

Jérôme no lee como debe... según las teorías contemporáneas de la lectura

Jorge E. Vaca Uribe*

Hace ya quince años que nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo evoluciona la lectura de los niños? En este trabajo reflexionaremos en torno a este interrogante, haciendo uso de los resultados de una investigación longitudinal (Vaca, 1997) y a través de la exposición fragmentaria de un solo caso, Jérôme, de quien estudiamos su manera de leer durante seis años. En la exposición completa de la investigación, habíamos concluido que todos los fenómenos observados durante las diferentes lecturas de Jérôme no tienen ninguna particularidad excepcional y que, al contrario, son representativas de los dos grupos de niños mexicanos (y por lo tanto hispanohablantes) que fueron longitudinalmente estudiados.

A medida que avancemos en la exposición de algunos de los fenómenos observados, analizaremos tres perspectivas, correspondientes a tres importantes teorías o ideas fundamentales acerca de la lectura o, más específicamente, acerca del procesamiento del texto escrito: la idea de *decodificación* de letras a sonidos, representada principalmente por Bloomfield; la teoría de la *lectura global* representada por Decroly y la de la lectura vista como "*un juego psicolingüístico de adivinanzas*", punto de vista que fue sostenido por F. Smith y K. Goodman.

Estas perspectivas están sostenidas por autores "viejos", pero siguen vigentes en autores contemporáneos: la decodificación ahora es llamada *ensamblaje fonológico* (véase Sprenger-Charolles, 1996 y Fayol y Jaffré, 1999, ambos bajo la influencia del modelo de Frith, 1985); la lectura global se convirtió en un *procedimiento logográfico* de reconocimiento de palabras (y/o, según los autores, la vía directa de acceso al léxico ortográfico); por su parte, la tercera, como idea fundamental de predicción, deducción o anticipación ha perdido terreno, aunque está también presente en los más actuales estudios sobre el procesamiento del lenguaje oral (Blanche-Benveniste, 1986).

Por lo anterior afirmamos que esas tres diferentes perspectivas de la lectura están presentes en los análisis contemporáneos de los problemas relativos a la lectura de textos y su evolución. Deseamos, sin embargo, discutir a través de los viejos autores, porque en el fondo las ideas son las mismas. Intentaremos, pues, poner en correspondencia los hechos observados en la investigación con los postulados y las implicaciones teóricas de esas diferentes perspectivas de la lectura.

Antes del advenimiento de la psicolingüística, había dos concepciones predominantes de la lectura. Según la primera, de hecho muy antigua, ésta es un proceso de decodificación. Es citada por F. Desbordes (1995) como el esquema progresivo de la lectura en la Roma antigua:

* Maestro en Ciencias, Director e investigador del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

"(...) tenemos algunos testimonios muy claros sobre la manera en que se aprendía a leer en la antigüedad (...) Primero los niños aprendían las letras, luego las sílabas, todas las sílabas posibles, una por una; después formaban palabras con esas sílabas y por fin elaboraban con esas palabras la enunciación completa. En la antigüedad no se trata en modo alguno de 'lectura global', sino que se parte de la letra para llegar a formar grupos cada vez mayores que dan nacimiento a unidades de una naturaleza nueva" (1995:273).

De cierta manera, esta concepción está viva. Bloomfield la expuso en estos términos:

"Con el objeto de leer un sistema alfabético se debe tener inculcado el hábito de producir los sonidos de la propia lengua cuando se ven marcas gráficas que convencionalmente representan a los fonemas. Por supuesto, un lector bien entrenado, lee sobre todo en silencio; sin embargo sería mejor ignorar por el momento este hecho, especialmente si sabemos que el niño aprende primero a leer en voz alta. El lector experto de inglés, entonces, tiene muy practicado e inculcado el hábito de emitir un sonido del inglés cuando ve la letra **p**, otro sonido cuando ve la letra **i**, otro, cuando ve la letra **n**, etc. De esta manera, él enuncia la palabra convencionalmente aceptada cuando ve una combinación de letras como *pin, nip, pit, tip* y lo que es más, todos los lectores estarán de acuerdo con los sonidos que emiten cuando ven combinaciones no convencionales, como *pid, nin, pim*. (...) El primer paso, que puede ser divorciado de todos los subsecuentes, es el reconocimiento de las letras. Decimos que un niño reconoce una letra cuando puede, bajo pedido, dar una respuesta específica ante ella. (...) El segundo estadio incorpora palabras con ortografías regulares en las que las dobles consonante y otros digramas aparecen con usos consistentes, como **ll** en *well*, **th** en *thin*, **sh** en *shin*, **ch** en *chin*, **ee** en *see*, **ea** en *sea*, **oa** en *road*, **oo** en *spoon*. El tercer estadio incorpora ya palabras cuya ortografía puede ser llamada semi-irregular, por ejemplo en *line, shine, mile, while*; o en *bone, stone, hole, pole*. El último estadio por fin, incorpora palabras con ortografía irregular como *father, mother, night, all, rough, cough, though*" (1942:229).

La segunda concepción es la "globalista" y fue desarrollada por Decroly (1927). El reportó experiencias de enseñanza a través de las cuales explicitó su concepción del proceso de aprendizaje de la lectura:

"*El principio de la globalización aplicado a la educación del lenguaje hablado y escrito... Experiencias de escritura global en niños normales*. Es sobre todo en su aplicación a la lectura que los mecanismos de la globalización han llamado la atención. Sin embargo, desde el principio hemos señalado que la escritura podía ser adquirida *sin pasar por los elementos*." (1927:324)... "Las experiencias reportadas muestran que en tres meses, con 15 ó 20 minutos de ejercicios diarios, la mayor parte de los niños puede, sin pasar por los ejercicios de escribir palitos, rayas, curvas, letras o sílabas, obtener una escritura conveniente, si no perfecta, con tal que la maestra tenga ella misma una escritura regular (...)" (1927:332).

Analizando una experiencia pedagógica con niños mudos concluyó:

"La aplicación del método global con los 'sordomudos' ha mostrado los hechos siguientes: a) Los niños sordomudos de 6 años en promedio pueden adquirir la lectura de textos visuales, la lectura de labios, la escritura y la ortografía por el procedimiento ideo-visual o global... b) Este procedimiento es mucho más agradable y más fructífero para los niños y para los maestros que el

procedimiento analítico sintético (...)” (1927:345).

Haciendo abstracción del hecho de que la enseñanza permanece relativamente indiferenciada del aprendizaje, en las dos concepciones expuestas, podemos observar las ideas implícitas sobre la lectura: la primera supone que la letra es la unidad de procesamiento, que es decodificada a su sonido correspondiente y que existe un proceso de síntesis de los sonidos obtenidos por decodificación, jamás bien explicado; la segunda, por el contrario, se apoya sobre el reconocimiento de configuraciones completas, “sin pasar por los elementos”; esas configuraciones son generalmente las palabras gráficas anteriormente aprendidas (memorizadas), contrastadas y comparadas con las palabras que se intenta identificar en un momento determinado de la lectura.

En su versión moderna, podemos encontrar textos como el siguiente:

“Frith define [la fase logográfica] como apoyada en asociaciones directas, sin mediación fonológica, entre una forma visual concreta (logos) y un sentido. El reconocimiento de estas formas se efectúa a partir de índices diversos a la vez inherentes a la palabra misma (...) y al contexto” (Fayol y Jaffré, 1999:146).

Ferreiro (1988) ha mostrado que existe una psicogénesis del principio alfabético de escritura (independiente de los métodos de enseñanza a los que el niño ha sido expuesto): todos los niños deben reconstruir el principio de la correspondencia fonográfica, pero a través de diferentes períodos psicogenéticamente ordenados de conceptualización diferenciada de las relaciones entre la lengua (oral) y su representación escrita. Entonces, los niños “pasan por los elementos” para aprender a escribir o para poder leer.

Según la tercera concepción, la lectura es un proceso psicolingüístico de muestreo, predicción, prueba y confirmación. Cuando la psicolingüística nació, el objetivo de la disciplina fue explicar los mecanismos psicológicos de adquisición y de uso del lenguaje. La investigación de los mecanismos de adquisición, de interpretación y de producción del lenguaje oral fomentaron la construcción de nuevos esquemas explicativos de los mismos mecanismos pero referidos al lenguaje escrito. A finales de los años sesentas y al principio de los setentas, la lectura fue interpretada como un proceso muy activo, esencialmente “no-visual” en el cual

“el proceso receptivo comienza con la exposición al *input* fonológico o gráfico y termina con el significado como *output*, pero el usuario eficiente del lenguaje toma la ruta más directa y toca el menor número de puntos intermedios para alcanzar su objetivo. Él logra esto *muestreando*, confiando en la redundancia del lenguaje y en su conocimiento de las construcciones lingüísticas. Él *p redice* estructuras, las prueba contra el contexto semántico que construye a partir de la situación y del hilo del discurso y luego las *confirma* o las refuta conforme procesa más lenguaje. Los procesos receptivos del lenguaje son ciclos de **muestreo, predicción, prueba y confirmación**. El usuario del lenguaje confía en estrategias que producen la predicción más confiable con el mínimo uso de la información disponible... Ni escuchar ni leer son procesos precisos; y, de hecho, lo que el usuario del lenguaje percibe es en parte lo que ve o escucha y, en parte, lo que espera ver o escuchar” (Goodman, 1973:23).

Para que el lector pueda apreciar la semejanza en los planteamientos viejos y nuevos, citamos un texto reciente de Blanche-Benveniste:

“Todos los estudios muestran que, cuando se trata de nuestra propia lengua, más que escuchar, reconstruimos los enunciados; los reconstruimos en función de las previsiones que acostumbramos hacer sobre nuestra lengua, y según el grado de probabilidad de tal o cual elemento. Por ejemplo, muchos transcritores 'oyen': 'mi cuñado' [*mon beau-frère*] allí donde el hablante dice 'mi pobre hermano' [*mon pauvre frère*], porque 'cuñado' es para ellos más probable. El transcriptor 'oye' también en función de los juicios que hace sobre el hablante; si el hablante es una persona poco educada, tenderá a oír muy pocos 'ne' de negación [se trata del primer elemento de la negación doble del francés, facultativo en ciertos contextos, especialmente en lengua oral], porque presupone que con esa educación es probable que diga '*on sait pas où on va*' [uno no sabe adónde va] antes que '*on ne sait pas où on va*'. Del mismo modo, el transcriptor corre el riesgo de oír giros sintácticos triviales ahí donde puede oírse un giro muy próximo pero más refinado, si se hace un gran esfuerzo de atención (...)" (Blanche-Benveniste, 1998:24).

Esta tercera concepción se expresó en contra de las ideas de aprendizaje implícitas de la lectura en los métodos analítico-sintéticos, y contra los principios globales de lectura.

Junto al artículo de Goodman, aparece uno de Smith (1973) titulado "Decodificación: la gran falacia"; se expone en él una serie de argumentos contra la visión de la lectura como decodificación:

“La decodificación a sonidos no es el camino natural hacia la lectura. Argumentaré que el significado puede ser extraído de secuencias de palabras escritas independientemente de sus sonidos y que de hecho el significado debe ser comprendido si los sonidos están por ser apropiadamente producidos. Falta demostrar que ésta es, de hecho, la manera en la que un lector experimentado lee y también demostrar que –y explicar cómo– durante el aprendizaje de la lectura, los niños instintivamente parecen saber que la lectura implica lectura de significados, no lectura para identificar palabras individuales... Pero si no se está leyendo palabra por palabra, obviamente no se está leyendo por decodificación a sonidos. El punto de vista de la decodificación requiere un modelo de lectura palabra por palabra y cualquier evidencia de que el lector no lee palabra por palabra es evidencia en contra de la hipótesis de la decodificación" (1973:70-71).

Esas son algunas de las ideas fundamentales con las cuales los investigadores actuales intentan planificar sus investigaciones, interpretar sus resultados y elaborar sus modelos explicativos de los procesos psicolingüísticos de la lectura, si bien recientemente se ha dado mucho énfasis al procesamiento semántico del texto, más que al procesamiento superficial, por lo que hay relativamente pocos estudios acerca de aquel nivel de procesamiento, sobre todo tratándose a un nivel textual, ya que los estudios experimentales a nivel del reconocimiento de palabras aisladas son muy abundantes.

Veamos qué pasa si ponemos en correspondencia los comportamientos de un lector que evoluciona (Jérôme) con los postulados teóricos expuestos.

Método

Registramos en audiocassettes diversas lecturas (de diferentes materiales) realizadas por dos grupos de niños en el contexto de una entrevista clínica: un grupo de oraciones escritas con o sin imagen, sobre tarjetas individuales para los niños más jóvenes y "más principiantes"; pero, sobre todo, solicitamos la lectura de **textos** completos o de pequeños fragmentos iniciales de cuentos de la biblioteca escolar.

Población

Interrogamos a dos grupos de niños: uno pequeño de 6 niños (de entre 6 y 12 años) estudiados durante 3.77 años en promedio, con 8 lecturas diferentes registradas (también en promedio) y un grupo de 14 niños estudiado durante un año con 7 lecturas y con una edad de 9.12 años en promedio. Jérôme pertenece al primer grupo de niños y frecuentaba una escuela privada que utiliza métodos de enseñanza muy actualizados, en particular respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura. Es muy importante subrayar que los educadores de esta escuela aplicaban los postulados de F. Smith y K. Goodman en relación con la lectura y que intentaban invitar a los niños a "anticipar" los contenidos de los textos en lugar de fomentar la decodificación durante el aprendizaje o inicio de la lectura. Llamaremos a este grupo "Galileo" (del nombre de la escuela).

El segundo grupo de niños frecuentaba pequeñas escuelas rurales y eran niños que habitaban comunidades con muchas carencias elementales. Los niños se desarrollaban en diversos grados de marginación geográfica, económica y sociocultural a veces muy aguda. Los educadores de esas escuelas son jóvenes estudiantes que ganan una pequeña remuneración y obtienen una beca limitada para continuar sus estudios después de haber trabajado como maestros durante un año. No son profesionales y sus métodos de enseñanza suelen ser tradicionales; se apoyan frecuentemente en la decodificación del material escrito para el aprendizaje de los niños. Llamaremos a este grupo "CONAFE" (nombre de la institución que dirige su educación).

Materiales de lectura y transcripción

Transcribimos la entrevista completa y la lectura. Después, codificamos la lectura con la ayuda de diferentes tipografías señalando los fenómenos que, según nosotros, son los más importantes y significativos, como los errores, los titubeos, los retrocesos y las repeticiones, que son reveladores importantes de los mecanismos de lectura de la misma manera que lo son al estudiar la oralidad, como Blanche-Benveniste (1986) lo ha señalado:

Debemos tomar en serio lo que aparece a primera vista como apuros de la producción: son, de hecho, reveladores de funcionamientos esenciales de la lengua (en Blanche-Benveniste, 1998:28).

A continuación presentamos una muestra de las transcripciones de la primera y la última de las lecturas de Jérôme para mostrar cuáles son los límites extremos de su evolución registrada y nuestro código elemental de transcripción.

Jérôme (6.16)

Texto: El mango está maduro (con imagen)

El-man-jo ...~~el mango es-tá-ma-duro~~...~~el mango~~
~~es madu~~...~~el mango es madura~~...~~maduro~~

- Los fragmentos con subrayado simple corresponden a palabras gráficas leídas separadamente del resto. Les llamaremos **agrupamientos uniléxicos**.
- El guión corresponde a una pausa durante la lectura.
- El doble subrayado identifica un agrupamiento que incluye un error de lectura (sea significativo o no).
- Los fragmentos ~~barrados~~ corresponden a fragmentos ya leídos pero repetidos durante la lectura.
- Los fragmentos escritos en caracteres pequeños corresponden a uno o más fragmentos que el niño agrupa entre dos pausas, de letras que no corresponden a una o más palabras gráficas completas. Son, en general, agrupamientos gráficos que corresponden a agrupamientos silábicos o pseudosilábicos. Les llamaremos **agrupamientos subléxicos**.

Texto: Indio (con imagen)

in-dio...indio

Texto: Los animales están en el río

los-an-ñimales-es-tán-en-el-río

[Sin leer. ¿Qué dice?] los animales están en el río

Texto: El jefe indio levantó su lanza (con imagen)

el...el (no) el-je-fe-in-di-o-le-van-tó-su-lan-za...

[¿su tiranza?...] in-dio-le-van-tó-su-lan-za...
[su lanza-

[¿Qué es eso?] el-indio-levantó-su lanza

Texto: El pobre sapo pisó un clavo (sin imagen)

el-po-dér...el-po-dré...el_pódre-sa-po-pi-so-un-cla-vo...el pe...el pobre...el pobre sapo pisó un clavo

Texto: El pato saltó sobre las ramas (sin imagen)

el-pa-to-se... (¡no!) sa-l... (¡no!) el-pato-sa-t (¡no!)

el-pato-sa-l-tó-so-dre...sobre-las-ro-ma-s...el-pato saltó sobre las ramas [¿Sobre las ramas?] ro...ra-mas... [el pato saltó sobre las ramas

Texto: Elena corta las flores (sin imagen)

el...e...el-le-na-cor-ta-les-fi-or-es [Gesto de interrogación] eh...las flores [Si, pero ¿qué dice todo?] el en a...Elena cortó las ...corta las flores-

- Se escribe entre corchetes [] las preguntas del entrevistador y entre paréntesis los comentarios o acciones realizadas por el niño.

Ahora, veamos la lectura de Jérôme a los 12.08 años.

Jérôme (12,08 años)

Texto: [No se transcribe porque se puede inferir de la lectura misma]

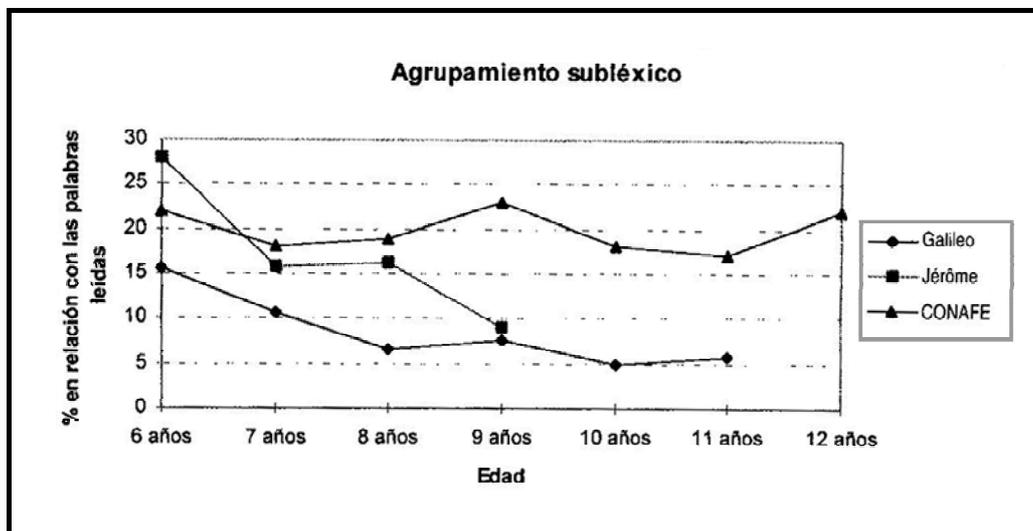
Por arte de magia -capítulo uno- Preguntas sin respuesta-¿Quién estaría en la casa abandonada? Los chicos se lo preguntaban mientras veían desde la colina cubierta de castaños floridos el humo que salía de la chimenea y se elevó... y se elevaba hasta perderse se...per-

derse en la falda de las nubes-La casa no era de nadie-o bueno sí-era de ellos-Los cuatro-approvechando que estaba desocupada desde hacía mucho tiempo-iban casi a diario-para jugar a gusto-para contarse historias verdaderas-o inventadas-para ensayar obras de teatro que nunca llegaban-a representar porque todos querían hacer de-capitán o de reina y ninguno de soldado o de camarera...(fragmento)

- Los caracteres en **negritas** corresponden a agrupamientos de dos y sólo dos palabras gráficas completas. Les llamaremos **agrupamientos biléxicos**.
- Los caracteres en *itálica* corresponden a agrupamientos de tres o más palabras gráficas completas. Les llamaremos **agrupamientos poliléxicos**.

Resultados

La primera constatación importante del análisis de la lectura de Jérôme es la siguiente: hay una tendencia a formar muchos grupos subléxicos al comienzo de su lectura convencional, incluso si los textos leídos son acompañados de una imagen que permitiría anticipar su contenido.



Estos datos ponen en evidencia el esfuerzo de lectura tomando la sílaba como "unidad de procesamiento" del texto, con todas las implicaciones que este procesamiento entraña (ver más adelante). Entonces, hay una tendencia a "decodificar" el texto. Además, el fragmento de lectura siguiente muestra que no es evidente, como lo sostiene Smith, que la sonorización del texto viene después de la comprensión:

Jérôme (7.00 años) Galileo

Fragmento de texto: ...Si. A partir de este hecho, apliqué el péndulo a la medición del tiempo, la cual abrió nuevos horizontes al campo musical...

si-a-par-tir-de e-se-he-cho-a-pl-i-qué-el-pen-
...pen-du-lo...el-péndulo-a la-me-di-ción-de-
tiem-po-la-cu...cu...cual-a-bri-o-nuevos-hor-
...horizon...horizontas...ho-ri-zon-tes-al-cam-
po-musical

Al contrario, se observa una búsqueda léxica por parte de Jérôme, sobre la base de los elementos fonológicos obtenidos; por supuesto, el trabajo cognitivo a partir de los elementos fonológicos hace intervenir el conocimiento lingüístico de Jérôme, como durante el procesamiento de la palabra "horizontes" y las variaciones del esquema acentual en español atribuidas a las palabras "péndulo" y "musical": "horizontas" es una palabra inexistente en español, pero es una palabra morfológicamente posible (Ferreiro, 1988); "pendúlo" es también una palabra inexistente pero Jérôme le asigna el esquema grave de acentuación, porque es el más frecuente en español (Quilis, 1988). Después, hace variar el esquema acentual buscando una palabra que conozca. En el caso de "músicál", hay también una búsqueda por parte de Jérôme, que pone en evidencia la participación de información no textual proveniente de su competencia lingüística; esta información no es sintáctica o semántica, sino fonológica y morfológica: el sustantivo "música" es una palabra acentuada sobre la primer sílaba, "mú", pero la palabra "musical" está acentuada sobre la última sílaba, si bien el acento no se escribe. Esta información es aplicada durante la lectura, y su aplicación provoca un "error", es decir, leer "músicál".

Otro argumento en contra de la posibilidad de que la lectura sea inicialmente algo similar a la decodificación, es el referente a la velocidad de la lectura:

No hay tiempo para producir sonidos sin significados... supóngase que la lectura fuera un asunto de decodificar los símbolos escritos en sonidos, y que la intervención del significado no precede a la producción de los sonidos. Esa forma de lectura sería físicamente imposible. Las letras individuales no pueden ser identificadas más que a razón de 4 ó 5 por segundo, porque el sistema visual no procesa información más rápidamente que eso... (Smith, 1973:77).

De hecho, Jérôme tarda 10 segundos en leer "El mango está maduro" (véase más arriba), es decir, 1.7 letras por segundo en promedio. Esta velocidad no excluyó, para él, la posibilidad de comprender lo que leyó.

Smith (1973) habla también de la lectura "palabra por palabra":

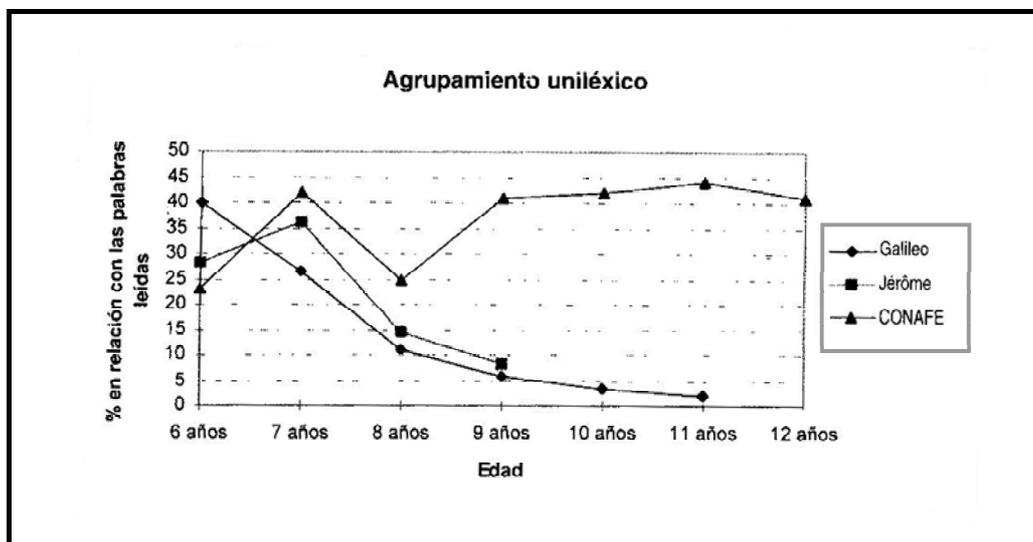
(Las palabras permanecen 'no-relacionadas' cuando no pueden ser significativamente asociadas con las otras, que es precisamente la situación que se obtiene cuando una persona lee 'una palabra a la vez', en lugar de leer para el significado)... en cambio una lectura normal en voz alta implica adelantarse a la lectura, implica lectura de grupos de palabras para adquirir significado.

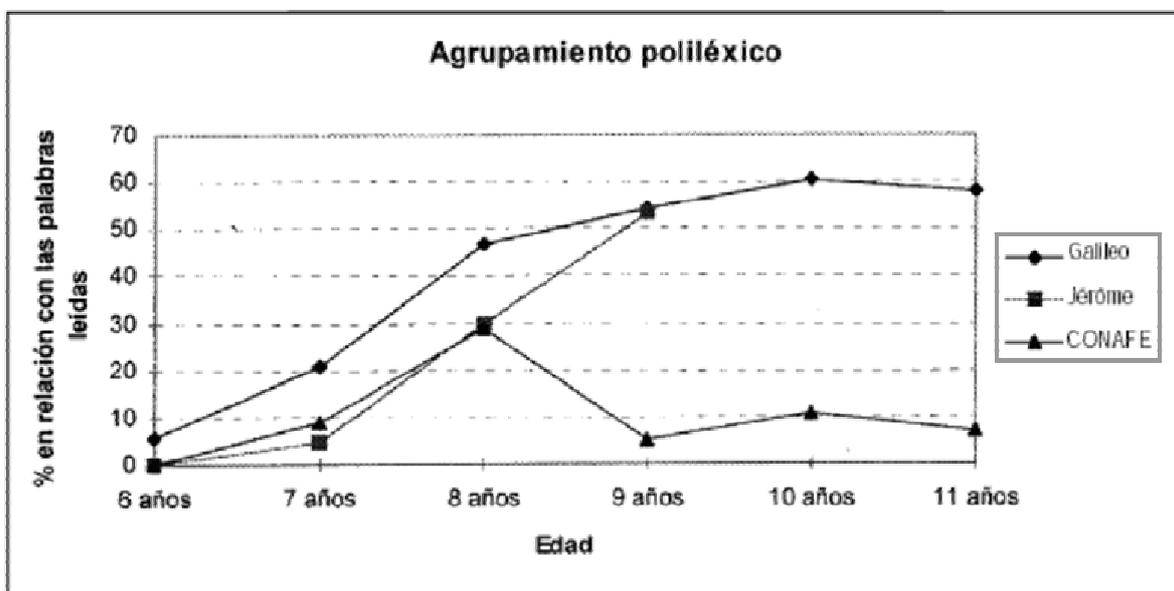
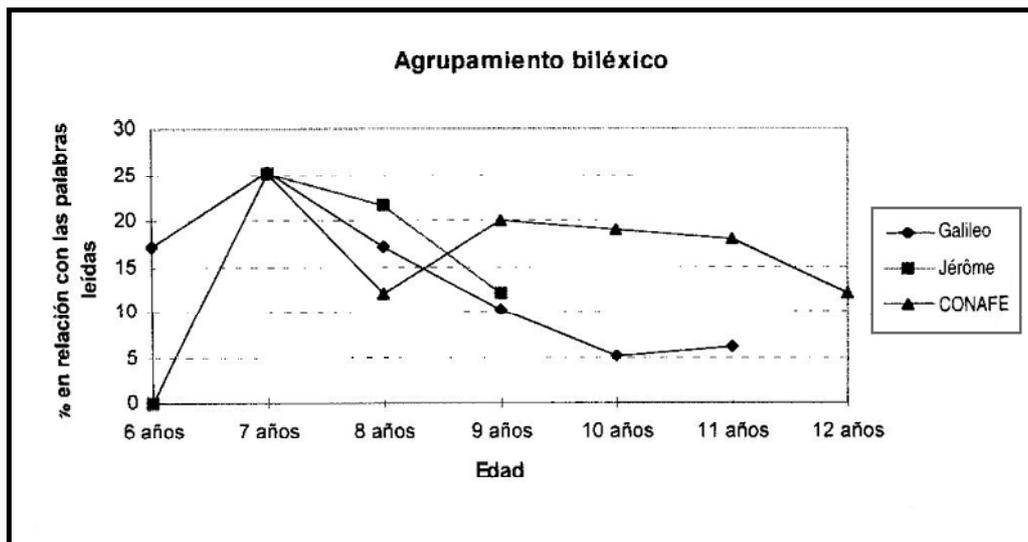
Apaguemos la luz o cerremos el libro mientras un lector experimentado está leyendo y continuará leyendo cuatro o cinco palabras a pesar de que ha sido privado de la información visual (1973:78).

En el siguiente fragmento de lectura, se puede observar que la tendencia al procesamiento subléxico de Jérôme ha sido reemplazada por una tendencia de procesamiento uniléxico o biléxico de lectura, es decir que a los 7.5 años hay una predominancia evidente de los agrupamientos uniléxicos sobre los subléxicos, con la aparición de agrupamientos biléxicos (ver las gráficas siguientes).

Veamos el fragmento de lectura de Jérôme a los 7.5 años:

Jérôme (7.50) Canguro
 Texto: (Fragmento. No se transcribe)
Ahora le toca realizar un gran esfuerzo este pequeñin de be trepar hacia la bolsa sin que nadie lo ayude trepa y trepa durante media hora aproximadamente. ¡gu! ¡quiado! guiado sólo por el instinto de vida con que la naturaleza lo dotó sin... si en este momento per-diera el rumbo o se cayera nadie lo ayudaría la madre siem... simple-mente lo dejaría mo-rir sin am... sin embargo a... esto casi nunca sucede y así el bebé suele llegar sano y salvo a la bolsa o mar su pia de su mamá





Los datos complementarios de las entrevistas (con Jérôme y con todos los otros niños) ponen en evidencia que esta tendencia de procesamiento uniléxico o biléxico del texto no excluyó jamás la posibilidad de comprender el texto escrito; es igualmente evidente que este procesamiento no es aplicado de manera excepcional a los textos escritos sino que, en cierto momento de la evolución, es, al contrario, utilizado de manera predominante y sistemática durante la lectura.

La lectura "palabra por palabra" no implica necesariamente una "decodificación" de las letras en sonidos. Se podría acceder al léxico utilizando mecanismos bien diferentes a la decodificación. Nosotros hablamos de **mecanismos inferenciales de acceso léxico**, porque el lector infiere un "todo" (una palabra, en este caso y para simplificar) a partir de algunas "partes conocidas" de ese todo: la posición de la palabra en el sintagma, la significación del texto, todas o algunas letras vistas, la longitud de la palabra, etc. Lo que nosotros llamamos mecanismos inferenciales de acceso léxico es similar a lo que Goodman llama "anticipación significativa".

Las suposiciones ideo-visuales de la lectura global, no pueden explicar tampoco la lectura "palabra por palabra", porque esta concepción no puede explicar los frecuentes **errores léxicos** cometidos por todos los lectores (leer por ejemplo "pájaros" donde está escrito pajaritos). Los errores de este tipo son por lo regular pertinentes desde el punto de vista sintáctico, semántico y/o fonográfico. La perspectiva globalista se apoya sobre todo en la memorización y en el reconocimiento de patrones constantes de las letras que forman las palabras escritas para explicar el acceso léxico. Evidentemente, los errores llamados por nosotros *léxicos* no tienen su origen en el reconocimiento visual y, muy probablemente, hay una continuidad entre los mecanismos psicológicos que los engendran y los mecanismos de acceso o reconocimiento léxico, aun cuando no hay error en el mismo. Para explicar el acceso léxico de manera globalista, se debería explicar la participación evidente del conocimiento lingüístico durante el acceso. No se podría pensar solamente en términos de "reconocimiento visual puro".

Smith y Goodman siempre defendieron la idea de que es posible continuar el procesamiento textual incluso si se cometen "pequeños" errores de lectura, o bien si hay "pequeñas lagunas" en nuestro propio vocabulario:

Decodificar a sonidos es el último recurso de cualquier lector. En cambio, el lector fluido ignora la palabra ocasional que no está a la vista en su vocabulario. Toma ventaja del hecho de que una palabra de cinco puede ser completamente eliminada de la mayoría de los textos en inglés (Shannon, 1951) con un efecto mínimo sobre la comprensividad global (Smith, 1973:79).

Si bien es posible leer de manera flexible cuando se leen ciertos tipos de textos (periódicos, revistas, etc.) o cuando se lee con ciertos objetivos igualmente específicos (exclusivamente la búsqueda de cierta información en el texto, por ejemplo), es igualmente posible y frecuentemente necesario hacer una lectura en profundidad que no deje pasar las frecuentes lagunas léxicas o las ambigüedades sintácticas o semánticas. Como lectores expertos, sabemos que las lagunas durante la lectura de un texto (sean léxicas, sintácticas o semánticas) pueden tener por consecuencia interpretaciones muy divergentes. Podemos admitir que no existe una y sólo una interpretación para un texto, pero es imposible atribuir una interpretación cualquiera a un texto cualquiera. Una lectura a profundidad tiende a hacer coincidir nuestra interpretación con la del productor del texto. Las interpretaciones no coinciden jamás enteramente, pero se hace siempre el esfuerzo de aproximarse a la idea del autor. En este sentido, estamos mucho más de acuerdo con la perspectiva de Edward L. Thorndike!:

Parece ser una opinión común que la lectura (la comprensión del significado de las palabras impresas) es un simple conjunto de hábitos (...) (p.323). Será el objetivo de este artículo mostrar que la lectura es un procedimiento muy elaborado que implica una ponderación de cada uno de los muchos elementos de una oración, su organización de las relaciones entre unas palabras y otras, la selección de una de sus connotaciones y la exclusión de otras, y la cooperación de muchas fuerzas para determinar la respuesta final. De hecho encontraremos que el acto de responder a preguntas simples acerca de un párrafo simple (...) incluye todos los rasgos característicos del razonamiento típico (...) (p.323). **Entender un párrafo es como resolver un problema en matemáticas.** Consiste en seleccionar los elementos correctos de una situación y ponerlos juntos, manteniendo las

relaciones adecuadas, y también dar el peso adecuado o influencia o fuerza a cada uno. La mente es asaltada por cada palabra del párrafo. Ella debe seleccionar, reprimir, suavizar, enfatizar, correlacionar y organizar, todo bajo la influencia del 'conjunto mental correcto', el propósito o el objetivo que se tenga al leer (Thorndike, 1917:331-332.)

En lo que concierne a la visión de la lectura como decodificación, Smith (1973) escribe:

(...) hay diferencias importantes en la manera en la que los dos tipos extremos de lectores principiantes reaccionan a los errores que son anómalos con respecto al sentido del pasaje que leen... Los lectores menos avanzados corrigen su error inmediatamente –porque han adoptado las precauciones y los ineficientes hábitos de **chechar dos veces cada palabra** que leen– o leen sin observar si su error en la identificación de la palabra tiene sentido. El lector no está monitoreándose a sí mismo en relación al significado. El lector principiante más hábil, por otro lado, tiende a corregir los errores hasta que llega a un punto en donde el error en el significado se hace obvio. Es en este punto donde un niño que lee para obtener significado, como el lector maduro fluido, regresa para ver qué está mal. (1973:82.)

Jérôme (6.16) Tarjetas

~~El-man-jo...el mango es-tá-ma-duro...el man-
go es madu...el mango es madura...maduro~~
~~el-me-jor-a-fu-ma...af...af-fu-m-no-sa-có-un-
premio...el mejor alumno sacó un premio~~

Jérôme (6.16)

Texto: Tara. Tara es una perrita del color del oro. No tiene dueño...

~~Tarr-a...Tarra [¿Tárta?] Tarr-a [Tara] Así se llama la mía [¿Qué coincidencia!] Tara-Tara-es-un-a-perra...Tara es una perra-de...de... [¿Qué letra es ésta -la ele-] [Es la ele] [¿ele?]
Tara es...Tara es una perra de l-co-lor-de-or-o...
Tara es una perra de color de oro [Si. ¿Y después?] No tiene du-en...dueno...Tara es...de color...de color...est...pero! No tiene dueño~~

La lectura de los fragmentos anteriores muestra que la distinción entre "buenos" y "malos" lectores asociada a los momentos de la corrección, inmediata o diferida, no es pertinente. En efecto, encontramos los dos tipos de correcciones en el mismo niño, en la misma entrevista y a la misma edad. El momento de la corrección puede depender de factores muy diferentes.

No se puede atribuir claramente la tendencia a "verificar dos veces" solamente a los malos lectores y, por supuesto, en el caso de Jérôme, no se le enseñaba ese procedimiento en la escuela. Al mismo tiempo, se puede observar que Jérôme tiene confianza en sus "anticipaciones" o "inferencias" cuando ellas coinciden bien con lo que viene leyendo: nunca toma conciencia de que dice

"perrita" en lugar de perra. Este procedimiento es juzgado como "positivo" en la perspectiva psicolingüística.

Bajo el impacto del esquema psicolingüístico de la interpretación de la lectura, Ferreiro adoptó los argumentos de Smith y Goodman, asimilando todo procesamiento subléxico a la decodificación procedimiento que es, para ella, "otro producto típicamente escolar" (Ferreiro, 1982):

Con el tipo de respuestas que describiremos aquí entraremos al predominio de las propiedades cualitativas del texto. Los niños han aprendido que las letras representan sonidos, **pero no necesariamente han comprendido que esos sonidos son sonidos de palabras con significado**. Este modo de leer es comúnmente conocido como 'descifrar el texto'. ... Se pueden diferenciar tres maneras distintas de proceder al descifrado: el descifrado puede ser fonético, cuando se asigna a cada letra un valor fonético (que puede ser el convencional o no); el descifrado puede consistir en dar un nombre a cada letra (convencional o no); finalmente, el descifrado puede tender a la silabización más que a la fonetización. En muchos casos hay combinación de estas tres maneras de descifrar. El descifrado es sinónimo de lectura para algunos niños, que se detienen ahí (1982:68).

Los niños tratan de recuperar el contenido logrado por descifrado, pero llegan a una forma sonora sin significado. Es como si en el texto pudiera decir "cualquier cosa". El texto vuelve a disociarse de la imagen. Ya no se atreven a anticipar el contenido a partir de la imagen, ni a corregir el descifrado en función de una anticipación significativa (p.70).

De los niños que llegan a una lectura correcta de los textos presentados (...), la mayoría (...) lo hace sin pasar por un momento de puro descifrado. Este dato nos parece sumamente importante para dirimir la polémica acerca del valor del descifrado en la evolución de la lectura. Nadie niega que, para llegar a leer correctamente en un sistema alfabético, hay que llegar a descubrir el rango de valores sonoros que representan las diferentes letras, y comprender las convenciones ortográficas (...). El problema consiste en saber si la sonorización de un texto, letra por letra, es lo que conduce a la lectura (p.116).

El niño es capaz de anticipar el sentido del texto a partir de la imagen, pero sabe también que el texto no es enteramente predecible a partir de la imagen. Opta entonces por el descifrado para encontrar el sentido preciso, pero, al hacerlo, pierde el sentido, al quedar atrapado en las exigencias de un descifrado exacto. En los casos extremos, son los niños que parecen leer correctamente, ya que no cometen errores en el descifrado, pero que no tienen la menor idea del sentido del texto. (...) Cuando preguntamos a estos niños qué quiere decir lo que acaban de descifrar, nos contestan "no sé". Estamos frente a otro producto típicamente escolar (1982: 132-133).

En resumen, hemos observado que comparando los datos de lectura de Jérôme con las afirmaciones o las implicaciones que se siguen de los principios globalista, de decodificación y psicolingüístico de la lectura, no se pueden organizar los datos si se toma (un poco pasionalmente) uno y sólo uno de los principios de lectura expuestos.

Una evolución hipotética de la lectura

Pensamos que hay dos hechos que los teóricos no toman en cuenta: por una parte, atribuyen el "procesamiento subléxico" (o tendencia a decodificar) a una (mala) influencia de la escuela y, por otra parte, pierden de vista la dimensión evolutiva de los comportamientos. Esas ideas tienen por consecuencia no poder observar más que un aparente caos en el comportamiento real de los lectores debutantes.

En lo que concierne a la idea de que la escuela enseña a decodificar, quisieramos insistir en el hecho de que en la escuela a la que Jérôme asistía, los maestros favorecían la anticipación, la predicción y la comprensión del texto, utilizando siempre textos "reales" para que los niños aprendieran a leer. ¿Por qué Jérôme, y todos sus compañeros, mostraron una predominancia de lo que hemos llamado procesamiento subléxico del texto en cierto momento de la evolución de su lectura? ¿Por qué, si se admite la posibilidad de que el procesamiento subléxico sea un momento "natural" en la evolución, los datos se organizan? En efecto, jamás hemos observado el aprendizaje de la lectura sin asistir a un momento de procesamiento subléxico del texto por parte de los niños. Ese momento puede ser más o menos largo, pero está siempre presente en la evolución.

Por lo tanto, nosotros emitimos, apoyándonos sobre el conjunto de nuestras investigaciones (Vaca, 1996 y 1997) la hipótesis siguiente: hay tres períodos fundamentales en la evolución de la lectura en el niño:

- La lectura prealfabética, centrada sobre la información contextual de los textos y sobre el propio conocimiento lingüístico de los niños.
- La lectura centrada en el principio alfabético de escritura. Este período coincide con el momento en el que el niño comprende este principio de representación.
- El período de coordinación entre las informaciones contextuales y las propiamente textuales (macro- y microestructurales). Esta posibilidad de coordinación crece con la evolución del conocimiento de la forma escrita de la lengua, es decir, mientras que el niño construye nuevos observables útiles para el procesamiento del texto (por ejemplo hacer observables los blancos entre las palabras, la puntuación, los valores morfográficos de los grafemas –su plurifuncionalidad –, etc.) y también mientras que el niño: (a) es cada vez más capaz de coordinar (o tomar en cuenta simultáneamente) una mayor diversidad de informaciones y/o (b) mientras que el niño perfecciona sus mecanismos de inferencia léxica (es decir, clarificar cuáles son las informaciones importantes en qué momento).

Durante el primer período, el niño aprende, entre otras cosas, que si se anticipa el contenido del texto centrado sólo en la información contextual, esta anticipación tiene una probabilidad elevada de fallar: anticipar "camiseta" donde se debe leer "Reebok". El niño aprende que le faltan "otras cosas" para poder leer de manera convencional.

El segundo período, inmediatamente posterior al descubrimiento del principio alfabético de escritura, pone al niño en una situación excepcional: por primera vez él puede resolver los problemas de interpretación y los de producción que ha intentado resolver durante tres o cuatro años. Ahora es capaz de interpretar ciertos textos cortos y es igualmente capaz de producir textos verdaderamente comprensibles por los adultos, aún y cuando los textos no sean escritos convencionalmente (no son ortográficos).

Por lo tanto existirá una centración en algunas características descubiertas del sistema: linealidad y correspondencia fonográfica. En coherencia con esas dos características, el niño intentará producir e interpretar los textos, abandonando temporalmente los procedimientos de interpretación y de producción anteriormente utilizados. Esta centración provoca lo que a los ojos de los observadores puede ser interpretado como una regresión: 1. El niño no anticipa más, sino que sigue las letras de izquierda a derecha para interpretarlas. 2. Él no "ve" más los blancos entre las palabras (al momento de leer o de escribir) incluso cuando los tomaba en cuenta anteriormente (Ferreiro, 1988).

Esta aplicación muy estricta del principio alfabético a fin de guiar los actos de interpretación y de producción de escrituras, deberá cambiar porque "creará su propia zona de contradicciones" (Ferreiro, 1988) y porque el niño eliminará algunas de las lagunas que existen en su conocimiento de la forma escrita de su lengua, es decir que su conocimiento de lo que se puede llamar lo ortográfico del sistema evolucionará, tanto como su conocimiento de los aspectos macroestructurales de los textos escritos: las distinciones entre los diversos tipos de textos, sus estructuras, sus características, etc.

Para nosotros, entonces, el niño tiende a decodificar los textos **en coherencia con el descubrimiento del principio alfabético de escritura**. Es verdad que el procesamiento subléxico puede ser, en ciertos contextos, un procedimiento "poco eficiente", como lo hemos visto cuando el niño, buscando la construcción de sílabas, llega a un callejón sin salida: "an-im-al-es" es una segmentación que hace difícil reconocer la palabra "animales". No hay procedimientos suficientemente simples para que el niño pueda anticipar el número de letras que debe agrupar a fin de llegar a formar las sílabas de la palabra que intenta leer, sin tomar en cuenta otras informaciones que no sean las letras mismas y, por supuesto, sin saber cuál es la palabra que está escrita (Vaca, 1997. Ver también Andreewsky et al., 1994). En español, una sola sílaba puede tener entre uno y cinco fonemas. Las sílabas no son actualmente representadas en la escritura del español. Entonces, esta variabilidad se traduce en una "resistencia" de la escritura para ser procesada por procedimientos puramente subléxicos. Para vencer esas resistencias, el niño debe cambiar sus procedimientos de procesamiento.

Es muy importante subrayar que incluso si el niño, inicialmente, enfrenta el texto buscando construir sílabas como unidades de procesamiento, esta búsqueda de la sílaba no se circunscribe solamente a la unidad palabra gráfica. Es muy frecuente que el niño, después de haber construido cuatro, cinco o seis sílabas, correspondan a más de una palabra: a) o bien agrupa sintagmas completos, repitiendo lo que acaba de leer, o b) intenta agrupar las sílabas que pertenecen a diferentes palabras. En otra investigación (Vaca, 1996) presentamos a los niños el texto "El mango está maduro" acompañado de una

imagen. Antonio leyó: "el-man-go-es-táma... estama...el mango-está maduro". Otro ejemplo refiere a la lectura del texto "Elena corta las flores" (sin imagen). Hemos encontrado la lectura "El-en-a" o bien 'El-e-na' con la interpretación del primer grupo silábico 'El' como el artículo en español 'el', que provocaba la pregunta de los niños "¿qué es 'ená'?" o ¿van juntos o separados?, etcétera.

Esta "zona de contradicciones" deberá ser abandonada tomando en cuenta otro tipo de informaciones durante la lectura, pero el niño lo hará sobre un segmento bien controlado: la palabra gráfica. Entonces, el niño cambiará la unidad principal de procesamiento de la sílaba a la palabra. La que será un laboratorio para probar nuevos procedimientos de interpretación tomando en cuenta tanto la información fonográfica como la información contextual y co-textual, es decir, la información del texto (y su contexto) y del lenguaje. El niño va a anticipar, pero considerando al menos el contexto, las características cuantitativas de las palabras por interpretar, los fonogramas y/o la posición sintagmática de las mismas. En este momento de la evolución, hemos constatado la predominancia de la lectura "palabra a palabra", como lo vimos antes.

Pero leer "palabra por palabra", obviamente, no es suficiente. La lectura de los niños sigue siendo diferente de la de los adultos, y ellos lo saben. Es necesario ir más lejos para progresar en la lectura. El paso siguiente implica un problema: ¿cuáles palabras agrupar con cuáles otras? El niño, prudente, buscará agrupar dos palabras a la vez. Primeramente, utilizará un criterio cuantitativo de agrupamiento: una palabra pequeña (de dos o tres letras) con una larga o viceversa.

En este período de la evolución el niño puede perfectamente reconocer "globalmente" las palabras siempre presentes en lo escrito: *el, la, su, con, que*, etc. Este procedimiento de agrupamiento por pares "creará su propia zona de contradicciones": una palabra cualquiera no va siempre bien con cualquier otra palabra. Un artículo "va bien" con un sustantivo pero no con un verbo. Es muy importante, para evolucionar, buscar la manera de agrupar las palabras gráficas para hacerlas corresponder con las estructuras sintácticas en juego. Como lo constatamos, tal es el camino que el niño sigue: primero forma menos grupos de palabras gramaticalmente pertinentes; después, forma más grupos de palabras gramaticalmente pertinentes, en armonía con la sintaxis del texto, pero aún con cierta independencia de la puntuación del mismo. Es esta armonía la que da a la lectura del niño la impresión de fluidez, de ritmo. Por supuesto, enseguida, el problema del procesamiento de la puntuación se implica solo: cuál es la función de la coma, del punto, del punto y coma, etc. (Fayol, 1994; Ferreiro, 1996).

Después de este período, el niño intenta agrupar más de dos palabras, con los mismos problemas de agrupamiento antes mencionados. Será durante este período que el niño comenzará a tomar en cuenta la puntuación del texto para regular los agrupamientos de las palabras. Hemos constatado en los datos analizados que existe una coincidencia cada vez mayor entre las pausas que el niño hace durante la lectura y el lugar de los grupos de signos de puntuación; y, al contrario, hay una tendencia a no pausar ahí donde no hay signos de puntuación. Hoy, la puntuación de un texto es responsabilidad de su productor. Para los antiguos romanos, esta responsabilidad correspondía al lector:

(...) el orador se encuentra en una situación comparable a la del *gramaticus* quien agrega después, a la serie uniforme de las letras, las marcas disyuntivas que servirán de apoyo para una lectura clara: su discurso es una sucesión de letras que el orador sigue en su memoria para agregar después una "puntuación" que, por extraña que nos pueda parecer, no es un hecho propio a la composición del discurso, sino a su interpretación (Desbordes, 1995:89).

El lector de hecho debe "puntuar" el texto para comprenderlo, y rara vez dicha "puntuación" (es decir, organización o jerarquización) coincide enteramente con la puntuación del texto, impuesta generalmente por el editor del mismo.

Conclusiones

La evolución, en el niño, del procesamiento del texto escrito, está imbricada con otras tres evoluciones:

1) El cambio de la unidad de procesamiento, de la sílaba a la palabra para llegar al fin a agrupar las palabras en "pedazos de texto", progresivamente más en armonía con la estructura sintáctica.

2) La evolución del conocimiento del sistema de escritura a dos niveles diferentes. Al nivel microestructural, el conocimiento de las características del sistema de escritura (todo lo que podría llamarse ortográfico por oposición a alfabético) y que hace observables las informaciones presentes en el texto y que pueden así participar en el juego de coordinaciones de información, permitiendo inferir las unidades presentes en el texto durante la lectura. Entonces, el niño comprende mejor, progresivamente, la organización del texto, las polyvalencias de los grafemas, los aspectos representados y los no representados en el texto (los acentos, por ejemplo), etc. Al nivel macroestructural del texto escrito, el niño conoce mejor, poco a poco, las similitudes y las diferencias entre los diversos tipos de texto, su contenido, sus características particulares, etc. Este conocimiento textual tiene seguramente su propia evolución, que se imbrica con las otras.

3) Hacer observables las informaciones representadas en el texto es una cosa y utilizarlas para leer es algo muy diferente. Es muy importante ser capaz de coordinar (o tomar en cuenta al mismo tiempo) una diversidad creciente de informaciones. Pero es igualmente importante ser capaz de seleccionar las informaciones más pertinentes para los actos de lectura específicos. Por lo tanto, la evolución de la coordinación y de la selección de informaciones "en línea" es otra evolución imbricada en las evoluciones del procesamiento del texto escrito en el niño.

Desde esta perspectiva, se puede pensar que no es la escuela la responsable de la "decodificación" del lector debutante. En efecto, deberíamos comenzar por precisar a qué nos queremos referir exactamente con el término "decodificación" o "desciframiento" (o sus equivalentes contemporáneos: "ensamblaje", "vía fonológica indirecta" o "fusión"). Debemos cambiar nuestra perspectiva en relación a la decodificación e intentar encararla como un

comportamiento constructivo e inteligente (es decir, adaptativo).

Debemos recordar que todos los comportamientos de no-conservación de las cantidades fueron vistos como absurdos hasta que comprendimos su importancia constructiva.

El esquema psicolingüístico de interpretación de la lectura ha jugado un papel importante en nuestro cambio de perspectiva para explicar la lectura. Pero es, de toda evidencia, insuficiente para describir la evolución activa del procesamiento del texto escrito. Las ideas "globalistas" de la lectura son igualmente insuficientes para explicar un buen número de comportamientos observados.

Hemos heredado una serie de argumentos en contra de la decodificación que debemos actualmente reexaminar a fin de poder progresar en la comprensión de la evolución del procesamiento del texto escrito en el niño. Es posible que este cambio en nuestra conceptualización de la decodificación sea un factor determinante para poder integrar los datos y las teorías concernientes a la lectura inicial.

Referencias bibliográficas

- Andreewsky, E. y V. Rosenthal (1994) "Alexiasa fasia, problemas de las relaciones escrito/oral". En N. Catach, **Hacia una teoría de la lengua escrita** (pp.133-141). Barcelona, Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (1990) **Le français parlé: Études grammaticales**. París, CNRS.
- Blanche-Benveniste, C. (1997) **Approches de la langue parlée en français**. París, Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (1998) "Algunas características de la oralidad." En C. Blanche-Benveniste (ed.), **Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura**. (L. Varela trad.) (1ra. ed., p.19-28). Barcelona, Gedisa. (Trabajo original: "Quelques caractères de l'oralité." *Bulletin de Philologie*, 1986.)
- Blanche-Benveniste, C. (1998) "Establecimiento del texto." En C. Blanche-Benveniste (ed.), **Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura**. (L. Varela, trad.) Barcelona, Gedisa. 1ra. ed., pp.129-150. (Trabajo original: "Aspectos preliminares a una reflexión sobre la interpretación", **Substratum**, 1994.)
- Blanche-Benveniste, C. (1998) "Las unidades de lo escrito y lo oral." En C. Blanche-Benveniste (ed.) **Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura**. (L. Varela, trad.) (1ra. ed., p.65-104). Barcelona, Gedisa. (Trabajo original: "Les unités: langue écrit, langue orale", en *ESF Network on Written Languages and Literacy*, Proceedings, Siena, 1992.)
- Blanche-Benveniste, C. y E. Ferreiro (1988) "Peut-on dire des mots à l'envers?: une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans." **Archives de psychologie**, **56**, p.155-184.
- Bloomfield, L. (1942) "Linguistics and reading." **Elementary English Review**, April and May, 225-236. New York, Holt-Rinehart and Winston.
- Decroly, O. (1927) "Le principe de la globalisation appliqué à l'éducation du langage parlé et écrit", **Archives de psychologie**, **80**, p.324-346.
- Desbordes, F. (1995) **Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana**, Barcelona, Gedisa.
- Fayol, M. (1994) "Ponctuation et connecteurs. Fonctionnement et acquisition de quelques marqueurs de la structure textuelle." En **Understanding early literacy in a developmental and cross-Linguistic Approach**. The Netherlands, Wassenaar.

- Fayol, M. y J-P. Jaffré (1999, janvier-mars) "L'acquisition/apprentissage de l'orthographe." **Revue française de pédagogie**, **126**, p.143-170.
- Ferreiro, E. et al. (1982) **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura** (fasc. 2). México: SEP-OEA.
- Ferreiro, E. (1988) "L'écriture avant la lettre." En J. Bamberger et al., **La production de notations chez le jeune enfant**. París, Presse Universitaire de France.
- Ferreiro, E. et al. (1996) **Caperucita Roja aprende a escribir**. Barcelona, Gedisa.
- Goodman, K.S. (1973) "Psycholinguistic universals in the reading process." En F. Smith, **Psycholinguistics and reading**, p.21-27. New York, Holt-Rinehart and Winston.
- Jaffré, J.P. (1996) "Grafemas e ideografía." En N. Catach, **Hacia una teoría de la lengua escrita**, p.119-132. Barcelona, Gedisa.
- Quilis, A. (1981) **Fonética acústica de la lengua española**. Madrid, Gredos.
- Smith, F. (1973) "Decoding: the great fallacy." En F. Smith, **Psycholinguistics and reading**, 70-83. New York, Holt-Rinehart and Winston.
- Sprenger-Charolles, L. y S. Casalis (1996) **Lire**. París, Presse Universitaires de France.
- Thorndike, Edward L. (1917) "Reading as reasoning: a study of mistakes in paragraph reading." **The Journal of Educational Psychology**, VIII, **6**, p.323-332.
- Vaca, Jorge (1996) "Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos." **LECTURA Y VIDA**, Año 17, N° **3**, p.23-32.
- Vaca, Jorge (1997) **El niño y la escritura**. Xalapa, **Textos Universitarios**, Universidad Veracruzana.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en diciembre de 1999 y aprobado definitivamente para su publicación en mayo de 2000.*