

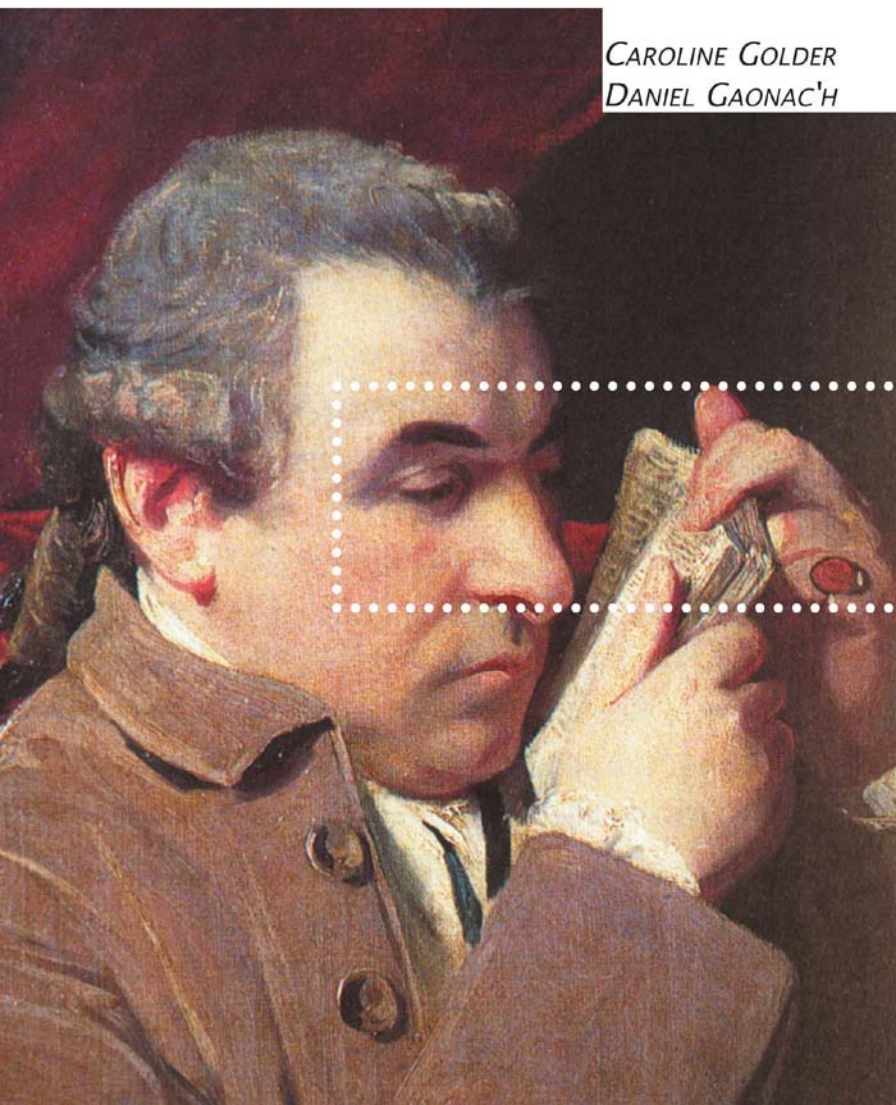
XXI siglo
veintiuno
editores

PROFESIÓN
PROFESOR

LEER Y COMPRENDER

psicología de la lectura

CAROLINE GOLDER
DANIEL GAONAC'H



EDUCACIÓN

PROFESIÓN PROFESOR

Traducción de

TATIANA SULE FERNÁNDEZ

Leer y comprender

Psicología de la lectura

CAROLINE GOLDER Y DANIEL GAONAC'H





siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

CERRO DEL AGUA 248, DELEGACIÓN COYOACÁN, 04310, MÉXICO, D.F.

siglo xxi editores argentina, s.a.

LAVALLE 1634, 11 A, C1048AAN, BUENOS AIRES, ARGENTINA

diseño y formación de interiores: maría luisa martínez passarge

primera edición en español, 2001

© siglo xxi editores, s.a. de c.v.

ISBN 968-23-2358-4

primera edición en francés, 1998

© hachette éducation, paris

título original: *lire et comprendre. psychologie de la lecture*

derechos reservados conforme a la ley

impreso y hecho en méxico / printed and made in mexico

Introducción

Nota bene: Las traducciones de los fragmentos de los artículos en lengua inglesa que aparecen en este manual son una propuesta de los autores.

UNA APROXIMACIÓN A LA PSICOLOGÍA COGNOSCITIVA

El aprendizaje de la lectura ha suscitado numerosos debates, muchas veces apasionados, respecto a los cuales existe una vasta literatura que emana de diversas disciplinas (pedagogía, psicología, ciencias de la educación...).

Aquí trataremos (en la medida de lo posible...) de no reproducir esos debates (ya que su interés nos parece limitado); adoptaremos la perspectiva de la psicología cognoscitiva y al mismo tiempo integraremos inquietudes pedagógicas, sobre todo relacionadas con el aprendizaje de la lectura (sus fases, sus dificultades, sus prerrequisitos...). Discutiremos la mayoría de los puntos que se relacionan estrechamente con lo que sucede en el salón de clases y con las

UN POCO DE PROVOCACIÓN

Los conceptos científicos siempre se apartan del sentido común y esa ruptura con el sentido común es el precio que hay que pagar para extender el poder explicativo de las teorías. Dicho de otro modo, cualquier intento de utilizar los saberes científicos dentro de la lógica de la acción pedagógica implica una reflexión crítica sobre la validez de esos saberes según las diferentes situaciones de aprendizaje y un análisis de la transposición que se realiza, en particular en el momento de reelaborar nociones con fines heurísticos.

Si se condujera sistemáticamente, esta doble indagación permitiría sacar el mejor provecho de los aportes de la psicología cognitiva y rechazar sus prescripciones abusivas. Conocemos la desilusión de los años setenta con la lingüística aplicada: ¿vamos a cometer los mismos errores en los años noventa con la psicología cognoscitiva?

R. Goigoux, "Six (bonnes) raisons et deux (jolies) manières de décrire les pratiques d'enseignement initial de la lecture", en *Les entretiens Nathan IV*, 1994, p. 23.

guntas que el profesor pudiera plantearse: ¿método fónico, global o ambos? ¿Se puede (se debe) facilitar la comprensión de los textos (manipulando la estructura del texto, las nociones que se tengan de su contenido...)?

DESCODIFICAR Y COMPRENDER O COMPRENDER Y DESCODIFICAR

Se lee para comprender, todos estarán de acuerdo, pero, para comprender cómo funciona el lector, es necesario distinguir las capacidades de lectura (en el sentido de interpretación) de las capacidades de comprensión. Algunos alumnos no tienen ninguna dificultad para comprender cuando se les lee un texto, pero son incapaces de comprenderlo al leerlo individualmente.

Para alcanzar un nivel de comprensión suficiente, hay que dominar los mecanismos básicos de la actividad de la lectura (los que permiten la identificación de las palabras). Tomaremos de Sprenger-Charolles y Casalis la imagen con la que ilustran la relación entre las capacidades básicas de lectura y de comprensión: “A nadie se le ocurre decir que lo que le hace falta a un niño que no sabe caminar es la finalidad de esa actividad. Es evidente que lo que requiere son los mecanismos que le permitirán mantener el equilibrio sobre sus piernas poniendo un pie delante del otro, para seguir su camino y sin tener que ocuparse conscientemente de lo que hacen sus pies.”¹

En la escuela, se puede decir que, más o menos en general, las actividades dirigidas a la automatización de ciertas competencias llamadas de *bajo nivel* (como la capacidad de establecer correspondencias entre los grafemas y los fonemas) están un poco abandonadas en favor de otras dirigidas a la adquisición de competencias de *alto nivel* (la comprensión, por ejemplo). Las primeras se basan en un aprendizaje repetitivo (establecer correspondencias entre grupos de letras y sonidos) y *a priori* aburrido, aun cuando el aprendizaje de esas correspondencias no se haga a partir de sílabas sin significación. En lo que respecta a las actividades de alto nivel, éstas recurren a capacidades intelectuales que se pueden considerar más *nobles*: utilizar nuestros conocimientos para construir hipótesis sobre el texto, establecer inferencias para comprender las relaciones entre las diferentes oraciones, etc. Sin embargo, aquí defenderemos la idea de que leer es, ante todo, descodificar, o de manera más exacta, que la interpretación debe hacerse de un modo relativamente automatizado para permitir el funcionamiento de los procesos de alto nivel.

¹ L. Sprenger-Charolles y S. Casalis, *Lire, lecture et écriture: acquisition et troubles du développement*, PUF, 1996.

LOS LADOS OCULTOS DE LA LECTURA

Nuestro análisis tiene que ver con *los procesos cognoscitivos que están en juego en la actividad de la lectura*. De algún modo, se centra en las piezas que componen el motor, que es el sistema cognoscitivo, y en la organización de todas esas piezas en el motor. En cambio, casi no pretende saber hacia dónde se dirige el vehículo (aunque los objetivos de lectura se mencionan a propósito de los procesos integradores), ni quién es el conductor (aun cuando se señalen ciertas estrategias individuales a propósito de las dislexias, por ejemplo).

En nuestra opinión, el mayor interés de la psicología cognitiva reside en que sus procedimientos son indispensables si queremos llegar a desprendernos de ciertas intuiciones que pueden conducir al pedagogo, y por lo tanto al aprendiz de lector, a callejones sin salida e incluso a caminos peligrosos. Hoy, tenemos algunos ejemplos de falsas verdades admitidas por mucho tiempo como evidencias.

- La psicología cognoscitiva puso en tela de juicio los fundamentos de ciertos métodos de lectura rápida que supuestamente permiten, por ejemplo, ampliar el palmo de lectura; veremos más adelante que las cosas son un poco más complicadas.
- La psicología cognoscitiva llevó a rechazar claramente la hipótesis de acceso directo al sentido a partir de la imagen visual de la palabra, por lo menos en su versión más aguda y, por ende, posiblemente simplista, de la adivinanza psicolingüística; veremos, también, que las vías de acceso al sentido son múltiples y que, tal vez, la eficacia de la lectura se base sobre todo en la plasticidad de los mecanismos involucrados en ella.
- La psicología cognoscitiva ya ha puesto en evidencia el papel de lo fonológico en la lectura experta, y puede adelantar algunas pistas interesantes para entender su función: explotar de manera eficaz las representaciones fonológicas de lo que se lee, no es balbucear.

Este último ejemplo muestra claramente que estamos muy lejos de la intuición: el papel del proceso de recodificación fonológica parece ser fundamental en el lector *experto*, y no en el aprendiz de lector, ¡cosa que un lector experto no admite con facilidad! Justamente, el problema está en que, por ser experto y, en consecuencia, haber automatizado perfectamente ciertos procesos de los más fundamentales, ¡ya no los puede analizar! El profesor (por regla muy general) es un experto en lectura y, por lo mismo, paradójicamente poco capaz de analizar con corrección (sólo por intuición) los mecanismos que le permiten ser experto. Nuestro objetivo será sobre todo descubrir algunos de esos *lados ocultos* de la lectura.

UNA FAMILIARIDAD CEGADORA

Para las ciencias psicológicas hay una dificultad que reside en el aspecto familiar de los fenómenos que estudian. Se requiere cierto esfuerzo intelectual para darse cuenta que tales fenómenos pueden plantear problemas serios o exigir teorías explicativas complicadas. Tendemos a tomarlos por datos necesarios o más o menos *naturales*. [...] Los descubrimientos de la física clásica tienen cierta forma de impacto (el hombre no

intuye sobre las órbitas elípticas o la constante gravitacional). Pero el psicólogo no puede *descubrir los hechos mentales*, aun cuando sean de una especie mucho más profunda, ya que le competen al conocimiento intuitivo y, una vez señalados, son evidentes.

N. Chomsky, *Le langage et la pensée*, Payot, 1968, p. 43.

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA...

Este manual no es un *método pedagógico* para el aprendizaje de la lectura; en él no ofrecemos un *instructivo*. Su objetivo es presentar de la manera más objetiva posible ciertos hechos que hoy parecen establecidos, ilustrándolos con trabajos experimentales, que les dan fundamento. Pero, al presentar estos hechos, a veces nos veremos obligados a tomar partido, no por un método de aprendizaje dado, sino por algunas condiciones necesarias para que el aprendizaje de la lectura se lleve a cabo de manera eficaz.

El hecho de que abunden los trabajos de psicología cognoscitiva dedicados a la lectura/comprensión, no implica que no quede aún una gran cantidad de preguntas por responder. En efecto, los avances teóricos dependen de los avances de la investigación, la cual se encuentra lejos de haber dado respuesta al vasto conjunto de preguntas que se plantean las personas interesadas en diferentes niveles del aprendizaje de la lectura: ¿acaso existe un buen método de aprendizaje de la lectura? ¿Habrà que seguir ejercitando la lectura por sí misma (con el fin de perfeccionarla) en secundaria y más adelante?

En consecuencia, procuraremos evitar el dogmatismo y, si por azar nos toca defender un punto de vista, nos cuidaremos de sustentarlo en datos científicos establecidos...

En pocas palabras, no existe **un** método de aprendizaje de la lectura, de lo contrario lo conoceríamos, lo que haría inútil este manual. En la medida en que los mecanismos que están en juego en la lectura, su funcionamiento, su adquisición y su evolución aún no se hayan dilucidado por completo, no podemos jactarnos de poseer el modelo de la actividad del lector. La elección de un método se fundamenta al mismo tiempo en datos científicos y en la intuición del profesor. Si estu-

viéramos autorizados para brindar algunos consejos prudentes, no sabríamos qué sugerirle al profesor que tome en cuenta en sus elecciones pedagógicas, lo que se desprende de los datos científicos o lo que le dictan sus intuiciones.

NO TERMINAMOS DE APRENDER A LEER

La pedagogía secular de la lectura en la escuela, centrada en la capacidad de leer un texto corto "sin tropezones" y "con entonación", permaneció escolar y socialmente adaptada hasta la Liberación. Dotar a cada niño de esa capacidad para conocer un texto (oralizándolo o no), era un objetivo para el cual disponíamos de ocho años de ejercicios, que abarcan la primaria hasta el certificado de fin de estudios. La entrada a sexto de primaria se convierte en la mayor preocupación de los maestros, en virtud de que en cinco años deben formar a alumnos aptos no sólo para leer, sino también escribir con soltura para realizar las actividades

intelectuales que requiere el sistema escolar de la secundaria (exponer, resolver problemas, memorizar los puntos más importantes de una lección, toma de apuntes, etc.); en suma, alumnos para quienes lectura y escritura constituyan herramientas autónomas, aun cuando es evidente que la conquista de esa habilidad necesita más tiempo del que establece la escuela primaria. Entonces, descubrimos que, desde este punto de vista, "nunca terminamos de aprender a leer".

Ministère de l'Éducation nationale, *La maîtrise de la langue à l'école*, CNDP, 1992, p. 116.

LA LECTURA, UN APRENDIZAJE QUE SE EXTIENDE AL CONJUNTO DE LA ESCOLARIDAD

El aprendizaje de la lectura representa una de las mayores conquistas de la vida escolar del alumno: al principio constituye un objetivo en sí (el alumno lee para aprender a leer), pero muy rápidamente se vuelve un medio para lograr otros objetivos (el alumno lee para hacer un ejercicio, un resumen, etc.). Si bien las *instrucciones oficiales* siempre han puesto énfasis en el aprendizaje de la lectura, en realidad éste sólo se ejercita (en especial en su componente de descodificación) a partir de cuarto de primaria. Ahora bien, muchos trabajos dan testimonio de que las dificultades de lectura/comprensión subsisten en la secundaria e incluso más adelante.

En 1995, un balance del aprendizaje de la lectura efectuado por la Inspección General de la Educación Nacional (encargada de la evaluación de ese aprendizaje) subraya numerosas fallas en la enseñanza de la lectura en quinto de primaria. Los inspectores generales insisten en el hecho de que no existe una verdadera enseñanza de la lectura en ese nivel, y que, en particular, se descuidan dos

ámbitos: la exploración sistemática del código alfabético —sobre todo, las relaciones grafemas/fonemas que no se han adquirido totalmente al término del ciclo de aprendizajes básicos— y la lectura atenta de textos cada vez menos simples y más largos, que implican una progresión de exigencias, tanto en el nivel de los textos en cuestión (descriptivos, informativos, explicativos...) como en el de los conocimientos que transmiten.

Nos parece que este balance señala elementos muy interesantes que no dejaremos de retomar continuamente a lo largo de este manual: no se puede considerar que al término del ciclo de aprendizaje básico se domine la lectura, en la medida en que se apoya en la automatización de la descodificación; el hecho de que en apariencia la mayoría de los alumnos la domine en secundaria (porque leen con una velocidad aceptable y no cometen demasiados errores de lectura), no quiere decir que sea lo suficientemente eficaz como para que permita alcanzar un buen nivel de comprensión. En efecto, cuando las exigencias que pesan sobre la tarea de la lectura aumentan (por ejemplo, cuando el texto es largo, complejo o el contenido no es familiar), es muy posible que una descodificación que no se domine lo suficiente bloquee la comprensión.

En pocas palabras, sin querer ser alarmistas, nos parece que muchas dificultades de lectura/comprensión que se consideran normales al principio del aprendizaje, pueden persistir en la secundaria y más adelante, y, por lo tanto, llegar a obstaculizar o bloquear el resto del aprendizaje. Tomemos un ejemplo muy simple: una lección es más difícil de aprender mientras más lenta y difícil sea la descodificación.

LEER: UNA HERRAMIENTA DEL ÉXITO ESCOLAR

Los textos básicos para la escuela primaria han recordado constantemente y en términos que casi no han variado la importancia de la lectura. Las *Instrucciones* de 1923, que durante varias décadas constituyeron una referencia para los maestros, subrayaban esa importancia en estos términos: ***“En la escuela primaria, la enseñanza de la lectura tiene dos fines. Pone en manos del niño uno de los dos útiles —el otro es la escritura— indispensables para cualquier educación escolar. Le proporciona el medio para iniciarse en el conocimiento de la lengua y de la literatura***

francesas. Antes que nada, se aspira a lograr el primero de estos dos fines. El niño no puede aprender nada si no sabe leer; no aprende nada con gusto si no sabe leer sin dificultades.”

En los *Programas e Instrucciones* de 1985, la enseñanza de la lectura, que “requiere la atención de los maestros”, forma parte de un conjunto más amplio: el dominio de la lengua. La primera oración de estas instrucciones no se presta a ambigüedades: ***“El dominio de la lengua francesa rige el éxito en la escuela elemental. Por una parte, es la condición previa de todo***

aprendizaje, por otra, contribuye a formar un pensamiento claro, organizado y dueño de sí mismo."

El documento *El dominio de la lengua en la escuela*, elaborado en 1992 por la Dirección de Escuelas, subraya nuevamente la importancia del dominio de la lengua y de la cultura escrita como "condición

esencial para el éxito escolar y, más allá, para el éxito social. Por esta razón, es el primer objetivo de la escuela primaria".

Inspection générale de l'Éducation nationale.
L'Apprentissage de la lecture à l'école primaire, rapport, enero de 1995.

"YA NO SABEN LEER..."

Cuando la prensa anuncia: "Nuestros niños ya no saben leer", utiliza una fórmula gancho que halaga a las nostalgias pero sin fundamentos. Lo justo sería decir: "Los niños no saben leer *suficientemente bien*", en relación con el creciente nivel de exigencia. No obstante, es ilusorio invocar una supuesta edad de oro ajena a la masa de jóvenes escolarizados. Recordemos, por ejemplo, que muchos niños no obtenían el mítico certificado de fin de estudios primarios, que para su obtención, la lectura apenas contaba y que las modalidades de control se basaban en una *lectura expresiva* en voz alta, ¡nada de comprensión! (Ahora bien, es perfectamente posible leer bien en voz alta sin superar un nivel de comprensión superficial de los textos.)

¡Hoy, las pruebas de evaluación de lectura han cambiado porque la definición que damos de la lectura ha evolucionado y porque el nivel de exigencia se ha elevado! Al entrar a primero de secundaria, las pruebas de evaluación ya no tienen nada que ver; por ejemplo, con las del certificado de antaño, que medía la

expresividad de una lectura en voz alta sin preocuparse por la profundidad de la comprensión. Ahora, después de una lectura solitaria y silenciosa, interrogamos a los escolares solicitándoles la construcción de informaciones que se pueden deducir lógicamente a partir de los datos del texto, pero que no se encuentran literalmente en él. Esperamos que realicen inferencias, que reconstruyan las relaciones causales o cronológicas. Exigimos una comprensión profunda, inferencial, de los textos porque necesitamos ese nivel de lectura para cultivar en la secundaria verdaderos hábitos autodidácticos.

Las evaluaciones que desde hace varios años lleva a cabo el Ministerio de Educación Nacional (DEP), indican que la mitad de los alumnos no alcanza este nivel de exigencias; sólo las pruebas que requieren de una lectura superficial tienen un éxito masivo (comprensión literal, localización del tema de un texto, relación de un término con otro, extracción de información puntual, etc.).

R. Goigoux, *op. cit.*, 1994, pp. 17 y 49.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS DIFERENTES SISTEMAS DE ESCRITURA: ¿CUÁLES SON LOS MECANISMOS COGNOSCITIVOS IMPLICADOS EN LA LECTURA?

Lo específico de la lectura en relación con la comprensión oral, está vinculado esencialmente con la naturaleza del código que sirve para transcribir los sonidos del lenguaje. Dado que, históricamente, la lengua oral antecede, las modalidades de su transcripción a la lengua escrita han tomado formas muy variadas en las diferentes culturas, han evolucionado mucho con los tiempos y siempre responden a sistemas muy variados. Esos sistemas implican procesamientos cognoscitivos diferenciados y un análisis comparativo de los mismos puede ser útil para tomar conciencia en cuanto a que el establecimiento de una correspondencia entre grafemas y fonemas no es algo tan evidente, que responde a soluciones variadas según las lenguas y, en consecuencia, que en el plano cognoscitivo, impone obligaciones diferentes según las lenguas.

IDEOGRAMAS Y SÍLABAS: VER Y ESCUCHAR

La lengua japonesa dispone de dos sistemas de escritura.

- Un sistema de ideogramas *Kanji*, que proviene del chino: cada signo corresponde a un objeto, una idea, pero no necesariamente a un solo sonido. Se considera que, a los doce años, los niños deben conocer cerca de 1 000 símbolos de este tipo, es decir, la mitad de los que, por lo regular, se utilizan. Algunos niños tienen dificultades al respecto.
- Un sistema de 48 signos *Kana*, cada uno de los cuales representa una sílaba sonora diferente (es decir, una consonante y una vocal, eventualmente, a principio de palabra; una sola vocal; jamás una sucesión de consonantes). Siempre hay correspondencia biunívoca entre esos signos y los sonidos de la lengua

oral: un mismo signo siempre representa el mismo sonido y un sonido determinado siempre se representa con el mismo signo. En la escuela, la instrucción elemental empieza con el aprendizaje del sistema *Kana*, y se considera que después de los 9 o 10 años prácticamente ya no hay dificultad en el dominio del *Kana*. Con base en esto, con frecuencia se ha admitido que no hay niños disléxicos en Japón, afirmación que en ocasiones se ha puesto en duda.

En la mayoría de las escrituras occidentales, los sistemas de correspondencia grafemas/fonemas son mucho más complejos. Una propiedad fundamental de estos sistemas es que no son biunívocos:

- Un mismo signo escrito puede corresponder a muchos sonidos:
 - la letra **c** puede ser [k] (cuello) o [s] (cielo),
 - y un mismo signo puede desempeñar varias funciones: la **e** en francés, por ejemplo, puede ser muda [table, pronunciada “tabl”] (mesa) o no; puede modificar el sonido de la letra anterior o de la posterior.
- Un mismo sonido en francés, se puede transcribir con ayuda de varios signos diferentes:
 - el sonido [e] puede transcribirse como *é* o *er*;
 - el sonido [e] puede transcribirse como *ai* o *et*;
 - el sonido [o] puede transcribirse como *eau*, *au* u *os*;
 - el sonido [k] puede transcribirse como *c*, *k*, *qu*;
 - el sonido [f] puede transcribirse como *f* o *ph*;

Si comparamos los sistemas de escritura occidental con el *Kana*, encontramos dos diferencias principales:

- en *Kana*, tenemos una correspondencia estricta: sonido = signo, existe una relación estable entre los sonidos y los símbolos de la lengua escrita;
- en *Kana*, cada símbolo escrito representa un sonido completo: no hay que reagrupar letras entre sí para construir un sonido.

Otra ventaja del sistema *Kana*, quizás menos importante, es que evita la utilización de signos en espejo (*b* y *d*, *q* y *p*), que a veces son fuente de dificultades para los niños. Sin embargo, esta dificultad no parece fundamental o, al menos, no es muy persistente.¹

La ventaja evidente de las escrituras occidentales es que se basan en un reducido número de elementos básicos (26 letras en el alfabeto francés, 28 en el es-

¹ Véase “Los aspectos visuales de la lectura: los movimientos oculares”, p. 25.

pañol). Sin embargo, la representación de los sonidos de la lengua oral requiere una combinación compleja de esos signos básicos: no se puede tener todo.

KANJI Y KANA			
Los ideogramas Kanji	Español	Los signos Kana	Fonética
木 木 木 木 木 木	árbol	き	[ki]
雨 雨 雨 雨 雨 雨	lluvia	あめ	[am ə]
鳥 鳥 鳥 鳥 鳥 鳥	pájaro	とり	[toli]
山 山 山 山 山 山	montaña	やま	[jama]
川 川 川 川 川 川	río	かわ	[kawa]
巢 巢 巢 巢 巢 巢	nido	す	[sy]

Combinación de los signos Kana																
	P	B	D	Z	G	W	R	Y	M	H	N	T	S	K	*	
A	は	ば	だ	ざ	が	ん	わ	ら	や	ま	は	な	た	さ	か	あ
I	び	び	ぢ	じ	ぎ		ゐ	り	い	み	ひ	に	ち	し	き	い
U	ぶ	ぶ	づ	ず	ぐ		う	る	ゆ	む	ぬ	つ	す	く	う	
E	べ	べ	で	ぜ	げ		ゑ	れ	え	め	へ	ね	て	せ	け	え
O	ぼ	ぼ	ど	ぞ	ご		を	ろ	よ	も	ほ	の	と	そ	こ	お

El cruce de cada línea y de cada columna corresponde a las diferentes sílabas Kana.

* vocal sola

LA NATURALEZA DE LA ACTIVIDAD DE LA LECTURA: CONSTRUIR LA SIGNIFICACIÓN A PARTIR DE UN CÓDIGO GRÁFICO

La actividad de la lectura pone en juego un conjunto de competencias complejas. ¿Cuáles son esas competencias o, al menos, cuáles son las competencias específicas de la escritura?

Reconocer una palabra y sus fronteras

Las unidades de segmentación en lengua escrita no están estrictamente definidas en el plano lingüístico (por lo demás, no más que las unidades de segmentación en lengua oral que, no obstante, muchas veces son diferentes a las de la lengua escrita). Si lo vemos desde el punto de vista del procesamiento de la información, nada prueba que las palabras (es decir una sucesión de signos gráficos entre dos espacios) sean las unidades más apropiadas.

Los niños pequeños perciben el lenguaje oral como algo continuo. Los que todavía no leen, no tienen idea de lo que es una palabra. También nos sucede a los adultos cuando escuchamos una lengua totalmente desconocida: tenemos la impresión de escuchar una multitud continua de sonidos.

Coordinar símbolos escritos y sonidos

En las lenguas occidentales, la combinación de sonidos que representan letras se hace, según los casos, de manera muy diferente:

chico lino huella

El problema cognoscitivo que se plantea cuando hay que procesar estas palabras es específico de lo escrito o, con mayor exactitud, de nuestro sistema de escritura:

- En la inmensa mayoría de los casos, no hay problema de percepción auditiva: supongamos que la repetición oral de estas palabras no representa ningún problema específico.
- En la mayoría de los casos, no hay problema de percepción visual: supongamos que el niño reconoce perfectamente cada letra tomada individualmente.

Ahora bien, pronunciar cada letra, una tras otra, no funciona. Para lograr una coordinación eficaz de los símbolos escritos y de los sonidos conocidos, hay que resolver varios problemas:

- Hay que tomar conciencia de que las palabras escritas deben corresponder a sonidos conocidos, oídos y que signifiquen algo: es una competencia meta-cognoscitiva, que no resulta tan evidente.
- Hay que construir sonidos conocidos a partir de las letras percibidas, como E + I o N + O, por ejemplo.
- Por otra parte, hay que parear los sonidos conocidos con los sonidos de palabras conocidas.

Identificar palabras por construcción o por conocimiento global

Esta actividad es muy diferente de la que tiene que ver con el reconocimiento de letras aisladas. Ahora sabemos que los problemas de lectura difícilmente provienen de los problemas de percepción de las letras aisladas. O al menos que las dificultades debidas a las letras en espejo, por ejemplo, puedan resolverse con un poco de práctica. Por ejemplo, no hay diferencias entre buenos y malos lectores en las tareas de pareamiento de letras aisladas. De igual manera, los malos lectores no cometen más errores que los buenos al copiar sucesiones de letras. La dificultad real está en juntar letras sucesivas para construir una palabra: se trata de un problema de *recuperación* de los sonidos (también se dice *de acceso* a los sonidos) a partir de signos escritos.

LEER: SEGMENTAR UNA SUCESIÓN DE SIGNOS

Liberman, Shankweiler, Fisher y Carter (1974) solicitaron a niños de entre cuatro y seis años que contaran el número de sílabas o el número de segmentos que contiene una palabra pronunciada por el aplicador. En la condición segmental, por ejemplo, el niño debe dar la respuesta 1 a / a /, 2 a / ba / y 3 a / bat /. Se supone que, para realizar esta tarea, el niño habrá aislado mentalmente los segmentos con el fin de contarlos para dar la respuesta. Los resultados muestran que antes de los seis años, los niños son prácticamente incapaces de contar los segmentos, mientras que su capacidad para contar sílabas es relativamente buena: alrededor de la mitad de los niños alcanza

el criterio de éxito en la condición silábica, mientras que sólo una sexta parte llega a la condición segmental. Los niños de seis años, los únicos que habían iniciado el aprendizaje formal de la lectura, eran mucho más eficientes que los menores en la tarea de conteo de segmentos: más de dos terceras partes de ellos alcanzaron el criterio [...]. Un hecho importante, tanto en el plano teórico como por sus consecuencias pedagógicas, es que el niño no parece aislar mentalmente de manera espontánea las unidades segmentales de la palabra.

J. Morais, *L'art de lire*, Éditions Odile Jacob, 1994, pp. 182-183.

Reconocer las palabras en el plano semántico

El acceso al léxico mental, es decir, la reactivación del conjunto de conocimientos relativos a un ítem léxico (palabra), puede causar problemas tanto en lo oral como en lo escrito. Su eficacia depende mucho del grado de familiaridad con la palabra que se presente. Si presentamos una palabra espaciando las sílabas

sucesivas, su reconocimiento no presenta dificultades en palabras familiares, pero es difícil en el caso de palabras que no lo son. Se reconoce mejor (se lee más fácilmente) una palabra cuyo sentido se conoce. Los mecanismos para adquirir esta habilidad se explicarán en el capítulo *Acceso léxico y organización del léxico*, p. 93.

Memorizar

Hay que almacenar eficazmente en la memoria los elementos sucesivos que se deben integrar para construir el sentido del texto.

Hablaremos varias veces del papel de la memoria de trabajo, es decir, de la memoria que permite almacenar de manera provisional los elementos útiles para la realización de una tarea. El papel de la memoria puede referirse a los diferentes niveles de comprensión: puede que se trate de conservar por un tiempo el contexto relacionado con las oraciones anteriores en el texto (para comprender las relaciones cronológicas entre los sucesos, o también las relaciones de causa-efecto por ejemplo), o el contexto relacionado con las palabras precedentes en la oración (la palabra *corona* no tendrá el mismo sentido en un contexto odontológico que en un contexto monárquico); y también del contexto vinculado con las letras anteriores en una palabra... Muchas investigaciones han mostrado que las dificultades en la lectura pueden estar relacionadas con deficiencias de la memorización. En el capítulo titulado *Aspectos textuales*, presentaremos algunos casos.

Una aplicación conjunta

Además, en el plano cognoscitivo, la dificultad en la actividad de la lectura radica en que no sólo se debe dominar cada una de esas competencias, sino que también se deben aplicar de manera conjunta y articulada. Entonces, se puede plantear un problema de carga cognoscitiva: si los recursos cognoscitivos del sujeto son limitados (no se puede hacer todo al mismo tiempo), puede que el sujeto se encuentre con una sobrecarga cognoscitiva: a falta de recursos disponibles, no puede hacer funcionar de manera interactiva los diferentes procesos involucrados en la actividad de lectura/comprensión. Nosotros queremos situarnos en esta perspectiva fundamentalmente de interacción.