

I) LECTURA Y ESCRITURA CON UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA: modelos psicológicos y componentes de la innovación.

0. Introducción

Como decíamos en el apartado dedicado a la evaluación de programas, *la definición de la innovación en cuanto a sus componentes resulta compleja porque se trata de una propuesta didáctica ‘abierta’* derivada de diversas corrientes psicológicas y educativas y didácticas, a saber: la teoría del aprendizaje constructivista cognitiva, el modelo explicativo psicológico-didáctico interactivo en la lectura, el modelo de “lectura compartida” de Solé (1992), y el ‘modelo’ psicológico evolutivo de las fases en la estructura interna de la escritura de Ferreiro y Teberosky (1979); los modelos ‘funcionales y significativos’ de la escritura derivados, en general, de la pedagogía activa y de supuestos globalizadores (Zabala, 1990, 19994, 1995); las tipologías textuales de Adam (1985 y 1987 en Cassany et. al. 1992) y el modelo de proceso de composición escrita de Flowers y Hydes (1980, 1981 en í.), entre otros elementos.

Decimos que es complejo porque el ‘perfil’ de la innovación no es un ‘paquete’ instructivo (tecnológico) claramente ‘definido’. En ese sentido, lo que, en parte, caracterizará la adopción comprensiva de la innovación será aunar los modelos explicativos y didácticos anteriormente mencionados con un enfoque cultural que procure, mediante un inevitable esfuerzo de consenso, la sensibilidad hacia las diferentes ‘construcciones’ personales y profesionales sobre la ‘materia’ de estudio, la asunción del hecho de que pueden existir ‘resistencias’ al cambio y de que, en definitiva, el desarrollo de la innovación deberá entenderse como la reconstrucción y resolución de una diversidad de situaciones acaecidas en las aulas y en los espacios de trabajo común entre los profesores.

Esto es así, además, porque si revisamos el currículum oficial vemos que el bloque de la lectoescritura presenta indefinición curricular en el ámbito del lenguaje escrito (respecto al lenguaje oral que tiene más precisión): recordemos que el título que encabeza el bloque de contenidos de lengua escrita es *‘Iniciació al llenguatge escrit’*.

Esto tiene como consecuencia que, dado que el ‘modelo’ anterior del que partimos ha supuesto, a su vez, una interpretación particular en cada uno de los contextos educativos en los que se ha desarrollado, y el modelo de ‘innovación’ pretende ser un modelo amplio de intervención, nos encontremos con una situación de ‘cambio’ profundo en la que debemos prever requerimientos de ‘ayuda’ formativa en diversos aspectos.

Podría decirse que la diferencia mayor entre el modelo del que provenimos y el que proponemos es que el modelo psicológico y pedagógico en el que se inscribe esta innovación ***no está basado -a su vez- en modelos psicológicos explicativos de los procesos cognitivos implicados unidireccionales*** (ascendentes (*Bottom up*) o descendentes (*Top down*)), sino ***interactivos*** (Solé, 1987).

Pasemos ahora a definir los *componentes* que, a nuestro entender, configuran la innovación.

1. Lectura y escritura con un enfoque constructivista: componentes de la propuesta didáctica

De los contenidos psicopedagógicos y curriculares de los que se ocupan las acciones de formación que queremos investigar, presentaremos aquí el análisis de los modelos que subyacen al concepto de lectura y escritura.

Los contenidos conceptuales de carácter psicopedagógico relevantes para entender la propuesta de innovación son los siguientes:

- Constructivismo
- Conceptos psicopedagógicos actuales de Lectura y de Escritura:
 - *Modelo Psicológico Interactivo* respecto a Modelos Ascendentes de la lectura (métodos fonético y silábico) o Descendentes (método global).
 - *Modelos de Reconocimiento de la palabra*: Modelos Duales, Modelo visual-fonológico. *Modelo del desarrollo del aprendizaje de la lectura* en fases logográfica, alfabética y ortográfica.
 - *Modelo evolutivo de construcción de la estructura interna de la escritura* (Ferreiro y Teberosky, 1979)
- Modelo Didáctico de Proceso Lector y de Comprensión lectora (Solé, 1992)
- Modelo Didáctico de Composición escrita (Flowers & Hydes (1980, 1981) en Cassany, et.al. 1992)
- Concepción sociolingüística general, según la cual la lengua oral y escrita en el ámbito escolar debe tratarse desde su funcionalidad y mediante sus usos sociales: “*Per a què llegim i per a què escrivim?*”. Como muestra de esta tendencia remitimos a dos libros de reciente publicación que constituyen una referencia de calidad y que adoptan esos principios como fundamento de su planteamiento: “*Llegir i escriure per viure.*” (Font, 1999) y “*Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situacions d’ensenyament-aprenentatge de les àrees curriculars.*” (Jorba, Gómez y Prat, 1998). En una línea más didáctica, también Teberosky y Colomer (2001a, 2001b) plantean esas situaciones significativas y funcionales de las que hablamos.

Ante la imposibilidad de desarrollar cada uno de esos contenidos y modelos, hemos optado por presentar los componentes de la innovación a través del ‘programa’ de formación que recientemente hemos utilizado¹ y que como puede verse es muy similar al programa que utilizamos en el proyecto de formación en centro analizado (anexo nº 3).

La distribución en el mismo de los diferentes tipos de contenidos que deben abordarse para consolidar la innovación, pretenden -como explicamos más ampliamente en el apartado del diseño- que se vea desde los primeros momentos que son diversos sus componentes y que, en ningún caso, se trata de un cambio menor que se resuelva con la simple transformación, por ejemplo, de unos materiales curriculares por otros, o del tipo de letra usada hasta el momento por otra.

Presentamos a continuación esos diversos y complementarios bloques de contenidos que, como decimos, consideramos los componentes de la innovación curricular. Advertimos que son los que tratamos con los profesores y por lo tanto, hay

¹ En un asesoramiento curricular en una ‘Zona escolar Rural’ ‘Atzavara’ durante el curso 2000-2001 (ICE-URV). Mantenemos el catalán original del documento puesto que entendemos que no interfiere en la comprensión del mismo.

componentes de tipo personal, ideológico, organizativo, administrativo, sociocultural, etc. que no aparece en el programa y que sí sería considerado como componente ineludible de la innovación. Nos parece que con los que se presentan podemos cubrir suficientemente el objetivo de mostrar qué es lo básico en el cambio curricular que se pretende y qué puede y debe ser compartido con los profesores protagonistas del mismo:

1. CONTINGUTS DE CAIRE CONCEPTUAL.

0. JUSTIFICACIÓ dels continguts curriculars de LLENGUATGE ESCRIT

- *Paper de la llengua escrita en la societat actual, i les fonts del Currículum: fonts sociològiques, psicològiques i pedagògiques.*
- *L'escrit i les àrees d'experiència a l'Educació Infantil: funcions de l'escrit i la utilització dels diferents textos en referència als usos socials.*
- *Integració dels coneixements previs que tenen els alumnes en entrar a l'escola pel que fa a la llengua escrita.*
- *La llengua escrita en el context curricular.*

A. L'atenció a la diversitat: què significa atendre la diversitat en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita, en l'Etapa d'EI, i en el trànsit EI-CI?

B. Conceptes de llegir/ escriure

-Què entenem per llegir?. Procés Lector. Reconeixement de paraules (model doble via). Comprensió de textos

-Què entenem per escriure?. Procés d'Escriptura. La composició textual. Les propietats textuales.

-Les estructures textuales: implicacions en la lectura i l'escriptura

-El treball de sons: la consciència fonològica i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

-Model Interactiu. Relació entre els plantejaments anteriors i la metodologia que desenvolupa el centre en l'actualitat.

C. Situacions funcionals a l'aula

-Per a què llegim?

-Per a què escrivim?

-Què llegim i què escrivim?

D. Fases en l'adquisició de la lectura / escriptura

-Com avaluar els coneixements dels nens en diferents moments del procés.

-Quines són les estratègies que utilitzen els nens en cada fase.

-Quines són les ajudes del mestre/a més pertinents en cadascuna?, quins els agrupaments?

E. Model de Comprensió Lectora: lectura estructurada.

2. CONTINGUTS DE CAIRE PROCEDIMENTAL

*A. **Paper del mestre/a** com a persona que dinamitza i modela el procés d'aprenentatge en Llengua escrita: els ajuts pedagògics i el model de lector/a i escriptor/a.*

*B. **Construcció d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge** necessàries per a dur a terme la lecto-escriptura.*

- *Tècniques de detecció dels coneixements dels nens per a poder realitzar les activitats més pertinents*
- *Utilització d'activitats "conflicte" per ajudar a superar fases del procés de lectura i escriptura.*
- *Organització de diferents agrupaments dels alumnes a l'aula en funció dels seus nivells i del tipus d'activitat: què aporta treballar individualment / en parelles / en petit grup / col.lectivament.*

*C. **Disseny d'activitats en relació als nivells dels nens.***

- *L'ús de la Llengua escrita en activitats d'organització de la classe i en el treball de totes les àrees.*
- *Reubicació -si es considera necessari- dels blocs d'activitats que actualment es duen a terme (treball de sons, correspondència so-grafia, escriptura de paraules, confecció de frases, etc.).*
- *Progressió d'activitats: partir d'un repertori de paraules, tractar tota la varietat de textos (tipologia textual).*
- *Establiment de criteris i estratègies de revisió i correcció de textos.*
- *Revisió dels materials curriculars i els materials didàctics que afavoreixen l'ús de l'escrit.*
- *Discussió sobre elements com: el tipus de lletra en els moments inicials, el fet de centrar les activitats al voltant dels noms dels nens, el treball per projectes, etc.*
- *La biblioteca d'aula i de centre: un espai i un temps per gaudir de l'escrit.*

*D. **Establiment de criteris, eines i informes sobre l'avaluació de l'escrit.***

3. CONTINGUTS DE CAIRE ACTITUDINAL

*A. **Assumpció i implicació en un procés d'aprenentatge** que cada vegada més se centra en els aprenentatges o coneixements previs dels*

nens, ahora que ens fa investigar quins són els processos que tenen lloc a l'aula i al cicle, tot partint del bagatge que porten els nostres alumnes quan entren a l'escola des de l'edat de tres anys.

B. Revalorització de les interaccions que es produeixen en processos d'ensenyament-aprenentatge "constructivistes":

- interaccions nens-nens*
- interaccions nens-mestres*
- interaccions mestres/nens-elements culturals*
- altres*

C. Esforç per relacionar les informacions/concepcions externes - teòriques i/o pràctiques- amb les del grup d'escola, per poder construir-ne de noves que es puguin adaptar al context propi.

4. CONTINGUTS DE CAIRE CURRICULAR

- Inclusió al 2NC del centre d'aquells **continguts** rellevants i coherents amb la proposta actual.*
- Inclusió al 2NC del centre d'aquelles **orientacions metodològiques** rellevants i coherents amb la proposta actual.*
- Realització d'alguna unitat de programació (treball amb el nom propi, comprensió de textos orals i/o escrits, etc.)*
- Realització de pautes d'observació i d'informes d'avaluació*

4. METODOLOGIA:

-Sessions de tractament conjunt dels continguts abans presentats, amb pràctiques o estratègies que permetin:

a) Discussió de les qüestions referents a concepcions de la matèria.

b) Compromís de posar en pràctica d'una sessió per l'altra aspectes concrets de la metodologia.

c) Recull en el si del grup d'aquells aspectes que calgui fixar com a acords curriculars.

d) Treball per grups si es determinen temes específics per nivells, tenint en compte que l'assessorament tal com ha estat definit en la demanda inicial anava adreçat a Ed. Infantil - Cicle Inicial: és necessari marcar-se prioritats en el tractament, encara que sigui positiu pel centre intentar un treball col.laboratiu.

** Caldrà establir les funcions de coordinació del grup i/o coordinació de cicles per recollir les actes de les reunions, ser un vincle mestres-assessora, etc.*

**Així mateix, aquest pre-projecte ha de ser pactat amb el grup de professors/es per fer les modificacions que es considerin oportunes.*

5. AVALUACIÓ

A. AVALUACIÓ INICIAL

- Avaluació de necessitats implícites o explícites: conversa amb coordinadores/ors, o conversa grupal
- Avaluació INICIAL sobre els seus conceptes de LECTURA, ESCRITURA, etc. amb documents escrits i pràctiques al grup

B. AVALUACIÓ FORMATIVA

- Observació dels comentaris, les aplicacions a les aules, la implicació, etc.
- “Autoinformes” individuals o grupals realitzats de forma periòdica en acabar les sessions.

C. AVALUACIÓ FINAL

- “Autoinformes” sobre aportacions de la formació
- Possible demanda de treballs de la classe
- Possible observació a l'aula sobre l'ús de la innovació

*Analizado este programa a la luz del proceso de investigación sobre el que estamos informando, entendemos que recoge de una forma muy clara el proceso de aprendizaje seguido en el mismo. **Considerémoslo como el esquema de los componentes de la innovación.***

Quizás entendemos como Imbernón (1999:188) que los profesores “...han de poseer *habilidades que apenas vienen mencionadas actualmente en los programas formales de formación del profesorado*: interactuar y aprender con sus iguales; tomar decisiones colegiadamente, comunicarse y relacionarse con asesores, padres, y otros miembros de la comunidad educativa...” y por ello incluimos estos aspectos en nuestro planteamiento, totalmente de acuerdo con que esos dominios son del todo necesarios.

Un espacio particular es el de las actitudes. Entendemos que en las acciones formativas o trabajos colaborativos con profesores para lograr Desarrollo Profesional, las actitudes ocupan un lugar importante pero que difícilmente pueden aprenderse por su parte si no están fundidas con la propia vida de la formación.

Las que nosotros pretendemos como componentes de la innovación y que expandirían lo que el anterior programa recoge serían:

1) **Actitudes y valores generales el aprendizaje** de los cuales no se juega primariamente en los contenidos, sino en la forma de enseñarlos y en las relaciones sociales del aula/centro (Bolívar, 1995).

Incluyen actitudes para el desarrollo psicosocial y las actitudes propiamente morales. *En los centros escolares* este tipo de actitudes deben ser una responsabilidad recogida en el Proyecto Educativo y Curricular del centro (educación en valores y la “calidad moral” que está ofreciendo el centro).

En el trabajo con profesores se referirán a aspectos como la organización de trabajo en grupo, discusiones planificadas de forma que todos los profesores deban aportar su opinión, estimulación y apoyo a la presentación de trabajos de diferentes centros para su posterior análisis y comentario, demanda de su experiencia previa al respecto de cada nuevo bloque de contenidos a tratar, respuesta directa o próxima en el tiempo de cualquier demanda, aclaración, cambio de orientación, etc.

Para ser evaluadas en las situaciones a que nos referimos, deben ser previstos e incluidos como “contenidos” que forman parte de las acciones que nos proponemos. De no ser así, ni hay objeto que evaluar, ni los profesores mantendrían “dominios” diferentes a los anteriores al respecto del trabajo colaborativo: parece que este aspecto constituye uno de los intereses o carencias que se adjudican a menudo los profesores.

2) Normas sociales, cívicas, de conducta

En el centro, supondrá el “cultivo y promoción de las virtudes, conocimientos y hábitos necesarios para la participación política y convivencia social”, deberá recogerse en el PEC, y se plasmarán en acciones educativas explícitas, ya que de no ser así “...no hay nada que evaluar, pues sin las primeras, la evaluación estaría sancionando (discriminando) según las normas o hábitos adquiridos/vividos en el medio social y familiar de procedencia” (Bolívar, 1995:11).

En los profesores se podrían considerar los esfuerzos por escuchar a los compañeros cuando hablan y por guardar el turno en las discusiones, colaborar en las tareas en pequeño grupo, etc.

3) Normas prudenciales de uso o empleo

En el centro, serán las pautas concretas y específicas de actuación en determinadas situaciones. La evaluación de este grupo suele ser inmediata, dirigiéndose a fomentar hábitos correctos. En algunos casos estas normas en general serán determinadas y planificadas a nivel de PEC y en otros casos serán más internas o de aula.

En los profesores, normas de este tipo podrían ser la recogida y ordenación del material que se ofrece en cada sesión, la toma de apuntes, el avisar si no pueden venir a una sesión, la misma constancia en la asistencia, etc.

4) Actitudes relacionadas con los contenidos del área

4.1. *Actitudes hacia el contenido* en el sentido de generar predisposiciones positivas o valoraciones hacia lo que se enseña, consistirá en “crear las condiciones propicias para generar actitudes afectivas positivas hacia el campo de aprendizaje o (...) una motivación intrínseca para lo que se trabaja.”(í.:13)

En el centro, cada profesor genera una sensibilización que permita implicaciones personales hacia la materia o materias que trata.

En los profesores supondrá lo que llamamos “*aceptación positiva*” de la propuesta innovadora o la no resistencia al cambio y la implicación en la comprensión de las transformaciones que aquella supone; al mismo tiempo requiere de una motivación intrínseca hacia la indagación en el área de que se trate.

4.2. Actitudes científicas

-*generales* como el valor del “...pensamiento abstracto y la objetividad, el interés por estar bien informado, creatividad, actitud crítica y afán de comprobación, precisión, uso de argumentaciones científicas; seleccionar, contrastar y evaluar informaciones procedentes de distintas fuentes, etc.(...), reconocer los factores económicos, políticos, etc. que influyen en el desarrollo y aplicación de conocimientos científicos; reconocer la necesidad de modificar las teorías existentes ante la imposibilidad de explicar nuevos fenómenos; precisión en la medición; presentación ordenada de los datos obtenidos; actitud de investigar sobre causas y soluciones (...)”(í:14). (las del centro, serán similares)

En los profesores que trabajan el tema de la innovación en Lectura y Escritura, esfuerzo por la reflexión y la abstracción de su práctica para poder englobarla en un modelo teórico pertinente; interés por informarse a partir de material bibliográfico como libros o revistas educativas, a partir de asistir a “Xerrades”, ponencias, presentación de materiales, y poder así seleccionar, contrastar y evaluar informaciones procedentes de distintas fuentes; creatividad en las propias prácticas en el aula y en las aplicaciones que en las sesiones de formación nos proponamos; actitud crítica y afán de comprobación de lo que se pretende con las aplicaciones; interés por reconocer los factores que pueden favorecer el éxito de lo que pretendemos al tiempo que ubicamos nuestro propósito en la globalidad de planteamientos innovadores actuales y los motivos que los han ocasionado; esfuerzo por la precisión en los términos científicos, así como en la precisión en las argumentaciones al respecto, etc.

-*propias del campo disciplinar* (serían semejantes pero más centradas en la Lectura y la escritura)

Como veremos a lo largo del trabajo, esta *diversidad de actitudes tiene una importancia capital en el desarrollo de las innovaciones y tienen su escenario de construcción en las diferentes posiciones, grupo y culturas de los centros de trabajo*, de forma que, como es obvio, todo lo relativo a desarrollo curricular, institucional y profesional se funde con lo que pueden considerarse ‘componentes’ de la innovación en una suerte de fusión entre lo propio, lo experiencial, lo personal, lo *interno*, en definitiva, con lo objetivo, lo formal, lo *externo*: los mundos objetivos y subjetivos de los que habla Chalmers (1993) y Bruner (1994). Aquí está la riqueza y la complejidad del cambio.

2. Relación entre la propuesta didáctica innovadora de la lectura y la escritura iniciales, y los modelos psicopedagógicos que pueden justificarla.

A continuación presentamos un análisis sobre los modelos psicopedagógicos que sustentan los conceptos actuales de lectura y escritura, que hemos analizado y que ciertamente fundamentan la propuesta.

2.0. Introducción y concepto de lectura

Este apartado intenta *relacionar los modelos psicológicos cognitivos actualmente vigentes, siempre en continua revisión, de lectura (y, en menor grado de la escritura) con las prácticas didácticas que se realizan en las aulas* de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Primaria en esa área y también con los contenidos que se sugieren como propuesta innovadora en las actividades de formación que estamos investigando.

El asesoramiento didáctico se refiere a la lectura y la escritura en catalán y este hecho tiene implicaciones importantes, tanto en la búsqueda de modelos teóricos que se adecuen a las características fonológicas de esta lengua como en las consecuencias que esto tiene para la didáctica.

De igual forma que cuando hemos dado cuenta de los componentes de la innovación no hemos desarrollado una descripción exhaustiva, también en este ámbito psicodidáctico, cuando se relacionen determinados principios pertenecientes a modelos teóricos con el planteamiento didáctico que se propone como innovación, debe buscarse la coherencia de esa relación por encima de lo exhaustivo de la descripción. Hemos considerado - recordamos- que era necesario presentar sus bases, pero como soporte comprensivo del proceso de formación.

Resulta ya un tópico el tema de *la no conexión entre las prácticas didácticas de los centros escolares y los avances tanto teóricos como experimentales que la psicología del aprendizaje realiza* sobre temas educativos.

Por nuestra parte, el propósito es establecer una relación que resulte explicativa para la didáctica y que al mismo tiempo permita -desde la perspectiva del no investigador en psicología- poder valorar como más ajustables a la experiencia en las aulas determinados modelos psicológicos; esto nos resultó, desde el inicio del proceso, positivo puesto que hemos podido establecer no pocos puentes entre ambos ámbitos y hemos comprobado que, en todo caso, las conexiones -que sí se dan- lo hacen de forma poco rigurosa. La Formación inicial y permanente tiene por objeto enriquecer el rigor de esa conexión.

Hemos querido remarcar esos “puentes” entre la psicología y la Didáctica de la lengua y aparecerán dentro de recuadros a lo largo del discurso.

La prudencia nos hizo realizar en su momento una reunión informal con una profesora del Departamento de Psicología de la URV² para poder recibir orientaciones y comentarios sobre la “consistencia” de las relaciones que habíamos establecido. Aquí aparecen algunas de las hasta ahora conclusiones al respecto.

Nos ha sido útil recurrir, entre otros, al texto de Rueda (1995) porque se ajustaba muy bien a los interrogantes que queríamos responder.

En el prólogo del mismo, Emilio Sánchez³ apunta al hecho, matizable desde el punto de vista del sistema educativo, de que las investigaciones sobre la lectura están relacionadas con que “...parte importante de los alumnos escolarizados muestran graves insuficiencias en su dominio” (í.:11). En todo caso es imprescindible realizar el mayor número de investigaciones posibles sobre el tema dado que, tanto el sistema educativo, como nuestra cultura y la concepción que sobre el desarrollo personal tenemos, están íntimamente relacionados con los dominios en la lectura y la escritura.

Concebimos la lectura en su globalidad, es decir, como sistema de habilidades que incluye la comprensión, la reelaboración de información y el descubrimiento de las posibilidades expresivas y receptivas que conforman la cultura. En el mismo sentido, De Vega, Carreiras y otros, (1990), consideran la lectura como un bien social, puesto que las sociedades plenamente alfabetizadas tienen ventajas culturales, políticas y

² Se trata de la Dra. Rosa Sánchez-Casas.

³ Profesor de Psicología Escolar en la Universidad de Salamanca.

económicas sobre las sociedades iletradas, y como un bien individual, dado que los individuos con hábitos lectores pueden disfrutar de multitud de bienes culturales en su ocio, y de mejores posibilidades profesionales y laborales.

Por su parte, profesores de numerosos centros escolares en los niveles de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Primaria, explicitaban -en el momento en que iniciamos la investigación- el sentimiento de que, o bien se frenaban las posibilidades de lectura y de escritura que poseen los alumnos, o bien existían entre los docentes implicados en estos niveles cierta perplejidad porque desde la incorporación de los alumnos de 3 años, se habían podido iniciar antes determinadas actividades que estaban establecidas “en la programación” más tarde, con el resultado de que se hubieran roto los esquemas sobre las habilidades que pueden desarrollarse por parte de los alumnos desde esta edad (como se verá cuando tratemos los documentos de análisis de la investigación, esta desorientación causada por descubrir las capacidades no supuestas en los alumnos, es motivo de querer conocer “qué más podemos trabajar con ellos”).

Esta desorientación se vive de forma más acentuada en el caso de centros que todavía siguen con didácticas relacionadas con los llamados “modelos ascendentes” de lectura, generalmente basados en el desarrollo del conocimiento de la relación sonido-grafía, sin explotar *vías visuales* y tener en cuenta *etapas logográficas* en el desarrollo de la misma.

También puede constatarse una falta generalizada de sistematización en la didáctica de la comprensión lectora, sistematización que ha de incluir subprocesos de “*activación de conocimientos previos*”, “*formulación de hipótesis*”, “*planteamiento de propósitos lectores diferentes*” entre otros, que constituyen un modelo global de comprensión que denominamos de “*lectura estructurada*” desarrollado en nuestro país por Isabel Solé (1987, 1992), y que tiene como base de referencia las investigaciones sobre “escucha estructurada” para la comprensión oral investigada por Choate y Rakes (1989).

La didáctica de la lectoescritura en catalán requiere, por ser ésta una lengua mucho menos transparente que, por ejemplo, el castellano, la utilización de la ruta visual (en la que más adelante profundizaremos), así como de estrategias que superen las puras Reglas de Correspondencia Grafema-Fonema (RCGF) y que se apoyen también en la analogía entre morfemas compartidos por palabras similares, en la rima y en la aliteración.

Este hecho podría estar relacionado también con otras deficiencias que profesores de niveles superiores al Ciclo inicial detectan en sus alumnos referidos ahora a errores ortográficos o lentitud lectora.

Rueda (1995) define la **lectura** como un conjunto de procesos cognitivos que incluye la percepción visual de letras, la transformación de letras en sonidos, la representación fonológica, el acceso al significado en relación al contexto, para llegar a la construcción del significado global del texto.

El lector en su propósito utilizará información visual y no visual (conocimientos lingüísticos y conocimientos del mundo físico y cultural).

El significado global se construirá con habilidades no sólo cognitivas, sino también metacognitivas y afectivas.

En síntesis estamos hablando de una **construcción** (sobre la base de los conocimientos previos y los esquemas de conocimiento existentes) **activa** (porque se regula y depende del mantenimiento de la atención), **estratégica** (que exige para aprender

significativamente, el planteamiento de objetivos y de las formas de conseguirlos) y *afectiva* (lo afectivo se incorpora como una *dimensión cognitiva más del lenguaje*).

Cuando Rueda en la obra que venimos citando aborda el tema de los *procesos básicos implicados en la lectura*, es decir de cómo se produce el proceso de reconocimiento de la palabra escrita y cuáles son los elementos implicados en esa actividad, señala que numerosos estudios sobre la lectura se centran en el reconocimiento de esta unidad porque -como recoge de Stanovich (1991)- es el subproceso central en el complejo acto de leer.

También señala que los modelos que ella recoge aparecen también en el libro de Belinchón, Rivière e Igoa (1994), como “*modelos de reconocimiento directo o global de palabras*” (Smith, 1971) compatibles con la observación de que las palabras (tanto orales como escritas) se reconocen a menudo antes de ser percibidas (o presentadas en su totalidad) o sea, que no es necesario analizar la palabra en todos sus componentes elementales (sílabas, letras) para poder identificarlas.

En su obra, esos autores citados (i.: 351) apuntan que *el efecto experimental que más evidencia aporta* (puesto que ha sido recogido por Cattell (1986), Pillsbury (1897), replicado por Reicher (1969) y por Johnston y McClelland (1974)), es el “*efecto de superioridad de la palabra*”, perteneciente a su vez a un modelo interactivo, por el cual, retenemos mejor determinadas letras si éstas conforman palabras que si se nos presentan de forma aislada.

Sobre el posicionamiento entre modelos *modulares* (o de dos etapas) o *interactivos* (o de una sola etapa) de lectura, Rueda cita a Belinchón y colaboradores que sugieren que lo que los diferencia es el grado de comunicación existente entre los diferentes niveles del proceso: lo que De Vega y otros (1990:19-25) definen como su arquitectura funcional.

Tras analizar las limitaciones de un modelo modular (cosa que no recogemos en este trabajo), los autores definen la concepción interactiva como aquella que asume la existencia de un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles y una comunicación bidireccional entre ellos, es decir, de abajo-arriba y de arriba-abajo (gráfico nº 1 en anexo nº 20⁴); la activación de cada nivel depende de inputs procedentes de otros niveles tanto inferiores como superiores. *En un sistema interactivo se relaja la exigencia de comunicación unidireccional lo cual no implica que deje de existir una especialización funcional, y continúa habiendo algunas restricciones: la comunicación bidireccional sólo ocurre entre niveles contiguos* (McClelland, 1987). Esta restricción parece intuitivamente razonable: es poco plausible que el procesamiento sintáctico, por ejemplo, influya sobre la percepción de las letras.

Los mismos autores aportan como argumentos capitales a favor de una concepción interactiva, los relacionados con la “existencia de fenómenos contextuales en la comprensión, que sugieren procesos de arriba-abajo” y ponen como ejemplo los siguientes (i.:23):

⁴ A partir de ahora todos los gráficos remitirán al mismo anexo, el anexo nº 20 y, por lo tanto, no lo repetiremos en cada ocasión

1. "...las palabras significativas se leen más deprisa que las pseudopalabras⁵, lo cual induce a pensar que el procesador léxico (responsable de reconocer las palabras) trasvasa información al procesador fonológico."
2. "...en la lectura de material manuscrito: algunas letras están muy distorsionadas y, sin embargo, el lector es capaz de leerlas aprovechando el contexto..."

Apuntan no obstante que los fenómenos de facilitación contextual no inclinan la balanza definitivamente a favor de una arquitectura interactiva, porque un sistema modular también puede explicar, en principio, gran parte de estos fenómenos contextuales; así las diferencias entre la concepción modular y la interactiva se reducen casi exclusivamente a las direcciones admitidas para el flujo de información, en el sentido de que lo sometido a debate es si un componente de procesamiento puede o no ser condicionado por la acción de otro componente de un nivel superior.

En definitiva, ***la decisión última entre interacción o modularidad no es fácil para la psicología*** ya que los datos empíricos disponibles hasta el momento son interpretables desde ambas concepciones ***mientras que, en términos didácticos, diversas tendencias se habrían decantado desde hace algún tiempo por modelos explicativos interactivos.***

Nos interesa remarcar que lo positivo del caso, es la introducción en estos modelos de los factores *proceso multidireccional* e *interrelación entre elementos como la intención, el control, etc.*: si se quiere, esas adopciones significan el destierro de modelos más monolíticos que tenían, en la práctica Didáctica, consecuencias excesivamente "mecánicas" porque relegaban los procesos de comprensión a momentos posteriores a las habilidades de "descodificación".

Recogemos el recorrido que hace Rueda por los modelos interactivos, cosa que nos aportará una idea "histórica" sobre cómo han ido evolucionando y superándose los diferentes modelos. También entraremos en la distinción entre modelos continuos o de fases para explicar el *desarrollo del aprendizaje de la lectura*.

2. 1. ***Modelos interactivos explicativos del proceso de reconocimiento de la palabra escrita***⁶.

2.1.1. *Modelo logogen o Modelo de lectura de palabras conocidas.* (Morton, 1969-1979).

Este modelo analiza exclusivamente el proceso de lectura de palabras conocidas y tiene su definición en dos elementos fundamentales que lo integran (Rueda, 1995:20):

a) *el lexicón interno*: "...almacén o diccionario interno en el que se encuentra situado el conocimiento que el sujeto tiene sobre las palabras; (...) se forma a través de un proceso en el que las huellas de los estímulos que recibe el lector se convierten en código lexical. La búsqueda y organización de la información dentro de este lexicón se explica por medio de unos mecanismos que se denominan logogenes.

⁵ Se considera pseudopalabras en psicología a aquellas unidades que guardan forma morfológica correcta porque están constituidas por sílabas afines a la lengua, pero no tienen significado: ropu, tesa, praco, etc.

⁶ No desarrollamos los modulares.

b) *el logogen*: es un patrón de reconocimiento de palabras que recoge información acústica, visual, contextual, etc.(...) A medida que el logogen recibe dicha información su umbral de activación aumenta hasta alcanzar el nivel óptimo.(...)El conjunto de todos los logogenes forma lo que se denomina Sistema Logogen.”. El gráfico nº 2 ilustra la búsqueda de una palabra en el lexicón según el modelo logogen.

Este modelo contempla la existencia de logogenes ortográficos, logogenes fonológicos y de dibujos o logotipos.

A partir de trabajos experimentales se ha llegado también a la propuesta de que existen dos sistemas de logogen (uno de entrada y uno de salida) y que respecto al sistema logogen de entrada, las entradas visual y auditiva son independientes (una experiencia previa visual, auditiva o de dibujo, sólo tiene efecto facilitador sobre una palabra presentada de la misma forma).

La propuesta didáctica innovadora plantea trabajar desde el nivel de 3 años con el repertorio reducido de palabras que constituyen los nombres propios de los alumnos de la clase, a partir de los cuales y con actividades de *lectura, escritura y análisis de letras*, los alumnos -según este modelo- elaborarían sus sistemas de logogenes y ampliarían sus “almacenes” o lexicones visual, fonológico y de dibujo.

Los sistemas ortográficos y fonológicos van ligados en la lectura y la pronunciación de los nombres. Los logotipos -dibujos- son también contemplados, recogidos y utilizados como material de lectura (marcas de iogurt, de pastas, de zumos, de coches, rótulos de tiendas, carteles referenciales en la clase, etc....)

2.1.2. *Modelo de doble ruta o modelo dual* (Coltheart, 1978).

El modelo Logogen da respuesta a la lectura de palabras conocidas (orales o escritas y dibujos) y, obviamente, no puede considerarse explicativo del proceso de lectura porque no se ocupa de las palabras desconocidas⁷ ni de la posibilidad de lectura de pseudopalabras (lectura cuya constatación aporta mucha información en relación a procesos que se sugieren como preléxicos, léxicos o postléxicos).

Coltheart plantea la hipótesis del posible acceso al significado y pronunciación de las palabras desconocidas por medio de una representación fonológica de las mismas. Este tipo de reconocimiento de la palabra es prelexical: se trata de un camino indirecto denominado acceso fonológico o ruta prelexical (también indirecta y sublexical).” (í.: 23).(Gráfico nº 3)

La pregunta capital es ¿cómo se relacionan las palabras con su fonología? La respuesta según este modelo es a través de las Reglas de Conversión Grafema-Fonema (RCGF), siempre y cuando esas palabras sean regulares.

Se apunta la relación entre la regularidad o transparencia de la lengua de que se trate respecto a las exigencias de utilización de estrategias más visuales o fonológicas.

⁷ Aunque a partir de 1979, según la Dra. Rosa Sánchez-Casas en sus notas a esta recopilación, Morton introduce modificaciones en su modelo basándose en las ideas de Coltheart para poder explorar la lectura de palabras desconocidas y “pseudopalabras”.

Así, para reconocer una palabra existirían dos medios o vías: la vía léxica o directa (palabras conocidas y existentes en el lexicón interno), y la vía fonológica o indirecta (palabras desconocidas o pseudopalabras con un proceso de recodificación fonológica): "El lector, 'a priori', no sabe qué camino debe seguir en el reconocimiento de la palabra, con lo cual se activan los dos mecanismos, el lexical y la recodificación fonológica. La respuesta la produce el sistema que antes encuentra la fonología de la palabra escrita (pero) una vez codificada la palabra, si es conocida para el lector, se accede directamente al lexicón activándose el logogen correspondiente y obteniéndose el significado y pronunciación."(i.). Si no es conocida se accede a la pronunciación y significado por medio de las RCGF.

Este modelo es utilizado por Cuetos y Valle (1988) para explicar las diferentes dislexias: superficial, fonológica, semántica y deletreo. (Gráfico nº 4).

2.1.2.1. Ruta fonológica

La ruta fonológica es la que permite explicar cómo podemos leer palabras que no hayamos visto con anterioridad.

En el ámbito didáctico ésta sería la ruta "exclusivamente" estimulada por aquella metodología de la que se parte en los contextos de formación. Aunque no podemos aportar datos experimentales al respecto, pensamos que de ser así, ni es tan ágil la utilización de la ruta visual, ni las concepciones activa, constructiva, estratégica y afectiva de la lectura se pueden conformar en los alumnos de igual manera que en los casos en que la metodología prima las dos rutas por igual diferenciando, obviamente, en la práctica, los grados en que puede hacerlo (repertorio de palabras según la edad, tipo de actividades y contextos muy similares o muy diversos, etc.).

Tres serían las alternativas explicativas de cómo opera la ruta fonológica:

- a) correspondencia letra-sonido: según las RCGF
- b) correspondencia grupo silábico-sonido
- c) palabra en conjunto: lexicón fonológico → representación fonológica → lexicón semántico

De ellas la que parece más verosímil y está más aceptada y contrastada es la primera.

El proceso de correspondencia grafema-fonema presenta dos fases:

1. *Análisis grafémico*: determinar qué letras se corresponden con un fonema, es decir, convertir una hilera de letras en una hilera de unidades ortográficas funcionales
2. *Asignación de fonemas*: adjudicar cada fonema a su correspondiente grafía.

En las lenguas transparentes, las dos fases pueden coincidir en muchos casos, porque cada letra representa un único fonema. Éste no es el caso ni del inglés ni del catalán y sí lo es, en mayor medida, del castellano.

En lenguas irregulares, una asignación incorrecta daría lugar a un inadecuado o dificultoso acceso al significado de la palabra. Rueda afirma en este sentido que "de hecho existen numerosos estudios que dudan de la efectividad de la RCGF" y que es

preciso pues “...plantear un funcionamiento selectivo de las reglas de conversión en función del tipo de palabras: regulares o irregulares.” (i.:27)

Según el modelo dual -ampliado o superado por modelos analógicos para estos casos como después veremos-, “...*el lector, inicialmente, debe aprender las palabras irregulares de forma global accediendo posteriormente a la representación léxica apoyándose en los elementos que aporta el contexto.*”⁸. Según la Dra. Sánchez-Casas, estos datos sugieren que se da una interacción entre ambas rutas.

Pueden extraerse implicaciones didácticas importantes (referentes a la ejercitación de habilidades y hábitos visuales de lectura de palabras en su totalidad por la vía léxica para idiomas irregulares):

Una didáctica de la lectura y de la escritura en lengua catalana no debería fundamentarse, como hasta ahora, en la ruta fonológica. Esto ha sido así -entre otras razones de índole pedagógica (metodología montessorianas asociadas a la pedagogía activa)- por una tradición didáctica que extrapolaba orientaciones de la didáctica de la lengua castellana (que estaba fundamentada en modelos modulares ascendentes fonológicos). Aunque por influencias de Freinet, Décroly... se hubieran ensayado “métodos” globales basados en el modelo modular descendente, no se había llegado a su superación por modelos más interactivos. En el gráfico nº 6 se recoge una síntesis realizada a partir del texto de Solé (1987) que, con una visión Didáctica, compila ambos modelos y presenta el modelo interactivo como superación de ambos.

Sobre la posible polémica acerca de qué vía es la primera en ser utilizada, numerosos autores aportan datos a favor de que se da un primer acceso directo para, en caso de que por esta ruta no se acceda, poner en funcionamiento las RCGF (Frith, Seymour, Elder...1984, 1985, 1986, en Rueda, 1995).

Para nuestro propósito de relación entre modelos psicológicos y la didáctica, estas conclusiones -que evidentemente consideramos con la necesaria relatividad científica-, reafirman la importancia de la utilización en la práctica escolar de la ruta visual, al tiempo que justifican el trabajo que desde los niveles de Educación Infantil se desarrolla a partir de la lectura de palabras como los nombres propios de los niños/as de la clase.

2.1.3. *Críticas y alternativas a los modelos duales: la lectura visual-fonológica y lectura por analogía*

Actualmente, según Rueda (1995), diversos autores ejercen posturas críticas hacia el modelo dual, y se agrupan en torno a dos grandes modelos explicativos que en algunos casos intentan cerrar la polémica de la independencia de las dos rutas (Modelo de la ruta visual-fonológica), y en otros preconizan una lectura por analogía.

⁸ la marca en negrilla es nuestra

En el primer caso, (Ehri, 1992, Perfetti, Bell, Delaney, Van Orden, Pennington y Stone, 1987-90 en Rueda, 1995) se llega a la conclusión de que en lugar de dos vías independientes de acceso al léxico interno, existe un sistema de conexiones que ayudan al lector a reconocer rápidamente una palabra conocida y a recordar cómo leer una palabra no conocida.

La ruta visual-fonológica podría, además de ser coherente con la propuesta didáctica que tratamos, aportar la visión constructivista e interactiva porque establece que a partir de determinada información y de forma sistemática, el lector establece mecanismos que le hacen acceder al léxico.

También postula que dependiendo de mayor o menor conocimiento sobre la relación grafía-sonido los niños puedan leer de una forma u otra. Como veremos más adelante esto es recogido por la didáctica cuando establece las fases logográfica, alfabética y ortográfica.

En las actividades propuestas, las habilidades visuales (globales o más analíticas) y auditivas se retroalimentan y se funden: pretenden establecer una conexión muy intensa entre lo oral y lo visual para permitir metaanálisis al respecto.

Las estrategias de analogía entre grupos de letras, explicarían cómo leemos cuando se trata de una lengua ortográficamente poco transparente como el catalán. Actividades como la clasificación de nombres propios que acaben y/o empiecen igual, o que tengan un determinado grupo de letras, ejemplifican una manera de ejercitar la detección de analogías entre palabras.

El modelo de *lectura por analogía* (Treiman 1983-92, Goswami 1992 en í.:35) postula que “...los lectores pronuncian y acceden al significado de las palabras por la síntesis, en el léxico interno, de la información fonológica de palabras ortográficamente similares”.

Goswami (1986) y Bryant (1990) obtuvieron resultados a favor de demostrar que el hecho de conocer palabras como sol, ayudaba a leer otras como col, gol, mol, etc., es decir palabras con igual rima o, si se quiere, palabras cuyos patrones de deletreo son análogos.

La habilidad de hacer inferencias sobre similitudes entre grupos de letras semejantes es lo que se ha descrito como *analogía ortográfica*.

Para Goswami, la utilización de la analogía ortográfica *no es una estrategia final* en el desarrollo lector, *sino que se da desde el inicio, sustituyendo a un proceso de reconocimiento visual y/o fonológico*. De nuevo estas evidencias aportan razones que justifican el trabajo de comparar palabras con igual rima o principio -sobre todo en palabras monosilábicas muy abundantes en catalán- que ayuden a los alumnos a operar con bloques ortográficos que se construyan y se utilicen a partir de estrategias analógicas.

De las dos unidades intrasilábicas, y centrados en el trabajo con las sílabas, *investigaciones y experiencia en el aula concuerdan* en que resulta más fácil en los momentos iniciales la analogía en función de la rima que en función del principio, que en general requiere más conciencia y conocimiento de relaciones letra-sonido: prácticas que deberían ser habituales son las basadas en descubrir pareados de palabras aisladas que rimen, o de frases que finalicen en palabras con rima (“rodolins” en catalán);

existen muchos recursos populares adecuados en los primeros niveles de Educación infantil que favorecen esta experiencia: juegos con recitaciones o textos rimados, canciones, pequeñas poesías, refranes, etc.

2.2. Modelos sobre el desarrollo del aprendizaje de la lectura.

Además de poseer explicaciones acerca de cómo se reconocen las palabras en la lectura, es necesario -para el objetivo que nos ocupa-, saber cuáles son los pasos intermedios que se sitúan entre el estado de incompetencia y el de competencia lectoras.

Didácticamente esta explicación es capital porque lejos de ofrecer una imagen de “todo o nada”, *el enfoque constructivista pretende ser coherente con la contemplación de diferentes grados de lectura*, lo más delimitados posible en términos observacionales para que el profesor pueda establecer ayudas a cada alumno, en función de los diferentes niveles de competencia. Como se verá, la propuesta innovadora que presentamos, y que está divulgada cada vez más entre los docentes, recoge unas fases indicadoras de estos niveles, al tiempo que propone tratamiento o ayuda pedagógica para la superación de los mismos.

Existen dos modelos sobre el desarrollo del aprendizaje de la lectura: ***discretos o de fases y continuos***.

2.2.1 Modelos discretos o de fases

2.2.1.1. *Modelo cognitivo de desarrollo de la lectura de 4 fases* (Marsh, Friedman, Welch y Desberg, 1981).

Fase 1^a: sustitución lingüística:

Estrategias:

- aprendizaje memorístico (aprender palabras en relación a su pronunciación).
- suposición o adivinación de la palabra en relación al contexto.

Resultados:

- lectura de palabras como logogramas
- No análisis de los elementos constituyentes de la palabra
- sólo reconocimiento de la palabra en contextos facilitadores

Fase 2^a: discriminación

Estrategias:

- aprendizaje memorístico
- suposición o adivinación basadas ahora en:
 - a) similitud visual entre palabras
 - b) similitud visual entre palabras teniendo en cuenta la similitud de contextos de aparición (si lee sol, puede leer col)

Resultados:

- establece una rudimentaria estrategia de analogía o semejanza a partir sobre todo de la similitud de las primeras letras de la palabra.

Fase 3^a: decodificación secuencial.

Estrategias:

- aprendizaje memorístico

- decodificación letra por letra con la aplicación de las RCGF.

Resultados:

- reconocimiento memorístico de palabras familiares y lectura de palabras nuevas a partir de la correspondencia sonido-grafía, siempre que las palabras sean regulares y se ajusten a las RCGF. (Aunque los autores lo sitúan hacia los 7 años, nosotros diríamos que muchos niños se muestran hacia los 5 en esta fase).

Fase 4^a: decodificación jerárquica

Estrategias:

- aplicación de Reglas de alto nivel “RCGF irregulares”
- analogías (lo sitúan hacia los 10 años).

Como apuntábamos anteriormente, los autores que defienden este modelo afirman que la estrategia analógica se utiliza desde el inicio del aprendizaje, no siendo necesario por tanto el paso por la fase de análisis de la palabra en unidades grafema-fonema previa a la lectura analógica.; aunque es criticado por ser un esquema excesivamente sencillo, y por prestar poca atención al conocimiento fonológico (Frith, Goswami, Bryant), parece que ha sido una buena base de superación y de reelaboración.

En el anexo nº 20 aparecen las *fases de lectura* que utilizamos en las acciones formativas, resultado de la práctica y recogidas por profesionales de la enseñanza: pueden estar muy de acuerdo con las fases que se establecen en este modelo.

En el sentido de las críticas, decir que en esas fases, se llega al conocimiento fonológico a través de experiencias inferenciales o analógicas que los niños establecen entre sus conocimientos previos y aquello nuevo que pretenden leer. Parten también de lectura logográfica de palabras como los nombres propios u otras, para ir asociando a cada grafía el sonido correcto en lo que sería la fase ortográfica. La formulación de hipótesis a partir de indicios de: letras o grupos de letras iniciales, centrales o finales de las palabras, la longitud de las mismas, etc. son estrategias muy estimuladas por la didáctica a que nos referimos.

2.2.1.2. *Primera aproximación entre las teorías de desarrollo de la lectura y los modelos de experto (Frith, 1985-1989)*

Se establece que los componentes de los modelos de experto pueden relacionarse con las estrategias que el niño ha de aprender en el desarrollo del aprendizaje de la lectura. El nuevo lector será competente cuando logre dominar *tres estrategias fundamentales: la logográfica, la alfabética y la ortográfica*. (que pueden corresponderse con las fases a que apuntábamos del anexo nº 20).

La estrategia *logográfica* (“aprendizaje memorístico” de Marsh) debe tener por condición que el número de palabras sea reducido y que las palabras sean muy diferentes entre sí; cuando estas condiciones no se dan, el niño debe poner en juego otra estrategia más eficaz como lo es la estrategia *alfabética* aplicando las RCGF (“descodificación secuencial y jerárquica de Marsh”).

La estrategia *ortográfica* (“analógica”) se define como la que permite el reconocimiento global e instantáneo de palabras, sin usar las RCGF, usando los *morfemas* como unidades que sirven para crear palabras a partir de un ilimitado número de combinaciones.

El reconocimiento global de palabras en las fases logográfica y ortográfica se diferencia en que el primero es un análisis visual y el segundo es un análisis sistemático de las mismas. Así mismo, la estrategia alfabética y la ortográfica se diferencia por el mecanismo (RCGF en el primer caso y analogía en el segundo) y por las unidades que utiliza (letras y fonemas vs. morfemas).

Estas fases, como decíamos, son coherentes con la explicación didáctica que utilizamos y, además, cabe resaltar lo siguiente: para que el niño pase de una etapa a otra, se le plantean “conflictos pedagógicos” que suponen la solución de un problema utilizando una estrategia que supere la fase en la que está.

Un mecanismo básico que hace que un niño/a necesite superar la estrategia logográfica para avanzar hacia la alfabética y la ortográfica es la exigencia de escritura (con actividades acordes con sus posibilidades y con un tipo de letra adecuado: "A", "L", es decir, mayúsculas de grafismo sencillo y con escritura basada en copias de textos simples y significativos, comenzando por su nombre, etc.).

En el anexo nº 20 presentamos las ***fases sobre la escritura y la lectura*** que las psicolingüistas Ferreiro y Teberosky (1979) y un grupo de profesores, respectivamente, han recogido y que han supuesto un punto crucial en el cambio de perspectiva de la lectoescritura, tema que constituye el centro de la investigación que pretendemos.

En este mismo sentido, Frith afirma que “el cambio de una etapa a otra sólo podemos entenderlo si dividimos el proceso de alfabetización en dos grandes momentos. Por un lado, el aprendizaje de la lectura y, por otro, el aprendizaje de la escritura”(í.: 43). Existen disociaciones entre ambas en cuanto a la forma como se aprenden y en cuanto a los tiempos. En el gráfico nº 8, aparecen las fases que él establece y que corresponden de forma importante con las que sustentan la propuesta innovadora que analizamos.

El mismo autor afirma que la lectura es un acto instantáneo mientras que la escritura es secuencial y que, tal como se ve en el gráfico, *la estrategia logográfica opera primero en la lectura y después en la escritura; la alfabética tiene más relación con la escritura y sólo cuando existe un determinado nivel lo tiene también con la lectura, y la ortográfica es utilizada por el lector de una manera rudimentaria en la actividad de leer y no pasará a utilizarse en la escritura hasta haber alcanzado un determinado nivel*. “En resumen, las estrategias logográfica y ortográfica son dominantes en la lectura, mientras que la estrategia alfabética es característica de la escritura”.(í.:45)

*Interesa también resaltar que Frith considera que la escritura es el medio por el cual el niño llega a comprender la relación entre las letras y los sonidos del lenguaje. Dicho de otro modo, **el uso de la escritura permite llegar a adquirir el principio alfabético.***

Aunque nosotros podemos tener evidencias de que la escritura ha tenido un efecto de “llamada de atención” hacia la palabra que ha resultado favorecedora de las relaciones alfabéticas entre letras y sonidos, por lo que estaríamos de acuerdo con el autor, parece ser que no todos los investigadores lo están, aduciendo por ejemplo, (Stuart y Coltheart, 1988) que el niño puede aprender a leer sin necesidad de tener una experiencia formal con la escritura, cosa de la que también se conocen casos, sobre todo cuando la incorporación al sistema alfabético se realiza a una edad tardana.

Aunque no exista acuerdo a este respecto, nuestra propuesta se justifica ampliamente por el modelo de Frith. Queda más ampliamente justificada todavía, sobre todo en el aspecto fonológico, con las aportaciones de Seymour que presentamos a continuación.

2.2.1.3. *Modelo de procesamiento de la información (Seymour, 1987)*

Éste añade al modelo de Frith la explicación de cómo se procesa la información en cada una de las fases. (gráficos nº 9a., 9b. y 9c.)

Además considera que “...**la lectura logográfica y alfabética pueden coexistir con la lectura ortográfica en un lector experto como se ilustra en el gráfico de desarrollo ortográfico (...)** **El desarrollo ortográfico depende de las experiencias logográficas y alfabéticas que previamente el niño ha tenido (...)** **se nutre del conocimiento fonológico adquirido durante el desarrollo de la etapa alfabética.** En este modelo **el conocimiento fonológico juega un papel esencial puesto que la información en el almacén ortográfico se organiza en función de las unidades intrasilábicas principio y rima.**” (Seymour, 1994, en Rueda, 1995:47)

Para Seymour, el fin último o el objetivo del desarrollo del aprendizaje de la lectura, es crear este almacén ortográfico o léxico ortográfico.

2.2.1.4. *Teoría del cifrado o la relevancia del conocimiento metalingüístico. (Gough 1991, Griffith 1992).*

El esquema genérico de esta teoría es básicamente similar a los anteriores, pero estos autores explicitan la *importancia de la adquisición de conocimiento metalingüístico o capacidad para analizar explícitamente el lenguaje hablado.*

Establecen dos fases:

1. *Claves visuales*: por las que los niños aprenden a reconocer las palabras por selección de claves visuales ignorando la palabra en sí misma y por supuesto su estructura fonética. A este momento le sigue otro en el que se da un *proceso de criptanálisis* que les lleva a la segunda fase.

2. *Cifrado*: en el que de forma sistemática trasladan lo escrito a lo oral. Distinguen cifrado de código (que puede ser más arbitrario), para remarcar que es más complejo en el primer caso, sobretudo en lenguas no transparentes como el inglés -o catalán- y que además *las reglas de cifrado no se enseñan explícitamente, son más que reglas de asociación grafema-fonema.*

¿Cómo lo hacen los niños? Dominar este proceso de criptanálisis supone requisitos como: comprender el sistema de correspondencias letra-sonido, diferenciar cada letra que compone una palabra, saber que cada palabra hablada se puede descomponer en fonemas y, por último, comprender que cada palabra hablada puede asociarse con una palabra escrita: todo ello contribuye a la adquisición de conocimiento metalingüístico que es, en última instancia, lo que supone el criptanálisis.

En nuestra propuesta didáctica, el hecho de iniciar desde la edad de tres años la relación entre la lengua hablada y la lengua escrita, permitiría la construcción de ese metaanálisis unido a todas las cuestiones afectivas de autoconcepto, autoconfianza,

iniciativa en la indagación, placer por la lectura y la escritura, etc., que pueden

Se pretende enfocar la lectura y la escritura de forma funcional para dar la posibilidad de formar lectores y escritores activos. Esta intención educativa no deja de tener, a su vez, fundamento en una voluntad compensatoria de aquellas situaciones sociales de los alumnos marcadas por un nivel de alfabetización funcional bajo que la escuela debe compensar.

desencadenarse a partir de experiencias colectivas como las que proponemos.

2.2.1.5. *Modelo integrador del desarrollo de la lectura. (Ehri, 1991,1992)*

Según la autora, los modelos de reconocimiento de palabras no son suficientes para explicar con detalle la evolución del aprendizaje de la lectura, aunque su propuesta suponga un vínculo explícito con ellos. En similares términos a Marsh, Frith y Seymour por lo que respecta a los nombres que da a las diferentes fases (logográfica, alfabética y ortográfica), para ella, éstas se definen en función del tipo de conexiones que se forman entre la palabra escrita y la información fonológica que el sujeto tiene sobre esa palabra.

Así el niño que se encuentra en la *fase logográfica*, “...aún no posee un gran conocimiento de las letras y, por lo tanto, las conexiones entre el estímulo y la información almacenada en el lexicón son totalmente arbitrarias y producto de aprendizajes memorísticos.”(Rueda, 1995:50). Se pasará a *una etapa avanzada de la fase logográfica*, cuando se dé el acceso a un rudimentario proceso de asociación letra-sonido previo al conocimiento total de las reglas de asociación, y suele situarse este hecho cuando los niños toman contacto con el alfabeto y aprenden los nombres y los sonidos de las letras: *lectura por claves fonéticas. Las fases con las que trabajamos en las acciones formativas concuerdan directamente con el contacto con el alfabeto y con el establecimiento de la relación sonido-letra de las que habla la autora.*

En ese momento, la vinculación letra-sonido se establece únicamente entre *algunas letras, generalmente las iniciales o finales de la palabra*, y sus correspondientes sonidos. La existencia de este tipo de reconocimiento de la palabra sugiere la posibilidad de una lectura logográfica no exclusivamente visual.

La fase alfabética, supone habilidades de *segmentación fonémica y de recodificación fonológica*. Se pueden leer palabras no familiares gracias a la aplicación de RCGF y esto permite una mayor precisión en la lectura visual de palabras familiares.

La fase ortográfica está basada, como en los anteriores modelos, en la *lectura por analogía* procesando secuencias familiares de letras como si fueran unidades sin tener que recodificar fonológicamente sus letras constituyentes.

2.2.2. *Modelos continuos del desarrollo de la lectura.* (ponen en duda la necesidad de un paso obligado por cada una de las fases)

2.2.2.1. *Modelo de “Causas del progreso en el aprendizaje de la lectura”.* (Goswami y Bryant, 1990).

La formulación que hacen estos autores es diferente a las expuestas anteriormente en cuanto al concepto de lectura y en cuanto a las causas que originan el progreso en su aprendizaje. Según ellos, los factores causales del cambio en el aprendizaje de la lectura son tres:

1. Las habilidades fonológicas que poseen los niños en la edad preescolar: la rima y la aliteración.
2. El acceso al conocimiento de los fonemas y su relación con los grafemas debido a la instrucción.
3. La influencia recíproca entre la lectura y la escritura (en línea con la propuesta de Frith, y en línea con nuestra propuesta didáctica)

Según Rueda, quizás el aspecto más original de éste modelo es el estudio de las habilidades de rimado que poseen los preescolares: “Se ha comprobado que los niños antes de aprender a leer son capaces de discriminar y producir palabras que riman o tienen aliteración. Esta sensibilidad a sonidos semejantes entre palabras permite a los niños acceder al conocimiento de las unidades intrasilábicas principio y rima (...)” (Rueda, 1995:54).

La misma autora, apunta el hecho de que Treiman (1983,1984) que ha investigado ampliamente la cuestión de las unidades intrasilábicas, ha comprobado que los niños identifican con más facilidad y menor número de errores el primer sonido de una palabra cuando ese sonido coincide con el principio de una sílaba, lo que supone plantear que el niño en preescolar es más capaz de aislar un fonema cuando ese fonema coincide con la estructura natural de la sílaba, principio o rima. Si no ocurre así, la tarea de aislar un fono entraña gran dificultad para el niño preescolar y le resultará difícil o imposible realizarla. Estamos de acuerdo en el sentido de que entrañará más dificultad, pero insistiríamos en no asegurarlo categóricamente, ya que en la “edad preescolar” encontramos niveles diferentes en el “aislamiento” de fonos.

La base de este modelo está en entender que la habilidad para realizar categorías de palabras en función de sonidos comunes permitirá realizar inferencias o analogías entre las palabras conocidas y nuevas: se segmenta la sílaba en principio y rima.

Empíricamente, Bradley y Bryant (1983, 1989) y otros, han comprobado que:

1. “La sensibilidad a la rima y el conocimiento de las unidades intrasilábicas principio-rima por parte de los prelectores y los niños que comienzan a leer está fuertemente relacionada con su posterior habilidad para la lectura.
2. El entrenamiento a niños preescolares en tareas de categorización de sonidos, rima y aliteración, conlleva un mayor éxito en el posterior aprendizaje de la lectura frente a niños a quienes no se les instruye.” (í.:55)

Los mismos estudios parecen sugerir que la relación entre la rima y la lectura es fuerte, específica y la primera resulta predictiva de la posterior habilidad para la segunda, además de que la instrucción en tareas de rimado y aliteración favorece los posteriores resultados en la lectura.

Recogemos (gráfico nº 10) cómo Goswami y Bryant (1990) proponen interrelacionar la rima /aliteración con el conocimiento fonémico y la lectura y la escritura.

Se vuelve a justificar didácticamente la relación entre la lectura y la escritura desde el inicio de la escolaridad por las razones siguientes:

1. Existe una relación entre rima y aliteración y conocimiento fonémico: planteamos en nuestra propuesta numerosas actividades en el aula de búsqueda de palabras que comiencen o acaben igual.

2. Existe un vínculo directo entre la rima-aliteración y la lectura que no se da con la escritura, pero

3. La capacidad de detectar fonemas se relaciona con la lectura y también con la escritura.

El vínculo entre rima-aliteración y escritura está mediado por el conocimiento fonémico.

En cuanto a las causas que originan cambio, los autores apuntan tres:

1. **la sensibilidad a la rima-aliteración**

2. **la instrucción en el conocimiento de la relación grafema-fonema**, teniendo en cuenta que, aunque los niños aprenden las reglas del código alfabético en el colegio, no utilizan este conocimiento para leer palabras aunque sí pueden utilizarlo para realizar la tarea de escribir. *La lectura es, sin lugar a dudas y desde el principio de su aprendizaje, analógica y no alfabética, mientras que la escritura es alfabética*

3. la relación de **influencia mutua que se produce entre la lectura y la escritura**.

3. **Síntesis.**

Como síntesis, y dado que nuestro objetivo en el capítulo era relacionar determinadas prácticas propuestas a los docentes, con los modelos psicológicos en los que éstas podrían estar basadas, una conclusión posible sería que **los modelos dual y de la ruta visual-fonológica de Ehri, explican la necesidad de explotar didácticamente tanto la ruta visual como la visual-fonológica, cosa que nuestra propuesta recoge muy directamente.**

El **modelo de lectura por analogía completa el esquema**, dado que explica el funcionamiento de la lectura por unidades superiores a las letras y fonemas (lo sitúa en los morfemas) y, además, ilumina la lectura de palabras cuando la lengua a la que pertenecen no es transparente, cosa crucial en nuestro caso.

Otro bloque importante que se relaciona con la propuesta didáctica que pretendemos justificar es el de las **fases** (o continuo con diferentes niveles, no entraremos ahí) de **desarrollo del aprendizaje de la lectura**: logográfica, alfabética y ortográfica. Además de que existe cierto consenso al respecto entre los autores que hemos citado, los docentes pueden comprobar experiencialmente que los niños desarrollan estrategias que se corresponden a las que predice el modelo, relacionado, además, con un modelo de experto (Frith y Ehri).

Por último, señalar que la relación que tanto Frith como Goswami establecen entre la **retroalimentación que se da entre la lectura y la escritura**, suponen una base firme - que también se ha comprobado experiencialmente en las aulas- a favor de la propuesta que presentamos de forma sintética.

Como se ve no entramos en modelos de **comprensión lectora** ni de **composición escrita** que supondrían una continuación de los momentos iniciales en la lectura (y la escritura) recogidos aquí.

Aún así, a lo largo del trabajo hemos querido remarcar que las **estrategias metacognitivas** de formulación de inferencias o hipótesis, el planteamiento activo de propósitos por parte del lector, la utilización de los conocimientos previos, el control del proceso, la autorregulación del mismo, etc., son mecanismos que subyacen tanto en los

procesos iniciales que hemos recogido (de reconocimiento de palabras) como en los que no hemos tratado (de comprensión lectora y de composición de textos).

Todos ellos comparten las dimensiones con las que habíamos comenzado cuando definíamos la lectura: activa, constructiva, estratégica y afectiva que, dentro de modelos más interactivos, otorgan un papel importante al sujeto lector y escritor. En el anexo n° 20 presentamos los esquemas del modelo lector y de composición escrita que constituirían la continuación de este trabajo en la línea de nuestro objetivo.

En ese mismo anexo donde aparecerán todos estos gráficos presentamos la bibliografía que hemos citado en este capítulo junto a otra actualizada sobre lectura y escritura que no aparece en la bibliografía general de la tesis.