que en una opaca” (Serrano y Defior, 2004: 25).

Realmente, podemos deducir que la transparencia del código influye en el desarrollo del aprendizaje de la lectura.

Así lo demuestran las últimas investigaciones translingüísticas (Müller y Brady, 2001; Seymour, Aro y Erskine, 2003), aludiendo a que el nuestro es un código fácil y productivo que favorece el uso de la ruta fonológica en la lectura.

El conocimiento de las reglas de conversión grafema/fonema en español es más temprano que en otros idiomas (portugués y francés) y la utilización adecuada de la ruta o procedimiento fonológico también ocurre antes.

“Todo ello confirma que los sistemas ortográficos transparentes son más fáciles de aprender que los opacos, es decir, la consistencia del código es un factor importante a tener en cuenta en los modelos explicativos de la adquisición lectora (Wimmer y Hummer, 1990)” (Citado por Genard y cols. 2005: 9).

Siguiendo con este enfoque translingüístico y comparando diferentes sistemas ortográficos, se ha comprobado que existe relación entre las posibles dificultades en la adquisición de la lectura y, el grado de transparencia u opacidad de la lengua⁶.

Pero en la mayoría de las investigaciones aludidas, las comparaciones no han sido precisamente rigurosas, al margen ya de las propias diferencias lingüísticas en que los niños crecen y aprenden (Genard y cols., 2005).

Dichos estudios han sugerido diferencias entre los sistemas escritos, indicando que los resultados obtenidos en lengua inglesa no son totalmente adaptables a los de otras ortografías.

El desarrollo de las habilidades lectoras se produce de forma diferente en las distintas ortografías, estando influido por el sistema ortográfico y el ambiente lingüístico dentro del cual se desarrolla el lector (Müller y Brady, 2001).

Aún así podemos pensar que la dislexia y su prevalencia puede sentirse afectada por los distintos sistemas ortográficos, mostrando que es más frecuente en países cuya ortografía es compleja u opaca (Serrano y Defior, 2004).

⁶ Ver una recopilación de estos estudios en Hatano, G. y Harris, M. (1998). *A cross-linguistic perspective on learning to read*. Cambridge: University Press.

Si comparamos los resultados de la lectura de niños con dislexia y de “normolectores” en lenguas opacas, nos daremos cuenta de que el criterio de comparación es, probablemente, la precisión al leer, es decir, la diferencia en la ejecución lectora entre unos y otros lectores, o lo que es lo mismo el número de errores que se cometen al leer en voz alta es considerablemente mayor en el primer caso que en el segundo.

Sin embargo, en el caso de las lenguas de código transparente, es más significativo el factor velocidad lectora que la precisión que se tenga al leer.

“En las ortografías opacas el criterio de comparación del logro lector en niños con dislexia y niños normales es la precisión en la ejecución lectora. En las ortografías transparentes la precisión lectora es un factor menos importante, siendo determinante la baja velocidad lectora (Serrano y Defior, 2004: 26).

Los trabajos sobre el idioma alemán (Wimmer, 1993; Wimmer y Mayringer, 2001), sobre el finés (Holopainen, Ahoen y Lyytinen, 2001; Müller y Brady, 2001), el italiano (Treesoldi et al., 2001) y sobre el español (Jiménez y Hernández, 2001), corroboran esta hipótesis.

“En cualquier caso, y a pesar de estas diferencias, se sigue manteniendo que las dificultades lectoras en dislexia tienen su base principal en un déficit de procesamiento fonológico, independientemente del sistema ortográfico... Las manifestaciones de la dislexia pueden cambiar pero el déficit cognitivo es universal” (Serrano y Defior, 2004: 26).

Martínez (1995), Calvo (1999), Jiménez y Ramírez (2002) han demostrado en esa misma línea que los estudios comparativos entre disléxicos demuestran que, aun existiendo déficit fonológico, leen las pseudopalabras sin errores significativos, pero, eso sí, la lectura es más lenta.

“...Otros investigadores indican que lo que diferencia a los lectores competentes de los otros es el hecho de que los mecanismos de identificación de las palabras son menos rápidos y más dependientes del contexto en los malos lectores...” (Sprenger-Charolles y Casalis, 1996: 4, citado por Vaca, 2001: 39).

Como consecuencia de lo mencionado hasta aquí, para la lectura y su adquisición en nuestro idioma, es necesario que el niño de-

sarrolle ambas estrategias, fonológica y ortográfica, si queremos que se convierta en un futuro buen lector.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARON, J. y TREIMAN, R. Use of orthography in reading and learning to read. En: Kavanagh, J.F. y Venezky, R.L. (Eds): *Orthography reading and dyslexia*. Baltimore: University Park Press, 1980, p. 171-189.
- BESSE, J.M. *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris: Magnard, 1995.
- BRAVO, L. La dislexia visual-ortográfica o de superficie en niños de habla castellana. U R P. *Maestría en Psicología: problemas de aprendizaje*, 2000, p. 1-7.
- CALVO RODRÍGUEZ, A. *Adquisición de la lengua castellana: perfiles cognitivos de aprendices con dificultades*. Tesis Doctoral, Murcia: Universidad de Murcia, 1999.
- CASTLES, A. y COLTHEART, M. Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 1993, 47, p. 149-180.
- DEFIOR, S. Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Málaga: Aljibe, 2000.
- DEFIOR, S., JUSTICIA, F. y MARTOS, F. Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje*, 1998, p. 83, 59-74.
- FERREIRO, E. *L'écriture avant la lettre*. En H. Sinclair (Dir.). *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris: PUF, 1988.
- FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. Are comparisons between developmental and acquired disorders meaningful? En: K.E. Patterson, J.C. Marshall y M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia*. Londres: LEA, 1985.
- FRITH, U. Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. En: *La Lectura: V Simposio de las Escuelas Superiores de Psicología del lenguaje y Logopedia*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1989.
- GENARD, N, ALEGRÍA, J., LEYBAERT, J., MOUSTY, PH. y DEFIOR, S. La adquisición de la lectura y la escritura. Comparación translingüística. *2º Congreso Hispano-portugués de Psicología*, 2005.
- En: <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa> [7-07-05].
- GIMÉNEZ, A. y cols. Cuando lo transparente se hace opaco. Lectura y escritura en español, 2005. En: <http://copsa.cop.es/congresoiberboa/base/basicos/t5.htm> [24-05-2005].
- GONZÁLEZ LANDA, C. A modo de obertura: notas sobre leer y escribir. En: González Landa, C. y Álvarez Angulo, T. (Direc.) *Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: MEC., 2004, p. 13-63.
- HATANO, G., y HARRIS, M. *A cross-linguistic perspective on learning to read*. Cambridge: University Press, 1998. Citado en Genard, N, Alegría, J., Leybaert, J., Mousty, Ph. y Defior, S. La adquisición de la lectura y la escritura. Comparación translingüística. *2º Congreso Hispano-portugués de Psicología*, 2005. En: <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa> [7-07-05].

- JIMÉNEZ, J. E. y HERNÁNDEZ, I. Word identification and reading disorders in the Spanish language. *Journal of Learning Disabilities*, 2000, nº 33 (1), p. 44-60. Citado en Serrano, F y Defior, S. Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2004, nº 4, 2 (2), p. 13-34. En: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista> [28-02-06]
- JIMÉNEZ, J.E. y MUÑETÓN, M.A. *Dificultades de aprendizaje de la lectura*. Madrid: Trotta S.A, 2002.
- LIBERMAN, I.Y. y cols. Children's memory for recurring linguistic and non-linguistic material. *Cortex*, 1982, 18, p. 367-375.
- LIBERMAN, I.Y.; SHANKWEILER, D. Speech, the alphabet, and teaching to read. En, Resnik, L.B.; Weaver, P.A. (Eds), *Theory and practice of early reading*. N.J.: Erlbaum, Hillsdale, 1979, p. 109-134.
- MAKITA, K. The rarity of reading disability in Japanese children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1968, 38, p. 599-614.
- MANGUEL, A. *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial, 2003.
- MATTINGLY, I.G. Reading, the linguistic process and linguistic awareness. En, Kavanagh, J.F.; Mattingly, I.G. (Eds.). *Language by ear and by eye: the relationship between speech and reading*, MIT Press, Cambridge, 1972, p. 133-148.
- MÜLLER, K. y BRADY, S. Correlatos of early reading performance in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2001, nº 14, p. 757-799. Citado en Serrano, F., Defior, S. y Jiménez, G. Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación Primaria. 2º Congreso hispano-portugués de Psicología, 2005. En: <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa> [7-07-05].
- SÁNCHEZ, E. El aprendizaje de la lectura: adquisición y trastornos. En: M. A. Carbonero (Coord.). *Dificultades de aprendizaje. Tendencias y orientaciones actuales en la escuela*. Valladolid: ICE, 1993, p. 89-118.
- SÁNCHEZ, E. El lenguaje escrito: adquisición e intervención educativa. En Beltrán, J. *Psicología de la instrucción*. Madrid: Síntesis, 1995, p.505-567.
- SÁNCHEZ, E. Las dificultades en el aprendizaje de la lectura: un enfoque cognitivo. En Nicasio, J. *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: Luis Vives, 1997, p. 353-381.
- SÁNCHEZ, E. Y MARTÍNEZ, J. Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. En Santiuste Bermejo, V. y Beltrán Llera, J.A. (Coords.). *Dificultades en el aprendizaje* Madrid: Síntesis, 1998, p. 121-146
- SERRANO, F y DEFIOR, S. Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2004, nº 4, 2 (2), p. 13-34. En: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista> [28-02-06].
- SERRANO, F., DEFIOR, S. y JIMÉNEZ, G. Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación Primaria. 2º Congreso hispano-portugués de Psicología, 2005. En:<http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa> [Consulta: 7-07-05].
- SEYMOUR, P.H.K., ARO, M. y ERSKINE, J.M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 2003, nº 94, p. 143-174. Citado en Serrano, F., Defior, S. y Jiménez, G. Evolución de la relación entre con-

- ciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación Primaria. *2º Congreso hispano-portugués de Psicología.*, 2005. En: <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa> [7-07-05].
- SPRENGER-CHAROLLES, L y CASALIS, S. *Lire*. Paris: PUF. 1996. Citado en Vaca, J. E. Comprensión de textos y conocimiento ortográfico. *Colección Pedagógica Universitaria*, 2001 n° 35 (Enero-Junio).
- TORGENSEN, J. K., WAGNER, R. K., RASHOTTE, C., ALEXANDER, A. W. y CONWAY, T. Preventive and remedial interventions for children with severe reading disabilities. *Learning Disabilities: Multidisciplinary Journal*, 1997, n° 8, p. 51-61.
- VACA, J.E. (2001). Comprensión de textos y conocimiento ortográfico (Estudios comparativos en psicolingüística genética). *Colección Pedagógica Universitaria*. n° 35 (Enero-Junio).
- WIMMER, H, y MAYRINGER, H. (2001). Is the reading-rate problem of german dyslexic children caused by slow visual processes? En M. Wolf (Ed.) *Dyslexia, fluency and the brain*. N.Y.: York Press. Citado en Serrano, F y Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, N° 4, 2 (2), p. 13-34. En: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista> [28-02-06].

