

LA CULTURA LECTOESCRITORA DE LOS PROFESORES EN LA ENCRUCIJADA NUMÉRICA

ANTONIO GINER GOMIS, MARÍA A. MARTÍNEZ RUIZ y NARCISO SAULEDA PARÉS
Universidad de Alicante

En un momento caracterizado por la presencia de numerosas encrucijadas, el respeto al derecho de todos los alumnos a aprender a leer y escribir es más esencial que nunca. En este sentido, este artículo analiza el «gran debate» o las «guerras de la lectura» entre los proponentes de la perspectiva fónica y los defensores de la visión global. Los autores, considerando el problema irreducible a una polar dicotomía, alertan de que el aprendizaje del lenguaje oral y escrito depende de la interacción de múltiples capacidades, como muestran los últimos avances de la neurociencia y que en unas sociedades extensivamente multilingüísticas, el proceso lectoescriptor debe ser un proceso dependiente de una pluralidad de vías y respetuoso con las idiosincrasias de los alumnos y su entorno cultural.

Palabras clave: «El gran debate», Perspectivas fónicas y globales, Multilingüismo.

Introducción

En un mundo, un milenio y un momento en el que la interdependencia aumenta y en el que la nueva economía¹ está más centrada en la producción de ideas —sociedad del conocimiento— que en la de bienes (Stiglitz, 2003) es más indispensable que nunca que el espíritu y la práctica de las relaciones humanas se basen en principios de equidad. Singularmente, en este aquí y ahora definido por la desafección social, el multilingüismo y las tecnologías digitales resulta de la máxima urgencia que la educación garantice el derecho de todas las personas a constituir las capacidades² (Ricoeur, 2004: 215) que les otorgan un dominio crítico del lenguaje escrito suficiente para promover su vida individual y social.

A lo largo de la historia, el problema que plantea el aprendizaje del lenguaje escrito ha propendido a oscilar entre los que se afilian a la creencia de que la capacidad lectoescritora conlleva el dominio del sistema notacional de los textos y la competencia de decodificar una diversidad de caligrafías para su posterior comprensión y los que se adhieren a la convicción de que las dimensiones comunicativa y discursiva³ del lenguaje son las que dotan de significado al aprendizaje de la lengua escrita (Tolchinsky, 1993). La coexistencia de ambas perspectivas ha determinado que se haya definido la situación paradigmática con base en la metáfora inscrita en «el gran debate» (Chall, 1967) o la evocada por «las guerras de la lectura» (Leman, 1997). Es necesario ir más allá de las dicotomías, urge una perspectiva de la

lectura y escritura en que además de la consideración del sistema de procesamiento fonológico se investigue la comprensión crítica, aborde la evaluación de las discapacidades y problemas de lectura que genera el multilingüismo y se articule con las tecnologías de la comunicación.

El intento de maximización⁴ de las capacidades lectoescritoras de los estudiantes justifica nuestra disposición a investigar qué perspectivas y escenarios educativos promueven el dominio del lenguaje escrito. Compartimos con Chall la urgencia, expresada en *Learning to Read: The Great Debate*, de que es necesario mejorar la investigación sobre la lectura incluyendo la accesibilidad de los profesores a los hallazgos de la investigación.

La irradiación actual de una filosofía de la perfección que intenta incrementar por encima de la norma las capacidades cognitivas y físicas de los niños⁵ es un riesgo para la salud mental de los niños. Las evidencias prueban que las exigencias tempranas desmesuradas —ejercicios de lectura y escritura ligadas con un estándar educativo inadecuado o con la admisión en un parvulario selectivo— determinan que muchos pequeños inicien el curso con temor, bloqueo de la creatividad y negatividad (Haug-Schnabel, 2003). En contraste con lo que antecede, nuestra postura ética es una de respeto y compromiso con los niños que tienen dificultades para leer. Nos preocupan las prácticas que conducen a que un niño, a los cinco años, puede considerarse un fracasado⁶. Las insuficiencias en la escolarización pueden determinar situaciones de abandono tremendamente injustas, patentes en los entornos de los jóvenes suburbanos.

El mapa del territorio

En general, en Europa, la dualidad epistemológica ha propendido a ser, asimismo, clara pero menos acentuada que en Estados Unidos. Hecho inscrito en la contraposición esquemática⁷ que organiza el informe sobre *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión*

Europea (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001) y en donde se diferencia entre:

1. *Métodos organizados en torno a la enseñanza de procesamiento ascendente*. Se fundamentan en unidades gráficas y su emisión fonética, abarcando a los métodos alfabéticos, fonéticos, silábicos y onomatopéyicos. Su énfasis en lo formal los hace controlables y los aproxima a la perspectiva conductista, siendo los métodos predominantes (Lebrero y Lebrero, 1998; Molina García, 1991).
2. *Los métodos globales o el modelo de aprendizaje como procesamiento descendente*. La asunción básica es que el niño está dotado de unas capacidades para la lengua escrita similares a las atribuidas al lenguaje oral. El desarrollo de éstas es, pues, función de la interacción del individuo con el medio social alfabetizado (Goodman, 1992; Teberosky y Ferreiro, 1979). Su auge coincide con la orientación constructivista, con su énfasis en la identificación del conocimiento del niño (Edwards y Mercer, 1988).

Considerando que el canon del estado de una cuestión se encuentra en buena medida sintetizado en los grandes *handbooks*, hemos analizado el *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001), editado por la American Education Research Association. En dicho texto, a partir de un metaanálisis, Rebecca Barr (2001) concluye que las investigaciones realizadas han oscilado entre la dualidad canónica —«lenguaje global» y «enseñanza tradicional»— y que, en definitiva, unos estudios valoran como más eficaces a los nuevos métodos globales y otros no hallan diferencias. Barr añade que en las dos últimas décadas han aumentado las investigaciones cualitativas, las cuales han incorporando valoraciones de diferencias afectivas —conductas motivacionales, persistencia y atención, estrategias de selección de libros, etc.—. Del análisis de las etnografías, Barr categoriza, por una parte, a las clases tradicionales en el ámbito fónico y la escritura con base en modelos letra-sonido y, por otra, define a las clases con lenguaje global como unas

en las que los profesores muestran los sonidos durante la lectura comunal de libros, precisando las relaciones letra-sonido como una pista importante para descifrar las palabras, además ayudan a que los niños escriban lo que quieren comunicar, siendo los compañeros una fuente de información para comprender las relaciones letra-sonido.

Más allá de la alternancia paradigmática

Estamos habituados a los discursos contrapuestos alrededor de los «modernos» contra los «antiguos», empero, los estudios acerca de los materiales que más usan los profesores, las prácticas dominantes y las teorías que asumen los educadores en el aprendizaje de la lectura aportan evidencias de que las cosas son más complejas. Esquemáticamente, en el siglo pasado, las alternancias paradigmáticas han presentado los enfáticos siguientes (Pearson, 2001).

El primer tercio del siglo XX

A pesar de que la aproximación alfabética había sido criticada ya en el siglo XIX, ésta prosiguió dominando hasta el final de la Primera Guerra Mundial. Entre las innovaciones que intentaban dar respuesta a las críticas, hay que citar la reforma que proponía ir de las palabras a las letras —aproximación fónica analítica (del todo a la parte)—, la que iba de las palabras a la lectura —método de la palabra global— y la perspectiva que se basaba en la frase global. En Estados Unidos, a finales de los años veinte, la educación progresiva ganó predicamento y con ella el método global fue paulatinamente imponiéndose al silábico.

En el segundo tercio del siglo XX

En este periodo la perspectiva global dominó en la primera década, pero paulatinamente fue en aumento el énfasis en las habilidades y en el

libro del profesor. Al inicio de los setenta la decodificación y la instrucción fónica ganaron predicamento, enfatizándose el desarrollo de habilidades. Benjamin Bloom y John Carroll favorecieron los materiales apoyados en sistemas de fichas, lo que promovió que la evaluación se apoyara en las habilidades lectoras y, en suma, en la enseñanza fónica.

El último tercio del siglo XX

Las transformaciones culturales de este periodo determinaron, basándose en la perspectiva nativista de Chomsky, la tendencia a asumir que el cerebro está cableado para el lenguaje y que los niños infieren activamente las reglas del lenguaje con su exposición a su comunidad. Los ejercicios iterativos y la clasificación de los niños en grupos de habilidad fueron criticados por promover la estigmatización y el fracaso de algunos alumnos. Se insistió en el aprendizaje como un proceso constructivo, inclusive para las minorías con discapacidad para la lectura. La sociolingüística promovió la noción de que los hablantes de un dialecto deben articular el aprendizaje desde la base de su propia habla. En suma, se asumió mayoritariamente que el éxito escolar debe ser valorado en función de lo bien que un alumno aprende a hacer y no únicamente en cómo puede leer, pasándose de la observación de conductas al cognitivismo. Este escenario favoreció estrategias como la monitorización de la comprensión, los organizadores gráficos, las cuestiones, la lectura basada en la literatura, el escribir para audiencias y propósitos significativos⁸ y el que los alumnos buscaran el significado del texto en ambientes poco estructurados pero con soporte de los iguales (Palincsar y Brown, 1988).

La caída del lenguaje global

En la transición al siglo XXI, el lenguaje global ha sido sustituido, en un nuevo golpe de péndulo, por la instrucción fónica. Los políticos⁹

son incapaces de superar la creencia de que el aprendizaje es un proceso que va de lo simple a lo complejo, mientras que los padres están asimismo apoyando la perspectiva fónica, en especial, comprando programas de ordenador como Reader Rabbit y otros materiales instructivos. Por otra parte, el paradigma global no ha constituido una base de soporte con suficientes evidencias y poder de convicción y ha generado una serie de inconsecuencias como el uso de textos básicos del aula. Nuestra postura es que ha habido una mala aplicación del lenguaje global y no se ha garantizado el conocimiento profesional de los profesores para la creación de la nueva situación. Además, la desaparición de estrategias como resumir lo que uno lee, inferir relaciones entre ideas, determinar el argumento principal de una historia, hacer y evaluar predicciones o leer en cooperación con sus iguales, por el hecho de que la emergencia natural de las habilidades no es tan inmediata a la estrategia como se desea. Por último, la investigación cualitativa perdió protagonismo debido a las políticas a favor de la investigación basada científicamente, muy bien recibida en el ámbito político¹⁰, el lenguaje global se ha visto cuestionado en el sentido de que no aporta evidencias claras e inmediatas que prueben el desarrollo de los alumnos.

El estado actual de la antinomia «decodificación-significado»

La mejor forma de definir el estado de la cuestión acerca del problema de la enseñanza del lenguaje escrito es, a nuestro juicio, analizar la conversación académica o interacción dialógica que hoy está teniendo lugar en los foros académicos más relevantes. Valoramos que, hoy, el punto de inicio es un artículo publicado en la revista *Educational Researcher*¹¹. En dicho texto Steven Strauss (2001) critica a Red Lyon¹², director del National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), aseverando que esta institución únicamente está financiando investigaciones

cuantitativas sobre aspectos del proceso fonológico de la lectura —movimiento de los ojos, neurociencias, etc.— y no apoya a los estudios cualitativos referidos a circunstancias socioeconómicas o de etnia en la alfabetización y ello cuando hay un abismo entre los microanálisis controlados en el laboratorio (Ehri *et al.*, 2001) y las operaciones cognitivas propias de la lectura auténtica.

El principio alfabético es cuestionado por Strauss desde la asunción de que las letras funcionan no sólo fonológicamente sino también logográficamente, así el inglés tolera muchas excepciones a las regularidades letra-sonido. La hipótesis de Strauss es que el alfabeto y la correspondencia de las letras con sonidos han evolucionado a partir de los sistemas logográficos de escritura. Desde la asunción de que los primeros sistemas de escritura estaban basados en convenciones que eran representaciones visuales de palabras individuales del lenguaje hablado y no fonemas individuales, el autor citado postula que de forma análoga a los fonemas de un lenguaje hablado, las letras de un alfabeto no necesitan ser enseñadas explícitamente. Ejemplos de sistemas logográficos se hallan en el sistema egipcio de jeroglíficos, que podía representar un ave con la figura de un pájaro o el lenguaje escrito de China. En resumen, Strauss asume, apoyándose en Gelb (1957), que los sistemas de escritura alfabéticos evolucionaron de sistemas logográficos, generalmente vía intermediarios silábicos¹³, concluyendo que no es posible hablar de que exista una regularidad letra-sonido, ya que las letras funcionan tanto logográficamente como fonológicamente. En adición a lo que antecede, asevera que la insistencia excluyente en las habilidades técnicas de lectura y en la evaluación cuantitativa de la lectura es un claro epítome de los efectos del poder en la expansión de una perspectiva teórica, en Estados Unidos, resultado del acento en la competitividad económica.

El hecho de que los niños que tienen la oportunidad de participar significativamente en una

cultura alfabetizada aprendan a leer constituye, a juicio del autor citado, una refutación o falsación clara de la hipótesis de la indispensabilidad de la enseñanza explícita de las correspondencias letra-sonido mediante ejercicios repetitivos —conductismo—, así como de la perspectiva de los cognitivistas que pretenden hallar los universales del lenguaje cableados en el cerebro. En síntesis, la postura de Strauss es que primero se aprende el lenguaje oral y, posteriormente, se desarrolla la habilidad de convertir el lenguaje escrito en hablado, suponiendo la lectura la transposición de formas escritas a representaciones fonológicas¹⁴.

En contestación a Strauss, Stone (2001), en la misma prestigiosa revista y hablando a favor del NICHD, accede a reconocer las limitaciones de los estudios experimentales que minan la validez externa y la aplicabilidad de los mismos a situaciones complejas y auténticas y, asimismo, acepta que en condiciones apropiadas el aprender a leer es natural, pero, en defensa de la perspectiva fónica, afirma que esto no niega que algún método artificial no pueda ser más efectivo. Por otra parte, ante la acusación de Strauss de que el NICHD actúa con el propósito de promover la competitividad internacional y olvida a los niños, indica que son los métodos naturales los que no contemplan a los niños con desventajas.

A esta interacción crítica, se ha unido un tercer artículo escrito por Maryanne Wolf y Rebecca Kennedy (2003). Estas autoras se oponen a la postura de Strauss (2001) que considera que el alfabeto presenta un carácter logográfico históricamente determinado que aconseja que el aprendizaje del lenguaje escrito se efectúe a través de la perspectiva global. Wolf y Kennedy niegan que el alfabeto griego, el primero constituido por científicos del lenguaje y que debería, según la tesis de Strauss, ser históricamente un alfabeto más cercano al sistema logográfico, lo sea. La postura de estas investigadoras es que los griegos analizaron los fonemas del lenguaje fenicio y, a partir de ahí, la

relación que establecían éstos entre su escritura y su habla y a lo anterior añadieron símbolos para las vocales, con la finalidad de adicionar éstas a las consonantes. A partir de este hecho, afirman que queda refutado el principio del desarrollo unidireccional de la escritura —origen logográfico, fase silábica y final en el alfabeto¹⁵— (Gelb, 1952; Strauss, 2001). Además, aseveran que tampoco es correcto que el egipcio sea un alfabeto logográfico y que el mismo sistema de escritura chino una a dimensiones logográficas muchos marcadores fonéticos para sus caracteres más frecuentes¹⁶.

Por otra parte, Wolf y Kennedy indican que en el antiguo sistema sumerio los alumnos aprendían las múltiples facetas del lenguaje escrito¹⁷ y que, en consecuencia:

«Hace miles de años, los sumerios ya comprendieron que la enseñanza de la lectura debía incluir atención explícita a múltiples aspectos del lenguaje, incluyendo a la semántica, la fonología, la gramática y la morfología» (Wolf y Kennedy, 2003: 28).

Nuestro pensamiento resuena con la síntesis de Wolf y Kennedy, en particular cuando éstas concluyen que el estudio de los distintos sistemas alfabéticos permite argumentar que:

«[E]l lenguaje escrito, al igual que el lenguaje oral, depende simultáneamente de múltiples niveles de conocimiento del lenguaje» (Wolf y Kennedy, 2003: 28).

Como contrapunto, expresamos nuestra diferencia con Wolf y Kennedy en relación a pretender obtener conclusiones definitivas de cómo debe ser la enseñanza del lenguaje escrito del estudio de cómo era la enseñanza de la lectura por parte de los sumerios y creemos que las autoras mencionadas simplifican en demasía el tratamiento del dilema significado primero o fonología primero. No obstante, coincidimos en la necesidad de optar por lo plural y no enseñar desde una única dimensión.

Adicionalmente, expresamos nuestro disenso de Wolf y Kennedy (2003) cuando éstas refutan que el aprendizaje de la lectura deba ser como el de la lengua oral, apoyándose en la creencia de Pinker (1997) de que el lenguaje oral es un instinto, es decir, asumiendo que los niños están cableados para el sonido, mientras que lo escrito es un componente accesorio y, por ello, su adquisición no es de forma natural. A nuestro juicio, la validez de esta línea argumental no se puede mantener ya que la posición de Pinker de tratar al lenguaje como un instinto es excesivamente fuerte¹⁸. Lo que antecede, no obsta para que compartamos la conclusión final de carácter inclusivo de Wolf y Kennedy (2003) de que conviene conectar la información histórica con la actual sobre las teorías lingüísticas y las teorías sobre la enseñanza de la lengua escrita:

«Creemos que una visión verdaderamente amplia de la lectura utiliza todas las bases de conocimiento implicadas en la lengua escrita: no sólo conocimiento basado-en-la-fonología y no sólo conocimiento basado-en-el-significado —los focos típicos en la mayoría de las aproximaciones a la lectura—» (Wolf y Kennedy, 2003: 29).

Ulteriormente, no podemos compartir la perspectiva de las citadas autoras cuando aseveran que el aprendizaje de la lengua escrita requiere, ante todo, la enseñanza directa de la forma en que las letras representan los sonidos. Consideramos una incoherencia este último aserto de Wolf y Kennedy, que alinea su pensamiento al del NICHD, Red Lyon y el NRP, y les lleva a optar por la postura basada en el componente fonológico primero y ello en inconsistencia, a nuestro juicio, con su insistencia de que la comprensión debe ser fruto de la atención a todos los sistemas del lenguaje.

Como contraargumentación a las críticas de Wolf y Kennedy (2003), en un nuevo artículo, Strauss (2003) realiza una estrategia retórica que en esencia consiste en convertir la factualidad, que según las autoras citadas, sostiene la

primacía del ámbito fonológico¹⁹ sobre la perspectiva global en hechos negadores de las propuestas académicas. En síntesis, Strauss concluye que:

«Sus puntos de vista, sin embargo, soportan en realidad mi posición y nada en su discusión justifica su conclusión de que los niños necesitan “instrucción explícita” que clarifique las relaciones entre el lenguaje hablado y el escrito» (Strauss, 2003: 31).

En particular, Strauss puntualiza que cuando Wolf y Kennedy proponen que la lengua inglesa no tiene carácter logográfico sino morfofonémico —la escritura refleja el sistema de sonidos [fonología] y la forma en que el significado es representado en la palabra [morfología]—, asumen claramente que la lengua inglesa no es plenamente alfabética. Ejemplo de ello lo constituyen los homónimos morfofonéticos idénticos cuya secuencia de letras es distinta (*meet, meat*). Posteriormente, en respuesta a la crítica de las autoras citadas referida a que la teoría de Gelb (1957) sobre la evolución unidireccional no sea apropiada, Strauss afirma que lo anterior no niega la conveniencia de una nueva investigación que explique cómo un sistema de escritura alfabético manifiesta conductas no alfabéticas.

En cualquier caso, Strauss (2003) reconoce que nada en la naturaleza y secuencia de las letras argumenta a favor o en contra de cualquier método particular de la enseñanza de la lectura, sea el fónico intensivo o el centrado en el significado. Y, asimismo, apoya determinar en un escenario empírico la interrelación multidisciplinar de los conocimientos sobre la lengua escrita para garantizar estrategias de enseñanza de la lengua escrita idóneas.

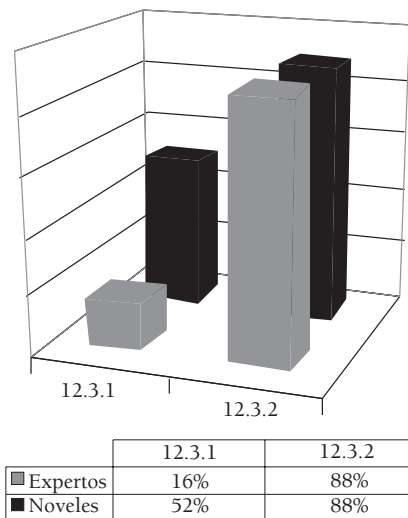
En ese sentido, hemos podido analizar en una de nuestras últimas investigaciones²⁰, los enfoques lectoescritores que reflejan las prácticas de dos cohortes de profesores noveles y expertos en educación infantil. La investigación ha analizado, entre otros factores, si optaban en la

implementación de actividades de aprendizaje por un enfoque referido al código o al significado. Los resultados inscritos en la gráfica de la figura 1 —12.3.1 enfoque del código; 12.3.2 enfoque del significado— han mostrado que:

- El enfoque que más utilizan ambos colectivos es el enfoque comunicativo o del mensaje, es decir, la atención al significado.
- En segundo lugar, los noveles implementan, al igual que los expertos, el enfoque del código, aunque en el grupo de los noveles el número de casos que hemos detectado supera al de los expertos de manera considerable.

FIGURA 1. Preferencias de los profesores en relación al enfoque de la lectoescritura

Implementación según el enfoque código y según el enfoque mensaje. Porcentaje de casos



Como hemos podido observar a lo largo de nuestra investigación, al relacionar las variables de estudio, la mayor heterogeneidad de los noveles se deriva de otras particularidades del pensamiento novel como, por ejemplo, una cierta desvirtuación del enfoque comunicativo

y una imprecisión práctica en las tareas valorativas. Al plantear tareas en relación al mensaje, encontramos que aun dándose el mismo número de casos en ambas cohortes, la intensidad y el contenido varían. El novel sitúa un mayor énfasis en el grafema y el fonema, y en su discriminación, mientras que en los expertos hemos hallado este énfasis en aspectos referidos a la contextualización y una exploración más potente del mensaje. En definitiva, el pensamiento y la acción de los educadores expertos se ha mostrado, en esta investigación, más organizado, inclusivo y fundamentado que en los noveles.

Las múltiples vías al lenguaje

El pensamiento depende de una multitud de subsistemas y redes que interaccionan, unos más racionales y otros menos, lo que explica la naturaleza compleja y múltiple de nuestra cognición. Consideramos necesario expresar nuestro disenso con la creencia de Chomsky (1957) referida a que el conocimiento del lenguaje supone el dominio de una serie de reglas —gramática— inconscientes que no son impuestas socialmente sino naturales e implícitas y que la evolución nos ha diseñado para convertir secuencias de sonidos en representaciones de significado. Nuestra opción teórica es que el desarrollo del lenguaje depende de la biología del niño, de sus mecanismos de aprendizaje y de lo que los adultos y los iguales le ayudan a adquirir a través de su experiencia en su comunidad. En el debate cultura/naturaleza y, en particular, ante la dualidad *dominio general-dominio específico*, compartimos la postura de Kyra Karmiloff y Annette Karmiloff-Smith (2001) cuando afirman que la evolución ha generado dos cosas: 1) un periodo de desarrollo posnatal del cerebro extremadamente largo, lo que permite que los estímulos ambientales puedan formar la estructura del cerebro en desarrollo y 2) un número de mecanismos diferentes de aprendizaje no dominio-específicos, pero sí «dominio-relevantes» (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001: 6),

causados a través de la interacción con varios *inputs* ambientales, lo que determina que cada mecanismo devenga progresivamente más dominio-específico²¹. Lo anterior resuena con las evidencias de nuestra experiencia y significa que antes del nacimiento el niño posee algunas *predisposiciones mínimas* que le inclinan a prestar atención selectiva a ciertas partes del ambiente —caras, voces—.

Ante el problema de cómo ocurre la comprensión del lenguaje, Gopnik *et al.* (1999) postulan que ésta se inicia con la fragmentación de la corriente continua de sonidos en piezas separadas y con la identificación de cada sonido con precisión que es, asimismo, uno de los procesos más complejos para los ordenadores. Hoy se reconocen las extraordinarias capacidades de los niños para la segmentación del habla. En la segunda parte del primer año, se categorizan los *sonidos prototípicos*. La repetición del sonido *r* genera su conservación. Establecido un prototipo éste afecta a la forma en que oímos los sonidos. En cuanto a la producción del habla se inicia a los tres meses con el balbuceo previo —producción de *ooohh* o *aahh*—; a los siete meses empieza el balbuceo verdadero con cadenas de consonante y vocal *babababa* y a partir de ahí los niños producen sonidos muy afectados por los de su cultura.

En relación a los denominados periodos críticos, que determinan que fases tempranas rijan el resto del desarrollo, no interpretamos que se trate de un reloj biológico, sino resultado de las estructuras neuronales desarrolladas por la experiencia. Una vez establecida una representación funcional, ésta resulta muy difícil de cambiarla. La experiencia modifica el cerebro, pero estos mismos cambios o representaciones alteran la forma en que la nueva experiencia afecta el cerebro. En suma, a nuestro juicio, el infante se apoya en mecanismos dominio-relevantes para procesar los estímulos auditivos, antes de que pueda procesar sonidos y grupos de sonidos. Este hecho determina que el niño devenga progresivamente más sensitivo a ciertos

rasgos de la corriente del lenguaje. Sobre estas sensibilidades iniciales, el infante edifica las formas de procesamiento lingüístico.

El lenguaje permite la socialización del niño a través de las relaciones interpersonales. Así, los estudios recientes prueban que los factores sociales influyen de manera definitiva en la forma en que los niños aprenden. Cuando éstos entran en diálogo con las personas por las que sienten afección parecen más atentos, persistentes en el aprendizaje y felices y como consecuencia aprenden muy rápidamente (Haug-Schnabel, 2003). La existencia de profusos procesos dedicados a la identificación y comprensión de las caras es una evidencia de que los congéneres son fundamentales para la comprensión del mundo y la constitución del conocimiento (Gopnik *et al.*, 2001). El constructivismo, con su énfasis en el pensamiento individual y la resolución en forma autónoma de problemas, ha difuminado, en ocasiones, lo esencial del nosotros y de la diada progenitor-hijo y, en suma, de la intersubjetividad.

El niño no es un ente pasivo que se limita a repetir o reproducir lo que oye, sino que crea lenguaje activamente experimentando con las reglas que ha extraído del estímulo de entrada. El niño procesa activamente y en multiniveles los sonidos, los ritmos y los bloques básicos de construcción de las palabras y la gramática. La creatividad del niño queda clara en las asombrosas innovaciones que produce y en su gusto por la exploración de nuevas estructuras.

Hasta hace muy poco, las investigaciones psicolingüísticas se centraban en la *producción de lenguaje* —por ejemplo, la teoría conductista de Skinner— pero obviaban la conducta comunicativa no verbal y la vocalización antes de los 12-15 meses. Hoy, se reconoce que la percepción del habla y la comprensión del lenguaje se desarrollan durante el periodo crucial que precede a la producción de las primeras palabras reconocibles. Por ello, lo que un niño comprende es, frecuentemente,

mucho más indicativo de su conocimiento del lenguaje que lo que dice²².

El incremento de la complejidad: del bilingüismo al multilingüismo

En un escenario en el que la suma de las minorías culturales y lingüísticas constituye ya en algunos lugares la mayoría, hemos revisado las publicaciones que analizan la interconectividad entre las variables lectoescriptoras que afectan a la vida en el aula y al escenario político general. El metaanálisis de Arnheta Ball (2002) postula que, en el problema sobre cómo el lenguaje escrito une lo social y lo cognitivo, lo más preocupante es la casuística de los alumnos de grupos marginales que se encuentran con la dificultad de aprender a usar el lenguaje escrito académico desde una cierta renuncia a su propio sistema lingüístico y cultural y, en consecuencia, a su propia identidad. Ante estas situaciones, se ha hallado, por ejemplo, que una clase multicultural en la que los niños escribían diarios y en la que, inclusive, los niños más desfavorecidos redactaban libremente cada día tres frases mejoraban sensiblemente en la fluidez, elaboración y sintaxis del inglés. Por otra parte, en otro caso, gracias a la lectura y escritura de cartas, en un marco de comunicación funcional e interactiva, los estudiantes avanzaban en la alfabetización. En concreto, Arnheta Ball ha aportado evidencias de que el lenguaje de los niños es afectado por el de sus medios culturales, así como el que la presencia de profesores de diversos medios culturales mejora el aprendizaje de los alumnos. La citada autora asume que los estudiantes que usan el propio discurso expresivo afroamericano en su estilo de escritura en el aula obtienen mejores resultados en las evaluaciones nacionales. Por último, el análisis del papel de lo vernáculo en la alfabetización ha llevado a proponer que se revisen las implicaciones derivadas del intento de imponer la lengua estándar y que se estudien nuevas alternativas de validar las culturas de alfabetización alternativas como medio para llegar a dominar la lengua dominante.

Conclusiones y recomendaciones

En general tratamos, en resonancia con Martha Nussbaum (2004), de respetar las grandes perspectivas comprensivas, ser parsimoniosos con las teorías y evitar apoyarnos en aproximaciones vinculadas a un único paradigma. En esta línea, creemos necesario avanzar en:

- *La integración y equilibración de perspectivas de aprendizaje lectoescritor.* Del análisis de la alternancia paradigmática de modelos de aprendizaje lectoescritor, deducimos que se ha producido una *caída del lenguaje global*. El lenguaje global está siendo sustituido por la instrucción fónica; este cambio o receso metodológico, creemos, está en parte motivado por una mala práctica docente del lenguaje global derivada indiscutiblemente de una falta de oportunidades educativas del profesorado que no ha aprovechado el potencial docente para la creación de una cultura lectoescritora potente en los centros escolares.

En los horizontes de expectativa, las circunstancias parece que van a favorecer que en el futuro inmediato se imponga una *perspectiva fónica orientada a las destrezas o habilidades y el texto controlado* (Pearson, 2001), empero, nosotros esperamos que muy pronto se avance hacia una alternativa más inclusiva centrada en una *orientación ecológica (equilibrada)*, apoyada en algunas asunciones del lenguaje global —tareas y textos auténticos y enseñanza integrada— y otras propias de tradiciones anteriores —énfasis en las destrezas y estrategias, control del vocabulario e insistencia en el código—. Este *escenario ecológicamente equilibrado* puede basarse en tareas y textos auténticos, insistencia en escribir, literatura, respuesta y comprensión y, además, en un programa en estrategias para la perspectiva fónica, pero intensamente contextualizadas. Un enfoque más próximo al lenguaje global que a la aproximación fónica. Esta

perspectiva es más inclusiva paradigmáticamente, más consistente con el saber de oficio y más coherente con la historia ya que selecciona las prácticas que se han mostrado efectivas en cada era pero las rediseña y las efectiviza. Por estas razones, concuerda con nuestra postura receptiva a favor de unas creencias epistemológicas multidimensionales. Y, singularmente, a favorecer la pasión por la comprensión y la razón.

- *La superación de la antinomia «decodificación-significado».* Coincidimos con Strauss (2003) en el reconocimiento de que nada en la naturaleza y secuencia de las letras argumenta a favor o en contra de cualquier método, sea el fónico intensivo o el centrado en el significado. Por ello, en un escenario empírico, es importante reconocer el conocimiento derivado de la práctica y la experiencia reflexiva. Justamente, éste fue el objetivo de nuestra investigación sobre expertos y noveles, adicionar el conocimiento de oficio de los profesores como elemento crucial en la aplicación de metodologías lectoescritoras y las evidencias que aportan los profesores para garantizar estrategias de enseñanza idóneas.
- *La investigación aplicada a la búsqueda de múltiples vías al lenguaje.* La falsa creencia de que en todos los ámbitos del mundo y la vida²³ se pasa de lo simple a lo complejo, ha determinado que muchos académicos asumieran que el camino al lenguaje pasa por una sensibilidad a los contrastes fonéticos, prosigue por los contrastes silábicos, alcanza a las palabras y, ulteriormente, llega a las frases como antesala del discurso como meta final. En contraste con esta propensión, nosotros hemos intentado aportar argumentos para justificar que la constitución de la capacidad de comprensión y generación del lenguaje escrito depende de una multiplicidad de vías. En este sentido, nuestro pensamiento resuena con el de Karmiloff y Karmiloff-Smith (2001:54) cuando aseveran que:

«La percepción del lenguaje realmente se desarrolla simultáneamente a muchos niveles. Además, a través de todo el desarrollo el conocimiento adquirido a cada nivel, constriñe el aprendizaje en todos los otros niveles. Los infantes no se mueven unidireccionalmente desde las unidades lingüísticas más pequeñas a las más grandes. Al contrario, empiezan a menudo almacenando unidades prosódicas más grandes que subsecuentemente rompen en partes lingüísticamente relevantes.»

Las investigaciones realizadas avalan, asimismo, la utilización de una multiplicidad de estrategias metodológicas para la constitución del lenguaje escrito, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y los textos multimodales. Es muy necesario progresar en la búsqueda de programas de recuperación de los alumnos con dificultades en el dominio del lenguaje escrito. Actualmente se está avanzando en el campo del tratamiento de la dislexia con el apoyo de las tecnologías digitales. Ante el tipo de problema causado por las interferencias que se producen en el aprendizaje de una segunda lengua o ante la dificultad, por ejemplo, para diferenciar sonidos, como la *b* de la *d*, que ocurre en la dislexia, el trabajo con ordenadores que están programados para exagerar las categorías de sonido²⁴, parece constituir una ayuda efectiva.

- *Considerar las nuevas concepciones acerca de la alfabetización que resaltan las dimensiones sociales del lenguaje teniendo muy presente el futuro multilingüístico que se aproxima.* Gee (1999), al hablar de la lógica de los nuevos estudios sobre la alfabetización, afirma que, al igual que el cruce constituye un lugar donde diferentes mundos se reúnen, los nuevos estudios sobre la alfabetización construyen la alfabetización como un nexo integrado de lenguaje-actividad-identidad social. En este sentido, la práctica coherente de la

alfabetización implica una facilidad de movimiento entre formas de lenguaje encontradas en la escuela, las actividades en las que estas formas de lenguaje son precisadas y las múltiples identidades que los estudiantes asumen en estas prácticas. Lo más importante, sin embargo, es el movimiento que conecta estas prácticas institucionales a las identidades «vernaculares» cultivadas en las casas de los niños. Gee insiste en que es el poder el que va a dictaminar qué identidades van a ser silenciadas y, en suma, que el leer con éxito también requiere negociaciones de la identidad personal y cultural entre múltiples contingencias de poder.

En las últimas estadísticas que se nos ofrecen²⁵, España, debido a la inmigración, registra el mayor aumento de población de su historia, con un ritmo de crecimiento superior al que se registra en la UE. Mientras, la población de los países

de la ribera norte del Mediterráneo ha pasado, en 50 años, de 158 millones a 212, la de la orilla sur ha crecido de 73 a 244 millones. Esto implica una variedad inmensa en las dimensiones sociales de los alumnos, no tenerlas en cuenta supone mantenernos en modelos de aprendizaje lector arcaicos. En síntesis, nosotros concurrimos con Ball en la necesidad de que los educadores se apoyen en los aspectos fuertes del discurso del propio grupo cultural, convicción que hace ineludible investigar cómo los alumnos articulan los recursos culturales que dominan en las prácticas de escritura (escribir una narrativa, explicar un concepto científico, diseñar un documento electrónico multimedia, argumentar un discurso escrito) y, asimismo, conlleva un nuevo desarrollo profesional de los profesores y una mayor financiación de la investigación.

Notas

¹ Simbolizada por los *puntocom*s.

² *Droits à des capacités*.

³ El *analfabetismo funcional* se refiere al aprendizaje circunscrito al descifrado de los textos y que no ha alcanzado la comprensión de los mismos.

⁴ Diferenciamos entre maximización y optimización y lo hacemos desde la asunción de que no hay una acción lectiva única y mejor.

⁵ La reautorización del programa Headstart y la iniciación de Good Start Grow Smart en Estados Unidos inscriben propuestas basadas en aplicar un currículo formal, para desarrollar habilidades de madurez en preescolar.

⁶ *Their must be some limit to the burden of remembering that we impose on our children and grandchildren. They will have a world of their own, of which we should be less and less part. Thank you* (Coetzee, 2003: 20).

⁷ En el trabajo se diferencian tres perspectivas, siendo la tercera categoría el constructivismo, que nosotros consideramos que debe ser categorizado en la perspectiva global.

⁸ En el constructivismo se trata de que los alumnos aprendan a «leer como un escritor», haciéndose conscientes de las herramientas expresivas.

⁹ El epitome de estos cambios paradigmáticos es el caso de California, donde se promovió el método global apoyado en los grandes libros de los autores clásicos con el objetivo de promover una reverencia por la lectura de la literatura y una huida de las destrezas basadas en la repetición. Cuando las evaluaciones realizadas por la National Assessment Educational Progress indicaron que California se hallaba en el penúltimo lugar de los Estados Unidos con la proficiencia en la lectura más baja, se abandonó el método global, trasladando el énfasis al método fónico. Las consecuencias han sido que el método global se ha convertido en la cabeza de turco para justificar el fracaso de las instituciones públicas educativas, incluyendo a las universidades. Empero, hay que considerar que Reagan disminuyó dramáticamente la financiación y creció la diversidad y el número de los alumnos que no hablan el inglés.

¹⁰ Esta politización de la investigación educativa sobre la lectura ha determinado que en California, por ejemplo, no se autoriza el uso de la financiación del programa Goals 2000 para la instrucción en lenguaje global.

¹¹ Una de las revistas educativas de más impacto.

¹² Red Lyon es uno de los más cualificados expertos en el estudio de la lectura y una de las personas que más influye, a través de los medios de comunicación, en la creación del punto de vista alfabético acerca de la psicología e instrucción de la lectura.

¹³ El carácter logográfico ancestral queda inscrito, en el caso del inglés, en los homónimos en que distintas letras no suponen diferentes pronunciaciones —*meet/meat, blue/blew*—.

¹⁴ En el estudio de la afasia se ha observado que un niño cuando mira la palabra escrita «perro» descubre el significado vía el sonido de la misma y no a través de la conversión de las letras en su concepto.

¹⁵ Wolf y Kennedy (2003) indican que aun no pudiendo ser aceptado hoy, el principio de desarrollo unidireccional podía ser apropiado en su momento.

¹⁶ Inclusive muchos niños antes de aprender los 3.500 caracteres estudian una especie de alfabeto, el *pinyin*.

¹⁷ La instrucción referida a la lectura se basaba primero en la enseñanza de listas léxicas de palabras basadas en categorías semánticas con algunos rasgos visuales compartidos, después se aprendía con una segunda lista organizada en base a pronunciaciones compartidas y con listas gramaticales para enseñar las propiedades sintácticas de las palabras, para terminar con el estudio de listas bilingües que pretendían enseñar a usar un símbolo en otra lengua.

¹⁸ Véase, por ejemplo, *Nature via nurture*, en cuya obra Ridley (2003) propone un nuevo interaccionismo, basado en que los genes son activados o desactivados por los acontecimientos ambientales. Empero, queda mucho por conocer sobre cómo unos genes activan a otros genes o cómo éstos actúan en la construcción neuronal del cerebro o cómo el aprendizaje opera a través de la expresión de los genes (Laland, 2003).

¹⁹ A pesar de que Wolf y Kennedy se inclinan por hacer uso de múltiples niveles de información lingüística en la enseñanza de la lengua escrita, abogan innegablemente por la enseñanza explícita de las correspondencias letra-sonido y las correspondencias morfema-letras. Además, las autoras citadas reconocen que parte de su trabajo ha sido financiado por el NICHD, parte interesada en este debate. Aunque afirman que ni el NICHD ni Red Lyon (jefe del Child Development and Behavior Branch), ni el National Reading Panel pueden ser reducidos a una perspectiva. No obstante, nosotros consideramos que las instituciones y personas citadas se hallan en el centro de un movimiento excluyente de las investigaciones cualitativas y las perspectivas que ellos denominan no científicas.

²⁰ *Cultura profesional lectoescritora: el pensamiento del profesorado sobre el desarrollo profesional y la planificación de la enseñanza del lenguaje escrito*. Tesis doctoral presentada en la UA por A. Giner, bajo la supervisión de M. A. Martínez Ruiz y N. Sauleda Parés.

²¹ Véase, por ejemplo, *Nature via nurture* (Ridley, 2002).

²² Ocurre algo similar en el aprendizaje de una lengua extranjera: lo que uno comprende es sensiblemente superior a lo que uno es capaz de decir. En los años ochenta, Brian MacWhinney y Catherine Snow promovieron la creación de la base de datos CHILDES (Children Language Data Exchange System) que hoy es una bella realidad.

²³ Al igual que muchos equivocadamente propenden a creer que la evolución es un proceso de progresiva complejización que se extiende de las formas de vida más simples a la persona humana como pináculo máximo de todo el camino recorrido (véase, por ejemplo, Gould, 2003).

²⁴ Comparable al *motherese*, forma de hablar pausada y bien articulada de los progenitores.

²⁵ Se calcula que en el año 2004 se registraron 910.846 habitantes más gracias a la inmigración, siendo en la actualidad el número total de residentes en España de 44.108.530 habitantes. Fuente de los datos: INE (2004, 2005), Eurostat (2004), Consejo de Ministros (18-11-2005).

Referencias bibliográficas

- BALL, A. F. (2002). Three Decades of Research on Classroom Life: Illuminating the Classroom Communicative Lives of America's at-risk Students. En W. G. SECADA (ed.), *Review of Research in Education*, vol. 26, 71-111.
- BARR, R. (2001). Research on the teaching of reading. En V. RICHARDSON, *Handbook of research on teaching*. Washington: AERA, 390-415.
- CHALL, J. S. (1967). *Learning to Read: The Great Debate*. Nueva York: McGraw-Hill.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- COETZEE, J. M. (2003). *Elizabeth Costello. Eight Lessons*. Londres: Secker & Warburg.

- EDWARDS, D. y MERCER, E. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: MEC-Paidós.
- EHRI, L. C.; NUNES, S. R.; STHAL, S. A. y WILLOWS, D. M. (2001). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 71, nº 3, 393-447.
- GEE, J. P. (1999). Critical Issues: Reading and the New Literacy Studies: Reframing the New Academy of Sciences Report on Reading. *Journal of Literacy Research*, vol. 31, 355-374.
- GELB, I. J. (1957). *A study of writing*. Chicago: Chicago University Press.
- GOODMAN, Y. M. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje*, nº 58, 29-42.
- GOPNIK, A.; MELTZOFF, A. y KUHL, P. D. (1999). *The scientist in the crib*. Nueva York: William Morrow and Company, Inc.
- GOULD, S. J. (2003). *The Hedgehog, the Fox and the Magister's Po. Mending the Gap between Sciences and Humanities*. Londres: Jonathan Cape.
- HAUG-SCHNABEL, G. (2003). Cuanto antes, ¿mejor? El cariño favorece más el aprendizaje infantil que el entrenamiento prematuro. *Mente y cerebro*, nº 5, 35.
- KARMILOFF, K. y KARMILOFF-SMITH (2001). *Pathways to Language. From Fetus to Adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LALAND, K. N. (2003). Human Behaviour: The New Interactionism. *Science*, nº 300, 1.879-1.880.
- LEBRERO, M. P. y LEBRERO, M. T. (1998). *Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura. Aproximación al lenguaje escrito y evaluación de materiales*. Madrid: UNED.
- LEMAN, N. (1997). The Reading Wars. *The Atlantic Monthly*, vol. 280, nº 5, 128-134.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Madrid: MECED.
- MOLINA GARCÍA, S. (1991). *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE.
- NUSSBAUM, C. M. (2004). *Hiding from Humanity. Disgust, Shame and the Law*. Princeton: Princeton University Press.
- PALINCASAR, A. S. y BROWN, A. L. (1988). Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, vol. 1, 117-175.
- PEARSON, P.D. (2001). *Reading in the Twentieth Century*. CIERA (Center for the Improvement of Early Reading Achievement) Archive, #01-08. [Véase <http://www.ciera.org/library/archive/2003-01/index.htm>.]
- PINKER, S. (1997). *How the Mind Works*. Nueva York: Norton.
- RICHARDSON, V. (2001). *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA.
- RIDLEY, M. (2003). *Nature via Nurture*. Londres: Fourth State (Harper-Collins Publishers).
- RICOEUR, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. París: Éditions Stock.
- SENNET, R. (2003). *Respect in a World of Inequality*. Nueva York: Norton.
- STONE, J. E. (2001). Comment on «An open letter to Reid Lyon» by Steven L. Strauss. *Educational Researcher*, vol. 30, nº 7, 31-32.
- STRAUSS, S. L. (2003). Writing and reading: A replay to Wolf and Kennedy. *Educational Researcher*, vol. 32, nº 2, 31-32.
- STRAUSS, S. L. (2001). An open letter to Reid Lyon. *Educational Researcher*, vol. 30, nº 5, 26-33.
- TEBEROSKY, A. y FERREIRO, E. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- TOLCHINSKY, L. (1993). Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de alfabetismo. *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 6, 53-62.
- WOLF, M. y KENNEDY, R. (2003). How the Origins of Language Instruct us to Teach: A Response to Steven Strauss. *Educational Researcher*, vol. 32, nº 2, 26-30.

Abstract

The culture of reading and writing of teachers facing a numerical dilemma

On an epochal moment characterised by the numeric crossroads, the right of all students of learning to read and write is more essential than ever. In this sense, this paper analyses the «great debate» or «paradigm wars» between the proponents of a phonic perspective and the defendants of a global vision. The authors, after recognizing the cognitive power of antinomies and after revising the historic alterations in the literacy methodologies enacted at schools, conclude that this is a problem irreducible to a polar dichotomy. The ways of learning oral and written language depend on multiple capacities that interact among them. In resonance with this evidence and singularly when our societies are extensively multi-linguistic, the article propose that learning to read and write must be a process dependent of a plurality of ways respectful with the students' idiosyncrasies.

Key words: *«The great debate», Phonic and global perspective, Multilinguism.*