



La madurez para la lectura. Enfoque cognitivo versus enfoque neuro-perceptivo

Andrés Calero Guisado (*)
Raquel Pérez González

RESUMEN

La escuela de hoy, en general, sigue enfocando el tema de la "madurez para la lectura" desde un prisma tendiente a desarrollar en el niño habilidades previas a la lectura de orden neuroperceptivo: lateralidad, orientación espacio-temporal, esquema corporal etc. Desde hace una decena de años se vienen acumulando evidencias de que la lectura tiene unos componentes de tipo lingüístico que es necesario desarrollar previamente a que el alumno inicie la tarea de decodificar el mensaje escrito. Cuanto más reflexione el niño sobre el habla, mejor preparado estará para enfrentarse con los signos escritos.

Madurez para la lectura y enfoque neuro-perceptivo

La lectura, como proceso cognitivo, tiene tres fases bien diferenciadas:

- a) fase de preparación
- b) fase de aprendizaje
- c) fase de consolidación

Tradicionalmente la escuela sólo se ha centrado en la segunda fase, en la que se iniciaba al alumno en la tarea de la decodificación de mensajes escritos, utilizando el profesor para ello distintas metodologías, más o menos acertadas, en función de corrientes psicopedagógicas al uso. No es nuestro objetivo analizar ni resolver el llamado problema de los métodos, si bien, haremos algunas observaciones al respecto, al hilo de investigaciones

o planteamientos actuales que vienen a clarificar algo más este problema.

La escuela de hoy tiene en cuenta las tres fases citadas en principio, si bien, desde nuestra experiencia, hemos de convenir en que se hace el mayor esfuerzo en las dos primeras. Ello, porque cuando el niño adquiere los mecanismos de asociación grafema/fonema (que generalmente en nuestro idioma suele ser rápido), se cae a veces en el error de pensar que el niño ya sabe leer, y no se practica la lectura a primera vista o se entrena la velocidad lectora o la comprensión, que serían aspectos a contemplar en la tercera fase de consolidación.

Centrándonos en la primera fase, en la que incardinamos nuestra investigación, si se observa el trabajo escolar que en la mayoría de

(*) Servicio de Orientación Escolar y Vocacional (C. Real)
c/ Camino Nuevo, 31 ch-27.
La Moraleja (Alcobendas).
Madrid (28109)

las aulas de Preescolar desarrollan los alumnos, nos encontraremos con que los llamados "ejercicios de madurez para la lectura" son la práctica común de todos ellos.

Este modo de proceder está fundamentado en esa corriente psicopedagógica que parte de la idea de que entrenando los llamados *prerrequisitos de la lectura* (lateralidad, esquema corporal, coordinación visomotriz, discriminación visual y auditiva, orientación espacio-temporal... etc.), se logra una *madurez* que va a hacer que el niño se enfrente a la lectura con perspectivas de éxito.

La realidad es que el profesor de Preescolar, o incluso el de 1º de EGB, concibe su programación en función del desarrollo de ese tipo de habilidades.

Pero no sólo es un planteamiento del profesor de aula, sino que los psicólogos y pedagogos, en general, lo tienen en la escuela como labor preventiva del fracaso escolar el evaluar los llamados *niveles madurativos*, con la finalidad de diagnosticar el estado inicial del alumno en estos aspectos de orden neuro-perceptivo-motriz y aconsejar al profesor la línea de trabajo con determinados alumnos.

Toda esta corriente de opinión tiene su origen a principios de siglo en que, tras definirse la edad mental (EM) y el cociente intelectual (CI) del niño, se descubrió que éstos eran insuficientes para predecir el éxito en la lectura de muchos alumnos, ya que se daban casos de buen cociente intelectual y mala lectura y al contrario, buen nivel lector y bajo CI. Esta situación llevó a buscar otros medios para poder predecir el éxito en la lectura. Como consecuencia de este estado de opinión, hacia mediados de nuestro siglo, se crearon distintos tests especiales llamados *Pruebas de Madurez para el Aprendizaje de la Lectura*. De entre ellas, las más importantes, o las más usadas son: el test ABC de Lourenzo Filho (1937), la Batería de Inizan (1954) y el Reversal Test de Edfeldt (1955), adaptado en España (1974) por Emiliana García Manzano.

No pretendemos llegar a revisar el concepto de *madurez para la lectura* o hacer una crí-

tica sin más a los llamados prerrequisitos del acto lector desde esa corriente neuro-perceptiva; deseamos enfocar el tema de esa madurez desde un punto de vista psicolingüístico y cognitivo y dar propuestas metodológicas a aplicar directamente en el aula que van a tender a favorecer esa fase inicial de preparación para la lectura. Es por ello por lo que durante este curso escolar 88/89 estamos llevando a cabo la investigación (1) objeto de este artículo.

Todo ello, porque el concepto de madurez en este área instrumental de la lectura, nos parece poco claro, si ponemos en relación lo que se persigue con su aplicación en el aula y los resultados que obtenemos de nuestros alumnos al enfrentarlos a la tarea lectora, tras una programación prolija y bien secuenciada de ejercicios que se plantean como consecuencia de esa concepción psicopedagógica.

Cuando el alumno tiene que leer y confunde los fonemas /b/, /d/, /p/, /q/, fácilmente se diagnostica que el problema es de origen perceptivo-visual o viso-espacial. Igualmente los llamados errores de inversión /sol/ por /los/ se plantean como un mal tratamiento visual de la información escrita o una escasa estructuración rítmica del alumno.

Tras esos diagnósticos la consecuencia inmediata es hacer practicar al niño toda una serie de ejercicios que ya están profusamente comercializados, y que sería conveniente desde nuestro punto de vista, al menos, relativizar. Como dice Liberman (1982):

«el sentido común indica que todo este tipo de ejercicios tiene una relación muy lejana con la lectura e ignora el hecho flagrante de que personas que poseen una visión y una coordinación visomotora y organización espacial excepcionalmente buenas, como ciertos deportistas, por ejemplo, son pésimos lectores; mientras que otras personas totalmente incapaces de lanzar una pelota con cierta precisión son lectores ávidos y de gran habilidad...»

Por otra parte, A. Izcoa (1984) dice:

«... más vale ayudar al niño a analizar el lenguaje para que entienda la relación que existe entre las letras, anteriormente citadas, y lo que ellas representan, que hacer ejercicios de lateralidad como se sigue practicando en muchos lugares...»

(1) Investigación presentada en las VI Jornadas sobre Investigación en la Escuela. Sevilla (1988).

La realidad, y volviendo al constructo *madurez*, es que la bibliografía que hemos consultado nos muestra un panorama poco clarificador en cuanto a cuáles son los prerrequisitos de madurez para la lectura. S. Molina (1981) cita la controversia entre dos autores en cuanto a qué factores son los que predeterminan el éxito en dicho aprendizaje:

«... Cada uno de nosotros gusta del propio análisis de los factores para predecir el buen nivel lector de cualquier niño; puede que el Dr. Yoakam haga una lista de 64 y yo de 18; a él le satisface la suya y a mí la mía...»

En una comunicación presentada en Abril de 1986 en un Simposio de Psicología Evolutiva, titulada *Habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura*, el Dr. J. A. Mora, de la Universidad de Málaga, con una muestra de N=732, hace un análisis experimental de los citados prerrequisitos y concluye:

«... sigue abierta la cuestión del concepto de madurez lectoescritora y los elementos que la integran...»

Hace este autor un refundido de las habilidades que, según él, deberían ser objeto de interés para predecir el rendimiento lector, tomando prerrequisitos de Filho, Inizan, Horst, Weschler (Wisc.) y Mira Stamback. Finaliza su trabajo planteando el ofrecer a la comunidad educativa una prueba más aquilataada para el diagnóstico precoz en las dificultades de la lectura.

González Portal (1984) analiza el valor predictivo de los tests ABC y Reversal en una población de alumnas entre 5a. 9m. y 6a. 1m. Obtiene correlaciones negativas y positivas en torno a .002; .003; .05; y .12 (absolutamente insignificantes), al comparar estos tests con variables en lectura de: exactitud, comprensión, velocidad y nivel global lector. Concluye que los tests citados:

«no tienen, según los resultados encontrados, ningún valor predictivo...»

Ni que decir tiene que esos resultados de correlaciones entre niveles madurativos de los tests y nivel lector están en contradicción con las correlaciones aportadas por los autores de las pruebas citadas.

Benvenuty Morales (1982), con una muestra de N=292, en un estudio titulado *Una revisión del concepto de dislexia como síndrome*, agrupa a los alumnos en lectores con ninguna dificultad, con algunas y con todas las dificultades. Correlaciona el rendimiento lector de cada grupo de alumnos con las *variables funcionales o pertenecientes al sujeto* (lateralidad, esquema corporal, sincinesias..etc.) y obtiene una evidente independencia entre ambas variables (i.e: lecto-escritura y lateralidad, $r = .060$; lectura y esquema corporal, $r = .193$, etc.).

Concluye este autor:

«las variables funcionales como: lateralidad, esquema corporal, motricidad, etc, de cuya alteración o disfunción se afirma que dependen los errores disléxicos, son irrelevantes, si se tiene en cuenta que dicha alteración se da tanto en los buenos como en los malos lectores».

S. Rodríguez y D. Manga (1987), en una comunicación presentada en las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación sobre *Lateralidad hemisférica en un grupo de niños con dificultades en lectoescritura*, agrupan los subtests del ITPA (Test de Aptitudes Psicolingüísticas) en: pruebas visuales por un lado: comprensión visual, integración visual, asociación visual y memoria secuencial visual; por otro lado agrupan las pruebas auditivas: comprensión auditiva, asociación auditiva, integración gramatical, memoria auditiva e integración auditiva. Comparan el rendimiento de buenos y malos lectores en esas pruebas. Deducen que:

a) En el conjunto de las pruebas viso-espaciales el grupo de alumnos con dificultades lectoescritoras obtiene puntajes superiores a los de los buenos lectores.

b) Esto mismo no ocurre en las pruebas auditivo-fonéticas, en las que los malos lectores obtienen puntajes inferiores.

Vellutino (1981), en un ya clásico artículo publicado en *Investigación y Ciencia*, hace un análisis del concepto de dislexia y critica el planteamiento bastante generalizado de que la causa de los problemas de lectura hay que ubicarla en el sistema viso-espacial; ya que la escritura en espejo y la inversión de letras lo delatan. Igualmente pone énfasis en criticar

que los llamados *errores disléxicos* se pueden corregir mediante la aplicación de terapias encaminadas a fortalecer el sistema visual-espacial.

En un experimento con buenos y malos lectores de 2º a 6º de enseñanza primaria, éstos fueron sometidos a una tarea de reproducir figuras o palabras de un sistema de escritura desconocido (hebreo). El grupo de malos lectores eran alumnos que tenían frecuentes errores de inversión (/sol/ por /los/). Se descubrió que los lectores retrasados y los buenos lectores no diferían en sus resultados de copia. Observa igualmente que:

«los malos lectores tienen mermadas su capacidad para recuperar las representaciones lingüísticas almacenadas en la memoria a largo plazo»

y concluye:

«la llamada dislexia consiste en una perturbación sutil del lenguaje cuyas raíces brotan en otras áreas: perturbaciones de la codificación fonológica (incapacidad para representar y acceder al sonido de una palabra que ayudaría a reconocerla), segmentación fonémica defectuosa (incapacidad para descomponer una palabra en los sonidos que la forman), pobreza de vocabulario. Lejos de constituir un problema visual, todo apunta en las dificultades de la lectura hacia una capacidad limitada en el uso del lenguaje para codificar otros tipos de información».

Todas estas aportaciones están en la base de nuestra investigación que intenta relativizar la idea de que el retraso madurativo de los aspectos neuro-perceptivos (lateralidad, orientación espacio-temporal, esquema corporal... etc), que tanto se entrenan en nuestras aulas, puedan estar justificando una madurez para la lectura.

Como resumen, desde nuestra experiencia en Orientación Escolar, a partir de las líneas precedentes y en función de la práctica diaria que tanto profesores como especialistas en reeducación llevamos a cabo, contemplamos como importante:

a) Si bien muchas programaciones en Preescolar y 1º de EGB tienen como componente básico para preparar o reeducar al alumno en lectoescritura el entrenamiento en tareas de papel y lápiz, en base a ejercicios de discriminación visual, orientación espacial, lateralidad, etc, algo tendría que hacernos reflexionar en torno a las aportaciones de los

autores citados anteriormente sobre si realmente se predice o no el rendimiento lector entrenando esas habilidades neuro-perceptivas.

b) Sin negar ese tipo de tareas para madurar al niño a nivel neurológico, habría que incluir en esos niveles educativos más ejercicios de índole lingüística perceptiva, que son los grandes olvidados en las programaciones para madurar al niño en lecto-escritura. Bien entendido que nos estamos refiriendo a ejercicios que utilicen material exclusivamente lingüístico: palabras, sílabas, fonemas, en orden a favorecer el desarrollo de lo que LURIA llama el *oído fonemático*.

c) Ya en la fase de aprendizaje de la lectura, entendemos que el entrenamiento fonético en ese estadio lector, en términos de asociación grafema/fonema, es muy beneficioso para el lector inicial. Los llamados métodos globales-visuales, que suelen enseñar poco, o muy poco de esa asociación letra/sonido y, en general, plantean muy ligeramente en ese estadio inicial de la lectura la adquisición del código fonético de nuestra lengua, son escasamente recomendables, si tenemos en cuenta que suelen hacer recaer todo el peso del aprendizaje de la lectura en ese sistema visoespacial del alumno, sin tener en cuenta que los niños hablan en términos de palabras, sílabas y fonemas, y está demostrado que cuanto más conscientes sean de esa relación lenguaje oral-lenguaje escrito a través del control sobre esas unidades del habla mejor estarán preparados para abordar la tarea de la decodificación del mensaje escrito en términos de una lectura fluida y comprensiva.

Madurez para la lectura y enfoque cognitivo

En función de los aspectos analizados y la crítica aportada en el capítulo precedente, desde hace unos 10 años se ha venido acumulando evidencias por parte de distintas investigaciones realizadas en el área anglosajona, y otras llevadas a cabo en nuestro país desde la Universidad Autónoma de Madrid, de que *existe una correlación positiva entre la concien-*

cia que el niño tiene de las unidades del habla (palabras, sílabas, fonemas, fonos) y el rendimiento en lectura.

Es decir, el que el niño sea capaz de manipular sílabas y fonemas de una palabra, a través de contar, omitir, hacer juegos de rimas etc., utilizando exclusivamente para ello el lenguaje hablado en una auténtica reflexión sobre el habla, es un buen predictor del éxito en la lectura.

A través de juegos verbales mediante los cuales el niño segmente la unidad /pla/ de /plátano/ y nos diga que queda /tano/, o que compare el final de /mesa/ y /casa/ para decirnos que se parecen en /sa/, o bien que si no dice la unidad /r/ en /rana/ le queda /ana/, estamos haciendo con él una reflexión metalingüística para hacerle consciente de que el habla está formada por distintos elementos, cuya unidad mínima sería el fonema, para que cuando se enfrente a la lectura le sea más fácil asociar el habla con la escritura. Todo esto porque aprender a leer consiste en relacionar lenguaje hablado con lenguaje escrito.

Esta habilidad cognitiva sigue un desarrollo en la maduración del niño y se incrementa considerablemente cuando éste se enfrenta al aprendizaje de la lectura.

Por otra parte, es una habilidad de la que carecen los retrasados lectores y los adultos analfabetos.

Estudios sobre la habilidad de segmentación de unidades del habla y su relación con el rendimiento lector

De la relación de trabajos e investigaciones que citaremos a continuación cabe resumirse que las conclusiones giran en torno a:

a) Esta habilidad metalingüística no se desarrolla sin una estimulación específica.

b) En su desarrollo, esta capacidad presenta distintas fases (de las que nosotros hemos sacado conclusiones en la edad de 5 años, y que pretendemos aportar en una nueva colaboración).

c) La conciencia fonológica de la estructura del habla por parte del niño se puede desarrollar sin necesidad de desarrollar tareas de

lectura, que implica el manejo de materiales gráficos.

d) Dicha habilidad puede considerarse como un prerrequisito del acto lector, de tal modo que el adquirir un cierto nivel de manipulación de sílabas y fonos en el lenguaje oral es un buen predictor del éxito en la lectura.

e) A través de métodos de marcha sintética (fonéticos) se suele desarrollar mejor dicha habilidad, ya en la fase del aprendizaje lector.

Los primeros trabajos

Lieberman et al. (1977) en diversos estudios sobre la reflexión metalingüística, en niños de habla inglesa, llegan a la conclusión, de la que partimos nosotros, de que existe una correlación positiva entre dicha habilidad y el nivel que el niño alcanza en el aprendizaje de la lectura. Establece, por otro lado, dos fases en la adquisición de la conciencia fonológica: una primera de *conciencia silábica* y otra, más difícil de adquirir por parte del alumno, que denomina *conciencia fonémica*.

Calcula el porcentaje de niños que son capaces de segmentar sílabas o fonos en el lenguaje hablado en alumnos de distintas edades.

Dada la fase de investigación en la que nosotros estamos, y aunque nuestro diseño abarca desde Preescolar hasta 2º de EGB a través de un estudio longitudinal, a nosotros nos interesa el dato que este autor ofrece de alumnos en Preescolar:

- fonos17%
- sílabas48%

De estos datos podemos deducir los niveles de conciencia fonémica y silábica de niños de 5 años, según el trabajo de Liberman. Son datos que contrastaremos con los nuestros.

Posteriormente, este mismo autor (1982) hace una revisión del desarrollo de esta habilidad y su relación con la lectura. Señala que la dificultad de las tareas del análisis del habla es compleja en sí, dado que el discurso oral es una corriente de sonidos difícil de separar en segmentos diferenciados y perceptibles en la cadena hablada, sobre todo teniendo en cuenta que cada segmento (sílabas, fonemas) se solapa e influye en los que tiene próximos.

En ese sentido el que el niño llegue a tomar conciencia de dichos segmentos orales, a

traves de juegos de quitar, añadir o comparar, etc. es crucial para leer en un sistema de escritura alfabética como el nuestro.

Cita Liberman varios estudios que muestran que un pobre nivel lector se puede predecir desde una escasa habilidad de segmentación y que los buenos lectores tienen conciencia de las estructuras fonológicas de las palabras y, por tanto, son capaces de segmentar.

A partir de estas conclusiones es necesario resaltar que, a diferencia del oyente o del hablante, el lector que previamente haya reflexionado sobre esos segmentos del habla, lógicamente, estará en mejores condiciones que el que no lo haya hecho, cuando se enfrenten ambos a decodificar mensajes escritos y convertirlos en habla. A diferencia del segundo, el primero sólo tendrá que *redescubrir* dichas unidades.

Otros estudios. Evolución de la conciencia fonológica

Esa evidencia de correlación entre la conciencia de segmentos del habla y el rendimiento lector ha sido estudiado por otros autores: Lundberg, Olofsson y Wall (1980); Torneus (1984); Stanovich (1986); Tunmer (1986); Bryant y Bradley (1980).

En España sólo se ha estudiado esta cuestión desde la Universidad Autónoma de Madrid por dos investigadores, Maldonado y Sebastián (1984, 1986).

Todos ellos llegan a la conclusión de que dicha habilidad correlaciona positivamente con el rendimiento en lectura.

Igualmente demuestran que los retrasados lectores carecen de esta capacidad. Ello, muy a pesar de haber estado en contacto con la lectura.

Esto implica que el contacto con textos escritos que hay que decodificar oralmente no es suficiente para desarrollar esta habilidad de reflexión sobre el habla.

Por otra parte, de la revisión de los distintos trabajos sobre este tema no hemos encontrado ninguna cita en que se den casos de buenos lectores y falta de análisis segmental del habla; si bien, y como un caso excepcional, Alegría et al. (1987) escriben sobre un ejemplo descubierto en 1986, cuya carencia de reflexión sobre el habla podría haber sido motivada por una sordera verbal.

Citando a Alegría sobre la relación entre lectura y habilidad de segmentación de unidades del habla, este autor comenta:

«Estrictamente hablando, la habilidad para leer no es condición suficiente para el análisis del habla (retrasados lectores); pero cualquiera puede asegurar, con una posibilidad infinitesimal de confusión, que los lectores normales poseen dicha habilidad».

Esto mismo es demostrado por Fox y Houth (1984) al relacionar dichas variables (nivel lector y habilidad de segmentación) con lectores retrasados y normales. A través de ejercicios de descomponer frases en palabras, palabras en sílabas, y éstas en fonemas, los buenos lectores dieron resultados muy superiores a los retrasados.

Maldonado y Sebastián (1984 y 1986) estudian en nuestro país la relación entre esas variables. De hecho son los únicos trabajos realizados en castellano.

En una primera investigación (1984), comprobaron la correlación existente entre análisis segmental del habla y rendimiento en lectura ($r = .67$) ($P < 0.001$). Demuestran que, previa a la estrategia silábica, el niño, según sus resultados, utiliza una estrategia vocálica (/pescado/ y /dormido/ se parecen al final en /o/). Esa estrategia vocálica sería el punto de inicio en la segmentación de sílabas y fonemas.

En un segundo estudio (1986), a través de un diseño de *edad lectora equivalente* (reading age match), estudian las capacidades de segmentación en lectores retrasados. Eligen tres grupos de lectores, como se observa en el siguiente cuadro:

grupos	sujetos	curso	nivel lector
Lectores normales	15	3º EGB	3º EGB
Lectores retrasados	15	2º/3º EGB	1º EGB
Lectores jóvenes	15	1º EGB	1º EGB

La edad lectora de los sujetos la obtuvieron a partir de una prueba experimental de lectura desarrollada por estos investigadores, que estamos utilizando nosotros en nuestra investigación.

A partir de la evaluación de tareas de omisión y comparación de segmentos del habla en los tres grupos de alumnos llegan a las siguientes conclusiones:

a) Los lectores retrasados de su muestra, tienen un retraso de 2 años respecto a la capacidad de segmentación silábica. Eran incapaces, por tanto, de descubrir que, por ejemplo, /pato/ y /moto/ tenían un segmento que sonaba igual, (/to/).

b) A nivel de segmentación fonémica la diferencia con los lectores jóvenes (con igual nivel lector) era aún mayor. Por ejemplo, fracasaban en tareas de quitar /m/ a /mesa/.

c) La habilidad de segmentar unidades del habla comienza entre los 4 y 5 años (antes del aprendizaje de la lectura), en un nivel silábico y vocálico. Está totalmente adquirida hacia los 7/8 años, en que ya un niño es capaz de segmentar sílabas y fonemas.

Lectura, maduración y reflexión sobre el habla. El experimento de Morais

Tras la demostración de que la habilidad de reflexionar sobre el habla está estrechamente relacionada con el rendimiento del niño en la lectura, es conveniente plantearse si ésta se desarrolla sin instrucción específica en lectura. Es decir, ¿basta una simple maduración cognitiva de esta habilidad como producto de una relación normal con el lenguaje hablado o con textos escritos?

Morais, Cary, Alegría y Bertelson (1979) han investigado si cualquier sujeto puede segmentar unidades del habla sin el aprendizaje de la lectura, ya en la edad adulta (analfabetos). Es decir, si a partir de la simple maduración y la experiencia directa con el lenguaje hablado se puede suponer un desarrollo de esta capacidad.

Compararon lectores con analfabetos adultos de una zona de Portugal. Descubrieron que sólo los primeros podían añadir o quitar segmentos a palabras o pseudopalabras, tanto al principio como al final de las mismas, como se puede deducir del cuadro adjunto:

	adición		sustracción	
	palabras	pseudopalabras	palabras	pseudopalabras
Analfabetos	41%	19%	26%	19%
Alfabetizados	91%	71%	87%	73%

Concluyen estos autores:

«la conciencia del lenguaje como una secuencia de fonos no está consiguiientemente unida espontáneamente al desarrollo cognitivo general del ser humano. Sin embargo esto exige entrenamiento específico, que para la mayoría de las personas les es proporcionado por el aprendizaje de la lectura en un sistema de codificación alfabética».

¿Prerrequisito para la lectura, consecuencia de la lectura, o ambas cosas?

El recibir enseñanza en lectura no es suficiente para desarrollar esta habilidad (caso de los retrasados lectores), e incluso, como veremos más adelante, las distintas metodologías de enseñanza de la lectura generan distintos niveles en los logros de la reflexión del habla. Sin embargo, como hemos podido comprobar, un buen nivel lector es indicación suficiente de una buena habilidad de concebir el lenguaje como una secuencia de segmentos sonoros. En otro sentido, los lectores retrasa-

dos, a pesar de haber recibido enseñanza en lectura, todos ellos carecen de esa concepción metalingüística y consiguientemente son incapaces de manipular unidades del habla.

Sin embargo un tema de actualidad es si la segmentación es prerrequisito para la lectura, una consecuencia o ambas cosas a la vez.

Este tema de debate está protagonizado principalmente por dos investigadores: Bryant, P., y Alegría, J.

Para el primero de ellos, la segmentación es causa y no efecto de la lectura o, al menos, la precede y determina. Para el segundo, desde la Universidad Libre de Bruselas, la postura a defender es que ese tipo de conciencia de los segmentos del habla es un producto del aprendizaje de la lectura.

Bryant (1980) comparó lectores retrasados con lectores jóvenes, en un diseño similar al que han utilizado Sebastian y Maldonado en su trabajo de 1984.

Los dos grupos de alumnos, con el mismo nivel lector y 3 1/2 años de diferencia en edad cronológica, diferían de un modo significativo en esa habilidad, a través de tareas de rima y aliteración.

Estas conclusiones abonan la idea de causalidad en el análisis de las unidades del habla con respecto a la lectura, ya que no existían diferencias en el logro en lectura y sí en la citada habilidad.

Sin embargo el tema sigue siendo motivo de discusión y análisis.

Ambos autores (Bryant y Alegría, 1987), en un artículo que escriben conjuntamente, intentan abordar las diferencias que ambos mantienen sobre el tema.

De todos modos, sus conclusiones compartidas en el citado artículo no aclaran definitivamente la cuestión, pues vuelven a incidir en aspectos ya conocidos. En primer lugar, que los niños adquieren una forma de conciencia fonológica a través de la rima antes de aprender a leer y, en segundo lugar, que la lectura ayuda a la conciencia de los fonemas y, *parece ser*, que probablemente esto se desarrolla durante el aprendizaje de la lectoescritura. Concluyen ambos autores que sólo a partir de estudios longitudinales y de entrenamiento se puede dar luz a esta cuestión.

Habilidad metalingüística y métodos de enseñanza de la lectoescritura

Supuesto un gran desarrollo en la habilidad de segmentación cuando el niño empieza a leer, se podría deducir que un entrenamiento lector en base a distintos métodos de enseñanza, bien de marcha sintética (fonéticos) o bien globales, tendría una influencia distinta en el logro de esta capacidad de segmentación.

Alegría y Morais (1982) demuestran que el análisis de los segmentos del habla se consigue antes a través de métodos fonéticos que de globales. Con una muestra de niños de 6 años enseñados a leer por estos dos métodos, y a partir de una tarea de inversión de fonemas (/al/, /la/), demostraron tal conclusión como puede observarse en el siguiente cuadro:

Porcentaje de éxito en la tarea	
Método fonético	58%
Método global	15%

Es decir, el desarrollo de esta habilidad exige entrenamiento específico, que se da más fácilmente en los métodos fonéticos.

Un estudio transcultural hecho por Read (1986), en el que compara el nivel de segmentación de personas que sabían leer en dos sistemas de escrituras diferentes, alfabético y logográfico, es concluyente en este sentido. Sabido es que en los sistemas de escritura alfabéticos cada segmento de la palabra (fonema) suena, mientras que en un sistema de escritura logográfico como el chino, lo que suena es toda la palabra dibujada, sin poseer esa representación segmentos sonoros que puedan generalizarse a otras palabras.

Como en la tarea de Morais et al., cada sujeto tenía que añadir o quitar un segmento situado al principio de una palabra hablada. Los resultados confirmaron los de los investigadores precedentes. El grupo que provenía de un tipo de lengua alfabética tuvieron resultados muy parecidos a los alfabetizados de Morais et al., sin embargo los lectores que provenían de un sistema logográfico tuvieron resultados más parecidos a los adultos analfabetos.

REFERENCIAS

- ALEGRIA, J.; MORAIS, J.; CONTENT, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *Target paper. Cahiers de Psychologie Cognitive*. Université Libre de Bruxelles.
- ALEGRIA, J.; PIGNOT, E.; MORAIS, J. (1984). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*, 10, 451-456.
- BENVENUTY, J. (1982). *Una revisión del concepto de dislexia como síndrome. Incidencias de las variables extra-sujeto en los trastornos del aprendizaje de la lengua escrita*. I.C.E. Universidad de Cádiz.
- BRYANT, P. E.; BRADLEY, L. (1980). Why children sometimes write words which they can not read. En V. Frith (ed.) *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.
- BRYANT, P. E.; ALEGRIA, J. (1987). The transition to written language. Paper presented at the E.S.F. Workshop *Transition Mechanism in Cognitive-Emotive Development*.
- CALERO, A.; PEREZ, R.; MALDONADO, A.; SEBASTIAN, M. E. (1988). Entrenamiento en habilidades metalingüísticas y rendimiento en lectura. Una investigación en curso. En *Actas de las VI Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela*. Universidad de Sevilla.
- LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D.; LIBERMAN, A. M.; FOWLER, C.; FISHER, W. F. (1977). Phonetic segmentation and recording in the beginning reader. En A.S. Reber and D.A. Scarborough (eds.) *Towards a Psychology of reading*. Hillsdale, N. J. Earlbaum. 207-225.
- LIBERMAN, I. Y.; (1982). A language-oriented view of reading and its disabilities. En H. Myklebust (ed.) *Progress in learning disabilities*, vol. 5, 81-101. New York, Grune and Stratton.
- LUNDBERG, I.; OLOFSSON, A.; WALL, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- MOLINA, S. (1981). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. CEPE (ed.).
- MORA, J. A. (1986). Habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura. En las *Actas del Simposio sobre Psicología Educativa y Desarrollo*. U.A.M.
- MORAIS, J.; BERTELSON, P.; CARY, L.; ALEGRIA, J. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition*, 7, 323-331.
- PORTAL, M. (1984). El diagnóstico precoz como medida preventiva de las dificultades de aprendizaje de la lectura. Validez del ABC de Filho y el Reversal test. En *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 39, 59-73.
- RODRIGUEZ, S.; MANGA, D. (1987). Lateralidad hemisférica en un grupo de niños con dificultades en lectoescritura. En *Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Aprendizaje, Visor (eds.).
- SEBASTIAN, M. E.; MALDONADO, A. (1984). La capacidad de segmentación fonémica en relación con el aprendizaje de la lectura. Proyecto del *XI Plan Nacional de Investigación Educativa de la Red INCIE-ICE*.
- SEBASTIAN, M. E.; MALDONADO, A. (1986). Estrategias de segmentación de palabras en lectores jóvenes. En J. Meissel (comp.) *Adquisición del lenguaje*. Frankfurt, Klaus-Dieter Verlag.
- STANOVICH, K. E. (1986). Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children. En Torgersen and B. Wong (eds) *Psychological and Educational perspectives on Learning Disabilities*, 87-131.
- TOURNEUS, M. (1984). Phonological awareness and reading. A chicken and egg problem?. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1346-1358.
- TUNMER, W. E. (1986). Cognitive and linguistic factors in learning to read. Paper presented at the *Conference of Early Reading*. Center for Cognitive Science. University of Texas at Austin.
- VELLUTINO, F. (1981). Dislexia. En *Investigación y Ciencia*, 128.

SUMMARY

Nowadays, school still focus maturity for lecture from a point of view that tends to develop in children prior neuro-perceptive abilities to lecture: laterality, spatial-temporal orientation, corporal scheme, etc. Since ten years ago, evidencies about that lecture has linguistic elements that are needed to be developed before the pupils begins to decodificate written messages are being accumulated. More the child reflects about the speech, better prepared will be to face written signs.

RÉSUMÉ

L'école d'aujourd'hui, en général, continue à regarder le thème de la maturité pour la lecture dès un prisme tendant à développer dans l'enfant des habilités préalables à la lecture d'ordre neuro-perceptif: latéralité, orientation spatio-temporale, schéma corporel, etc. Depuis dix ans on accumule des évidences de que la lecture a des composants de caractère linguistique qu'on doit développer préalablement au moment où l'élève commence avec le travail de décodifier le message écrit. Plus on fera réfléchir l'enfant sur la parole, mieux sera-t-il préparé pour faire face aux signes écrits.