

Estrategias de lectura

Escriben: [Lidia Barboza Norbis](#) y Carmen Sanz

Lidia Barboza Norbis es Licenciada en Ciencias de la Educación. Egresada de la Facultad de Humanidades. UDELAR, Egresada de la Maestría de Educación con énfasis en Evaluación y Currículum de la Universidad Católica del Uruguay, Ex-docente de la Universidad de la República, Docente de Enseñanza Secundaria y Profesional integrada a Equipo Psicopedagógico en el Colegio y Liceo San Francisco de Sales de Montevideo.
Carmen Sanz es Maestra efectiva de Enseñanza Primaria, Egresada de la Maestría de Educación con énfasis en Evaluación y Currículum de la UCUDAL y Maestra efectiva de Enseñanza Primaria.

Introducción

En la actualidad existen abundantes investigaciones y publicaciones sobre estrategias de aprendizaje, las cuales surgen unos quince años después de la irrupción de la revolución cognitiva en psicología, en la segunda década de los años cincuenta.

Esta temática no ha dejado de interesar a investigadores y teóricos, tanto por lo que aporta a nuestra comprensión del funcionamiento de los procesos psicológicos superiores, típicamente humanos, como por sus indudables implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la educación formal.

Este nuevo paradigma cognitivo supone una reconceptualización de la lectura, de lo que es y de lo que supone su dominio, así como de su función instrumental; es decir, de su poder para promover nuevos aprendizajes.

PARTE 1

1.1. ¿Qué es la lectura?

Desde una perspectiva interactiva se asume que *leer "es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba."* (Solé, 1992, p.18).

1.2. ¿Qué procesos básicos del aprendizaje se ponen en juego al leer?

Bravo (1999) presenta los procesos básicos del aprendizaje de la lectura en tres niveles:

- El *primer nivel cognitivo* tiene que ver con los denominados *procesos periféricos*, que son los que permiten la recepción de la información (percepción y discriminación visual) y el grado de eficacia atencional con que lo realiza.
- El *segundo nivel* tiene que ver con el *pensamiento verbal abstracto* que implica un nivel de complejidad y abstracción vinculado al potencial intelectual de cada individuo y a los conocimientos y experiencias previas.
- El *tercer nivel* involucra a la *memoria verbal*, el procesamiento fonológico y el procesamiento

visual-ortográfico; procesamiento encargado de traducir la información visual en verbal.

El niño se enfrenta a un estímulo físico que es la palabra escrita y que debe registrar. Una vez en el horizonte perceptivo del sujeto, éste debe realizar una categorización de los componentes de la palabra.

Existen dos vías de acceso posible para continuar el proceso:

Vía de acceso directo: Una vez categorizadas las letras de la palabra, éstas activan un conjunto de unidades que son mayores que las letras. Éstas activan el léxico ortográfico activando las formas ortográficas de las palabras en la memoria. A partir de aquí, se accede a las representaciones semánticas y fonológicas de la palabra.

Vía de mediación fonológica: Una vez que se realiza la categorización de las letras de la palabra, se realiza una conversión grafema-fonema que permite la activación de las formas fonológicas de las palabras, accediendo así a las representaciones semánticas y ortográficas de las mismas.

Investigaciones recientes apoyan la idea que es posible que la conversión se dé a un nivel superior al del grafema y por lo tanto al del fonema. (Lorente, 1999). En el lector experto estos procesos son automáticos y no requieren de la memoria de trabajo.

A través de la lectura por acceso directo es posible que el sujeto lea palabras irregulares o discrimine homófonos. A partir de la lectura por mediación fonológica pueden leerse todas aquellas palabras regulares y las pseudopalabras.

La lectura es un modo particular de adquisición de información. Al hablar de lectura, es frecuente que se confundan la capacidad lectora, los fines de la lectura, la actividad lectora y la ejecución lectora.

La *ejecución lectora* -evidentemente- es el resultado, el grado de éxito de la actividad lectora. La *actividad* es el conjunto de sucesos que ocurren en el cerebro y en el sistema cognitivo que apoya el cerebro, así como en los órganos sensoriales y motores. Se entiende como *sistema cognitivo* a un sistema complejo de procesamiento de la información que comprende conocimientos (representaciones) y los medios para operar sobre esos conocimientos (procesos).

Los *objetivos* de la lectura es la comprensión del texto escrito y/o el logro de una impresión de belleza. La *capacidad* es aquella parte del conjunto de recursos mentales que movilizamos al leer que es específica de la capacidad lectora; dicho de otro modo, la parte que no es puesta en juego por otras actividades.

El objetivo de los procesos específicos de lectura es representar el material escrito de tal manera que sea utilizable por el resto del sistema cognitivo. La *capacidad lectora* puede ser definida, en consecuencia, como el conjunto de procesos perceptivos que permiten que la forma física de la señal gráfica ya no constituya un obstáculo para la comprensión del mensaje escrito.

La capacidad lectora, como cualquier otra capacidad cognitiva, es una transformación de representaciones (llamadas *de entrada*) en otras representaciones (llamadas *de salida*). En el caso de la capacidad lectora, la representación de entrada es un patrón visual, el cual corresponde a una palabra escrita. La representación de salida es una representación fonológica. Cada palabra que conocemos -sepamos leerla o no- es una forma fonológica, una pronunciación. La forma ortográfica de una palabra puede definirse como una secuencia ordenada de grafemas. Es abstracta, en el sentido de que es independiente del hecho de que la palabra se escriba con mayúscula o con minúscula, con letra cursiva o imprenta, y con tal o cual clase

de tipo de letra.

La *forma global* juega un papel mínimo en el reconocimiento de las palabras escritas por los adultos. CuAnDo Se LeS dAN A lEeR tExTos cOn LaS lEtRaS mAyUsCuLaS y MiNúScUlAs AlTeRnAdAs No Se PeRtUrBaN dEmAsIaDo. Se adaptan muy deprisa.

La *forma física* concreta de cada letra es convertida rápidamente en una representación abstracta de su categoría.

A A A A A a = A (Representación cognitiva abstracta de cada individuo)

Si la lectura de las palabras no pasara por la categorización perceptiva de las letras (proceso de decodificación), ningún sujeto sería capaz de aprender a reconocer rápidamente las palabras que tienen una apariencia física tan poco habitual.

La psicología cognitiva ha llevado a cabo importantes progresos en el conocimiento de los procesos de lectura del lector hábil. Se ha demostrado que la lectura hábil pone en marcha procesos específicos complejos y que su aprendizaje pasa por el descubrimiento y la utilización del principio alfabético de correspondencia entre las letras y los fonemas. Esta concepción ha sido silenciada por la concepción romántica de la lectura. Para los partidarios de esta postura no existirían mecanismos de lectura y no se debería estimular a ningún niño para que aprenda a decodificar.

1.3.¿Cómo se aprende a leer? ¿Cómo el niño se apropia de los símbolos lingüísticos?

En términos generales, existen tres etapas por las que atraviesan los niños en el aprendizaje de la lectura (Frith, 1986) que no se siguen una a la otra excluyendo a la anterior, sino que coexisten en el niño, teniendo mayor relevancia una que otra según el momento. Ellas son la *etapa logográfica*, la *alfabética* y la *ortográfica*.

En la primera fase es importante tener en cuenta la atención y la memoria visual. En la segunda, ya es necesario el conocimiento del código alfabético, ya que el acceso a la lectura se realiza aplicando las reglas de correspondencia grafo-fonema. Trías (1999) plantea que es en esta etapa que se da el desarrollo de la conciencia fonológica. Es importante mencionar que el desarrollo de ésta no se da de forma total para que luego el niño acceda a poder leer, pero es importante estimularlo en esta etapa.

Para aprender a leer, entonces, es crucial aprender el código alfabético y lograr automatizar el procedimiento de conversión grafo-fonológico. Cuanto más rápida es la identificación de una palabra, más memoria de trabajo queda disponible para dedicarla a las operaciones de análisis sintáctico, de integración semántica de los componentes de la frase y de integración de las frases en la organización textual. La situación contraria es la del lector principiante que dedica cinco, diez segundos a identificar cada palabra. Después de este esfuerzo agotador, ¿qué otra cosa puede hacer además?

Los procesos específicos de la lectura no son procesos de comprensión sino más bien aquellos que llevan a la comprensión.

"Los lectores deficientes, desde el inicio del aprendizaje utilizan ampliamente el contexto para paliar un reconocimiento de palabras demasiado lento. Si disponen de tiempo libre para realizar la lectura, su

deficiencia puede pasar inadvertida, pero si se limita considerablemente el tiempo del que disponen son incapaces de comprender el texto". (Morais, 1998, p. 219)

La concepción romántica de la lectura es la que sostiene que la lectura no tendría mecanismos; solamente sería comprensión. El sentido y la aprehensión del sentido precedería a cualquier otra actividad de análisis de lo escrito. Esta concepción romántica de *errónea* se convierte en peligrosa cuando, a partir de ella, se defiende que dado el carácter "natural" de la lectura, ésta se desarrollará espontáneamente a partir de la simple experiencia con los materiales escritos.

Los lectores hábiles no son conscientes de los mecanismos que se utilizan en la lectura, a pesar de que se tiene la impresión de que somos conscientes del sentido de lo que leemos de una manera directa, inmediata, esa comprensión no deja de ser el resultado de una actividad mental compleja.

Para comprender los textos utilizamos nuestras competencias léxicas (es decir, el conocimiento que tenemos del sentido de las palabras), así como procesos de análisis sintáctico y de integración semántica; utilizamos incluso nuestros conocimientos del mundo, nuestra experiencia personal pero todos estos procesos y conocimientos se ponen también en marcha cuando comprendemos el lenguaje oral. Estos procesos y conocimientos se desarrollan en el niño mucho antes de que aprenda a leer.

Solé describe el proceso de la lectura de la siguiente manera: *"Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél."* (Solé, 1992, p.19).

Esta forma de ver la lectura, acorde con los postulados del modelo interactivo (Adams y Collins, 1979; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1992; Morais, 1998), cuenta con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto mediante las siguientes operaciones:

- Aporta conocimientos y experiencia previas
- Formula hipótesis
- Realiza inferencias
- Construye una interpretación
- Recapitula, resume y amplía la información obtenida

Estas operaciones le permiten comprender y atribuir significado al texto escrito, en un proceso que se puede caracterizar en términos semejantes a los que Ausubel (1983) utilizó para describir el aprendizaje significativo.

Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. No sólo comprendemos porque disponemos de conocimientos previos y porque nos mostramos activos relacionando, comparando...; comprendemos porque el texto se deja comprender; es decir, porque posee una cierta estructura, porque sigue una cierta lógica, porque -en una palabra- es coherente y legible.

Para finalizar, el niño desarrolla cuatro habilidades (i) lingüísticas básicas, que son *escuchar, hablar, leer* y *escribir*. El presente cuadro (Solé, 1994, p.7) muestra las estrategias (ii) implicadas en las diversas habilidades lingüísticas (iii).

1.4. ¿Qué relación existe entre estructura cognitiva y entorno sociocultural?

Antes de aprender realmente a leer, el niño debe hacerse una idea de qué es la lectura. ¿Cómo podría abordar la lectura si no ha comprendido qué clase de objeto es un libro y que el texto transcribe el lenguaje?

El primer paso hacia la lectura es *oir* los libros. *Oir* la lectura de otro cumple una triple función, cognitiva, lingüística y afectiva.

A nivel cognitivo general, abre una ventana hacia conocimientos que la conversación -en torno a otras actividades cotidianas- no logra comunicar. Permite establecer esclarecedoras asociaciones entre la experiencia de los otros y la suya propia. Y algo que aún es más importante, quizá por la estructura misma del cuento que se lee, por las preguntas y los comentarios que sugiere, por los resúmenes que implica: enseña a interpretar mejor los hechos y las acciones, a organizar y retener mejor la información, a elaborar los marcos y los esquemas mentales.

A nivel lingüístico, la escucha de libros permite aclarar un conjunto muy diverso de relaciones entre el lenguaje escrito y el oral: el sentido de la lectura, los límites entre las palabras, la relación entre la longitud de las palabras orales y las escritas, la recursividad de las letras y de los sonidos, las correspondencias letras-sonidos, los signos de puntuación, etc. Esta escucha impulsa a los niños a incrementar y a estructurar su repertorio de palabras, a desarrollar las estructuras de las frases y de los textos, ya que muchas palabras, algunas estructuras sintácticas y algunas reglas de cohesión del discurso, aparecen con menor frecuencia en el lenguaje oral que en el escrito. El niño se habitúa a parafrasear, dicho de otro modo, a comprender y a utilizar las figuras de estilo.

Estas capacidades le serán particularmente útiles después de los dos primeros años de aprendizaje de la lectura, durante los cuales los textos a leer son relativamente simples. En efecto, los conocimientos lingüísticos adquiridos durante la escucha de cuentos le proporcionan un bagaje considerable para hacer frente a una lectura que progresivamente se hace más sofisticada.

También a nivel afectivo, el niño descubre el universo de la lectura por la voz, llena de entonación y de significado, de aquellos en los que tiene más confianza y con los que se identifica. La transmisión del gusto por las palabras, del gusto por el conocimiento, ¡significa la vida real!. La lectura en voz alta de los libros de cuento no debería ser, sin embargo, una prerrogativa de los padres.

Debe formar parte de las actividades de educación inicial. La lectura en grupo suscita interacciones y modos de compartir intelectualmente con los iguales que la relación padres-niño no puede proporcionar. Tiene la gran ventaja democrática de contribuir a que no se queden definitivamente descolgados los niños cuyos padres no les leen o que no leen nada.

El proceso de la lectura es una función psicológica superior que, por su origen y naturaleza, es social.

Desde esta perspectiva, Vygotsky (1986) fue estableciendo la importancia de la mediación para la comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje humanos. Para Vygotsky, el desarrollo cognitivo se basa en la interacción social y el desarrollo del lenguaje. Como ejemplo, el autor describe el papel de la conversación del niño con él mismo al guiar y supervisar el pensamiento y la solución de problemas y propuso el concepto de una zona de desarrollo proximal, en la cual los niños en situaciones desafiantes, pueden desarrollar sus propias aptitudes de pensamiento mediante la guía y el apoyo oportuno y apropiado de parte del adulto o pares, conocido como andamiaje. El aprendizaje asistido es el proceso de proporcionar el andamiaje adecuado en la zona de desarrollo proximal del niño. Las conversaciones dirigidas, a partir de la escucha de un libro en educación inicial son, por lo tanto, un ejemplo de aprendizaje asistido.

Desde el punto de vista de la política educativa, no puede haber una verdadera democratización de la lectura si no hay una redistribución de la asistencia a las escuelas que permita contrarrestar en lugar de favorecer, todavía más, la desigualdad cultural de los niños en el momento de su entrada en la escuela. La democracia no implica que todos los niños salgan de la escuela al mismo nivel. Implica, sencillamente, que todos los niños tengan las mismas oportunidades o, dicho de otro modo, que no se considere igualdad de oportunidades el simple hecho de que cada niño esté en aulas que tengan la misma denominación. Es necesario que se tenga en cuenta la enorme diferencia que existe entre las escuelas de distintos contextos socioculturales.

1.5.¿Existen diversos estilos de lectores deficientes?

Un niño puede convertirse en lector deficiente por múltiples razones: porque no conoce la lengua en la que aprende a leer, porque la enseñanza de su escuela es mediocre, porque no ha asistido a la escuela a causa de una larga enfermedad, porque la lectura no sea algo muy valorado en su medio, porque tiene una visión o audición deficientes o porque sus capacidades de atención y de concentración son insuficientes.

El hecho de que existan restricciones a la vez genéticas y neuroanatómicas en el proceso de aprendizaje de la lectura no implica que los factores asociados al ambiente y a la experiencia sean menos importantes. Las interacciones entre ambos tipos de factores son tan potentes desde el nacimiento que intentar cuantificar la aportación de uno y otro es algo que no tiene ningún sentido. Es útil considerar el modo en que cada tipo de factor puede influir en el aprendizaje en diferentes momentos de este proceso.

Si consideramos el conjunto de los lectores deficientes, está claro que encontraremos más en las clases sociales desfavorecidas que en las clases favorecidas. Se debe intentar determinar en qué forma influye la variable "*origen sociocultural*" en los diferentes componentes de la capacidad lectora. Desde esta perspectiva, el grupo de Oxford (Morais, 1998, p.215), mediante una investigación revela que las diferencias sociales afectan de una manera distinta al componente "*reconocimiento de palabras escritas*" que al componente "*comprensión del lenguaje*". La contribución de las diferencias sociales a las diferencias individuales en el reconocimiento de palabras escritas se explica completamente por las diferencias a nivel fonémico. Dado la importancia de la conciencia fonémica en el aprendizaje del reconocimiento de palabras y el carácter relativamente tardío de su aparición, es importante saber cuándo y hasta qué punto las diferencias sociales afectan a dicha conciencia.

Según esta investigación, los niños favorecidos socialmente no parecen tener más conocimientos metafonológicos que los demás antes de la instrucción lectora. A partir de ese momento, las diferencias sociales aparecen progresivamente. ¿Qué papel juega la instrucción? Puede jugar varios roles, no exclusivos entre sí. Un rol posible es el de desvelar, a medida que va apareciendo la conciencia fonémica, las diferencias sociales en las capacidades que subyacen a esta toma de conciencia. Otra posibilidad, que todavía pone más en cuestión a la escuela, sería que se daría una instrucción cualitativamente distinta según se dirigiera a niños socialmente favorecidos o no. Cualquiera que sea el factor discriminatorio que actúa en la instauración de las diferencias en competencias metafonológicas, entre las clases sociales, existen posibilidades de intervención.

Estimular en todos los niños las capacidades que intervienen en la toma de conciencia de los fonemas y en el aprendizaje del código alfabético es un deber de la escuela, incluso desde antes del comienzo de la instrucción formal en lectura.

Para muchas personas hablar de un lector que fracasa equivale a hablar del disléxico. Pero, ¿qué es la dislexia?, ¿es una enfermedad?, ¿se nace con ella o podemos pensar que la culpa es del ambiente?, ¿existen diferencias entre los disléxicos y los malos lectores?, ¿existen diferentes tipos de disléxicos? ¿qué se puede hacer por esos niños?

Una de las concepciones más generalizadas en nuestro medio es la de definir a la *dislexia* como una *dificultad de aprendizaje escolar de tipo específico*. En este encuadre se distinguen dificultades específicas de inespecíficas.

Siendo la dislexia una dificultad específica o primaria; para poder categorizarse como tal deben cumplirse una serie de requisitos.

A) DIFICULTAD ESPECIFICA O PRIMARIA:

Cuando no se encuentra ninguna causa aparente y la dificultad para aprender parece ser el único síntoma que tiene el niño. (Rebollo, Dificultades del aprendizaje, 1996)

REQUISITOS:

- Capacidad intelectual normal o vecina a la normal
- Ausencia de alteraciones motoras o sensoriales
- Concurrencia normal a la escuela
- Buen equilibrio emocional
- Nivel socioeconómico y sociocultural aceptables

B) DIFICULTAD INESPECIFICA O SECUNDARIA:

Cuando se encuentran causas que pueden ser el origen de la dificultad, se dice que esta es inespecífica. En este caso ella es sólo un síntoma, por eso se la denomina también *sintomática*. Las causas pueden ser múltiples: familiares, afectivas, emocionales, sociales, entre otras.

Una primera aproximación conceptual es la de concebir a la dislexia como cualquier trastorno que afecte la capacidad de leer (y, por extensión, de escribir). Pero esta es una definición demasiado amplia. No diríamos de un ciego que es un disléxico. Las dificultades asociadas a factores físicos o sensoriales, a privación sociocultural, a la carencia de oportunidades educativas o a bloqueos afectivos, tampoco tienen nada de específico.

Durante mucho tiempo se consideró disléxico a los niños que, a pesar de que disponían de una inteligencia normal, incluso superior, y de todas las condiciones ambientales necesarias, presentaban dificultades graves de lectura. Esta definición fue establecida en 1968 por la Federación Mundial de Neurología que añadió la idea de un origen constitucional. Contribuyó a fijar una imagen del disléxico como un genio, nacido como un estigma mental extremadamente específico. Por tanto, tendría más derecho a recibir una educación especial, una reeducación individualizada, que el niño que no lee bien porque es poco inteligente. De manera que -en esta lógica- podemos preguntarnos, ¿existen disléxicos inteligentes por un lado

y por el otro, malos lectores tontos?

La dislexia surge de la mano de una concepción psicométrica, la cual concibe a la inteligencia como "medible". La inteligencia es el resultado de la aplicación de tests, que permiten calcular un CI total (CI verbal + CI ejecutivo). Los tests más utilizados incluyen pruebas verbales y pruebas manipulativas (no verbales). Unas y otras aproximan el estudio de un conjunto de capacidades mentales que no pueden especificarse exactamente pero que parecen estar en relación con lo que un individuo debe conocer y ser capaz de hacer para responder adecuadamente a las exigencias de la sociedad. La distribución de las puntuaciones individuales tiene un aspecto "normal" (Campana de Gauss): se parece a la joroba de un dromedario. Sin embargo, a partir de un estudio efectuado por Rutter, Tizard y Whitmore en 1970 (que tuvo una gran influencia), en el caso de la lectura, cuando se relacionan medidas de esta capacidad con el CI, el dromedario sueña con convertirse en camello. Imaginemos a ese dromedario-camello, con la cola (las peores puntuaciones en lectura en relación al CI) a la izquierda y la cabeza (las mejores) a la derecha. Se constata que, cerca de la cola del dromedario, aparece una pequeña joroba. Esta pequeña joroba contendría, por tanto, a los disléxicos; es decir, a los malos lectores inesperados, los que no deberían estar en esa parte de la distribución si fueran capaces de leer al nivel que predice su CI.

La atribución de la etiqueta "disléxico" a los malos lectores depende inevitablemente, desde una óptica psicométrica, de decisiones arbitrarias.

Según el DSM-IV (1995), en el manual de diagnóstico de trastornos del aprendizaje (antes trastornos de las habilidades académicas) se lee:

"La característica esencial del trastorno de la lectura es un rendimiento en lectura (esto es, precisión, velocidad o comprensión de la lectura evaluadas mediante pruebas normalizadas administradas individualmente) que se sitúa sustancialmente por debajo del esperado en función de la edad cronológica del coeficiente de inteligencia y de la escolaridad propia de la edad del individuo. La alteración de la lectura interfiere significativamente el rendimiento académico o ciertas actividades de la vida cotidiana que requieren habilidades para la lectura. Si está presente déficit sensorial, las dificultades en lectura exceden de las habitualmente asociadas a él. En los sujetos con trastorno de la lectura (también denominado "dislexia"), la lectura oral se caracteriza por distorsiones, sustituciones u omisiones; tanto la lectura oral como la silenciosa se caracterizan por lentitud y errores en la comprensión."

Esta perspectiva pone el énfasis en aspectos neurológicos y cognitivos. Existe abundante investigación intentando establecer las causas en aspectos fundamentalmente orgánicos. Pero hay que evitar considerar la anomalía; por ejemplo, de la actividad cerebral es la causa de la anomalía en la actividad cognitiva. Más bien ocurre lo contrario. A causa de que algunos procedimientos cognitivos se desarrollan de manera insuficiente o anormal, lo que a veces implica la utilización de otros procedimientos compensatorios, la actividad cerebral muestra un patrón inhabitual (patrón de actividad cerebral relevada por mapeo cerebral, PET, SPET).

Quemos destacar que:

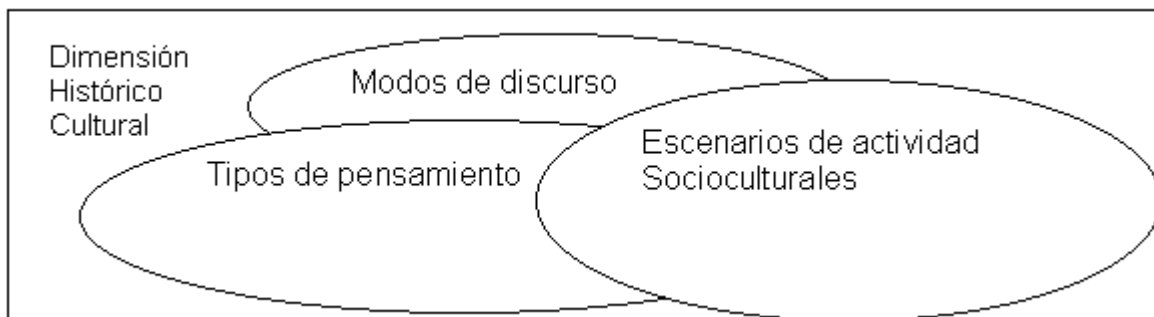
<p>La estructura cognitiva es producto de la actividad social.</p>

Las prácticas socio-culturales o escenarios de actividad contribuyen de manera decisiva en la formación del pensamiento humano. Mercedes Cubero (1999) señala tres supuestos claves:

- Existen diferencias psicológicas entre individuos de distintas culturas
- Cuestionamiento de la universalidad y homogeneidad de la mente humana
- El pensamiento verbal, en una cultura y en un individuo, es heterogéneo

Desde este enfoque *sociocultural*, se define a la *cultura* y a la *cognición* de la siguiente manera:

- *Concepto de cultura*: Conjunto de prácticas, o escenarios de actividad, en los cuales los individuos participan y se desarrollan.
- *Concepto de cognición*: proceso mediado semióticamente y socioculturalmente situado. Proceso dependiente y situado en la práctica.
- *Relación entre cultura y cognición*: relación funcional entre escenarios de actividad socioculturales y los distintos modos de discurso y los tipos de pensamiento asociados a cada uno de ellos.
- Dimensión histórico -cultural: Lo social genera el conocimiento.



PARTE 2

2.1. Implicancias pedagógicas desde una concepción sociocultural. Breve reseña de dos métodos básicos: método fonético y método global.

Según Cubero (1999), para la educación es importante tener en cuenta críticamente los siguientes aspectos, que no se desarrollarán en este trabajo pero que es relevante mencionar:

- El desarrollo humano y la naturaleza del pensamiento
- Cómo se construye el pensamiento
- Cuáles son los factores que influyen en su configuración
- Cuántos tipos podemos identificar
- De qué depende la existencia de cada uno de ellos

Método fonético: Nació de una constatación; el niño experimenta dificultades de la asociación de los nombres de las letras a la síntesis de los "sonidos" de las letras para obtener la pronunciación de las palabras. Los educadores alemanes a principios del siglo XVI propusieron métodos basados en el aprendizaje de las correspondencias entre las letras y sus sonidos. En esta época la lectura funcional intervenía muy pronto en el aprendizaje, mucho antes de que hubieran sido enseñadas todas las correspondencias. Los niños aprendían a formar palabras combinando y quitando letras. Más tarde, muchos educadores asociaron este método con la idea de que eran necesarios ejercicios interminables de pronunciación de los sonidos de las letras y se

abandonó su rol funcional.

La comprensión del principio alfabético permite que el lector aprendiz adquiera un conjunto de reglas de correspondencias simples y que las utilice para leer palabras cortas mediante la habilidad de síntesis fonémica. Sin embargo, el niño también debe enfrentarse a una serie de situaciones en las que la simple asociación de un fonema con una letra no garantiza la pronunciación correcta de la palabra si no se tienen en cuenta las letras adyacentes. Existe una cantidad de reglas contextuales relativamente grandes que determinan la pronunciación de muchas de las palabras.

Método global: Nació, probablemente, en el siglo XVII. Comenio proponía que se empezara con asociar las palabras directamente con su significado. El análisis interno de las palabras, como medio para leer las palabras nuevas, no empezaría hasta más tarde. En los EEUU, el método global fue influyente desde mediados del siglo XIX. A finales del siglo XIX y al comienzo de nuestro siglo, se consideraba que el método global estaba relacionado con las ideas progresistas y con el interés por una instrucción centrada en el niño. Un argumento "*psicológico*" que se utilizaba era que el método fonético era poco natural, ya que las cosas se reconocen como *un todo*. Más tarde, este argumento iba a enriquecerse con referencias a la teoría de la Gestalt, aunque los psicólogos de esta escuela nunca se preocuparon por la lectura.

En Francia y en Bélgica, el método global cobró importancia a principios de siglo, debido - principalmente- a la influencia de Decroly. El maestro leería un texto, que haría repetir a los niños, que constituiría la base para identificar progresivamente las palabras que lo componen. Freinet introdujo más tarde una variante de este método ("*método natural*"), en la que se sustituye el texto escrito por el maestro por textos producidos por los propios niños y que éstos dictan al profesor.

Actualmente, es raro que en las aulas se utilice un método puramente global o puramente fonético. La expresión "*insistencia en el código*", indica que el aprendizaje del código alfabético se concibe en el marco de la lectura de palabras. En cuanto al método global, los que lo utilizan a menudo aluden explícitamente a las correspondencias y admiten la decodificación desde el primer año de instrucción lectora.

2.2. El método fonético ¿es una de las estrategias de enseñanza docente más válidas para prevenir dificultades de lectura?

El *método global* constituye un peligro para los niños de origen social bajo. Para estos niños la probabilidad de tener padres u otras personas próximas que sean capaces de leer a un nivel normal y que podrían enseñarles a leer el código alfabético es mucho más baja que para los niños procedentes de familias de ambientes más favorecidos. Al contrario del método global, el *método fonético* se basa en la idea de que en el proceso de aprendizaje existen una serie de procedimientos que llevan a la comprensión.

Existen investigaciones citadas por Morais (1999, p.231) que aluden a que en las clases que seguían el método fonético se observaron correlaciones positivas entre la comprensión lectora y diversas medidas de las capacidades lingüísticas del niño (desarrollo sintáctico, longitud media de las frases, etc.); en las clases con método global estas correlaciones eran negativas. Parece paradójico que, precisamente los niños con un mejor desarrollo lingüístico, tengan tendencia a comprender peor los textos. Sin embargo, es algo que se puede explicar fácilmente en el marco de una teoría que reconoce la importancia del aprendizaje inicial del código alfabético. La insistencia exclusiva en las capacidades lingüísticas de los niños, en un momento en que el aprendizaje del código es crucial, puede frenar el desarrollo del reconocimiento de palabras y, en consecuencia, también la comprensión de los textos. El recurso al contexto y a intentar adivinar, probablemente dominante en los niños que no conocen el código pero que tienen buenas capacidades lingüísticas, conduce a errores de reconocimiento que disminuyen la probabilidad de una adecuada comprensión de los textos.

El método fonético constituye la vía real hacia la decodificación fonológica y, en esta medida, es mejor que cualquier otro método, ya que crea las condiciones para una lectura autónoma. Sin embargo, esto no implica que se deba dejar solo al lector principiante. Es necesario un seguimiento individual para verificar los progresos del niño y detectar sus dificultades. El efecto es positivo cuando se asegura el seguimiento por profesores cualificados. Parece ser que el seguimiento individual es mucho más eficaz que la reducción del número de niños en las clases, como lo demostrarían cinco programas de seguimiento individual llevados a cabo en los EEUU (Morais, 1998, p. 237).

2.3.¿Cuáles son algunas formas de reeducar a los lectores que fracasan?

Consideraremos aquí un solo método de reeducación propuesto por Morais (1999, p. 245 y siguientes). Este método se basa en la toma de conciencia de los gestos articulatorios y en el establecimiento de relaciones entre estos gestos y la percepción de los sonidos del habla con sus símbolos gráficos. Consiste en atraer la atención de los niños hacia los gestos que hacen para producir los distintos "sonidos" elementales, por ejemplo haciendo que observen en un espejo sus propios movimientos labiales al producir una [p] o una [b]. Cada "sonido" se puede representar mediante el dibujo de la boca o del conducto bucal y se pueden utilizar bloques coloreados para representar el número, el orden y la identidad de los "sonidos" que constituyen una palabra dada. Después, los bloques coloreados se sustituyen por letras. Investigaciones en el Estado de Florida con niños que presentaban graves deficiencias lectoras, reveló que estos niños después de una media de 65 horas con este tipo de reeducación, realizaron progresos muy importantes no sólo en las habilidades metafonológicas sino también en la lectura de pseudopalabras y se produjo una cierta generalización de esta capacidad de decodificación fonológica a la lectura de palabras. Este tipo de técnica se utiliza de forma individual, para ayudar a los lectores principiantes con riesgo de dificultades fonológicas y para ayudar a los niños que son verdaderamente deficientes lectores y que manifiestan una deficiencia fonológica.

2.4.Un minuto para seguir reflexionando:

"Las palabras se presentan a los hombres como cosas a descifrar."

M. Foucault,
Las palabras y las cosas.

"La sociedad humana, el mundo, el hombre en su globalidad está en el alfabeto...el alfabeto es el origen."

Víctor Hugo,
Cuadernos de viaje.

"Leámosle cuentos..."

Leer.

En voz alta.

Gratuitamente.

Sus cuentos preferidos.

E incluso si no le hubiéramos contado nada, incluso si nos hubiéramos limitado a leerle en voz alta, éramos su novelista particular, el cuentista único por medio del que cada noche se metía en el pijama de los sueños antes de sumergirse en las sábanas de la noche. Mejor

todavía, éramos el Libro."

Daniel Pennac,
Como una novela.

Referencias

- (i) "Habilidades: capacidades que pueden expresarse en cualquier momento porque han sido desarrolladas a través de la práctica (es decir, mediante el uso de procedimientos) y que, además, pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente o inconscientemente, de forma automática. (Schmeck,1988)." (Scaffo, 2000).
- (ii) "Estrategias: guías de acciones conscientes e intencionales dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. (C. Monereo, 1994)." (Scaffo,2000).
- (iii) Ver cuadro en anexo.(Solé, 1997, p.112).

Bibliografía

Ausubel , D., Novak, J., Hanesian, H. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1983.

Bravo, L. (1999). Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector. 3º ed. México: Alfaomega.

Cubero, Mercedes (1999) en Revista Cultura y Educación N° 16. Infancia y Aprendizaje. Ediciones. Madrid.

DSM-IV (1985)

Frith, U. (1986) "A developmental framework for development dyslexia". Annals of Dyslexia. N° 36, p.69-81.

Lorente, V. (1999). ¿Existe correlación entre el nivel intelectual y el nivel lector?. Tesis de Licenciatura en Psicología. UCUDAL.

Morais, J. (1998). El arte de leer. Madrid: Visor.

Rebollo, M.A. (1996) Dificultades de aprendizaje. Montevideo: Prensa médica latinoamericana.

Scaffo, S. (2000). Apuntes del Seminario Procesos de Aprendizaje y de Enseñanza. Maestría de Educación. UCUDAL.

Solé, Isabel (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: GRAO.

Solé, Isabel (1997). Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo en Pérez Cabaní, Ma. Luisa (coord.) (1997) La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo. Barcelona: Horsori.

Trias, D. (1999). Tesis de Licenciatura en Psicología. UCUDAL.

Vygotsky, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 1986