

Clase 2

Una aproximación psicolingüística al aprendizaje de la lectura y la escritura

Bienvenidos a la segunda clase.

En la clase anterior realizamos un breve recorrido histórico por las investigaciones que, desde el siglo XIX, permitieron conocer el funcionamiento del cerebro en lo que respecta a la relación entre lectura y lengua oral. Describimos un hallazgo bastante sorprendente en sujetos no alfabetizados, que no podían realizar algunas tareas que hacían sin dificultad aquellas personas que sabían leer. Nos referimos, específicamente, a la manipulación de los sonidos de las palabras.

En esta clase se analizará por qué discriminar y manipular los sonidos de las palabras y establecer las correspondencias que mantienen con las grafías son determinantes para aprender a leer y escribir. Además, se presentará un modelo que se propone en la actualidad desde las ciencias cognitivas para explicar los procesos que se ponen en juego en la lectura y la escritura.

Ser consciente de las unidades lingüísticas

El habla es un continuo; esto quiere decir que al hablar no se pronuncian las palabras separadas una a una ni mucho menos las sílabas o los fonemas. Sin embargo, esa cadena hablada que se percibe ensamblada es la sumatoria de unidades que el cerebro está naturalmente especializado para procesar cuando la percibe en forma oral.

En cambio, una de las tareas que enfrenta el que aprende a leer un sistema alfabético como el español escrito es comprender que los distintos signos gráficos corresponden a distintos segmentos sonoros como palabras, sílabas, fonemas. Discriminar y reconocer estas unidades es un desafío necesario para el futuro lector. En especial debe comprender la noción de fonema, que es sin dudas, la menos obvia.

¿Por qué es menos obvia? Porque los fonemas no constituyen unidades lingüísticas claramente delimitadas en la percepción o producción, como lo son las palabras o incluso las sílabas. Los fonemas no tienen correspondencia con segmentos discretos -es decir, separables, aislables- de sonidos en la señal acústica que es el habla. Esto sucede porque en la lengua oral se da una relación de **superposición** o **coarticulación** entre fonemas, que hace particularmente difícil discriminarlos entre sí. La consecuencia de la coarticulación es que en un mismo instante de la señal sonora aparece información correspondiente a más de una unidad. Por ejemplo, para producir la palabra *perro*, la lengua, durante el momento de la articulación de la consonante /p/, ya tiende a adoptar la posición de la vocal /e/ que le sigue.

Entonces, una cuestión esencial para el aprendizaje de la lectura es que los alumnos desarrollen, mediante la enseñanza que reciben de sus docentes, la habilidad para reconocer y manipular las unidades fonológicas de la lengua que están aprendiendo a

leer y escribir. Para ello, es necesario que aprendan a ser “conscientes” de cada uno de los componentes de la lengua oral, en especial a ser conscientes de los fonemas, por lo cual esta habilidad recibe el nombre de “conciencia fonológica”.

El desarrollo de esta habilidad parece ser un proceso gradual. El que aprende a leer no sólo debe enfocar su atención en el significado sino que debe advertir también la especificidad de la forma e identificar cada una de las unidades internas con que se estructuran las palabras. Esto implica que con los procesos innatos de la lengua oral no es suficiente para poder leer y, por eso, la mente debe fijar la atención en elementos que en la lengua oral no están claramente delimitados.

El neurocientífico **S. Dehaene** afirma que cuando se presta atención a los sonidos del habla de forma discriminada (es decir, separando en unidades menores la cadena hablada) se orienta el procesamiento cerebral hacia las áreas utilizadas en la lectura (presentadas en la clase 1). Por lo tanto, trabajar en la detección y el reconocimiento de fonemas es una preparación muy útil para los futuros lectores.

Este re-enfoque de la atención es un punto muy interesante ya que la atención selectiva es una función muy importante para el aprendizaje. La atención sobre los fonemas les permitirá a los que aprenden a leer y escribir comprender la importancia de producir un mínimo cambio en la forma de las palabras ya que afecta su significado. Por ejemplo: ¿Cómo podría un niño que está aprendiendo a leer, reconocer la diferencia entre MESA y MASA? Si sólo prestara atención al “dibujo” de las palabras no encontraría diferencia. En cambio, sólo al reconocer que cada grafema se relaciona con un fonema de la lengua oral, el que aprende a leer verá que estas dos palabras tienen en común tres grafemas y se diferencian en uno. Y ese cambio produce un cambio en el significado de las palabras.

El aprendizaje de la lectura y la escritura contribuye a discriminar los fonemas de la lengua oral

El experimento realizado en Portugal con personas analfabetas a las que se les pidió que repitieran pseudopalabras –que se describió en la clase 1- es un ejemplo que muestra que para poder repetir secuencias no conocidas de sonidos, es decir, que no forman una palabra del repertorio léxico conocido por el que la escucha, hay que reconocer cada uno de los sonidos, y para eso se deben poder diferenciar y separar unos de otros. Los adultos analfabetos de Portugal no podían realizar esta actividad.

Otros estudios realizados en distintas lenguas como inglés, francés y español mostraron asimismo que los adultos no alfabetizados no pueden realizar tareas de manipulación de fonemas. Esto muestra claramente que la experiencia con la lengua oral no es suficiente para detectar cada uno de los sonidos individuales de las palabras. Esta parece ser una tarea muy difícil para aquellos que no saben leer y sugiere que **conocer la escritura y sus unidades posibilita la segmentación y la identificación de los sonidos de las palabras en la oralidad.**

En resumen, para aprender a leer es necesario tomar conciencia de la estructura fonológica de la lengua y conocer la relación directa que se presenta entre oralidad y escritura. Básicamente, se trata de que los que aprenden a leer y escribir entiendan que las letras se corresponden con sonidos. Esto supone que han comprendido ya

el **principio alfabético**, que es un prerrequisito indispensable para un aprendizaje exitoso de la lectura y la escritura. El concepto de **prerrequisito** no supone enseñanza anterior a la escolaridad ni enseñanza a cargo de la familia o de maestros particulares. Supone que **un objetivo esencial de la alfabetización inicial como contenido escolar es hacer evidente y explícito el principio alfabético y trabajar profusamente en el aula con tareas que beneficien la comprensión de este conocimiento fundamental como base para el aprendizaje de la lectura y la escritura.**

¿Qué se desarrolla primero? ¿La conciencia fonológica o la lectura?

Distintos investigadores se han planteado la dirección de esta relación. Es decir, se han preguntado si la conciencia fonológica es un precursor de la lectura, si es un subproducto de la lectura o si existe una relación de interacción entre ambas.

La hipótesis de interacción entre ambas -es decir, de causalidad recíproca- parece dar una solución adecuada. Se considera que los niveles más elementales de conciencia fonológica (por ejemplo, la conciencia silábica) promueven el desarrollo de las habilidades necesarias para comenzar el aprendizaje de la lectura y la escritura de manera sistemática. A su vez, y como consecuencia de este aprendizaje sistemático de la lectura y la escritura, se desarrollan otros niveles de conciencia fonológica que finalmente permiten la identificación y manipulación de los fonemas, necesarias para la decodificación eficaz de palabras.

En este sentido, diversas investigaciones han señalado que las tareas de detección y manipulación de sílabas resultan más sencillas y tempranas que las que tienen como objetivo los sonidos individuales. Uno de los primeros trabajos sobre las diferencias de desempeño en tareas que involucran sílabas y fonemas lo hicieron en inglés **I. Liberman** y sus colaboradores. Mediante un experimento, investigaron estas diferencias en niños de 4, 5 y 6 años a los que les proponían una tarea de identificación de sílabas y fonemas en palabras. La mitad de los participantes de cada grupo fue evaluada con una tarea de identificación de sílabas en palabras de dos y tres sílabas y la otra mitad, con una tarea de identificación de fonemas en palabras monosílabas. El investigador decía una palabra y el niño debía repetirla y dar tantos golpes como cantidad de unidades solicitadas hubiera detectado en la palabra que en la investigación funcionaba como el estímulo.

Los resultados mostraron mejor desempeño en la tarea de segmentación silábica que fonémica en todas las edades.

Las investigadoras **A. M. Borzone** y **S. Gramigna** hicieron un estudio semejante en nuestro país y también encontraron esta mayor dificultad de los niños para reconocer fonemas en palabras. Estos mismos resultados se encontraron en otras lenguas.

Las explicaciones que se desarrollaron en torno a la importancia de las habilidades de reconocimiento y manipulación de unidades de la lengua oral para el aprendizaje de la lectura y la escritura subrayan el beneficio que representa un trabajo en el aula que promueva estos conocimientos.

Sistemas ortográficos más transparentes y sistemas ortográficos más opacos

Aunque todas las lenguas escritas alfabéticas comparten el principio básico de que representan los sonidos vocálicos y consonánticos, difieren entre sí en cuanto al grado y la cantidad de correspondencias entre los fonemas y los grafemas que los representan, como se explica en el Módulo 4 *“Aportes de la lingüística y de la historia de la escritura a la alfabetización inicial”*.

El procesamiento de palabras en una lengua alfabética parte de la idea de que los sistemas de escritura reproducen la estructura sonora de las palabras, es decir, que los grafemas de la lengua escrita corresponden a los fonemas de la lengua oral. Cuando un grafema (y solo uno) representa a un fonema (y solo uno), se dice que la correspondencia entre ese grafema y ese fonema es biunívoca; esto sucede, por ejemplo, en español con la relación entre el fonema /p/ y el grafema **p**. Las diferentes lenguas escritas alfabéticas, como por ejemplo el español, el italiano, el inglés y el francés tienen mayor o menor cantidad de correspondencias biunívocas entre grafemas y fonemas. Se considera que una lengua escrita es más **consistente** si tiene muchas correspondencias biunívocas entre grafemas y fonemas y menos consistente si tiene pocas.

En función del grado de consistencia en la relación entre la estructura fonológica y la estructura ortográfica, las lenguas escritas alfabéticas fueron clasificadas en lenguas escritas con ortografías **transparentes** o **superficiales** y **opacas** o **profundas**.

La ortografía del español es un ejemplo de sistema considerado transparente ya que la relación entre fonemas y grafemas es más consistente que en otras lenguas como el inglés o el francés; es decir, tiene un número grande de correspondencias biunívocas entre grafemas y fonemas. Los casos de inconsistencia ortográfica se dan, por ejemplo, con el fonema /s/ para el cual le corresponden tres grafemas: s, c, z (para el español de América).

En cambio, se considera que los sistemas ortográficos del francés e inglés son opacos porque cadenas de letras muy distintas pueden representar el mismo sonido o, viceversa, las mismas cadenas se pronuncian de modo diferente.

El sistema ortográfico en nuestra lengua representa la fonología con un número acotado de casos excepcionales, por eso reconocer cada uno de los segmentos de la lengua escrita que establecen correspondencia con la lengua oral beneficiará el proceso de aprendizaje.

¿Cómo leemos?: El modelo de dos rutas

Algunos investigadores, entre ellos **Max Coltheart**, quien ya había estudiado muchos casos de pacientes lesionados cerebrales con dificultades en la lectura -como AL que presentamos en la clase 1-, comenzaron a diseñar un modelo que representara la

forma en que el cerebro procesa la lectura y qué mecanismos intervienen en dicho proceso.

Con las hipótesis que formularon sobre la base de los adultos alfabetizados, se planteó también una forma de modelizar y explicar los procesos implicados en el desarrollo de la lectura, considerando posible que el aprendizaje se base en dos procesos que interactúan simultáneamente para permitir lectores fluidos e independientes. ¿Qué significa esto? **Que hay dos formas distintas de leer palabras que se basan en distintos mecanismos y trabajan con diferentes unidades, y que cooperativamente sostienen el aprendizaje de la lectura.**

La ruta de la mediación fonológica

Una forma de leer palabras se realiza a través de la **mediación fonológica**, es decir, poniendo en uso reglas de correspondencia que convierten los grafemas en fonemas. Entonces, cuando un niño ve la secuencia escrita VACA, **si le enseñan a hacerlo**, segmenta las unidades V-A-C-A, las relaciona con los sonidos con que se pronuncia cada una de ellas (no es necesario conocer el nombre de las letras, ni producirlos), ensambla estos sonidos en una unidad completa y la produce en voz alta. Estos se denominan **procesos subléxicos** porque tratan con unidades menores que la palabra y por los que no se accede al significado de la misma.

Cuando los niños usan estos procedimientos la lectura es más lenta, muchas veces segmentada o directamente silabeada. Si la palabra es larga, mayor será la dificultad para llevar a cabo esta tarea (porque debe realizarse cada recodificación de grafema en fonema como una operación distinta), por lo que es posible que cometan más errores de lectura que con palabras más cortas. Los errores dan lugar a *seudopalabras* parecidas a las palabras que debían ser leídas, que en general, suceden por aplicación incorrecta de alguna regla de conversión grafema-fonema.

Este es el patrón de conducta típico de un lector principiante, que por ejemplo, leerá:

/manipusa/ por *mariposa*

pronunciando /man/ /i/ /pu../manipu/ /sa/...

O tal vez intentará leer *satélite* de la siguiente forma:

/sa/ /te/ /li/ /te/

Luego repite ensamblado en voz alta: */¿satélite? ¡No! ¡Es satélite! /*

En el primer caso, el niño produce una cadena de sonidos que no se corresponde con la palabra. Intenta aplicar sus conocimientos fonológicos para decodificar pero comete errores en la aplicación de las reglas de conversión de grafemas a fonemas. A partir de lo que produce oralmente, no llegará a la comprensión del significado del ítem. En el segundo, en la lectura segmentada no coloca el acento correctamente, sino que sigue la acentuación más frecuente del español (en la anteúltima sílaba), pero cuando el niño

escucha su lectura en voz alta, entonces se corrige porque reconoce la palabra y accede al significado de la misma a través de la fonología.

Entre otras características, se propone que el acento es un rasgo de la representación completa. Los errores de acentuación en la pronunciación son pautas de una lectura subléxica (Este tema se relaciona con el desarrollado en la Clase 2 del Módulo 4 *"Aportes de la Lingüística y la historia de la escritura a la alfabetización inicial"*: Grafemas que no son letras).

El lector aprendiz deberá enfrentarse en muchísimas ocasiones con palabras que no ha visto antes, aunque a menudo sean palabras que ya ha escuchado o producido oralmente y cuyo significado conoce. Entonces, la presencia de esta capacidad de lectura fonológica permitirá que pueda identificar esas palabras (siempre que tengan ortografías razonablemente regulares). Asimismo y si es el caso, el uso del contexto ayudará también a estrechar el rango de posibles opciones cuando se encuentre una palabra no familiar en el texto.

La ruta léxica

Otra forma de leer palabras es la que se posibilita una vez que ya se ha identificado una palabra una o dos veces, usando una combinación de fonología y contexto; es decir, que se la ha leído usando la ruta subléxica en ocasiones anteriores y se ha logrado relacionar esa cadena fónica con un significado y contexto de uso. Esta palabra será registrada mentalmente en el **léxico ortográfico** y será reconocida a partir de esa operación de almacenamiento léxico como **palabra familiar**. Se trata del almacenamiento en la memoria del patrón ortográfico y del significado de la palabra que se irá forjando a través de toda la vida del sujeto, y que ¡por suerte!, no tiene límite de capacidad ni de tiempo de desarrollo.

Esta otra forma posible de lectura, el **proceso léxico**, se va gestando en forma simultánea con el proceso subléxico en el inicio del aprendizaje de la lectura. Por supuesto, los primeros años de la alfabetización serán, para la mayoría de los aprendices lectores, los que provean con mayor abundancia la información para "agrandar" este componente del sistema de lectura.

El "llenado" de este léxico ortográfico será el resultado de la participación de los niños en experiencias de lectura y escritura significativas, y **fundamentalmente en la tarea sostenida de la escuela**.

¿Qué características tiene el uso del léxico para la lectura de palabras?

En general, un alfabetizando que lee apelando a su memoria para las palabras escritas, lo hace rápida y fluidamente, sin segmentar las palabras, porque la representación almacenada es justamente, una representación de la forma completa de la palabra. Asimismo, esta forma de lectura permite un ingreso directo al significado del ítem. En estudios experimentales se suele encontrar que **cuanto más frecuente es la palabra más rápido es el reconocimiento**. Por ejemplo, *casa* se reconocerá más rápido que *tigre*, aun cuando ambas ya tengan una representación almacenada. Este **efecto de**

frecuencia se puede interpretar como una forma de organizar la información en el léxico que hace que estén más “disponibles” para su lectura las palabras con las que se relaciona el sujeto más a menudo porque las encuentra en los textos que lee con asiduidad. La frecuencia de uso para gran cantidad de palabras obviamente varía en el transcurso de la vida del sujeto.

La operación de este componente del proceso de lectura incrementará la eficacia y la rapidez porque frente a una palabra conocida, se “activará” en el léxico una unidad completa que representa esa palabra y ya está almacenada, por lo que no será necesario llevar a cabo el proceso de decodificación en unidades menores y su traslado a sonidos.

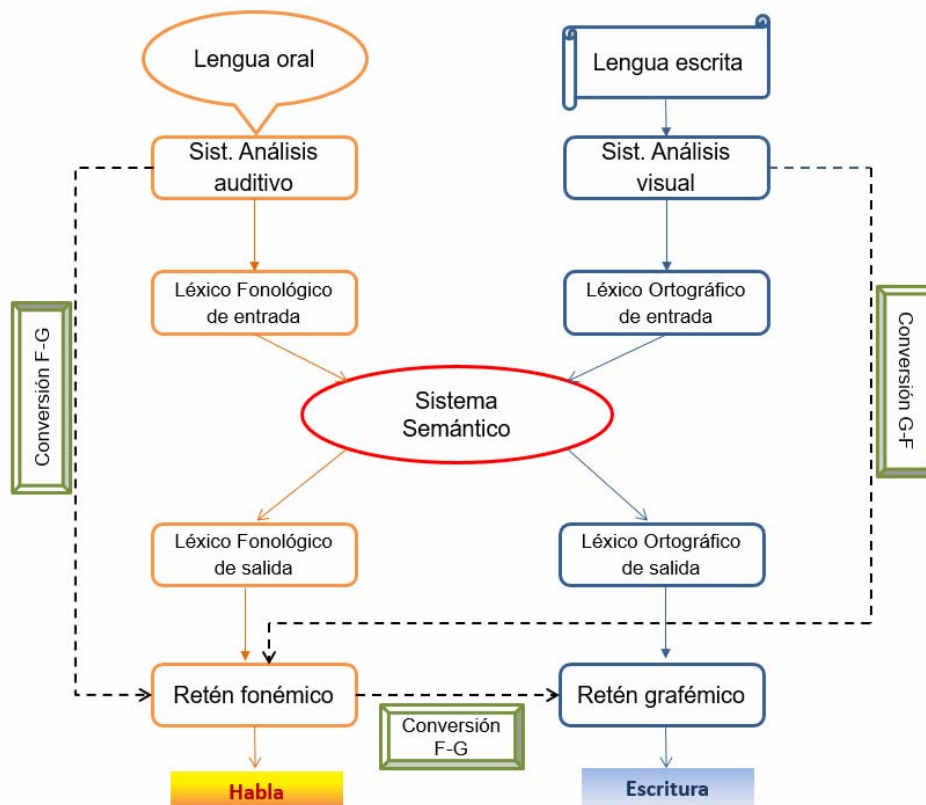
Utilizando esta forma de lectura, cada vez que el lector encuentre una palabra escrita ya sea en minúscula o mayúscula, cursiva o imprenta, **si le enseñan a comparar distintos tipos de letras**, puede reconocerla sin dificultad. Este fenómeno es un rasgo importante del sistema de lectura y se conoce como **invariabilidad visual**. Pensemos que pueden presentarse decenas de formas escritas distintas y todas hacen referencia a una misma palabra. Por ejemplo:



Esto muestra que esta forma de reconocimiento no es **pictórica** ni **logográfica**, sino que involucra la intervención de una **representación mental abstracta de la palabra** que se puede recuperar desde cualquier formato externo (mayúscula, minúscula, cursiva, etc.).

De esta forma se puede entender mejor la idea de desarrollo lector considerando este proceso de aprendizaje como una **relación estratégica entre** el uso de la **vía fonológica** o **subléxica**, es decir, el uso de procesos de conversión de grafemas en fonemas y el uso de la **vía léxica** es decir, la recuperación de información almacenada en el léxico.

Los procesos de conversión de grafemas en fonemas son la puerta que permite ingresar información nueva en el léxico ortográfico. Teniendo en cuenta esto, es claro que se requiere un uso inicial prevalente de los procesos de conversión de grafemas en fonemas que tiende, con el progreso en la habilidad de lectura, a utilizarse menos, dejando cada vez más paso a los procesos léxicos. Sin embargo, y aun adultos, cada vez que nos enfrentemos con una palabra que no hemos leído antes, volveremos a usar la vía subléxica para poder identificarla.



¿Cómo funciona este modelo? Cada vez que ingresa una palabra escrita al sistema se lleva a cabo un análisis de la información que supone detectar cada una de las unidades que la componen a través de sus características físicas, el orden que ocupan en la cadena e identificarlas.

- Si el lector ve escrita por primera vez una palabra, pero la conoce y la usa en forma oral, y además conoce su significado, es decir, tiene su significado almacenado en su léxico oral, entonces utiliza los procesos de recodificación de cada uno de los grafemas en fonemas, los ordena y ensambla en una unidad completa en el **retén fonémico** y accede al significado del ítem a través del sonido de la palabra. Esto se realiza a través de la ruta que pasa por el sistema de análisis visual y el retén fonémico, sin acceso a los procesos léxicos. Este camino se denomina **ruta subléxica**.
- Si el lector ve escrita una palabra que ya ha leído e identificado en otras ocasiones, tendrá su representación escrita almacenada en su léxico ortográfico de entrada que inmediatamente se activará. Así se producirá el acceso al significado –en el sistema semántico –de un modo directo, a través de la representación ortográfica de la palabra, sin necesidad de pronunciarla en voz alta.

- Si además se requiere la lectura en voz alta, deberá ponerse en juego la representación almacenada en el léxico fonológico de salida donde están los patrones que corresponden a la forma hablada completa de la palabra. Luego, la información pasará al retén fonémico en el que se seleccionan, ubican y ensamblan los fonemas que corresponden a ese ítem léxico.

Entonces, para el que se inicia en la lectura es crucial que comprenda cómo funciona el sistema alfabético, esto es, necesita **aprender**, entre otras cosas, las reglas de correspondencia grafema-fonema (G-F), para lo cual es imprescindible que pueda analizar la estructura sonora de la lengua. A medida que se desarrolla la habilidad lectora, se usa el procedimiento más automático y eficaz, que es el proceso directo o léxico.

Un concepto muy importante que hay que resaltar es que **el alfabetizando que posee habilidades fonológicas para la lectura es mucho más independiente que el que no las tiene**, y puede construir un vocabulario ortográfico con menor necesidad de asistencia externa. Esto significa que el trabajo sistemático escolar de enseñanza de las correspondencias entre grafemas y fonemas produce un dominio gradual y creciente de esta forma de lectura por parte del alfabetizando, que supone que cada vez que se enfrente con una nueva palabra ponga en uso estos procesos ya bien conocidos. Esto le permite un alto grado de autonomía para la lectura de nuevas palabras ya que este mecanismo le brinda la posibilidad de autoaprendizaje, es decir, de poder leer por sus propios medios ítems léxicos que todavía no conoce.

Entonces, el buen lector debe ser un procesador fonológico eficaz, lo que le permitirá incorporar nuevas palabras a su diccionario ortográfico. La lectura hábil opera de modo automático, de manera que el lector no tiene que realizar un esfuerzo consciente y voluntario para el reconocimiento de palabras y por lo tanto puede reservar recursos cognitivos para operaciones de más alto nivel como son la comprensión sintáctica y textual. Justamente, para muchos investigadores un acceso léxico ineficiente, lento y costoso entorpecerá el proceso de codificación de proposiciones y se interrumpirá la representación textual que se sostiene en la memoria de trabajo. Es decir, que este acceso será crítico para la comprensión del texto.

Aprender a escribir: nuevamente dos procesos

Aprender a escribir también supone la organización de un léxico ortográfico, pero en este caso, de producción, que almacene las representaciones que permiten escribir palabras. El sistema ortográfico del español tiene algunas particularidades que hacen que la escritura sea un poco más compleja que la lectura, como el hecho de que hay varios fonemas que se pueden transcribir como grafemas distintos. Para comprender esto, se pueden citar algunos casos bien conocidos como por ejemplo, el del fonema /b/ que se puede transcribir mediante los grafemas **b** o **v**, según las reglas ortográficas que establecen cuándo corresponde cada opción o el fonema /s/ que se puede transcribir mediante el grafema **c** (en el contexto de **e, i**), por el grafema **s** o por el grafema **z** según las reglas ortográficas que establecen cuándo corresponde cada opción.

(Estas características del sistema del español escrito se desarrollan en el Módulo 4: "Aportes de la lingüística y la historia de la escritura a la alfabetización inicial")

Por estas razones y algunas más, los que están aprendiendo, pueden escribir cosas tales como: *yubia, sielo, caroso, sanaoría...* Estas formas “suenan” como palabras, pero escritas no lo son. Sin embargo, si escribiéramos solo a partir de convertir sonidos en grafía podríamos producir cualquiera de estos “errores”. Claro que un alfabetizando que está en proceso de aprendizaje de la escritura los comete con frecuencia. ¿Por qué sucede esto? Se comprenderá al terminar de leer la descripción que sigue.

Para la escritura, los investigadores también proponen dos rutas: la subléxica, sostenida por la mediación fonológica y la léxica, que requiere la activación de la forma ortográfica ya almacenada, al igual que en la lectura. La primera que va a prevalecer durante los primeros tiempos del aprendizaje, es la que permite (si la enseñanza se enfoca en ello) que los alfabetizandos conviertan fonemas en grafemas y comiencen a ser escritores de palabras. Este conocimiento fonológico constituye la base de la ortografía. Sin embargo, no es suficiente para resolver la escritura de todas las palabras. Por eso las producciones escritas de los alfabetizandos, sean niños o adultos, en sus comienzos manifiestan un patrón de escritura fonológica que refleja las complejidades de la ortografía. Esto hace que se encuentren, incluso en un mismo texto, palabras escritas en formas distintas pero que “suenan” igual como *yubia, lluvia o yuvia*. Es importante, entonces, que la enseñanza se ocupe de explicitar y consolidar las relaciones más complejas entre fonemas y grafemas para garantizar una escritura conforme a las normas.

Con la enseñanza centrada en estas relaciones, el que aprende a leer y escribir va aprendiendo y adquiriendo experiencia con la escritura y comienza a organizarse un léxico específico que se llenará de representaciones ortográficas de palabras y que permitirá escribir a partir de la evocación del significado y apelando a recuperar las formas escritas completas y ya consolidadas. Esta forma ya no requiere la recodificación de cada uno de los sonidos.

En síntesis, aprender a escribir palabras tiene como objetivo construir un léxico ortográfico para la producción (distinto del que permite la lectura, el léxico ortográfico de entrada, que se describió en la sección anterior) con representaciones ortográficas de las palabras almacenadas, a las que se accede cada vez que sea necesario. Esta memoria léxica debe contener una buena cantidad de representaciones y permitirá entonces una escritura de palabras fluente y automatizada.

Un comentario adicional. Se ha observado que el desarrollo de la escritura fonológica, basada en los procesos de conversión de grafemas en fonemas, parece constituir un conocimiento que facilita el dominio de las correspondencias fonema-grafema para la lectura y que permite, con la práctica, mejorar la precisión lectora. Luego, este beneficio de los procesos de lectura que se tornan más fluidos, influye positivamente en el afianzamiento de las representaciones ortográficas en la escritura.

Todas estas disquisiciones teóricas seguramente comienzan a abrir un sinnúmero de preguntas vinculadas con la práctica docente. Ese es el papel esencial que deben tener las Cs. cognitivas en relación con la educación: plantear nuevos interrogantes. Es decir, las Cs. Cognitivas ofrecen datos, procesos y modelos sobre cómo funciona la mente, que nos llevan a preguntarnos si nuestras prácticas docentes son facilitadoras de esos procesos o no. Algunos de esos interrogantes abiertos se retomarán en las próximas clases.

¿Cómo se integran estos conocimientos a un modelo didáctico alfabetizador?

En la clase 1 y 2 de este Módulo hemos trabajado conceptos que aportan a la constitución del sujeto que aprende, que enseña y del objeto de estudio que conforman el modelo didáctico.

En estas clases, describimos que todos los sujetos son capaces de hablar de forma innata ya que la estructura neuronal del cerebro está evolutivamente desarrollada para hablar. Pero no ocurre lo mismo con la escritura. El cerebro debe “reciclar” zonas destinadas a otras funciones (la vista) para asociar las letras con un sonido y un significado.

Las diferencias presentadas entre lengua oral y escrita hacen que el objeto de la Alfabetización Inicial (la lengua escrita) ya no sea considerada como “obvia” o “intuitiva” para los alfabetizandos. Sino que requiere un tipo de intervención particular del maestro para que pueda ser aprendida.

Entonces, la necesidad de reorientación de la atención para lograr ese “reciclado” significa que la lengua escrita se aprende y no “surge” espontáneamente como la lengua oral. Esta es una característica del objeto de estudio (lengua escrita) que permite conocer con mayor precisión cómo aprende el alfabetizando (es decir, el sujeto que aprende a leer y escribir) y cómo debería enseñar el alfabetizador (es decir, el sujeto que enseña a leer y escribir).

El modelo de doble ruta, adoptado como marco teórico, nos aporta el conocimiento sobre cómo se desarrolla el proceso de lectura y escritura cognitivamente. Este modelo pone en relieve la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica y alfabética en el aprendizaje. Esto implica que el sujeto que aprende debe realizar un importante esfuerzo cognitivo para aprender a leer y escribir. Este esfuerzo no lo puede realizar el alfabetizando en soledad, ni con el sólo contacto con su ambiente; sino que depende absolutamente de las propuestas didácticas de los maestros que le enseñan. De allí que sea crucial que los docentes entiendan la complejidad de los procesos que acabamos de explicar en esta clase y comprendan la necesidad de trabajar con una propuesta didáctica rigurosa y fundamentada para enseñar.

Hasta aquí, hemos esbozado las relaciones más importantes entre los contenidos de esta clase y un modelo didáctico alfabetizador para que Uds. mismos puedan ir reflexionando hasta llegar al tramo final de la Especialización. Estos temas se retomarán con mayor detalle y profundidad en el Módulo TEA: Modelo Didáctico.

¡Muchas gracias!

Virginia Jaichenco

ACTIVIDADES



En esta clase, les propondremos actividades conceptuales que se realizarán en la Plataforma con el fin de sistematizar y retomar los contenidos de la clase.

Foro



Estimados cursantes:

Los invitamos a compartir en el Foro de esta clase las observaciones, dudas y reflexiones que surjan de la lectura de la clase y la resolución de la actividad objetiva.

Nos leemos...

Lecturas y videos recomendados

Jaichenco, V. (2010). *Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística*. Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial. La formación docente en Alfabetización Inicial 2009 – 2010.

Video Parte 1 <https://www.youtube.com/watch?v=rb6bTEU13lw>

Video Parte 2 <https://www.youtube.com/watch?v=MEiHc1PdVyc>

Bibliografía

- Coltheart, M. (2005). Modelling reading: The dual-route approach. For Snowling, M.J. & Hulme, C. (Eds). *The Science of Reading*. Oxford: Blackwells Publishing.
- Coltheart, M. and Rastle, K. (1994). Serial Processing in Reading Aloud: Evidence for Dual-Route Models of Reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20, 1197-1211.
- Coltheart, M. and Leahy, J. (1996). Assessment of lexical and nonlexical reading abilities in children: Some normative data. *Australian Journal of Psychology*, 48, 136-140.

- Liberman. I.; Shankweiler. D.; Fischer. F, & Caner. B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Manrique, A.M.B. y Gramigna, S. (1984) La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado. *Lectura y Vida*, V, 1, 4-14.

Autora: Virginia Jaichenco

Cómo citar este texto:

Jaichenco, Virginia (2015). *Clase Nro. 2. Una aproximación psicolingüística al aprendizaje de la lectura y escritura*. Módulo Aportes de las ciencias cognitivas a la alfabetización inicial. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

