

## Métodos de lectura en español: ¿reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?

Yvonne S. Freeman\*

Los expertos en la enseñanza de la lectura están preocupados porque a pesar de las investigaciones y teorías sobre el proceso de lectura, la aplicación de investigaciones recientes y de las teorías resultantes no son evidentes en el aula. Benito y colaboradores (1985) enfatizaron esta preocupación en relación con la comprensión: "Hoy en día parece que se está llegando a una etapa de asentamiento en la que los diferentes teóricos e investigadores están empezando a encontrar puntos de coincidencia y compromiso entre sus ideas, y se comienza a pensar en la necesidad de llegar a acuerdos que permitan dirigir las energías y los esfuerzos hacia el área de la aplicación de esas nuevas concepciones en el aula (Benito et al., 1985).

La metodología es otra área de la enseñanza de la lectura que necesita un examen cuidadoso: **métodos diferentes reflejan concepciones diferentes del proceso de lectura**. La mayoría de los métodos usados en el aula están basados en la tradición y en concepciones simplistas de la lectura, por ello, los diferentes métodos de enseñanza de lectura en español necesitan ser estudiados detenidamente y luego comparados con lo que se sabe acerca del proceso de lectura para determinar en qué forma estos métodos reflejan las teorías e investigaciones sobre la lectura.

Este artículo repasa primero varios métodos de enseñanza de lectura en español. Luego, discute las dos concepciones básicas del proceso de lectura y resume las investigaciones sobre **miscues** de la lectura en español. Finalmente, presenta conclusiones generales acerca de cómo los métodos de lectura afectan nuestro entendimiento actual del proceso de lectura, para que los educadores especializados en esta área puedan evaluar la metodología usada en programas de lectura en las escuelas.

### Los métodos de lectura en español

Bellenger (1979) y Gray (1956) proveen información acerca de los métodos usados para enseñar la lectura en idiomas diferentes al inglés, especialmente aquellos usados en Europa y América Latina. Thonis (1970, 1976), Peña y Verner (1981), y Flores (1981) han delineado métodos usados específicamente en la enseñanza de lectura en español en Norte y Suramérica. Basándose en los trabajos de estos autores se han identificado nueve métodos diferentes de enseñanza de lectura en español. Los métodos descritos a continuación son aquellos que se han usado o están siendo usados en la enseñanza de lectura en español y son el reflejo de una mezcla de influencias.

---

\* La autora es directora de Educación Bilingüe del Fresno Pacific College, Fresno, California. Ha enseñado en los Estados Unidos, Colombia y México. Actualmente está investigando la importancia del método integral para los niños de habla española en los Estados Unidos. Traducción de Karen Goodman, traductora con maestría en estudios latinoamericanos.

### *El método alfabético*

Este método comienza con la enseñanza de los nombres de las letras. En su forma más pura, los alumnos empiezan por aprender los nombres de las vocales y consonantes. Luego, ambas son unidas para crear sílabas y más tarde palabras. Se les pide a los alumnos repetir el deletreo de sílabas o palabras y luego pronunciarlas. Por ejemplo, después de aprender el nombre de las vocales y consonantes, los alumnos podrían practicar las sílabas *ma* y no diciendo *eme* (m) *a* (a) - *ma*, *ene* (n) *o* (o) - *no*. Luego, para aprender la palabra *mano*, repetirían, *eme* (m) *a* (a) *ene* (n) *o* (o) - *mano*. Los niños continúan con este tipo de repetición yendo de partes a palabras completas con el vocabulario que se les ha dado para que aprendan a leer.

### *El método onomatopéyico*

En este método la asociación de sonidos del medio ambiente se hace con letras y sonidos del lenguaje. Por ejemplo, el sonido vocal *i* podría enseñarse en asociación con el chillido de un ratón o mono y el sonido *a* en asociación con la risa de la gente. Las consonantes son enseñadas a menudo haciéndoselas repetir en frases con aliteración, como en "Mamá amasa la masa" o "Pepe es mi papá". La idea es darle a cada fonema algún tipo de identificación para que los alumnos lo recuerden. Una vez que éstos pueden identificar los sonidos individuales, se supone que han adquirido la habilidad para descifrar palabras.

### *El método fónico o fonético*

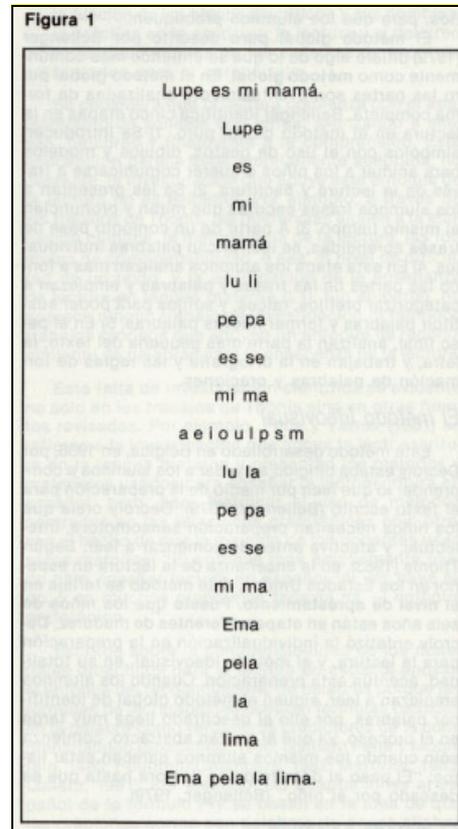
El método fónico o fonético se asocia frecuentemente con el método onomatopéyico porque el énfasis se pone en los sonidos representados por las letras del alfabeto. Este sistema que va de la parte al todo requiere que los alumnos utilicen los sonidos de las letras y sinteticen estos sonidos aislados en sílabas y palabras. Cuando se enseña en su forma pura los niños no trabajan, al principio, con el deletreo. Dado que la relación sonido/letra no corresponde uno a uno, se evita deletrear por la confusión que esta falta de correspondencia podría causar.

### *El método silábico*

El método silábico va más allá de los sonidos individuales de las letras para utilizar la sílaba como unidad básica. A medida que se introducen y aprenden las sílabas, ellas se combinan para formar palabras y frases. Muchos docentes prefieren este método fonético porque las consonantes pueden ser pronunciadas en combinación con las vocales. Entonces, para aprender palabras, los alumnos pasan poco tiempo aprendiendo sonidos individuales. Por ejemplo, después de aprender los sonidos de las vocales, los alumnos podrían comenzar por repetir sílabas con *p* como *pi*, *po*, *pa*, *pe*, *pu*. Luego pasan a palabras cortas con esos sonidos como *papá*, *pesa*, *mapa*, *pipa*, *Pepe* y, finalmente, pasan a frases que utilicen todas las sílabas aprendidas previamente tales como "Pepe es mi papá".

### *El método de palabras generadoras*

En este método hay tanto análisis como síntesis. La **figura 1** es un ejemplo de este proceso.



Los alumnos empiezan con palabras completas e incluso oraciones que repiten y memorizan. Luego se les pide que analicen las oraciones e identifiquen las partes básicas de las palabras yendo de sílabas a sonidos individuales. Después de desbaratar las oraciones, juntan las partes nuevamente para formar otras palabras y oraciones.

### *El método global*

Este método tiene como meta enseñar lectura y escritura por medio de palabras o frases completas sin analizar las partes. Sin embargo, a veces se enseñan las cinco vocales primero como una actividad de aprestamiento. El método incluye elementos de experiencias con lenguaje y de la técnica de reconocer palabras por su apariencia. Los alumnos están a menudo inmersos en una actividad que puede servir como tema para que hagan, un dibujo. Luego deben copiar una frase o título que el docente ha preparado de antemano para que sirva a manera de título para el dibujo. Los alumnos practican la pronunciación de la frase hasta que la dominen. Otras veces dibujan algo de lo cual puedan hablar. El docente escribe lo que los niños dicen, y éstos copian lo que el docente escribe. Con este método, el maestro prepara frecuentemente tarjetas con expresiones familiares al aula como **silencio**, **buenas tardes**, **niños**, para que los alumnos practiquen.

El **método global puro** descrito por Bellenger (1979) difiere algo de lo que se entiende más comúnmente como **método global**. En el método global puro las partes son eventualmente analizadas de forma completa. Bellenger identifica cinco etapas en la lectura en el método global puro. 1) Se introducen símbolos con el uso de gestos, dibujos y modelos para animar a los niños a querer comunicarse a través de la lectura y escritura. 2) Se les presentan a los alumnos frases escritas que miran y pronuncian al mismo tiempo. 3) A partir de un conjunto base de frases aprendidas, se identifican palabras individuales. 4) En esta etapa los alumnos analizan más a fondo las partes de las frases y palabras y empiezan a categorizar prefijos, raíces, y sufijos para poder sustituir palabras y formar nuevas palabras. 5) En el paso final, analizan la parte más pequeña del texto, la letra, y trabajan en la ortografía y las reglas de formación de palabras y oraciones.

### *El método ideovisual*

Este método desarrollado en Bélgica, en 1936, por Decroly estaba dirigido a ayudar a los alumnos a comprender lo que leen por medio de la preparación para el texto escrito (Bellenger, 1979). Decroly creía que los niños necesitan preparación sensomotora, intelectual, y afectiva antes de comenzar a leer. Según Thonis (1983), en la enseñanza de la lectura en español en los Estados Unidos, este método se refleja en el **nivel de aprestamiento**. Puesto que los niños de seis años están en etapas diferentes de madurez, Decroly enfatizó la individualización en la preparación para la lectura, y el método ideovisual, en su totalidad, acentúa esta preparación. Cuando los alumnos empiezan a leer, siguen el método global de identificar palabras, por ello el descifrado llega muy tarde en el proceso, ya que al ser tan abstracto, comienza sólo cuando los mismos alumnos parecen estar listos: "El paso al descifrado se demora hasta que es deseado por el niño" (Bellenger, 1979).

### *El método ecléctico*

Peña y Verner (1981) describen este método como "el método de la frase generadora" (*the generative sentence methods*), porque comprende tanto análisis como síntesis, sin embargo este método implica rasgos de varios métodos. Entonces, quizá, puede ser llamado más apropiadamente método mixto y así lo llama Bellenger (1979). Se dan a los alumnos ejercicios preparatorios para promover habilidades en organización espacial, coordinación visomotora, discriminación auditiva, atención, memoria, y lenguaje oral como lo sugiere el método ideovisual. Luego se presentan los sonidos de las letras y los alumnos son estimulados a aprender el sonido, el nombre de la letra y el símbolo escrito para producir las letras. También se les enseña a tomar dictados, a copiar, a crear nuevas palabras, a visualizar la forma de las letras, a identificar los sonidos representados por las letras, a escribir las formas de las letras, y a entender la relación oral-escrita de los materiales primarios. Esta posición ecléctica no sólo se ha reflejado en los enfoques de la lectoescritura inicial (*literacy*) que se han usado ampliamente en América Latina sino que también ha influenciado la enseñanza de lectura en español en los Estados Unidos.

## *El método integral*

El método integral realmente no es un método sino más bien una filosofía de enseñanza que estimula a los alumnos a leer y escribir. Los educadores que tienen una filosofía de lenguaje integral planean un currículum que se centra en el educando y que se basa en sus intereses inmediatos. La concepción de que el aprendizaje procede del todo a la parte es básica a esta filosofía. Los niños desarrollan primero un entendimiento global y gradualmente llegan a entender las partes. La lectura y la escritura son relacionadas con actividades significativas que se centran en unidades de interés para los alumnos. La lectura es vista como una experiencia enriquecedora, no como un proceso de dominio de habilidades. Los materiales de lectura usados son, generalmente, libros de venta al público (no textos elaborados especialmente para la instrucción de la lectura) de interés para los niños así como escritura producida y redactada por los alumnos. La lectura y la escritura se hacen parte integral de todo el aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela. Aunque este tipo de enfoque del lenguaje fue descrito por Gray (1956) solamente como en uso en Europa, hay un nuevo movimiento en América Latina y los Estados Unidos que está proponiendo el uso del lenguaje integral para enseñar la lectoescritura en inglés y español (Goodman, 1986; Goodman, en prensa).

Estos nueve métodos han sido utilizados en la enseñanza de lectura en español. Los dos métodos más comúnmente usados son el **método silábico** y el **método ecléctico**. El método silábico se considera el más apropiado para la enseñanza del español debido a la "estructura silábica simple" del idioma (Gray, 1956). La posición ecléctica se ha reflejado en los enfoques de la lectoescritura que han sido usados ampliamente en Norte y Suramérica. Por ejemplo, en los años 80, la Secretaría de Educación Pública de México aprobó **Mi libro mágico: método ecléctico de lectura y escritura**, que incluye el **global** y la letra **script** para la enseñanza de la lectura inicial. Aún más recientemente, en los Estados Unidos, un estudio de seis libros seriados de lectura publicados por hispanos (Freeman, 1987) reveló que, aunque todas las series usaban elementos de métodos varios, el método prevalente reflejado en los materiales fue el método silábico. Cuatro de las seis series usaban un enfoque silábico para identificar palabras.

La pregunta que queda por explorar es **cómo reflejan los métodos de lectura lo que se sabe acerca del proceso de lectura en español**. Para comparar los métodos de lectura con el conocimiento actual acerca de la lectura en español, se describirán las dos concepciones del proceso de lectura y se citarán investigaciones que apoyan estas concepciones.

### **Concepciones del proceso de lectura**

Se han mencionado en la literatura dos concepciones básicas del proceso de lectura en español. Una de éstas es una concepción de reconocimiento de palabras, la otra es una visión psicolingüística. Aunque ambas contienen elementos comunes, están diametralmente opuestas. El enfoque de la enseñanza de lectura será radicalmente diferente de acuerdo con la concepción del proceso de lectura que el educador acepte.

### *La concepción de reconocimiento de palabras*

Quienes creen que la lectura implica reconocimiento de palabras apoyan su enseñanza en dos formas básicas: 1) por medio del **descifrado** de letras, o 2) por medio del **reconocimiento** de palabras completas o grupos de palabras. El significado es un resultado eventual de este proceso. Quienes sostienen esta opinión creen que los lectores primero tienen que enfocar su atención en ciertas clases de detalle en el texto impreso para luego leer.

Thonis (1983), quien ha escrito mucho sobre la enseñanza de lectura en español e inglés a hispanos en los Estados Unidos, analiza ambos enfoques del reconocimiento de palabras, explicando que el enfoque fónico o del descifrado es el más común, pero que las estrategias de reconocimiento de palabras completas no deben ser pasadas por alto.

La firme posición de Thonis al proponer el enfoque del descifrado para la enseñanza de la lectura en español se hace evidente cuando describe el proceso que los lectores atraviesan para leer. Thonis incluye una secuencia de cinco actividades: 1) ver la escritura; 2) transformar lo escrito en sonidos reconocibles; 3) relacionar lo reconocido con la experiencia; 4) hacer la conexión oral-escrita (el código); y 5) almacenar lo escrito y las asociaciones (el significado) para el uso futuro.

Según Thonis (1976) el niño que habla español tiene una tarea más fácil en aprender a leer español que en aprender a leer inglés debido a la relación cercana entre el español escrito y el español oral: "...simplemente tiene que memorizar los símbolos visuales del sistema de escritura en español y asociarlos con los símbolos auditivos del habla española. Tiene que aprender el código y perfeccionar su habilidad para descifrarlo eficientemente."

Aunque Thonis (1983) reconozca que la lectura es también un proceso cognoscitivo y que los lectores tienen presentes sus conceptos y experiencias previas frente a la hoja impresa, ella cree que la lectura es primero una "respuesta a un símbolo visual sobreimpuesto en el lenguaje auditivo". El proceso de lectura se considera diferente en los distintos idiomas porque éstos difieren en el habla y en las relaciones entre oralidad y escritura. Por esto, el español se presta especialmente a la construcción de palabras a partir de sílabas.

Para dominar el descifrado, Thonis recomienda ejercicios que ayudan al alumno a practicar las habilidades del descifrado. Por el hecho de que "pocos teóricos concuerdan en un orden fijo de la presentación de las correspondencias sonido-símbolo", sugiere una extensión de actividades pero no una secuencia para la lectura en español. Sin embargo, la lista de habilidades se presenta en un orden que concuerda con los métodos fonéticos sintéticos, construyendo de abajo hacia arriba:

- el nombre de la letra;
- el sonido representado por la(s) letra(s);
- la asociación entre sonido y símbolo(s);

- la formación correcta de la letra en manuscrito (y en cursiva para el alumno mayor);
- la formación correcta y el apareamiento de mayúscula y minúscula;
- la combinación de vocales y consonantes en sílabas;
- la combinación de sílabas en palabras;
- la construcción de oraciones a partir de grupos de palabras;
- la función de los signos diacríticos y sus nombres;
- la práctica en la escritura; la lectura y el deletreo de cada característica de los sistemas de escritura presentados para el aprendizaje.

Se considera que la lectura comienza con el apareamiento de sonidos con letras, avanzando a sílabas, palabras y finalmente a la comprensión. Esta concepción parece estar ampliamente aceptada, no obstante, la investigación que apoye este enfoque de la lectura no es evidente. Por ejemplo, a través de los trabajos de Thonis, las referencias aluden a la educación bilingüe, la metodología de la lectura, las fórmulas de comprensibilidad, o sea, el nivel de dificultad de un texto, y la justificación de la enseñanza de lectura en lengua materna (L1). Sin embargo, no aparece ningún trabajo de investigación ni tampoco trabajos teóricos que apoyen un enfoque de reconocimiento de palabras para la enseñanza de la lectura.

Esta falta de investigación científica es evidente no sólo en los trabajos de Thonis sino en otras fuentes revisadas. Por ejemplo, Pena y Verner (1981) se refieren a la investigación que apoya la lectoescritura en la lengua materna y presentan los métodos y materiales usados para enseñar la lectoescritura en español; pero, para justificar el uso de métodos centrados en las relaciones grafofónicas sólo ofrecen el hecho de que la mayoría de los docentes usan estos métodos: "El enfoque más ampliamente usado para enseñar lectura en español tal vez haya sido, y en muchos programas todavía es, el enfoque grafofónico..."

Escritos sobre la comprensibilidad de los materiales didácticos para la lectura en español apoyan el enfoque del reconocimiento de palabras porque las fórmulas de lecturabilidad aceptan fórmulas basadas en la palabra como verdaderos predictores de la comprensibilidad (Spaulding, 1956; Gilliam, Peña y Mountain, 1980; Fountain-Chambers, 1982; Martínez, 1983; Lobato, 1981). Por ejemplo, las adaptaciones al español de la fórmula Fry se basan en la idea de que las oraciones cortas con palabras de pocas sílabas facilitan la lectura. La suposición en toda fórmula de comprensibilidad es que cuanto menos complicadas las partes, hay mayor probabilidad de que el lector tenga éxito en el descifrado.

Incluso las guías pedagógicas para escuelas y docentes publicadas por agencias oficiales en países de habla española frecuentemente comienzan con la suposición de que la lectura es el reconocimiento de palabras, sin apoyar esta suposición con datos de investigación y ni siquiera definiendo el proceso de lectura. La **Guía didáctica para la enseñanza de la lectura-escritura** (1968), publicada por la Secretaría de Educación Pública de México, empieza con la declaración de que la lectura debe iniciarse con la enseñanza de las letras: "La guía didáctica para la enseñanza de la lectura-escritura, elaborada por el Instituto Nacional de Pedagogía para uso de los maestros del primer

grado de primaria, ofrece a éstos, orientaciones metodológicas que les facilitarán el mejor cumplimiento de su noble y difícil tarea de la enseñanza de las primeras letras."

El proceso de enseñanza tiene tres etapas: empieza con actividades de aprestamiento y enseñanza de vocales, pasa luego a la enseñanza de las consonantes en combinaciones silábicas con las vocales, y llega a las actividades en que el niño lee literatura infantil e integra la lectura en actividades, como la ceremonia para izar la bandera, etc. Para aprender bien cada letra y el correspondiente sonido, se le da al alumno ejercicios para ayudarlo a identificar las letras aisladas. Entonces lee y repite versos cortos para reforzar la enseñanza de las letras y las palabras que las contienen, y practica las habilidades para la escritura.

Dubois (1984) explica que las ideas tradicionales en América Latina acerca del proceso de lectura en español han conducido a una tecnología de lectura que pone énfasis en el reconocimiento de palabras y el descifrado. Según Dubois, la lectura en español ha sido considerada tradicionalmente como: "... un conjunto de habilidades ordenadas jerárquicamente... El esquema clásico... proponía el reconocimiento de palabras como el primer nivel de lectura, seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como último nivel."

Seguramente los trabajos de Thonis, Peña, Gray y otros reflejan el esquema clásico tradicional de la enseñanza de lectura en español. No obstante, la psicolingüística y la psicología cognoscitiva han cuestionado los enfoques tradicionales en la lectura: "...fue precisamente a fines de esa década, con el gran avance ocurrido en la psicolingüística y en la psicología cognoscitiva, cuando surgió el enfoque constructivo o interactivo, el cual iba a cuestionar, en forma muy severa la concepción de la lectura como un conjunto de habilidades (Dubois, 1984)".

### *El enfoque psicolingüístico*

Dubois no ha sido la única en controvertir la concepción del proceso de lectura en español como reconocimiento de palabras. En los Estados Unidos, varios educadores han empezado a cuestionar lo que López (1975) describió como una "concepción poco sofisticada de la naturaleza de la lectura en español" que reflejaban la mayoría de los programas bilingües de lectura (Barrera, 1978, 1981, 1983; Goodman, Goodman y Flores, 1984; Silva, 1979). Desde Venezuela, Rodríguez Trujillo (1985) expresa una preocupación similar acerca de concepciones simplistas del proceso de lectura: "...estudios recientes de psicología de lectura muestran que, en realidad, leer no es un proceso sencillo, relacionado solamente con un fenómeno perceptivo de encontrar la equivalencia entre fonemas y grafemas, sino que implica un complejo proceso psicolingüístico...".

Estos investigadores creen que el modelo psicolingüístico del proceso de la lectura, y no un modelo basado en el reconocimiento de palabras, explica lo que hace el lector al leer.

La psicolingüística combina psicología y lingüística para describir los procesos psicológicos que se ponen en marcha cuando las personas usan el lenguaje. De la lingüística se pueden obtener percepciones acerca de los sistemas de lenguaje y las clases de competencia que reflejan las personas al usarlos. La psicología ofrece percepciones de cómo se aprende y se utiliza el lenguaje. La psicología cognoscitiva ha revelado que el aprendizaje es un proceso en el cual el que aprende participa activamente. Aplicando la lingüística a la lectura es posible empezar a entender que el lector adquiere competencias en el idioma y sus reglas sin habérselas enseñado explícitamente. La psicología aclara que nuestra memoria activa es tan limitada que leer una letra a la vez, o incluso una palabra a la vez, haría imposible la comprensión porque el proceso sería demasiado lento. La evidencia psicolingüística muestra que el lector tiene una comprensión de su idioma que le permite buscar el significado al leer, y no mirar palabras individuales (Smith, 1973).

Para encontrar el significado de lo que se lee, el lector debe emplear distintas estrategias. Goodman (1984) delinea las siete estrategias que el lector emplea:

1. Iniciación o reconocimiento de la tarea:
2. Muestreo y selección
3. Inferencia
4. Predicción
5. Confirmación o rectificación
6. Corrección
7. Terminación

Después de tomar la decisión de leer algo el lector proficiente mira la información necesaria para encontrar el sentido. A partir del conocimiento previo, el conocimiento del idioma, y el muestreo, el lector hace inferencias y luego predicciones acerca del texto. Las predicciones e inferencias son confirmadas o negadas por el lector a través de su comprensión del texto. Si las predicciones son confirmadas, el lector sigue leyendo. Si son negadas, debe hacer correcciones, revalorando la información y haciendo nuevas inferencias y predicciones o regresando para obtener más información. El lector decide cuándo dejar de leer y en ese momento el proceso termina hasta la próxima iniciación.

El modelo psicolingüístico de la lectura entonces, concibe al lector como participante activo en el proceso de lectura. Se considera que el lector tiene presente tanto sus conocimientos previos como el conocimiento del idioma frente a la página escrita en un esfuerzo por construir el significado. Durante el proceso de leer, el lector predice lo que leerá, toma información del texto por muestreo, infiere el significado, confirma el significado a partir del contexto, y luego integra la nueva información obtenida en la lectura con el conocimiento previo. En un modelo psicolingüístico no hay jerarquía de habilidades. El lector utiliza los cuatro sistemas lingüísticos (grafofónico, sintáctico, semántico, y pragmático) al leer.

No descifra letra por letra, sino que selecciona muestras de información del texto para obtener el significado (Goodman, 1982, 1984; Smith, 1973).

En 1963, Goodman desarrolló un instrumento de investigación denominado **análisis de miscues** para usar en el estudio del proceso de lectura. En el análisis de **miscues** se estudia cuidadosamente la lectura oral de un texto completo y se codifica para mostrar cómo el lector utiliza los indicadores gráficos, fonológicos, sintácticos y semánticos para obtener información del texto. Observando lo que realmente hace el lector y evaluando lo que comprende es posible empezar a entender el proceso de lectura.

### **Investigación de miscues en español**

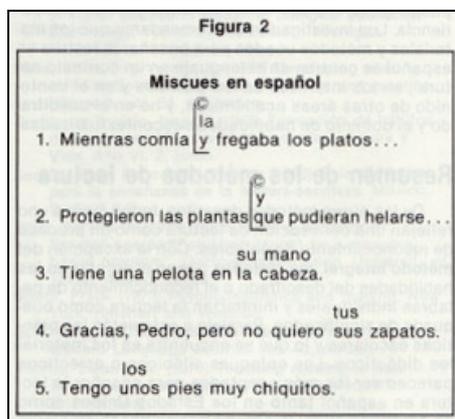
La evidencia que apoya el modelo psicolingüístico del proceso de lectura se ha obtenido de investigaciones de **miscues** que se han llevado a cabo en inglés y muchos otros idiomas, incluyendo el español. Estas investigaciones revelan que el proceso de lectura es universal, y no diferente en los distintos idiomas. El proceso de lectura en español se ha considerado comúnmente como un proceso mecánico en que sonido y símbolo son fácilmente apareados. Consecuentemente, se ha considerado que un enfoque grafofónico, con la sílaba como base, es el enfoque correcto para enseñar a leer. La investigación de **miscues** realizada en español es especialmente significativa por la suposición común de que debido a la estrecha relación sonido-símbolo, el proceso de lectura en español debe ser diferente de por lo menos algunos idiomas que no tienen relaciones cercanas entre grafemas y fonemas (Barrera, 1983; Goodman, Goodman y Flores, 1984; Hudelson, 1981). No obstante, las investigaciones de López (1975), Barrera (1978), y Silva (1979) sugieren que el modelo psicolingüístico de lectura es un modelo universal y que toda lectura es, antes de todo, construcción del significado.

López examinó la conducta en la lectura de jóvenes que hablan español como su lengua materna, en los Estados Unidos, en el estado de Tejas, para determinar si los niños utilizan su conocimiento del español tanto como sus habilidades grafofónicas del descifrado para ayudarse a predecir el texto. López replicó un estudio realizado en inglés por Goodman en 1965 para permitir la comparación de los resultados en ambos idiomas. Los resultados del estudio obligaron a López a concluir que "el proceso de lectura en español debe considerarse como un proceso en que el lector utiliza indicadores del contenido tanto como indicadores visuales". Los lectores pudieron predecir las palabras en los textos recurriendo a los antecedentes de conocimiento y experiencia en lugar de depender únicamente de los indicadores visuales. Las conclusiones de López acerca del proceso de lectura coincidieron con las de Goodman. El lector construye activamente el significado a leer. Aun en un idioma como el español, con una alta correspondencia sonido-símbolo, el lector no descifra simplemente.

El estudio de Barrera (1978) también examinó la conducta en lectura de niños en los Estados Unidos que leían en su lengua materna, el español. En el estudio de Barrera, sin embargo, los sujetos eran bilingües que ya leían en español e inglés en la escuela. Barrera consiguió que 15 niños de tercer grado

de primaria juzgados por sus maestros como “por encima del promedio” en lectura en español leyeron un cuento en español y otro en inglés e hicieron un recuento de cada uno después de leer. Se hizo un análisis de **miscues** para cada cuento de cada lector. Las conclusiones del estudio verifican y amplían el trabajo de López. Tomando en cuenta los **miscues** que hicieron los niños en español, Barrera llegó a las siguientes conclusiones: “... la lectura en español no es asunto únicamente de procesar indicadores grafofónicos, sino también de la aplicación simultánea por el lector de sus antecedentes lingüísticos y su conocimiento del material leído”.

Los resultados del análisis de **miscues** probaron que en español el lector no procesa simplemente letra por letra, sílaba por sílaba, ni palabra por palabra, sino que anticipa y predice cuando lee. Tanto López como Barrera concluyeron que el lector construye activamente el significado en el proceso de leer. La **figura 2** presenta ejemplos de algunos **miscues** realizados por los niños en el trabajo de López y el de Barrera que muestran que el proceso de lectura en español es un proceso de búsqueda de significado.



En los primeros dos ejemplos los lectores predijeron palabras que no tenían ninguna relación grafofónica con las palabras en el texto. No obstante, en ambos casos, las palabras tenían sentido con la primera parte de la oración. Cuando los lectores siguieron, se dieron cuenta de que sus predicciones no eran correctas y regresaron para corregirse. Tales **miscues** proveen evidencia de predicción, muestreo, inferencia, rectificación, regresión y corrección. En el tercer ejemplo, *su mano*, realmente, es más lógico que *su cabeza* dado que las pelotas se encuentran normalmente en la mano y no en la cabeza. En el número cuatro, el uso de *tú* es más común que el uso de *su* cuando se emplea en la oración el nombre de una persona conocida. En el último ejemplo, el uso del artículo definido *los* en lugar del indefinido *unos* es frecuente en muchos dialectos del español. En cada ejemplo el lector primero hizo predicciones acerca del significado del texto, sin recurrir a las relaciones sonido-símbolo de las palabras. Cuando no se hicieron correcciones, fue porque la manera en que el niño leyó el texto tenía sentido y no hacía interferencia con el significado global del cuento.

El estudio de Silva (1979) fortaleció aún más la posición tomada por Barrera y López acerca del proceso de lectura en español. Silva codificó la conducta en lectura de 30 niños hispanoparlantes, 10 de los cuales leían en el

nivel de aprestamiento, 10 en el nivel de iniciación, y 10 en el nivel de primer grado de primaria. En todos los casos, el resultado del análisis de **miscues** mostró que los lectores principiantes en español usan indicadores sintácticos y semánticos tanto como los grafofónicos a medida que leen para ayudarse a comprender. Silva concluye que "... la ausencia de la instrucción grafofónica no incapacitará al lector principiante en español".

Estos tres investigadores llegaron a la conclusión de que la lectura es esencialmente un proceso de búsqueda de significado. Señalaron que los métodos usados en el aula, actualmente, para enseñar la lectura en español, que enfatizan la instrucción grafofónica y utilizan la sílaba como unidad básica, no toman en cuenta el conocimiento lingüístico del niño. Cuando se estimula al niño a leer para encontrar el significado, sin hacerle correcciones constantes, entonces puede recurrir a sus conocimientos previos y experiencia. Los investigadores recomendaron que los materiales y métodos usados para enseñar la lectura en español se centren en el lenguaje en un contexto natural, en los intereses de los alumnos y en el contenido de otras áreas académicas, y no en el descifrado y el dominio de habilidades descontextualizadas.

### **Resumen de los métodos de lectura**

De los nueve métodos descritos, todos menos uno reflejan una concepción de lectura como un proceso de reconocimiento de palabras. Con la excepción del **método integral**, los métodos ponen el énfasis en las habilidades del descifrado o el reconocimiento de palabras individuales y minimizan la lectura como búsqueda de significados. Paralelo a esto están las prácticas escolares y lo que se encuentra en los materiales didácticos. Los enfoques silábicos o eclécticos parecen ser los más aceptados para enseñar la lectura en español tanto en los Estados Unidos como en América Latina. Por ejemplo, una conclusión principal del estudio de Freeman de los materiales didácticos para la lectura en español usados en los Estados Unidos fue que una meta principal de los ejercicios de habilidades en todos los libros seriados de lectura es la identificación de palabras.

Sin embargo, los resultados de los estudios de **miscues** que se han realizado sugieren que el proceso de lectura incluye más que el reconocimiento de palabras. Al leer, el lector tiene presente no sólo el conocimiento grafofónico sino también el conocimiento adquirido de la experiencia de todos los sistemas indicadores del lenguaje. Goodman (1982), quien inicia el análisis de **miscues**, ha propuesto ocho puntos esenciales de la teoría de la instrucción que deben reflejarse en los materiales y métodos de lectura. Si se puede aceptar, sobre la base de los resultados de las investigaciones de **miscues** ya citadas que el proceso de lectura es el mismo en inglés y español, entonces las propuestas de Goodman tienen implicaciones directas para programas de lectura en ambos idiomas:

1. El significado tiene que ser siempre tanto la meta inmediata como la meta final de la lectura. La enseñanza debe centrarse en la comprensión.
2. Los sistemas lingüísticos (fonología, gramática, léxico) son interdependientes y por ende el lenguaje es indivisible. Fraccionar el

lenguaje en palabras y partes de palabras por propósitos de la instrucción destruye su naturaleza esencial.

3. El lenguaje existe únicamente en el proceso del uso. No hay ninguna jerarquía de habilidades posible en la enseñanza de la lectura puesto que todos los sistemas tienen que usarse de manera interdependiente en el proceso de lectura, incluso en los primeros intentos para aprender a leer.
4. El niño que aprende a leer su lengua materna es un usuario competente del lenguaje. Esta competencia constituye su recurso primario para aprender a leer. Esta es una razón vital para que la enseñanza comience a partir de los conocimientos y habilidades del que aprende.
5. Los mecanismos que funcionan en la adquisición del lenguaje oral... son accesibles al aprendiz a medida que se esfuerza por dominar la lectoescritura... Quizá el factor motivante clave a explotarse sea la necesidad comunicativa. El niño llega a comprender el lenguaje que necesite comprender. Esto es tan cierto en aprender a leer como en aprender a comprender el lenguaje oral.
6. ...el niño debe aprender las estrategias para predecir, realizar el muestreo y la selección de información, hacer conjeturas, confirmar o rechazar las conjeturas, corregirse y reprocesar...
7. Deben desarrollarse estrategias de lectura especiales para enfrentar la lectura de formas especiales de lenguaje ...
8. En la lectura el significado es tanto *input* como *output*. Cualquier lectura se comprenderá sólo en el grado en que el lector tenga presentes los requisitos previos de conceptos y experiencias.

Las prácticas pedagógicas necesitan relacionarse con la teoría e investigación actual. De todos los métodos presentados, sólo el enfoque integral se basa en la psicolingüística y refleja una comprensión de la investigación de **miscues** realizada en español. Es importante que los educadores que trabajan en la enseñanza de lectura en español sean capaces de evaluar los materiales usados en el aula para determinar cuáles tipos de teoría de la enseñanza están representados. Para ayudar a los alumnos de la mejor manera posible a lograr confianza y fluidez en la lectura en español, los métodos y materiales didácticos necesitan reflejar nuestro conocimiento actual del proceso de lectura.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, Carmen Espinoza E. (1980) **Mi libro mágico**, 3a ed. México: Enrique Sainz Editores.
- Barrera, Rosalinda B. (1978) "Analysis of comparison of the first-language and second-language oral reading behavior of native Spanish-speaking Mexican American children". Doctoral dissertation, University of Texas, Austin, Texas.
- Barrera, Rosalinda B. (1981) Reading in Spanish: insights from children's miscues. En Sara Hudelson (ed.) **Learning to read in different languages**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Barrera, Rosalinda B. (1983) Bilingual reading in the primary grades: some questionable views and practices. En Teresa H. Escobedo (ed.) **Early childhood bilingual education: a hispanic perspective**. New York: Columbia University
- Bellenger, Lionel (1979) **Los métodos de lectura**. Barcelona, España: Oikos-tau, S.A.

- Benito, Ana T.; Cuesta, C.; Osuna, A.; Romo, V.; Serra, M. y Urrecheaga, D. (1985) Procedimiento para la elaboración de pruebas de comprensión de la lectura. **Lectura y Vida**, Año VI, 1, marzo.
- Dubois, María Eugenia (1984) Algunos interrogantes sobre comprensión de lectura. **Lectura y Vida**, Año V, 4, diciembre.
- Flores, Bárbara (1981) Bilingual reading instructional practices: the three views of the reading process as they relate to the concept of language interference. California: **Journal of Teacher Education**, vol. 8.
- Fountain-Chambers, Joanna F. (1982) "Readability of primary grade Spanish reading books: a correlational study of the Spaulding formula and the Fry graph". Doctoral dissertation, Texas Woman's University.
- Freeman, Yvonne S. (1987) "The contemporary Spanish basal in the United States". Doctoral dissertation, University el Arizona, Tucson, Arizona.
- Gilliam, B.; Peña, S. y Mountain, L. (1980) The Fry graph applied to Spanish readability. **The Reading Teacher**, vol. 33, January.
- Goodman, Kenneth S. (1982) What is universal about the reading process. En Fred Gollasch (ed.) **Language and literacy: the selected writings of Kenneth S. Goodman**. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Goodman, Kenneth S. (1982) The reading process: theory and practice. En Fred Gollasch (ed) **Language and literacy: the selected writings of Kenneth S. Goodman**. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Goodman, Kenneth S. (1982) The reading process. En Fred Gollasch (ed.) **Language and literacy: the selected writings of Kenneth S. Goodman**. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Goodman, Kenneth S. (1982) Miscue analysis: theory and reality in reading. En Fred Gollasch (ed.) **Language and literacy: the selected writings of Kenneth S. Goodman**. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Goodman, Kenneth S. (1984) Unity in reading. En Alan Purves y Oliver Niles (eds.) **Becoming readers in a complex society**. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Goodman, Kenneth S. (1986) What's whole in whole language? Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Goodman, Kenneth S. What's whole in whole language? (en español, en prensa).
- Goodman, Kenneth S.; Yetta Goodman and Bárbara Flores (1984) **Reading in the bilingual classroom: Literacy and biliteracy**. Rosslyn, Virginia: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Gray, William S. (1956) **The teaching of reading and writing**. Chicago, Illinois: Scott, Foresman and Co.
- Hudelson, Sarah (1981) An investigation of the oral reading behaviors of native Spanish speakers reading in Spanish. En Sara Hudelson (ed.) **Linguistics and literacy: learning to read in different languages**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Lobato, Raymond J. (1981) "A readability count en bilingual bicultural materials in use to teach reading in Spanish and in English at the first grade level in bilingual bicultural programs in the Denver Metropolitan Area". Doctoral dissertation, University of Colorado, Boulder, Colorado.
- López, Sarah (1975) "A study of the use of context by native Spanish-speaking children when they read in Spanish". Doctoral dissertation, University of Texas, Austin, Texas.
- Martínez, Joyce-Lujan (1983) "The readability of Spanish reading materials at the elementary level". Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, California.
- Ortiz, Leroy y Chávez, L. (1981) The development of culturally relevant Spanish literacy materials. En Raymond V. Padilla (ed.) **Ethnoperspectives in bilingual education research: bilingual education technology**. Ypsilanti, MI: Eastern Michigan University.

- Peña, Silvia C. y Verner, Z. (1981) Developing reading skills in Spanish: research, materials and practice. **Hispania**, vol. 64, setiembre.
- Rodríguez Trujillo, Nelson (1985) Formación de hábitos de lectura en niños en edad escolar. **Lectura y Vida**, Año VI, 2, junio.
- Secretaría de Educación Pública (1968) **Guía didáctica para la enseñanza de la lectura-escritura**. México, D. F.: S. E. P.
- Silva, Aurelia D. (1979) "Oral reading behavior of Spanish-speaking children taught by a meaningbased program". Doctoral dissertation, University of Texas, Austin, Texas.
- Smith, Frank (1973) *Psycholinguistics and reading*. New York: Rinehart and Winston.
- Spaulding, S. (1956) A Spanish readability formula. **Modern Language Journal**, vol. 40, Winter.
- Thonis, Eleanor W. (1970) **Teaching reading to non-English speakers**. New York: Collier Macmillan International.
- Thonis, Eleanor W. (1976) **Literacy for American's Spanish speaking children**. Newark, Delaware: IRA.
- Thonis, Eleanor W. (1983) **The English-Spanish connection**. Northvale, New Jersey: Santillana Publishing Company.