

*FACTORES QUE DEBEN SER TENIDOS EN CUENTA
EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN
DE LA LECTURA ALFABÉTICA*

ALBA LUCÍA MENESES B.*

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

This paper reviews reading and literacy research literature related with reading acquisition published recently (Adams, 1990, 1998; Clay, 1996; Cunningham and Allington, 1994; Delpit 1995; Ehri, 1991; Stanovich, 1996, 1981; Vellutino, 1991 et.al., 1996) and stresses how research findings could be introduced in daily practices of preschool and first grade classrooms to prevent reading failure for all children, even for those called at risk (e.g., low income, ethnically or culturally different). The conclusion is that reading acquisition is mediated by multiple factors (cognitive, instructional and socioemotional) and in order for a child to become a fluent reader all these factors should work well together.

Key words: educational psychology, psycholinguistics, preschool children, learning, reading.

El propósito de este artículo fue revisar los diferentes factores que a luz de la investigación reciente influyen en el proceso de adquisición de la lectura alfabética (Adams, 1990, 1998; Clay, 1996; Cunningham y Allington, 1994; Delpit, 1995; Ehri, 1991; Stanovich, 1986, 1991; Roller, 1996; Vellutino, 1991; Vellutino et al., 1996) con el objeto de prevenir el fracaso en el aprendizaje de la lectura en los niños y las niñas, aún en aquellos denominados en riesgo (por ejemplo, niños y niñas con altos niveles de probreza o con marcadas diferencias cultu-

rales, o que presentan dificultades en la discriminación fonológica.

A continuación se presenta una revisión de los factores cognitivos, instruccionales y socioemocionales y el papel que desempeñan en el proceso de adquisición de lectura alfabética.

PROCESOS COGNITIVOS Y DESARROLLO
DE LA HABILIDAD LECTORA

Los niños y las niñas que inician el proceso de adquisición de la lectura atra-

* Psicóloga egresada de la Universidad Católica de Colombia, Master in Science en psicología educativa de la Universidad del Estado de Nueva York (SUNY) en Albany N.Y.

viesan por diferentes fases a nivel del desarrollo cognitivo en el proceso de aprender a leer palabras (Adams, 1990; Stanovich, 1991; Ehri, 1991). En este sentido Ehri (1991) presenta un modelo de esquema de tres fases (lolográfica, alfabética y ortográfica) con el propósito de explicar cómo los niños y las niñas se desempeñan en diferentes puntos del desarrollo de aprender a leer las palabras.

En la primera fase, la lolográfica, los lectores y las lectoras hacen uso de las características gráficas del texto con el fin de leer las palabras. Este tipo de lectura se refiere a cuando dichos lectores principiantes hacen uso estrictamente de las características visuales más que de las correspondencias sonido-letra para leer las palabras. Así, por ejemplo, quienes se encuentran en esta fase seleccionan una proporción visualmente relevante o una señal gráfica saliente y la asocian con una palabra la cual almacenan en memoria (el arco detrás del logotipo de MacDonalDs).

Si los lectores y las lectoras que se encuentran en esta fase seleccionan letras como claves para recordar el significado de la palabra, lo hacen porque las formas de las letras son visualmente relevantes, no porque las letras tengan relación con los sonidos en la palabra (Ehri, 1991; Gough, Juel y Griffin, 1992; Stanovich, 1986, 1991).

La segunda fase, la alfabética, requiere que los lectores y las lectoras se hayan apropiado de los nombres y de los sonidos de las letras del alfabeto (Adams, 1990, 1998; Clay, 1996; Cunningham & Allington, 1994; Ehri, 1991; Stanovich, 1986, 1991; Perfetti, 1991; Vellutino, 1991; Vellutino y otros, 1996). Aquellos que se encuentran en esta fase, son capaces de

operar en las relaciones sonidos-letras para leer las palabras visuales, más que en el aspecto lolográfico.

A pesar de que todavía no existe acuerdo acerca de cuándo comienza la fase alfabética, si existe consenso en que ella está en desarrollo cuando los lectores y las lectoras principiantes son capaces fonológicamente de codificar letras en pronunciaciones de acuerdo con la correspondencia grafema-fonema (Adams, 1990; Clay, 1996; Cunningham & Allington, 1994; Ehri, 1991; Stanovich, 1986, 1991; Perfetti, 1991; Vellutino, 1991; Vellutino y otros, 1996). Por lo tanto, se considera la habilidad de decodificación fonológica como el ingrediente clave para el aprendizaje de la lectura de palabras.

Investigaciones realizadas (Adams 1990, 1998; Ehri, 1991; Stanovich, 1986, 1991; Perfetti, 1991; Vellutino, 1991; Vellutino y otros, 1996) sugieren, por una parte, que ser capaz de decodificar las palabras en sonidos capacita a los lectores y a las lectoras principiantes a leer, con éxito, palabras no familiares; por otra parte, que los niños y las niñas quienes no pueden decodificar fonológicamente no llegan a ser buenos lectores (Adams, 1990; Perfetti, 1991; Ehri, 1991; Stanovich, 1986, 1991; Vellutino, 1991, Vellutino y otros, 1996). Además, que los mejores predictores para el logro de comenzar a leer son: el poseer conciencia fonológica y el identificar las letras del alfabeto - mayúsculas y minúsculas- (Ehri, 1991, Juel, 1996; Vellutino y otros, 1996).

La tercera fase del desarrollo del proceso de aprender a leer, la ortográfica, emerge posterior a la competencia de la lectura alfabética. En otras palabras, un lector o una lectora, en esta fase, procesa

secuencias de letras familiares como unidades (Ehri, 1991). La utilización de la estructura ortográfica facilita el desarrollo de la velocidad de lectura, la cual se desarrolla en promedio entre segundo y quinto grado de básica primaria, para lo cual es necesario que los lectores y las lectoras sean capaces de usar la estrategia de leer nuevas palabras por analogía con palabras conocidas. Sin embargo, para que ellos puedan hacer uso de tal estrategia necesitan: a) tener almacenado en memoria la analogía y las letras que la componen; b) ser capaces de segmentar las palabras y de realizar rimas; y c) poseer la habilidad de codificación fonológica (Ehri, 1991, Stanovich, 1986, 1991, Perffeti, 1991).

Por otra parte, existe evidencia considerable (Ehri, 1991; Gough, Juel y Griffin, 1992; Perffeti, 1991; Stanovich, 1986, 1991) acerca de que los lectores y lectoras en la última fase, la ortográfica, son rápidos y que el proceso de decodificación de palabras es automático y de manera tan eficiente que no necesitan de la información del contexto, contrario a lo que se ha sostenido en tal sentido por mucho tiempo en relación a que los buenos lectores y las buenas lectoras tienen una gran dependencia del contexto. Así, los lectores y lectoras de acuerdo con Ehri (1991) dependen menos de la información del contexto en la medida que el proceso de reconocimiento de palabras se incrementa y es más eficiente, es decir, en la medida que ellos y ellas pasan de la fase alfabética a la ortográfica.

Ahora bien, las fases antes enunciadas en el proceso de adquisición de la lectura no dependen de la edad o grado en que el niño o la niña se encuentre (Ehri, 1991;

Perffeti, 1991; Vellutino, 1991; Vellutino y otros, 1996). Por ejemplo, niños y niñas con edades similares en los mismos salones de preescolar o primer grado pueden variar en las habilidades de lectura en un rango que va desde la fase logográfica hasta la fase ortográfica.

Así mismo, el desarrollo de la lectura depende no solamente del método de enseñanza para la lectura en particular que se utilice, sino también de las experiencias que los niños y las niñas tengan en sus casas y en el aula. Estos factores crean una gran variabilidad entre los niños y las niñas que inician su proceso de adquisición de la lectura e influyen de manera determinante sobre la ejecución que ellos y ellas tienen en tareas de lectura o relacionadas con ella (Clay, 1996; Cunningham and Allington, 1994; Juel, 1996; Stanovich, 1986, 1991; Roller, 1996; Vellutino, 1991; Vellutino y otros, 1996). Por lo tanto, el modelo de desarrollo de lectura por fases reseñado previamente tiene implicaciones para la enseñanza de la lectura en cuanto a lo relacionado con el método seleccionado para enseñar, las habilidades lingüísticas que los principiantes deben desarrollar y el contexto en el que se enseñe a leer.

No tiene tanta importancia el enfoque utilizado para la enseñanza de la lectura alfabética, es decir la diferencia no está en el método de enseñanza (por ejemplo, silábico o global), sino más bien en las necesidades que cada niño o niña presentan para desarrollar las habilidades lingüísticas de recodificación fonológica y de lectura de palabras como un todo (Ehri, 1991, Cunningham y Allington, 1994, Roller, 1996). Durante la fase alfabética, los y las estudiantes necesitan

practicar la recodificación de palabras hasta que éstas lleguen a ser formas familiares con rutas de acceso establecidas en memoria.

Las palabras se deben practicar en contextos significativos, de forma tal que las asociaciones formadas incluyan significados y pronunciación correcta. Este aspecto es particularmente importante en el caso de aquellas palabras con pronunciación ambigua o que dependen del contexto para su significado (Juel, 1996; Stanovich, 1991; Perfetti, 1991; Uhri y Shepherd, 1993).

EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

Actualmente existe suficiente evidencia que apoya el punto de vista de que la lectura no se adquiere naturalmente, en igual forma que aprender a hablar (Denckla, 1988). El uso de la analogía lectura/habla ignora los hechos de que todas las comunidades de seres humanos han desarrollado lenguajes hablados; no obstante, una minoría de estos existe solamente en forma escrita. El lenguaje hablado es casi tan viejo como la especie humana, sin embargo, el lenguaje escrito es una invención cultural reciente, tal vez, de los últimos tres mil o cuatro mil años (Marshall, 1988).

Así como también es cierto que mientras casi todos los niños y niñas en ambiente normales desarrollan el lenguaje hablado de forma fácil, la mayoría de los niños y las niñas requieren de un proceso de enseñanza explícito para aprender a leer; y a pesar de ello aún queda un número significativo de niños y niñas que pre-

sentan dificultad para aprender a leer a pesar de los esfuerzos que hacen sus padres y profesores (Adams, 1990; Gough, Juel y Griffith, 1992; Perfetti, 1991; Stanovich, 1986, 1991; Clay, 1996).

Por otra parte, "hace cien años, no había un solo país en el mundo en que la mayor parte de la población fuera lectora" (Geschwind, 1988 p.180), y sin embargo, la mayoría de las personas hoy en día saben leer en las sociedades industrializadas. De acuerdo con Geschwind (1988), si el aprender a leer es un proceso lento de aprendizaje, contrario al proceso de aprender a hablar, es porque este último depende de un sistema cerebral particular e innato, mientras que el primero depende del aprendizaje de nuevas conexiones entre muchos sistemas.

En consecuencia, el lenguaje hablado aparece rápidamente sin una enseñanza especial, en tanto que la lectura alfabética requiere de un período de aprendizaje largo, porque actos programados sencillos, pero no innatos, pueden requerir de amplios períodos de aprendizaje (Geschwind, 1988, Denckla, 1988).

Para la mayoría de investigadores en el área de la lectura, leer es la habilidad para extraer significados de cualquier tipo de representación visual del lenguaje (Geschwind, 1988, Denckla, 1988; Liberman 1988; Clay, 1996; Cunningham y Allington, 1994; Ehri, 1991; Vellutino, 1991, y otros, 1996; Adams, 1990; Stanovich, 1986, 1991). Por lo tanto, la anterior definición incluye un continuo de posibilidades de lectura desde el pictograma, los jeroglíficos, el lenguaje de signos de los sordos, los lologramas (ideogramas), hasta la extracción de significado de símbolos lingüísticos visuales (pala-

bras). Pero ello no significa que el proceso cognitivo involucrado para la extracción de significado de cada una de los anteriores objetos de lectura sea el mismo.

Si bien existe consenso que los niños y niñas pueden desarrollar la habilidad para leer pictogramas y logogramas (palabras de la televisión, propaganda, etiquetas de cereales) de forma espontánea, no obstante, también hay acuerdo de que en orden a que un niño o niña desarrolle la habilidad de extraer significados de símbolos lingüísticos visuales (palabras), él o ella casi siempre requiere de la intervención de algún otro individuo (profesor(a), padre/madre, hermano(a), compañero(a), quién le brinde señales que apoyen el procesamiento analítico y/o le presente palabras en formas que desarrollen dicho procesamiento (Adams, 1990; Ehri, 1991; Juel, 1996; Gough, Juel y Griffith, 1992; Stanovich, 1986, 1991; Perffeti, 1991; Vellutino y otros, 1996).

Ahora bien, los principiantes en el proceso de adquisición de la lectura pueden, naturalmente, ignorar la índole alfabética del sistema de escritura y dedicarse a leer logogramas, como si fuera una simple tarea de memorización símbolo-palabra. Es decir, estos niños y niñas comenzarán a adoptar una estrategia en la que intentarán asociar unas formas ópticas con un significado determinado, razón por la cual algunos de ellos perderán los notables beneficios del sistema alfabético y por lo tanto, no serán capaces de utilizar el alfabeto para adquirir nuevas palabras, en razón a que no desarrollan la habilidad lingüística de codificación y recodificación fonológica (Ehri, 1991; Stanovich, 1991; Vellutino y otros 1996).

Como resultado, estos niños y niñas

empezarán a acumular una colección de imágenes gráficas memorizadas y sus palabras asociadas. Pero cada palabra nueva será una nueva imagen gráfica que habrá que emparejar con la palabra asociada, memorizar y añadir a una colección, siempre en aumento, de asociaciones memorizadas símbolo-palabra. Este tipo de asociaciones logográficas en la mayoría de los casos causará desconcierto en los lectores y las lectoras principiantes, por cuanto la cadena de letras que forma las palabras escritas está muy mal adaptada para ser aprehendida por su forma en conjunto, en realidad por ningún medio que no tenga en cuenta las diferentes letras y lo que representan (Lieberman, 1988; Ehri, 1991; Cunningham y Allington, 1994; Adams, 1990, 1998; Gaskins y Elliot, 1991; Juel, 1996; Vellutino, 1991; Vellutino y otros, 1996).

Por ello, es probable que muchos niños y niñas que presentan dificultades en la adquisición de la lectura alfabética sean aquellos que han estado empleando una estrategia de ideogramas, sin ver el principio alfabético (Lieberman, 1988; Ehri, 1991; Stanovich, 1986, 1991; Adams, 1990, 1998; Vellutino, 1991; Vellutino y otros, 1996; Juel, 1996).

Lo enunciado antes tiene importantes implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura alfabética, por cuanto si bien es cierto la información fonética tiene que transmitirse a través de algún conducto sensorial normal, el percepto fonético no es ni auditivo ni visual, sino claramente lingüístico, y los requerimientos de éste son diferentes a los requerimientos de los canales de entrada auditivos y visuales (Lieberman, 1988; Vellutino y otros, 1996). Esto no significa

que los niños y las niñas que tienen deficiencias periféricas de la visión y de la audición no presenten dificultades para aprender a leer, y que estas deficiencias no se deban corregir de ser posible.

En consecuencia, aprender a leer en un sistema de escritura alfabético depende más de la conciencia que emerge de comprender que el discurso encierra un conjunto de correspondencia símbolo-sonido, conocimiento que no todos los niños y niñas principiantes del proceso de lectura poseen al inicio de dicho proceso (Adams, 1990, 1998; Ehri, 1991; Juel, 1996; Gough, Juel y Griffith, 1992; Cunningham and Allington, 1994; Stanovich, 1986, 1991; Perffeti, 1991; Vellutino y otros, 1996; Clay, 1996; Roller, 1996).

Con la identificación del código alfabético como el sub-proceso crítico en el desarrollo de lectores fluidos, es necesario hacer una revisión de las estrategias de enseñanza que facilitan que los lectores y lectoras principiantes accedan a esta habilidad.

Algunas investigaciones muestran que los lectores y las lectoras principiantes aprehenden el código alfabético mejor cuando se utiliza el procedimiento de instrucción directa (Perffeti, 1991; Juel, 1996; Stanovich, 1986, 1991; Vellutino y otros, 1996). Otras investigaciones desde el movimiento de la lectura global muestran que esta habilidad la pueden desarrollar los lectores y lectoras principiantes cuando se enseña en contexto, es decir, cuando las aulas de clase tienen disponibilidad de libros con altas dosis de predictibilidad y mini-lecciones para la enseñanza del alfabeto (instrucción directa con base en historias que apoyan

el descubrimiento de las correspondencias sonido-símbolo) (Cunningham y Allington, 1994; Gaskin y Eliot, 1991; Roller, 1996). Ocurre lo contrario cuando los docentes esperan que los niños y niñas principiantes en el proceso de lectura alfabética aprendan el código alfabético de forma espontánea.

A pesar de lo enunciado antes, algunos niños y niñas presentan severa dificultad en construir la relación de correspondencia sonido-letra. Investigaciones a este respecto permiten concluir que el desarrollo de la conciencia de que el lenguaje hablado está compuesto de segmentos (frases, palabras, sílabas) es un requisito para la adquisición de la lectura alfabética (Adams, 1990, 1998; Vellutino, 1991; Vellutino y otros, 1996). Por ello, es de importancia, el entrenamiento de las habilidades de sensibilidad fonológica en niños y niñas de preescolar y primero de primaria, lo cual podría incrementar las tasas de adquisición de la lectura alfabética (Adams, 1990, 1998; Cunningham y Allington, 1994; Juel, 1996; Roller, 1996; Stanovich, 1986, 1991; Uhry y Shepherd, 1993; Vellutino y otros, 1996).

Así mismo, los resultados de algunas investigaciones establecen que los niños y niñas que presentan dificultades para la adquisición de la sensibilidad fonológica pueden ser identificados muy temprano en su desarrollo y sometidos a una intervención aún antes de que ellos sean expuestos al proceso de enseñanza formal de la lectura (Perffeti, 1991; Stanovich, 1986, 1991; Vellutino, 1991; Vellutino y otros, 1996).

En adición, los niños y niñas que presentan dificultades en el proceso de la adquisición de la lectura alfabética, en la

mayoría de los casos, pueden ser ayudados mediante un programa de recuperación de lectura, el cual incluye tutoría individual de 30 minutos al menos por cinco días a la semana (Clay, 1996), el desarrollo de las habilidades de conciencia fonémica y las relaciones sonido-letra mediante la utilización de experiencias con libros, palabras, significados, letras y sonidos; además del uso de estrategias lingüísticas, cognitivas (automonitoreo, autocorrección, predicción) y perceptuales (visual, auditiva) (Adams, 1998; Clay, 1996; Juel, 1996; Johnston, 1997; Roller, 1996; Tangel & Blachman, 1995; Vellutino y otros, 1996).

Juel (1996), con el propósito de establecer qué condiciones hacen efectiva la tutoría a niños y niñas con dificultades para acceder a la lectura alfabética, encontró que además de las diadas tutor(a)-alumno (a), las cuales proveen interacciones verbales, instrucciones y materiales escritos que sean de un nivel apropiado para el chico o la chica, son igualmente importantes el tipo de actividades de palabras utilizadas en el logro de la adquisición de la lectura alfabética. Entre estas actividades se encuentran las siguientes: a) lectura de textos que provean repetición de la misma palabra o familia de palabras; b) numerosas interacciones tutor (a) -alumno-alumna en la identificación y deletreo de palabras; c) instrucción directa acerca de la relación sonido-letra en relación con palabras; d) el modelamiento verbalizado por parte del tutor (a) de cómo identifica o escribe las palabras desconocidas. Estos hallazgos sugieren que los profesores y profesoras pueden ayudar a los niños y niñas que presentan dificultades en la adquisición

de la lectura alfabética incluyendo las estrategias antes señaladas en clase. Sin embargo, interacciones uno a uno que involucren modelamiento del proceso de identificación de palabras puede ser necesario, en muchos casos, adicional a las experiencias de clase.

Por otra parte, Cunningham y Allington (1994) y Roller (1996) afirman que muchos niños y niñas con dificultades en el proceso de adquisición de la lectura alfabética presentan alto riesgo de fracaso escolar debido a que los métodos de enseñanza ni el ambiente educativo responden a sus necesidades de aprendizaje.

Para estos autores la solución está en el diseño del salón de clase y en las actividades que se desarrollen allí. Si el salón de clase brinda la posibilidad de leer y escribir de manera auténtica, es decir, si lo que se escribe y se lee se socializa. Los niños y las niñas que están en el proceso de aprender a leer van a obtener información y placer al hacer estas actividades durante períodos largos de tiempo.

Si por el contrario, lo anterior no ocurre y algunos niños y niñas presentan dificultades para el aprendizaje de la lectura y se envía al niño o a la niña a un programa de tutoría en el cual el maestro o la maestra de aula regular no está involucrado (a), puede ocasionar que el nivel de interacción entre el profesor o la profesora de aula regular decremente, en gran parte como consecuencia de la baja expectativa del maestro (a) acerca del desempeño del estudiante. El maestro o la maestra de aula regular podría, también, reducir su nivel de responsabilidad en la enseñanza de la lectura a estos estudiantes (él o ella podría asumir

que el que tiene la responsabilidad de enseñar a leer a dicho estudiante es el tutor o el profesional de apoyo). Finalmente, los materiales de lectura a los que son expuestos los chicos y chicas que presentan dificultades en la lectura son menos difíciles y en menor cantidad comparados con los del salón de clase. Además, Cunningham y Allington (1994) han encontrado que si el programa de tutoría es durante el tiempo de clase los efectos negativos son mayores, por cuanto los estudiantes comienzan a perder actividades importantes de lectura y escritura que ocurren en el salón de clase.

Cunningham y Allington (1994) sugieren que cuando los niños y niñas presentan dificultades en el proceso de adquisición de la lectura deberían tener tutorías individuales con el profesor de aula regular que está encargado de dicho proceso de enseñanza, al final del día y cada vez que el niño o la niña lo necesite. El profesor o la profesora de aula regular a su vez debería recibir apoyo de un profesional experto en dificultades de lectura y la escuela o colegio debería pagar al profesor de aula regular por la tutoría.

Así mismo estos autores plantean que los docentes encargados de la enseñanza de la lectura deberían tener claro que no existe un método de enseñanza el cual se pueda generalizar para todos los niños y niñas. Según Cunningham y Allington (1994) los docentes deberían ser flexibles en términos de las estrategias de enseñanza para la lectura dependiendo de las necesidades de cada niño o niña que se encuentre en el proceso de aprendizaje de la lectura alfabética, utilizando un método o una combinación de métodos (por ejemplo, sílabico y global) en un

ambiente de clase donde la lectura y la escritura sean practicadas por al menos dos horas cada día. En adición, dichas prácticas deben producir comunicación funcional y auténtica entre los estudiantes y entre el docente y los estudiantes.

FACTORES SOCIOEMOCIONALES QUE PUEDEN INTERVENIR EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

Además de los factores cognitivos contextuales e instruccionales que previamente se han reseñado en el proceso de adquisición de la lectura, existen varios factores socio-emocionales que pueden conducirse como facilitadores o como barreras en la adquisición de la lectura alfabética en niños y niñas, especialmente de aquellos llamados en riesgo. Entre estos últimos, se hallan los estereotipos y la teoría de privación cultural, los cuales se presentan a continuación.

Los profesores y las profesoras, así como también el personal administrativo de las escuelas, pueden sesgarse negativamente o positivamente, implícitamente o explícitamente, hacia las personas que son culturalmente diferentes (estrato socioeconómico, composición étnica) (Delpit, 1995).

Cuando los profesores y profesoras se enfrentan a estudiantes provenientes de diferentes culturas y a niños y niñas en riesgo, generalmente sus expectativas e interacciones tienden a ser muy bajas, de forma tal que la profecía puede operar, es decir, los niños y niñas llegan a ser lo que sus profesores y profesoras esperan que sean (McIntyre, 1996; Delpit, 1995; Stanovich, 1986).

La psicología educativa ha utilizado la noción de cultura y de diferencias culturales para desarrollar la teoría de deprivación cultural según la cual niños y niñas provenientes de culturas minoritarias no poseen el número y el tipo de los rasgos característicos de las clases dominantes (Ogbu, 1990; Delpit, 1995), lo cual ha sido utilizado como excusa para explicar el pobre desempeño académico de los chicos y las chicas pobres, en vez de comunicar que el ser culturalmente diferente no significa carencia de habilidad para aprender. Se hace necesario que el ambiente escolar facilite el desarrollo de las habilidades que estos niños y niñas requieren en orden a tener éxito en la escuela.

De acuerdo con Ogbu (1990) la escuela en la que se atiende población de las minorías debe ser aquella que promueve el éxito académico de sus estudiantes y que les permite a ellos y a ellas traspasar los límites culturales y de lenguaje sin sentirse amenazados.

DISCUSIÓN

En orden a maximizar el amplio rango de variables que puede facilitar el aprendizaje de lectura alfabética en un niño o una niña, aún de aquellos llamados en riesgo, es importante comprender que la adquisición de la lectura alfabética es un proceso mediado por factores cognitivos, instruccionales y socioemocionales.

Desde el punto de vista cognitivo, las teorías educativas tales como el modelo de los tres esquemas (Ehri, 1991) y la literatura relacionada con el principio alfabético (Adams, 1998; Clay, 1996; Juel,

1996; Johnston, 1997; Roller, 1996; Tangel y Blachman, 1995; Vellutino y otros, 1996) pueden ayudar a los docentes y a los profesionales involucrados en el proceso de enseñanza de la lectura a entender: a) cómo la adquisición de la lectura se desarrolla en un niño o niña normal; b) qué actividades relacionadas con las palabras son más apropiadas para facilitar el aprendizaje de la lectura; y c) cuáles variables son más relevantes para aquellos niños y niñas que tienen dificultades en el proceso de adquisición de la lectura.

Desde el punto de vista de los métodos de enseñanza de la lectura; con base en la revisión no se puede seleccionar a ninguno en específico (Cunningham y Allington, 1994). El mejor método para enseñar a leer a un niño o niña en particular depende de las necesidades de él o de ella para desarrollar las habilidades de codificación alfabética, las cuales la mayoría de los niños y niñas no las aprenden espontáneamente (Geschwind, 1988; Ehri, 1991; Adams, 1990; Stanovich, 1991; Tangel y Blachman, 1995; Roller, 1996, Vellutino, 1991; Vellutino y otros, 1996).

Por otra parte, los factores socio-emocionales indican que los profesores y profesoras, así como la comunidad educativa debe ser conciente y estar alerta para tratar de evitar los sesgos culturales y socioemocionales en el proceso de aprendizaje tal como lo afirman McIntyre (1996), Delpit (1995) y Stanovich (1986).

Finalmente, con base en lo reseñado antes, es importante que tanto los docentes como los profesionales que trabajan con niños y niñas en proceso de adquisición de la lectura alfabética realicen una revisión de sus teorías y prácticas de forma tal que se cualifiquen al máximo los

contextos y los métodos que facilitan que un niño o una niña acceda al código alfabético.

REFERENCIAS

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M.J. (1998). *Phonemic awareness in young children*. Cambridge, MA: Books and Resources.
- Clay, M. M. (1996). Accomodating diversity in early literacy learning, In D. R. Olson, y N. Torrance (Eds). *The handbook of Education and Human development* (pp. 202-224). Cambridge: Ma.: Blackwell Publishers.
- Cunningham, P. M. & Allington, R. L. (1994). *Classrooms that work: they all can write and read*, New York, NY: Harper Collins College Publishers.
- Denckla, M. (1988). Coordinación motora en niños disléxicos: implicaciones teóricas y clínicas. En Duffy, F. H. y Geschwind, N. *Dislexia aspectos psicológicos y neurológicos*. Barcelona: Labor. 172-179.
- Delpit, L. (1995) *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, NY: New Press. 1-183.
- Ehri, L.C. (1991). Development of the ability to read words. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, y P. D. Pearson (Eds.) *Handbook of reading research (vol.2, pp.383-417)*. New York, NY: Lognman.
- Gaskins, I., Elliot, T. (1991). *Implementing cognitive strategy instruction across the school: the benchmark manual for teachers*. Media, PA: Brookline Books.
- Geschwind, N. (1988). Fundamentos biológicos de la lectura. En Duffy, F. H. y Geschwind, N. *Dislexia aspectos psicológicos y neurológicos*. Barcelona: Labor. 180-191.
- Gough, P. B., Juell, C. Griffith, P. (1992). *Reading, spelling and the orthographic cipher*. In P. B. Gough, L. C. Ehri, and R. Treiman (Eds.). *Reading Acquisition* (pp.35-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Juell, C. (1996). What makes literacy tutoring effective? *Reading Research Quarterly*, 31, 268-289.
- Johnston, P.H. (1997). *Knowing literacy: constructive literacy assessment*. York: Stenhouse Publishers.
- Lieberman, I. (1988). ¿Deben las llamadas preferencias de modalidad determinar la naturaleza de la instrucción de los niños con las dificultades para la lectura? En Duffy, F. H. y Geschwind, N. *Dislexia aspectos psicológicos y neurológicos*. Barcelona: Labor. 90-98.
- Marshall, J. (1988). A propósito de algunas relaciones entre las dislexias adquiridas y las del desarrollo. En Duffy, F. H. y Geschwind, N. *Dislexia aspectos psicológicos y neurológicos*. Barcelona: Labor. 180-191.
- McIntyre, T. (1996). Guidelines for providing appropriate services to culturally diverse students with emotional and/or behavioral disorders. *Behavioral disorders*, (2), 137-144.
- Ogbu, J. U. (1990). Understanding diversity: summary statements. *Education and urban society*, 22, (8) 425-429.
- Perffeti, C. A. (1991). The psychology, pedagogy and politics of reading. *Psychological Science*, 2, 70-76.
- Roller, C. M. (1996). *Variability not disability: struggling readers in a workshop classroom*. Newark: NJ: International reading Association.
- Tangel, D., Blachman, B. (1995). Effect of phoneme awareness instruction on the invented spelling of first-grade children: a one-year follow-up. *Journal of Reading Behavior*, 27, 2, 153-266.

- Stanovich, K. E. (1986). Mathew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quaterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E. (1991). Cognitive science meets begining reading. *Psychological Science*, 2, 70-82.
- Uhry, J. K. y Sheperd, M. J. (1993). Segmentation/spelling instruction as part of a first-grade reading program: effects on several measures of reading. *Reading Research Quaterly*, 28, 219-232.
- Vellutino, F. R. (1991). Has basic Research in reading increased our understanding of developmental reading and how to teach reading? *Psychological Science*, 2, 70-85.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R., y Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 4, 601-638.