

II. Didáctica y Lenguaje

SISTEMAS DE ESCRITURA Y MODELOS DE ADQUISICION DE LA LECTURA

DRA. MARÍA CLEMENTE LINUESA

INTRODUCCIÓN

Existen dos grandes concepciones metodológicas acerca de cómo enseñar a leer: Hay quienes defienden que esta enseñanza debe iniciarse presentando primero las letras del alfabeto, o en su caso las sílabas, para que de este modo el niño llegue a leer las palabras y luego las frases. Esta concepción se refleja en los llamados métodos sintéticos. Otros, por el contrario, sostienen que la enseñanza debe realizarse directamente enfrentando al niño con la palabra e incluso con la frase que, a diferencia de la letra y de la sílaba son las unidades que gozan de significado. Es decir la enseñanza de la lectura debe seguir métodos globales. En el contexto de esta polémica voy a analizar algunos modelos psicológicos de adquisición de la lectura que nos permitan conocer cuáles son los mecanismos básicos que intervienen en esta adquisición. Todo ello por varios motivos: primero, por considerar que cuando se habla de este tema no debe plantearse exclusivamente en términos de enseñanza, lo que lleva implícita la idea de que el niño es elemento pasivo y puramente receptor en este proceso; segundo, porque los apoyos que ofrezcamos de tipo metodológico, llámese métodos, estrategias didácticas, etc., sean congruentes con los procesos de aprendizaje que caracterizan este aprendizaje. Previamente haré un breve resumen sobre la historia y evolución de la escritura a fin de poder relacionarlo con las formas especiales de abordar cada uno de ellos.

1. *Sistemas de escritura: perspectiva histórica*

Según Gelb (1973) la escritura nace cuando el hombre pretende representar algo de forma gráfica y duradera. Al principio existían dos formas básicas: La descripción-representación, caracterizada por trazos parecidos a representaciones estéticas, pero cuya finalidad no era tanto estética como propiamente comunicativa; y la identificación-memorización, en la que cierto símbolo servía para la captación y registro de determinadas personas u objetos. Según esta tesis la escritura nace de la segunda forma, puesto que en ella se pretende más que describir el acontecimiento, ayudar a recordarlo por identificación. Así, cuando

se descubre que las palabras pueden ser representadas por signos o trazos simbólicos nace una nueva forma de comunicación humana que se opone a la simple descripción-representación artística donde nada es convencional. Tal procedimiento conduce a un sistema completo de signos de palabras: *logogramas*. Un sistema así es harto complicado si pensamos que cada palabra o frase debe representarse autónomamente. Debido a ello, piensa Gelb, que un sistema puro totalmente logográfico no puede subsistir por antieconómico: de hecho, en la escritura china, el más puro de los sistemas logográficos, algunos signos se han convertido en silábicos.

Tras una etapa logográfica se evoluciona hasta dar al signo un valor fonético independiente de éste como palabra. Esta fonetización se plasmará primero en el sistema silábico, en el que la representación se lleva a cabo mediante sílabas, y por último en el sistema alfabético, el más evolucionado y económico de los sistemas de escritura, que supone la representación de fonemas por letras (en el cuadro número 1 puede verse esta evolución).

1.	Antes de la escritura: IMAGENES			
2.	Precursores de la escritura: SEMASIOGRAFIA			
	• Procedimiento de descripción-representación			
	• Procedimiento de identificación y memorización			
3.	Escritura propiamente dicha			
	• Logo-silábica:	sumerita	egipcia	hitita china
	• Silábica	elamita	semítica-occiden.	chipro-minoa japonés
		hurita	(fenicia, hebreo arameo)	
	• Alfabética:	griego		
		araméo (vocalizado)		
		hebreo (vocalizado)		
		latín		
		lenguas de India		

Cuadro n.º 1 Etapas de la escritura según Gelb

Sistemas Logosilábicos: Son creados por los sumerios y surgen de la necesidad de agilizar transacciones económicas. En principio aparecen cuatro logosilabarios.

- *Sumerio*: monosílabas que acaban en vocal o consonante, ta, te, ti; o at, et, it. Muy raramente bisílabas.

- *Egipcio*: monosílabas y bisílabas que acaban por una vocal, diferencias de vocales no indicadas.

- *Hitita*: Monosílabas que acaban en vocal, ta, te, ti, etc.

- *Chino*: Monosílabas que acaban en vocal y consonante, ta, te, ti, tam, tem, tim, etc.

A partir de estos cuatro logo-silabarios se desarrollan los cuatro silabarios siguientes, que son cuatro modelos diferentes de simplificación.

Sistemas Silábicos

- Tipo I *cuneiforme elamita*: monosílabas que acaban en vocal o consonante, ta, te, tam, tem, etc.

- Tipo II: *semítico-occidental*: monosílabas que acaban en vocal con diferentes vocales no indicadas.

- Tipo III: *chipriota*: monosílabas que acaban en vocal, ta, te.

- Tipo IV: *japonés*: monosílabas que acaban en vocal, ta, te.

Todos ellos se caracterizan por una fonetización silábica. Actualmente hay que resaltar la subsistencia de alguno, como por ejemplo el japonés. Esta silabización supone ya un ahorro muy importante en el aprendizaje; sin embargo, el sistema evolucionó hasta llegar al *alfabeto*.

Sistemas Alfabéticos

Los alfabetos se caracterizan por una demarcación de las vocales que deja en un valor simple a los signos consonánticos. Es decir, representan unidades más pequeñas que la sílaba; los fonemas. Los alfabetos principales son de tres tipos:

- Tipo I: *Griego-latín*: vocales indicadas por signos distintos, ta, te, ti, etc.

- Tipo II: Arameo, hebreo, árabe: vocales indicadas por signos diacríticos distintos: t, ṭ, ṭ̣, ṭ̣̣, ṭ̣̣̣.

- Tipo III: Indio, etíope: vocales indicadas por signos diacríticos sujetos al signo o modificación de éste.

En veintiocho siglos, los alfabetos han llegado a todos los lugares de la civilización y hay que señalar que ninguna reforma ha modificado sustancialmente sus principios generales.

Finalmente, quiero destacar algunas consideraciones importantes, que Gelb ha enunciado: la escritura no es algo inventado de pronto, sino producto de una gran evolución y su desarrollo cubre tres grandes etapas (por orden cronológico): escritura logo-silábica, escritura silábica y escritura alfabética. Este orden sería invariable: siempre se pasa del sistema logográfico al silábico y de éste al alfabético. Para defender esta tesis se basa Gelb en la evolución de la escritura en lugares muy distintos y sin conexión.

2. Una propuesta pedagógica

Si tomamos en cuenta esta evolución, no sería quizá descaminado pensar, desde una posición constructivista, que la adquisición de la lectura podría entenderse como la reconstrucción de este proceso por parte del niño. Ello significa que debería pasar por una etapa que llamaremos logográfica, una segunda silábica hasta llegar a la alfabética.

Gleitman y Rozin (1973) y más tarde Rozin y Gleitman (1977) han realizado una experiencia que consistía en hacer asimilar al niño el alfabeto siguiendo el camino de la historia de la escritura: sistema *logográfico* (presentar palabras), *silabario* (en relación sílaba-sonido) y por último el alfabeto (letras-fonemas). Este planteamiento parece interesante. Presentar primero las palabras supone considerar como punto de partida la unidad mínima de significado, la palabra. Sin embargo, quiero subrayar que no estoy identificando esta propuesta con el método global, como podría parecer a simple vista. En el método global se pasa de la palabra al significado directamente y mi propuesta, siguiendo la línea de Rozin y Gleitman, supone pasar de la palabra a la sílaba y de ésta a la letra. Además, este proceso no debe presuponerse inevitable, es decir, no debe pensarse que se realiza automáticamente, sino que debe ser planteado sistemática y explícitamente desde el punto de vista didáctico. Todo ello por un hecho evidente: leer es asimilar, captar, entender el significado de un texto y reconocer los signos escritos en relación con nuestro léxico interno. Esta dimensión parece coincidente en cualquier sistema de escritura, sin embargo, los mecanismos puestos en juego para llegar a ese léxico parecen diferentes en los distintos sistemas de escritura. Mientras en el sistema logográfico se pasa de un reconocimiento total del signo a la memoria semántica (algo así como cuando vemos escrita una cifra o identificamos una señal de tráfico), en el sistema alfabético pueden y de hecho parecen intervenir dos vías de acceso al léxico interno; una global, que facilita el reconocimiento directo de la palabra, y otra fonética, por la que otorgamos a la letra su valor fonético, esto es, realizamos la identificación grafema-fonema.

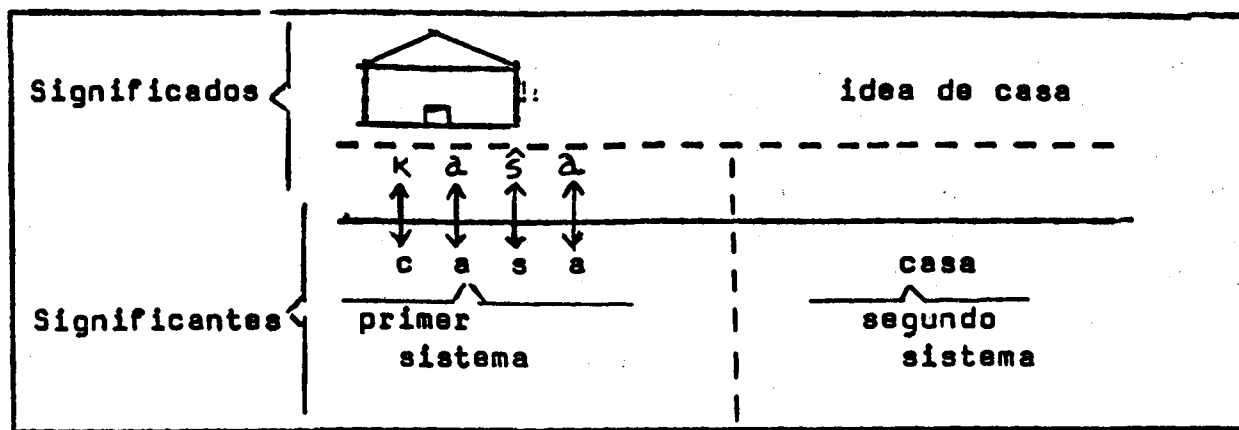
Esta distinción es clave para derivar las diferencias que hay que tener presentes cuando el niño aprende a leer en un sistema logosilábico o alfabético, en seguida nos centraremos en ello. Además, quizá sea ilustrativo hacer referencia a que estas diferencias son muy patentes cuando se ha pretendido hacer

leer a los niños en sistemas distintos. En la experiencia apuntada de Rozin y Gleitman los resultados muestran que los niños que tenían dificultades para aprender en un sistema alfabético eran capaces de adquirir los principios de una escritura silábica, pero en el paso del silabario al alfabeto tenían ciertas dificultades. Algo similar observan Sakamoto y Makita (1973) quienes constataron cómo niños que asimilan el katakana (un silabario japonés) sin instrucción formal prácticamente, no adquieren de forma espontánea el alfabeto.

Tratando de esclarecer estos planteamientos vamos a analizar algunos modelos que dejan posiciones distintas, y aun partiendo de esquemas que a simple vista pueden parecer próximos.

En primer lugar trataremos el modelo defendido por M. Lobrot (1975), quien toma claramente posición a favor de un procedimiento de aprendizaje global, desacreditando el análisis de la palabra o desciframiento, como él lo denomina, como algo impropio de la lectura.

3. El modelo globalista de M. Lobrot



Cuadro n.º 2 Adquisición de la lectura según Lobrot

Lobrot distingue en su planteamiento entre lo que llama primer sistema o desciframiento y segundo sistema. Ambos son para él independientes y manifiesta que en cualquier caso la lengua escrita se define claramente por el segundo sistema y no por el primero:

«Los grafemas de la lengua escrita no son letras o sílabas aisladas sino palabras y frases completas. Son en definitiva ideogramas» (Lobrot, 1975).

En base a ello, llega a la conclusión que la lectura en su aspecto psicológico lleva consigo mecanismos relacionados con el segundo sistema:

«La lectura, en tanto que realidad psicológica, utiliza poco el primer sistema, 'a fortiori' no se define por él. Sólo el segundo interviene en la lectura» (Lobrot 1975).

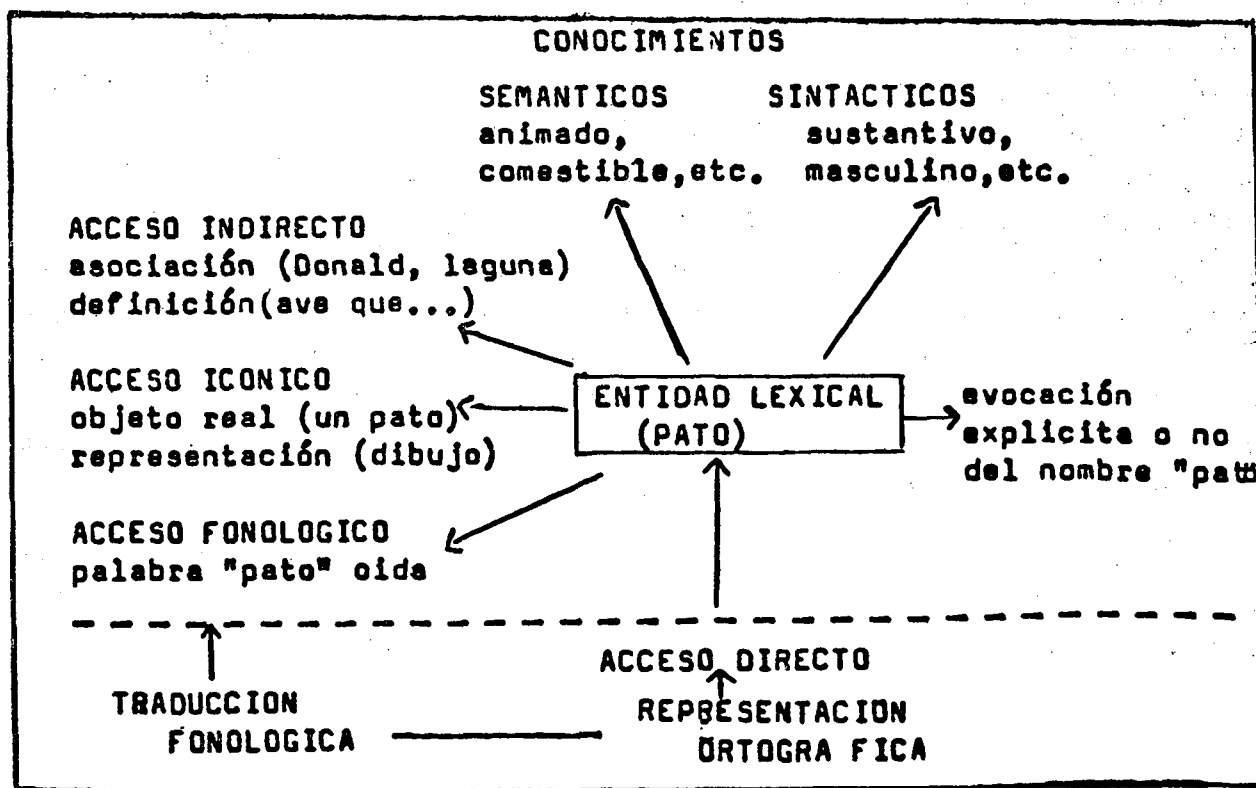
Las pruebas que presenta son algunas realizadas con tasquitoscopio, según las cuales, se utiliza el mismo tiempo para leer una palabra, por ejemplo de siete letras, que cada una de las letras aisladamente. Leer, según él, no es la suma de la lectura de letras, sino reconocer en un tiempo relámpago la totalidad del significado. Otras pruebas que arguye consisten en mostrar como en la lectura el ojo no opera con un movimiento continuo, sino efectuando cierto número de saltos que le permiten ir de un punto de fijación a otro. Estos puntos de fijación se reparten de manera regular sobre la línea y no al azar. La lectura procede por saltos discontinuos, según leyes gestálticas, por ello, concluye, que la lectura utiliza esencialmente el segundo sistema del código, el global y no el primero, el desciframiento. Finalmente afirma que el desciframiento puede ser un auxiliar, pero no absolutamente necesario, como lo muestra el ejemplo de los chinos que no lo utilizan.

El modelo de Lobrot presenta, en mi opinión, bastantes problemas y defectos para explicar los mecanismos de adquisición de la lectura: Por una parte, identifica sin más las características del sistema logográfico y del alfabético. De este modo ignora que la auténtica conquista del sistema alfabético es la economía de asimilar tan sólo entre veinte y treinta signos y a partir de ellos leer cualquier palabra o frase de nuestra lengua. Con la identificación que hace de ambos sistemas convierte al lector de nuestro sistema en lector de un sistema logográfico, como por ejemplo el chino. La razón que da sobre la utilización tan sólo del segundo sistema es cierta para los lectores del chino pero no lo es para los de un sistema alfabético. Por otra parte, estimo erróneo considerar los dos niveles como independientes y no complementarios, como parece lógico pensar y como así lo muestran los trabajos en los que se pone de manifiesto que existen problemas en la lectura si falla uno u otro. En este sentido, algunas de las pruebas más concluyentes son las obtenidas del examen de pacientes llamados «aléxicos», quienes a causa de lesiones cerebrales han perdido la capacidad de leer (cit. por Bertelson 1980). Veamos esto: se observan dos formas de alexia, por un lado, la *alexia profunda*, sufrida por pacientes incapaces de leer palabras que no respeten estrictamente las reglas ortográficas o palabras extranjeras. Estos sujetos no pueden deletrear, han perdido, pues, la vía fonética, la capacidad de aplicar reglas de transformación letra-sonido. Otros sujetos padecen la llamada *alexia de superficie*, ésta se caracteriza, al contrario, porque los sujetos son capaces de leer palabras cuya ortografía respeta la correspondencia letra-sonido e incluso pueden leer seudopalabras, sin embargo, en las palabras irregulares pronuncian todas las letras algo así como el niño que deletrea. Estos pacientes han perdido la vía directa y dependen enteramente de la fonética. En

ambos casos por tanto la lectura está perturbada, lo que pone de manifiesto la insuficiencia de uno u otro nivel (global o fonético). Y finalmente hay que tener en cuenta que las pruebas de tasquitoscopio y las de tiempo, a que alude Lobrot, son en todo caso relativas a aspectos periféricos y constituyen por esto mismo un argumento limitado.

4. *Un modelo de identificación de palabras*

El modelo presentado por Alegría (1985) avalado por un gran número de trabajos experimentales y clínicos¹ parece más coherente y con mayores posibilidades explicativas (Cuadro n.º 3).



Cuadro n.º 3 Modelo de identificación de palabras (Alegría)

Según Alegría cuando el lector ve una palabra escrita puede utilizar potencialmente dos vías para llegar al léxico interno: una directa, algo así como el reconocimiento global de la palabra; y otra fonética o indirecta, que supondría

1. Entre ellos (Coltheart 1978) (Baron y Theiman 1980) (Jorn y Sha 1983).

la transcripción fonema-grafema de los componentes de esa palabra. Los trabajos realizados hasta ahora, a los que hemos hecho referencia más arriba, indican que ambas vías se utilizan paralelamente al leer en un sistema alfabético. Quizá el lector avezado puede recurrir más a la vía directa, cuando, como es normal, ha visto escrita muchas veces una palabra, pero es imposible cuando no la ha visto escrita antes. En esto difiere claramente del lector del sistema logográfico quien sólo precisa utilizar la vía directa, pero como contrapartida y, dado que en su sistema no existe la fonetización, ante palabras nuevas no puede utilizar la vía fonética y debe recurrir inevitablemente al diccionario. En todo caso el lector principiante parece lógico que utilice más la vía fonética, puesto que no ha «memorizado» tantas palabras como se le presentan cuando lee y lo que va a tener que hacer es extraer reglas de transformación grafema-fonema para volverlas a aplicar cada vez más automáticamente en nuevas palabras.

Jonathan Baron (1979) ha dado el nombre de vía «fenicia» al acceso indirecto al léxico y el de vía «china» al acceso directo, pero, según manifiesta, la idea de que aprender a leer consiste en reemplazar la forma lenta y laboriosa (vía fonética) por la rápida (vía visual) es incorrecta como también lo es el pensar que un niño que aprende a leer en un método fonético no llegará a desarrollar correctamente una vía directa. Por otra parte hay que apuntar que bastantes trabajos en los últimos años muestran que la mayoría de los malos lectores se comportan más como «chinos» que como «fenicios». Perfetti, Coldman y Hogaboam (1979) han realizado trabajos en los que se observa que, al comparar buenos y malos lectores de tercero y quinto curso en un test de comprensión escrita, los buenos lectores se diferencian de los otros sobre todo en situaciones en que hacen intervenir la vía indirecta.

Es importante también subrayar, como muestran las experiencias de Rubenstein, Lewis y Rubenstein (1971), que los lectores adultos concretamente estudiantes universitarios, siguen utilizando la vía indirecta.

5. Conclusiones

No rechazaré la conveniencia de considerar la palabra como el eje y punto de partida para iniciar este aprendizaje, quizá esto no es lo sustancial del problema, pero sí tomaré posición en contra de posturas estrictamente globalistas, por varios motivos: En el sistema alfabético se hace necesario captar las unidades más pequeñas, que son las que caracterizan al sistema. Esta captación es lo que convierte a este sistema en económico, porque si cada palabra ha de ser reconocida por el niño como un logograma se está desvirtuando la propia esencia del alfabeto. Por otra parte, hay trabajos que muestran claramente cómo el lector adulto utiliza la vía fonética incluso siendo un experto.

Así pues, si las tareas de análisis fonético, reconocimiento de letras, etc. las ha de realizar el niño inevitablemente al aprender a leer en un alfabeto, parece adecuado facilitárselo con actividades apropiadas tales como análisis de la palabra mediante juegos lingüísticos de muy diversos tipos, y aunque parezca una conclusión circular, con el propio ejercicio de la lectura alfabética.

DRA. MARÍA CLEMENTE LINUESA
Departamento de Metodología Educativa
Universidad de Salamanca
Paseo Canalejas, 169

BIBLIOGRAFIA

- ALEGRÍA, J.: "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades", en *Infancia y aprendizaje* (1985) 29, 79-94.
- BARÓN, J.: "Orthographic and word-specific mechanisms in children reading of words", en *Child Development* (1979) 50, 60-72.
- BARÓN, J. y TREIMAN, R.: "Use of orthography in reading and learning to read", en KAVANAGH, J. F. y VENEZKY, R. L.: *Orthography, reading, and dyslexia*. Baltimore, Univ. Park Press (1980).
- BERTELSON, P.: "Les mecanismes cognitifs de la lecture", Colloque International de l'apprentissage de la lecture a la maitrise de la communication, Bruselas, nov. 1980.
- COLTHEART, M.: "Lexical acces in simple reading tasks", en UNDERWOOD, G. (Ed.): *Strategies of information processing*. Londres, Academic Press (1978).
- GELD, I. J.: *Historia de la escritura*, Madrid, Alianza Ed. (1976).
- GLEITMAN, L. y ROZIN, P.: "Teaching reading by use of a syllabary", *Reading Research Quarterly* (1973) 8 447-483.
- JORM, A. F. y SHARE, D. L.: "Phonological recoding and reading acquisition", *Applied Psycholinguistics* (1984) 4 103-147.
- LOBROT, M.: *Troubles de la langue écrite et remèdes*, Paris, ESF (1976) .
- PERFETTI, C. A. y GOLDMAN, S. R.: "Discourse memory and reading comprehension skill", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14 (1976) 33-42.
- ROZIN, P. y GLEITMAN, L.: "The structure and acquisition of reading II: The reading process and the acquisition of alphabetic principle", en REBER, A. S. y SCARBOROUGH, D. L. (Ed.): *Toward a psychology of reading*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum (1977).
- RUBINSTEIN, H., LEWIS, S. S. y RUBENSTEIN, M. A.: "Evidence for phonemic recoding in visual word recognition", *Journal of Verbal learnig an Verbal Behavior* (1971) 10, 645-657.
- SAKAMOTO, T. y MAKITA, K.: *Japan*, en DOWING, J. (Ed.): *Comparative reading. Cross-national studies of behavior and processes in reading and writing*. Nueva York, MacMillan (1973).