

## Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos

Jorge Vaca U.\*

En este artículo exponemos un conjunto de datos que puede situarse globalmente junto con lo que se denomina "análisis de desaciertos" de lectura. El conjunto global de errores que analizamos tiene las siguientes características: son producidos por lectores que podríamos denominar "principiantes" o "poco eficientes", y todos están relacionados de alguna manera con la falta de procesamiento de elementos ortográficos del texto leído.

Si hemos elegido precisamente este tipo de errores es porque creemos que, siendo los microsistemas ortográficos un complemento importante de nuestro sistema alfabético de escritura, conocer qué representan los elementos ortográficos es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que se dé lo que se denomina "lectura fluida".

Nos hemos interesado en el estudio de la lectura inicial porque creemos que no existe, o al menos desconocemos, una explicación satisfactoria del progreso o evolución del procesamiento de textos en el niño, a partir de que él llega a comprender que el sistema gráfico es, en su base, alfabético.

Por "elemento ortográfico" entendemos, en una definición amplia y negativa, todo aquel elemento gráfico de un texto cuya escritura no está regulada por el principio alfabético, tornado en sentido estricto. En este artículo sólo analizaremos algunos errores relacionados con la falta de procesamiento de los espacios entre palabras y de ciertos núcleos puntuacionales (es decir, el conjunto de uno o más signos de puntuación consecutivos). Ambos aspectos ortográficos cumplen, a nuestro parecer, la función de delimitación de unidades significativas, sean éstas palabras, cláusulas u oraciones, entre otras funciones.

Exponemos enseguida el análisis de algunos errores para entrar en materia.

Antonio tenía 8 años 8 meses en el momento de nuestra primera entrevista. Asistía a un Curso Comunitario del CONAFE, en una pequeña comunidad rural, La Aurora, situada aproximadamente a una hora y media de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Asistía al primer año de primaria (primer nivel del CONAFE) y era ya capaz de escribir alfabéticamente algunas palabras y oraciones y de leer sin aparente dificultad (más allá de la de silabear por momentos) los siguientes textos acompañados por imágenes: las palabras "nido", "monedas", "corral" y las oraciones "el conejo come lechuga", "el atole está malo" y "los plátanos están maduros". Sin embargo, Antonio tiene ciertas dificultades de interés en los siguientes textos:

---

\* Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Veracruz, México.

**Antonio** (1º, *La Aurora*)

**Texto:** El elote es sabroso (con imagen)

**Lectura:** el-e-lo-te-es-es-se-es-se... (iah, no!)  
es-sa ... ésa ... es...

- ¿Hasta ahí qué dice? (ocultando la palabra sabroso)
- *-el-elo-te-es*
- Ajá. ¿Y aquí? -sabroso-
- *Sa... sa-bro-so*
- ¿Todo junto...?
- *El elote es sabroso.*

Llama la atención la agrupación de las letras, o fonemas, de la palabra "es" con las dos primeras letras, o fonemas, de la palabra "sabrosos"; de dicha agrupación le resulta a Antonio la palabra "esa", claramente pronunciada por él. Una dificultad similar tiene en otros textos:

**Antonio** (1º, *La Aurora*)

**Texto:** El mango está maduro (con imagen)

**Lectura:** El-man-go-es-tá-ma... estama... el mango está maduro

También aquí vemos como Antonio amalgama los fonemas de una palabra con los de la siguiente creando así laseudopalabra "estama".

Para que se observe que Antonio no sólo aborda el texto mediante el "descifrado" sino que también "anticipa", presentamos la siguiente lectura:

**Antonio** (1º, *La Aurora*)

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

**Lectura:** El pa-dre-se-po-pi-só-un-cla... un clavo... el padre se ensarto un clavo.

A ver. Revísalo bien.

- *El-pa-dre-se... sen-sar-tó-un-cla-vo*

- ¿Seguro?

- *El-po-bre (en voz muy baja)... el pobre sa-po-pi ... el pobre sapo pi-só-un ... el pobre sapo pisó un cla-vo.*

Sin embargo, lo que es más pertinente para las demostraciones que queremos hacer, es la siguiente lectura realizada por Antonio:

**Antonio** (1º, *La Aurora*)

**Texto:** Elena corta las flores (sin imagen)

**Lectura:** El-e-na-ni... el-enano...

- Ajá
- *...largo silencio...*
- ¿Está difícil?
- Sí.
- ¿Qué dice al principio?
- *El*
- ¿Y luego?
- *el-e*
- El-e... ... Deja esa parte -Elena-
- En todo ésto -corta las flores- ¿que dice?

- Cortó... corta-las-flores
- Ahora: ¿qué dirá acá? -Elena-
- El ená
  - ¿Y qué es eso?
  - Quiere dar a entender 'enano'
  - ¿Y dirá 'el enano corta las flores'?
  - sí.

Inmediatamente, después, escribimos convencionalmente y frente a Antonio las oraciones "El enano corta las flores" y "Elena no corta las flores". El afirma que en ambas escrituras dice "el enano corta las flores", a pesar de que se percata de que no son iguales las escrituras porque, nos dice "están deseparados".

Por último se le pide a él mismo que escriba esas dos oraciones (con la escritura del entrevistador a la vista) y las escribe, ambas, sin separación alguna entre palabras.

Al pedirle a Antonio que leyera nuevamente la tarjeta, nos dice: "el-ena-corta las flores" y concluye: "ene y la o ... le faltó la 'no'".

Los errores de lectura que hemos enfatizado muestran que para leer convencionalmente un texto es muy importante la información proporcionada por el espacio en blanco, que puede ser conceptualizado como un signo demarcativo que indica los límites entre unidades, en este caso, entre palabras.

Nos parece evidente que en diversas ocasiones Antonio es incapaz de interpretar o procesar el espacio en blanco entre palabras de lo cual resulta:

- la formación de una palabra con grafías o fonemas pertenecientes a dos palabras "esa" en el texto es sabroso).
- la formación de una seudopalabra con grafías o fonemas de dos palabras diferentes ("estama" en está maduro).
- la formación de una palabra y de un fragmento de palabra a partir de una sola palabra ("el ená" en el texto Elena).

El desconocimiento por parte de Antonio del valor del espacio en blanco entre palabras escritas no es todo lo que permite explicar satisfactoriamente la producción del último error de lectura analizado. Otro elemento importante está involucrado. Se trata de la tendencia que hemos constatado en los lectores principiantes de agrupar las letras por pares, para intentar pronunciar sílabas de la palabra que procesan. Efectivamente, es frecuente que los niños agrupen por pares las letras de una palabra aun cuando debieran agrupar 3 ó 1 para pronunciar una sílaba de la palabra escrita. P. e., al leer la palabra "pasto" algunos lectores principiantes leen "pa-s-to" o bien "pa...pa...pas-to". Esta tendencia a agrupar las letras por pares es comprensible si se considera que no existe alguna regla para saber cuántas letras hay que agrupar para pronunciar sílabas, precisamente, de las palabras escritas, y no cualesquiera sílabas españolas ("pa" es una sílaba de muchas palabras del español, pero no es una sílaba de la palabra "pasto", sino sólo una parte de su primera sílaba).

Mostraremos a continuación que este problema está también implicado en el error cometido por Antonio.

En nuestra segunda entrevista, realizada 2 meses después de la primera, se le presenta, entre otros textos, la tarjeta que dice "Elena corta las flores"; Antonio insiste en que dice "el ená corta las flores" y en que faltó ponerle 'no' para que dijera "el enano". Después, el diálogo es como sigue:

- ¿Pero no puede decir "Elena"?
- Sí.
- A ver. ¿Puede decir "Elena" o no?
- - Sí.. *aquí no'más quitándole la e, dice 'e-na' 'más poniéndole acá la e dice 'e-le-na' (con separación silábica convencional muy clara)*
- Poniéndole la e en dónde. A ver, escríbelo.
- *(Entonces Antonio dice muy sorprendido..)*  
*¡Aquí ya salió 'íre'!: e-le-na.*

Es muy notoria la sorpresa que Antonio se lleva cuando, al agrupar las letras en forma diferente de como las había agrupado en la interpretación "El ená", silabea la palabra "Elena" en forma convencional, siendo recién entonces cuando Antonio admite que dice "Elena" y no "El ená".

Nos parece que, en resumen, el error de lectura cometido por Antonio tiene su origen en:

1. La agrupación de las dos primeras letras del texto y su interpretación en cuanto artículo.
2. Si es posible dicha interpretación es porque Antonio no considera que el artículo "el" sea una unidad que se escriba aislada entre blancos (de hecho él escribe las oraciones sin segmentación alguna).
3. Una vez realizada la interpretación 'artículo', Antonio requiere de la aparición de un sustantivo y, dada la secuencia gráfica E-N-A, infiere que dice, y después que debe decir "enano".

El proceso mediante el cual Antonio logra corregir su error y por lo tanto admitir que en el texto está escrito el nombre "Elena", está vinculado con la silabización que elimina la posibilidad de la interpretación 'artículo', por un lado, y que facilita la identificación de la palabra que está escrita, por el otro.

Podría pensarse que la respuesta de Antonio es idiosincrática y que sólo él (o muy pocos niños) tienen esa dificultad. Presentamos a continuación algunos datos que muestran que ése no es el caso.

José, quien es un lector principiante que asistía apenas a la preprimaria en una escuela privada, puede leer, como Antonio, textos cortos de una palabra o una oración, estando o no acompañados por una imagen. Sin embargo, cuando ha de leer el texto *Elena corta las flores* sucede lo siguiente:

**José** (Pre-primaria, escuela privada)

**Texto:** Elena corta las flores (sin imagen)

**Lectura:** El ... el-e ... ená... (silencio)

- ¿Qué pasó?
- El ená
- ¿Qué es eso?
- ¿*El ená*?
- Ajá
- *No sé.*
- Lee lo demás
- *cor-ta-las-frutas*
- Aquí dice 'corta las frutas'. ¿Y aquí en este pedacito –Elena–?
- *El-ená.. (largo silencio)... el ená corta las flores.*
- ¿Y quién será 'ená' o qué es?... ¿No sabes? ...

Por otro lado, Jacky, asistente al 1º de primaria de esa misma escuela privada, cuando tiene que leer esa tarjeta pregunta espontáneamente señalando el fragmento *Elena*, lo siguiente: “¿va separada o junta?”.

De la misma manera, Linda, quien asiste al 2º grado en la misma escuela, pregunta: “ésta –señalando el fragmento *Elena*– ¿es una palabra entera?”.

Los datos anteriores muestran la realidad del problema que planteamos: interpretar los espacios entre palabras, o la ausencia de espacio, es necesario para poder saber cuáles segmentos del texto, cuáles conjuntos de letras, constituyen una unidad significativa.

Mientras que el niño desconozca que el espacio en blanco es un signo demarcativo, por un lado, y desconozca cuáles son las unidades que se aíslan, por el otro, se verá en dificultades para determinar cuáles elementos léxicos están escritos en el texto; más aún, se verá en dificultades para saber cuándo determinado fragmento de texto es una unidad significativa y cuándo ha de ser interpretado como una parte de una unidad significativa. De ahí el gran valor del espacio en blanco en cuanto signo demarcativo y el valor de la ausencia de espacio en cuanto signo demarcativo negativo, que tiene el valor de indicar una ausencia de límite de una unidad significativa, lo que hace imposible interpretar, en el ejemplo considerado, el fragmento *El* como un artículo, imponiendo la interpretación como parte de una unidad significativa.

Los anteriores errores de lectura podrían situarse, para tomar la distinción entre competencia y desempeño, en el nivel de la competencia, desde que es posible pensar que estos niños no tienen un conocimiento completo de la forma convencional de segmentación de una oración (siendo particularmente claro en Antonio) y, por lo tanto, no tiene un conocimiento completo del valor y del uso del espacio en blanco (ni de su ausencia).

Hemos constatado que lectores mucho más avanzados que los anteriores, cometen errores análogos de lectura. Estos niños, al leer un texto que

contenía una frase similar a "El elefante domesticado es capaz de hacer trabajos muy pesados" cometieron los siguientes errores:

**Claudia** (4º grado, 9:4 años), **Marcos** (5º grado, 13:7 años), **Oscar** (5º grado, 13:0 años), **José** (5º grado, 12:7 años), **Haidee** (5º grado, 11:4 años). Escuela Primaria Pública del D. F.

**Texto:** [El elefante] domesticado es una gran ayuda para el hombre, es capaz de hacer trabajos muy pesados...

**Claudia y Marcos:** [El elefante] domesticado es una gran ayuda para el hombre escápa de hacer trabajos muy pesados.

**Oscar, José y Haidee** [El elefante] domesticado es una gran ayuda para el hombre escápas... es capaz de hacer trabajos muy pesados.

Nos parece que estos errores, al contrario de los anteriormente expuestos, podrían situarse en el nivel del desempeño, si bien son errores aparentemente idénticos.

Para explicar estos errores no es necesario postular el desconocimiento del valor del espacio en blanco, por parte de los niños, sino que basta con afirmar que se trata de un error léxico, producto de inferir que está escrito el verbo 'escapar' en alguna de sus formas, inferencia que se realiza a partir de la consideración de la información fonográfica y/o sintáctica (entre otras), y de la no-consideración (subordinación) de la información proporcionada por el blanco entre las palabras. Es posible pensar que esta "subordinación" de la información proporcionada por el espacio en blanco a la información proporcionada por la sintaxis y/o la información fonográfica en juego, es momentánea, pues éste es un error que, en estos niños, se presentó esporádicamente sin la regularidad con la que se presenta en el caso de Antonio.

Nos parece pues, que estos errores, al contrario de los que fueron expuestos en primer lugar, podrían situarse en el nivel del desempeño, si bien son errores aparentemente idénticos. Para poder saber cuándo un error se sitúa en el nivel de la competencia y cuándo en el nivel del desempeño, es necesario contar con datos precisos sobre el nivel de conocimiento (o de competencia) que el niño tiene acerca del aspecto gráfico involucrado en el error.

Distinguir cuándo un error es un error de desempeño y cuándo se sitúa en el nivel de la competencia es importante, porque entonces el proceso que produce el error es diferente, y por lo tanto, en la lógica del "análisis de desaciertos", es diferente el proceso de lectura entre los sujetos que los produjeron. Si el razonamiento anterior es correcto, entonces es falsa la siguiente afirmación de K. Goodman:

"no hay un modo diferente en que los malos lectores obtienen sentido del texto, cuando se los compara, con los buenos lectores. La diferencia reside en lo bien que cada lector utiliza este único proceso"

Mientras el niño desconozca que el espacio en blanco, es un signo demarcativo, por un lado, y desconozca cuáles son las unidades que se aíslan, por el otro, se verá en dificultades para determinar cuáles son los elementos léxicos que están escritos en el texto, es decir, se verá en dificultades para saber cuándo determinado fragmento del texto es una unidad significativa y cuándo ha de ser interpretado como una parte de una unidad significativa. Esta dificultad será superada por mecanismos diferentes por los niños que conocen y por los niños que desconocen el valor y el uso del espacio en blanco, en cuanto signo demarcativo. Por lo tanto, los mecanismos o los procesos implicados en el procesamiento del texto, son diferentes.

Exponemos a continuación un **segundo grupo** de errores de lectura.

Los signos de puntuación como el punto, la coma, el punto y coma indican, representando o no una pausa, límites entre oraciones o cláusulas de diferente índole. Los signos de interrogación y admiración indican, además, que la oración que contienen ha de ser interpretada, y en su caso, entonada, como una oración interrogativa y exclamativa, respectivamente.

Hemos hecho leer a algunos niños de escuela primaria pública un texto en el cual se representa un supuesto diálogo entre un chico de Marte y uno terrestre (ver **Anexo**). Elegimos este texto precisamente por la abundancia de signos de puntuación utilizados.

Llamaremos **núcleo puntuacional** al conjunto de signos de puntuación (incluido el cambio de renglón y la sangría) que indican el límite entre una unidad sintáctica y otra. Expondremos a continuación una serie de errores de lectura determinados por la falta de procesamiento o la imposibilidad de interpretación de dichos núcleos puntuacionales:

### **Las preguntas con “¿Cómo...?”**

Algunos niños, como consecuencia de la falta de procesamiento del núcleo puntuacional, parecen coordinar sintácticamente la primera palabra de la oración interrogativa que comienza con “Cómo” con la oración previamente leída. Algunos ejemplos son los siguientes:

**Texto:** al chico terrestre

– ¿Cómo creías que eran los marcianos? ...

**Pegui** (2º grado, 7: 10 años, Escuela pública)

**Lectura:** ... y estuvo observando-un rato-el ... al chico-te-rrestre com ... como ... como-quería ... cómo creías que eran los marci ... marcianos

**Texto:** No era pintura.

– ¿Cómo lo has hecho? ...

**Pegui** (2º grado, 7:10 años, Escuela pública)

**Lectura:** ... no-era pintura como lo... ¿cómo lo has-hecho?

**Norma** (4º grado, 10:0, años, Escuela pública)

**Lectura:** ... no era pintura como los... cómo lo-has-hecho

**Vicente** (6º grado, 11: 9 años, Escuela pública)

**Lectura:** ... no era... era pintura como lo has hecho

En este caso, nos percatamos de los modos de coordinación sintáctica a través de la entonación de la lectura.

### **Las exclamaciones con “¡Qué...!”**

Los ejemplos son los siguientes:

**Texto:** La verdad es que ni siquiera creí que hubiera marcianos.

– ¡Qué tontería!...

**Pegui** (2º grado, 7: 10 años, Escuela pública)

**Lectura:** ... la verdad-es-que ni siquiera-creí que hubieran marcianos que... que tont ... que tont-tear .. que... que ton... que ton... que tonte... qué tontería...

**Juan A.** (4º año, 9: 10 años, Escuela pública)

**Lectura:** ...la verdad-es que ni-siquiera-creí que hubiera mar... marciano que... qué tontería

**Texto:** – ¡Oh –dijo el chico marciano haciendo una mueca-. ¡Qué ignorancia!

**Pegui** (2º grado, 7: 10 años, Escuela pública)

**Lectura:** ... dijo el chico marciano –iah! ... haciendo una-mm... mmmmueca que ignorab... ig... igno... qué ignorancia.

**Juan A.** (4º año, 9: 10 años, Escuela pública)

**Lectura:** ... dijo-el chico-mar-ciano-haciendo una ... una mueca que inora ... que...igno-rancia ... qué ignorancia

**Norma** (4º grado, 9: 10 años, Escuela pública)

**Lectura:** ... dijo el chico marciano-ha... haciendo... haciendo-una-mueca... mueca que ig... nora... qué ignorancia

La producción de estos errores no se explica sólo por la falta de procesamiento de los signos demarcativos, sino que otro factor está involucrado: el de la falta de procesamiento de la tilde en cuanto elemento gráfico que especifica que las palabras *qué* y *cómo* son tónicas, y por lo tanto tienen función interrogativa y exclamativa.

Si suponemos que estos niños no dominan por completo el microsistema de representación acentual, el problema al que se enfrentan es el de la polisemia: las secuencias gráficas son susceptibles de más de una interpretación. Creemos que ese problema, aunado a la falta de procesamiento de los signos demarcativos (por razones de competencia o de desempeño), lleva a los niños a suponer que dichos elementos léxicos han de ser sintácticamente coordinados con los anteriormente leídos, de lo cual resultan esos errores. De esa suposición es demostrativa la secuencia de errores cometida por Pegui, en los ejemplos.



En resumen, se explica por:

- la producción de esos errores
- la falta o imposibilidad de procesamiento de los núcleos puntuacionales en cuanto signos demarcativos y de los signos de interrogación y admiración en tanto elementos gráficos que indican la clase de oración escrita (declarativa, interrogativa, exclamativa, etcétera).
- la falta de procesamiento o imposibilidad de interpretación de la tilde, que precisa el valor de las secuencias literales encontradas, y
- la necesidad de suponer que, en principio, todo elemento léxico se coordina sintácticamente con los que le preceden.

Por otro lado, encontramos errores similares cuando el signo demarcativo es la coma o el punto y coma. Los ejemplos son los siguientes:

**Texto:** Pero no,  
su dedo no estaba verde.

**Perla** (2<sup>o</sup> grado, ?, Escuela pública)

**Lectura:** ... pero no pu... pero no ... pero no lo ... pero -... pero-no su-dedo no-esta-ba verde...

**José Francisco** (6<sup>o</sup> grado, ?, Escuela pública)

**Lectura:** ... pero no se... no sss ... no s-u-dedo-no está verde...

**Pegui** (2<sup>o</sup> grado, 7: 10 años, Escuela pública)

**Lectura:** ... Pero-no... pero nó su-dedo no estaba verde...

**Román** (6<sup>o</sup> grado, 12: 0 años, Escuela pública)

**Lectura:** ... pero no-se... pero no su-dedo no es- taba verde...

**Texto:** – No sé; de otra manera..  
Creí que...

**Juan A.** (4<sup>o</sup> año, 9: 10 años, Escuela pública)

**Lectura:** ... no sé de... no sé de otro mane... no sé de otra... no sé-de otra manera-creía que-eran ve... verdes

Ahora presentamos algunos ejemplos similares relacionados con la falta de procesamiento o imposibilidad de interpretación del guión corto, que puede ser conceptualizado como un signo demarcativo negativo, en la medida en que indica la ausencia de un límite de palabra al final del renglón (y por lo tanto equivalente a la ausencia de espacio entre palabras).

**Texto:** – ¡Oh!– dijo el chico marciano ha-  
ciendo una mueca–.

**Ismael** (3<sup>o</sup> grado, ?), **Rosalba** (4<sup>o</sup> grado, 9:0 años), **Anabel** (6<sup>o</sup> grado, 10:11 años) y **Vicente** (6<sup>o</sup> grado, 11: 9 años), todos de Escuela pública.

**Lectura:** ... dijo el chico marciano-ha (-) sido (-) una mueca

**Texto:** (en Marte los melones son pequeños como peras y no tienen cáscara dura)...

**Ismael** (3º grado, ?, Escuela pública)

**Lectura:**...en marte-los-melones son-pequeños-como-peras-no-tienen-casi-cáscara-dura...

**Texto:** – ¿Cómo creías que eran los marcianos? –preguntó por fin.

**Ismael** (3º grado, ?, Escuela pública)

**Lectura:** ... cómo creías que- eran los-marcianos-nos preguntó el-fin...

Por último queremos presentar otros dos ejemplos que muestran muy claramente que ante el problema de la organización de los elementos léxicos, relacionado con la expectativa muy natural en todo lector de encontrar léxico desconocido en un texto, surgen respuestas interesantes de los niños.

**Linda** (2º grado, ?, Escuela privada)

**Texto:** No creí que los marcianos fueran como tú –dijo el chico terrestre–. La verdad es que ni siquiera creí que hubiera marcianos.

**Lectura:** ... no /crre/-i... no creí que los-mar-ca-nos ... mercados fueron-como-tu-dijo...-tudijo, dice-...tudijo...

- ¿Qué es eso? –refiriéndose a “tudijo”
- No sé.
- A ver. Léelo otra vez.
- ...no /crre/í que los-mar-cianos fueran como-tu-dijo... ¿qué es 'dijo'?
- A ver. ¿Qué es 'dijo'?
- No sé.
- A ver. Sigue leyendo un poquito.
- ...el chi-co-tre-e... triste le-mar... ve... verde... Es-que-ni-si-que-ra-cri... creí que hubiera mar-cianos
- A ver, Linda. ¿Qué dice?
- Que un chico era marciano no cre .. no. ... que fuera como un 'tudijo' que el chico de ... no, ya no me acuerdo.
- ¿Qué es eso de un 'tudijo'?
- No sé.
- Yo lo voy a leer –lo hago–.
- ¡Ya le entendí!
- ¿Qué pasó aquí? –señalando las palabras ‘tú’ y ‘dijo’ en el texto.
- Que ésta es una oración –señalando el texto a la izquierda del guión– y ésta es otra –señalando el texto a la derecha del guión–.

**Francisco** (2º grado, 10: 0 años, La Aurora)

**Texto:** Las tortuguitas de mar nacen en la playa,  
icrac!, bajo la arena rompen el cascarón del  
huevo.

**Lectura:** ... las-tortugas ... las tortuguitas de mar nacen- en la-playa-cre ... cra-bajo  
... cra-bajo-en-la-are na-romp-pen el-cas-carón de-huevo

- ¿Qué dice hasta aquí?
- *Que las tortuguitas rompen el cascarón del huevo*
- ¿En dónde?
- *¿Eh?*
- ¿En dónde?
- *En el mar*
- Léelo con cuidado para saber en dónde rompen los huevos.
- *Las-tor-tuguitas-de mar-nacen-en la- playa-cra.. bajo la arena-rompen-el-cascarón-de-huevo*
- A ver. ¿Entonces...?
- *Que... rompen el cascarón de huevo a... e... en la arena*
- ¿En la arena?
- *Sí*
- Muy bien. ¿Qué es ésto –señalando el fragmento ‘crac’–
- *Crá*
- ¿Qué es?
- *¿Que qué es?*
- ésto –icrac!– va junto con ésto –bajo–?
- *cra .. crabajo*
- ¿Va junto?
- Sí, va junto.
- ¿Y qué es ‘crabajo’?
- ‘Crabajo’ de la arena.

### **De los análisis anteriores extraemos las siguientes conclusiones:**

1. El conocimiento de qué representan los elementos ortográficos es un conocimiento necesario para que se dé lo que se denomina “lectura fluida”, ya que la imposibilidad de interpretación de dichos elementos del sistema gráfico, si bien puede ser compensada por otros aspectos que intervienen en el procesamiento del texto (conocimiento del lenguaje, etc.), suele implicar la reinterpretación o la reorganización de los elementos, o bien, si no es compensada, puede implicar serias desviaciones en cuanto al significado que se construye.
2. Estos datos tienden a demostrar que el proceso o la evolución de la lectura implica mucho más que una ejercitación o práctica. Nuevamente, la evolución del conocimiento de los elementos no alfabéticos del sistema gráfico puede estar en estrecha relación con la evolución de la lectura.

Hemos podido mostrar en una serie de investigaciones que el aprendizaje de ciertos microsistemas ortográficos (el del poligrafismo, el de la acentuación y el de la representación de la entonación) implica la solución de algunos problemas conceptuales y que dicho aprendizaje no se

puede reducir al aprendizaje memorístico de un conjunto de reglas. Estos aprendizajes, como lo hemos mostrado a propósito del espacio en blanco entre palabras y de algunos signos de puntuación, influyen en el progreso del procesamiento de textos en los niños.

3. Desde nuestro punto de vista, no existe un único proceso de lectura en los lectores principiantes y experimentados. Creemos que en la medida en que logremos precisar las diferencias entre los mecanismos de procesamiento de textos entre los lectores principiantes y los experimentados nos acercaremos a una descripción o explicación de una parte importante del progreso o la evolución de la lectura.
4. Los datos que hemos presentado son apenas una insinuación de qué tan diferentes pueden ser los mecanismos de procesamiento de un texto entre lectores principiantes y experimentados. Si bien las principales corrientes actuales de investigación en lectura parecen estar de acuerdo en que el descifrado, en palabras de Emilia Ferreiro, "no parece constituir la avenida principal que conduce al tipo de interpretación de textos que llamamos lectura correcta", hemos presentado un dato muy claro de la necesidad que un niño (Antonio) tuvo de "pasar a través de lo sonoro" para reconstruir el texto leído, si bien ese pasaje fue muy especial: la forma de silabear la palabra "Elena". Con relación al debate de si la traducción del texto a "sonidos" (en un sentido amplio) es parte o no del proceso de evolución de la lectura, nos parece que aún hay mucho qué investigar.

Consideramos que es muy importante intentar establecer los vínculos entre los progresos que los niños tienen en su escritura y en su lectura, pues dichos vínculos podrían estar en la base de los progresos en la lectura y en la escritura.

### **Referencias bibliográficas**

- Ferreiro, E. et al. (1982) **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura**. (Fascículo 3) México, SEP-OEA.
- Goodman, K. (1982) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo." En Ferreiro, E. y Margarita Gómez Palacio (comps). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.
- Greene, J. (1972) **Psycholinguistics**. Harmondsworth, Inglaterra, Penguin Books.
- Vaca, J. (1986) "Sobre el proceso y el aprendizaje de la lectura: un punto de vista psicolingüístico." En **Colección Pedagógica Universitaria**, N° 13, CIE-Universidad Veracruzana, Veracruz, México.
- Vaca, J. (1987) "Las semejanzas entre el desarrollo prealfabético y el desarrollo posalfabético de la escritura del niño." En **Colección Pedagógica Universitaria**, 15, CIE-Universidad Veracruzana. Veracruz, México.

## APÉNDICE

### El chico de Marte

Angela C. Ionescu



No creí que los marcianos fueran como tú –dijo el chico terrestre–. La verdad es que ni siquiera creí que hubiera marcianos.

–Qué tontería! –contestó el chico de Marte–. ¿Cómo no vas a creer que hay marcianos? Siempre los ha habido. –Yo no lo sabía.

–¡Oh! –dijo el chico marciano haciendo una mueca... ¡Qué ignorancia! Dio un mordisco al melón que tenía en la mano (en Marte los melones son pequeños como peras y no tienen cáscara dura) y estuvo observando un rato al chico terrestre.

–¿Cómo creías que eran los marcianos? –preguntó por fin.

–No sé; de otra manera. Creí que eran verdes.

–¿Verdes? –preguntó el marciano con los ojos brillantes–. ¿Quieres que me ponga de color verde?

El terrestre dijo que sí. Entonces el chico marciano se puso de color verde. La cara, los brazos, los pies, todo él era verde. El chico terrestre lo tocó con un dedo y luego se lo miró. Pero no, su dedo no estaba verde. No era pintura.

–¿Cómo lo has hecho? –preguntó

–Es muy fácil. ¿Quieres que me ponga de color azul?