



1. VÍAS DE ACCESO AL LÉXICO Y LA LECTURA:

Numerosos estudios de la perspectiva psicolingüística explican los procesos mentales que ocurren cuando leemos. En concreto utilizamos dos estrategias o vías para acceder a

nuestro léxico interno¹: la vía léxica y la vía fonológica (Alegría, 1985; Domínguez y Cuetos, 1992; Cuetos Vega, 2008; Clemente, 2008).

Centrándonos en el aprendizaje de la lengua escrita y el acceso inicial del niño a la misma, Domínguez y Cuetos (1992, p. 202) demuestran “la utilización por parte de los niños españoles de un modelo dual de lectura”, es decir, el educando va adquiriendo y utilizando progresivamente dos procedimientos o rutas de procesamiento (Domínguez y Cuetos, 1992; Clemente, 2008):

a) La vía directa o léxica, mediante la cual se reconoce la palabra a nivel global. Por tanto, esta vía “trabaja con unidades significativas como son las palabras” (Domínguez y Cuetos, 1992, p. 194) y se utiliza al enfrentarnos con palabras familiares o conocidas, las cuales están en nuestro léxico o vocabulario interno, fruto de nuestra experiencia lectora (Clemente, 2008).

Su principal ventaja es que “en idiomas irregulares como el inglés, es el procedimiento de elección para la lectura de aquellas palabras que no atienden a las reglas de conversión grafema-fonema” (Domínguez y Cuetos, 1992, p. 194).

b) La vía indirecta o fonológica, requiere de un mecanismo de decodificación: asociar cada grafema o letra con su fonema o sonido para acceder al significado de la palabra. Es más difícil de dominar al trabajar con unidades sin sentido como grafemas, fonemas y sílabas (Domínguez y Cuetos, 1992). Se pone en práctica al enfrentarnos con vocablos desconocidos, que vemos por primera vez, de forma que vamos asociando cada grafema/letra con su fonema/sonido para acceder al significado de la palabra (Clemente, 2008).

Esta vía permite “leer la mayoría de las palabras (en castellano todas), conocidas o desconocidas por el niño” (Domínguez y Cuetos, 1992, p. 194).

Ambas rutas de procesamiento son complementarias y coexisten en el lector maduro (Domínguez y Cuetos, 1992). En este sentido, estos autores llegan a la conclusión de que “tanto los idiomas opacos como los transparentes requieren el uso de un modelo dual de lectura, independientemente de que su ortografía refleje exactamente o no su fonología” (p. 202).

Así mismo, los resultados del estudio de Domínguez y Cuetos (1992, p. 203) muestran que “las estrategias de los niños españoles parecen evolucionar en la misma dirección



1 Léxico interno: “Estructura mental donde se encuentra almacenado el conocimiento que tenemos sobre las palabras” (Clemente, 2008, p. 182). Metafóricamente hablando, es un almacén donde acumulamos todas las palabras que conocemos y que nos permiten reconocerlas globalmente al verlas escritas y acceder a su significado rápidamente (Clemente, 2008). Los niños ingleses, desde un uso casi exclusivo de la mediación fonológica para acceder al significado de las palabras hacia una utilización de las dos rutas”. Es decir, al inicio de la enseñanza de la lengua escrita predomina la utilización de la vía fonológica y con la práctica lectora se va enriqueciendo el léxico interno y se hace más frecuente el uso de la vía léxica o de reconocimiento global de palabras, reduciéndose el empleo de la vía fonológica al enfrentarse a palabras desconocidas o pseudopalabras: “representaciones mentales de series de letras que no son palabras” (Domínguez y Cuetos, 1992, p. 203; Lázaro, 2007; Clemente, 2008).

Acorde a estas vías o rutas de procesamiento y de acceso a la lectura, se han desarrollado los métodos para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

1.2.- MÉTODOS UTILIZADOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

Si tomamos como punto de partida los métodos específicos para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura que trabajan de forma explícita las relaciones entre grafemas y fonemas, el National Reading Panel (2000) indica que existen diversos enfoques: el método analítico, el método sintético, el método analógico, el método contextualizado, el método basado en el onset (primer sonido) y la rima (último sonido) de las palabras y el método a través de la ortografía de las palabras.

Dichos enfoques son explicados por Carnine, Silbert, Kameénui y Tarver (2014):

- **Método sintético:** enseña los sonidos correspondientes a cada letra o combinaciones de letras, y luego cómo unir estos sonidos para pronunciar palabras enteras.
- **Método analítico:** se analizan las letras de palabras conocidas y a partir de ellas, se enseñan las correspondencias letra-sonido, es decir, no pronuncian los sonidos aislados para evitar confusiones.
- **Método basado en la analogía:** aprenden a usar partes de palabras conocidas para decodificar otras desconocidas que pertenecen a la misma familia léxica, es decir, que tienen la misma raíz léxica.
- **Método a través de la ortografía:** aprenden a segmentar las palabras en sonidos y patrones ortográficos, es decir, comienzan simultáneamente a aprender cómo se deletrean las palabras.



- **Método contextualizado:** los niños son enseñados las correspondencias entre letras y sonidos a través de la lectura de textos o historias, sirviéndose de pistas contextuales para leer las palabras desconocidas.

- **Método basado en onset-rima:** aprenden a identificar el sonido de la letra o letras trabajando el primer sonido (onset) y el último (rima) de palabras Consonante-Vocal-Consonante (a partir de ahora CVC). Por ejemplo, se enseñan varias terminaciones (at, ob, ad, og) para formar familias de palabras añadiendo diferentes sonidos al inicio de la terminación (con at: cat, mat, gat, hat, sat...)

Davis (2014) en su artículo solo presenta los tres primeros métodos mencionados: sintético, analítico y analógico, dando una explicación similar a la expuesta para cada uno de los tres enfoques.

Mientras que los autores españoles que han investigado sobre el tema hablan del método sintético, el método global y los métodos mixtos, que surgen con el propósito de integrar las potencialidades de los dos tipos anteriores (Prado, 2004; Clemente, 2008; Heras, 2009). No obstante, los métodos mixtos pueden clasificarse dentro de una u otra vertiente en función de la base de la que parten (Heras, 2009).

En concreto, para abordar el proceso lectoescritor en la lengua inglesa, Heras (2009) afirma que los métodos más significativos en los colegios españoles son estas tres tipologías mencionadas: sintético, global y mixto.

Por último, algunos autores tanto españoles como anglosajones, destacan principalmente dos métodos: el sintético o fonológico y el holístico o global (Watson y Johnston, 2000; Brooks, 2003; Johnston y Watson, 2005; Lázaro, 2007), que han tenido una mayor consolidación y difusión. Lázaro (2007) los define de la siguiente manera:

El método global se basa en un acceso directo al significado por vía visual, es decir, el alumno aprende a reconocer la palabra a partir de su imagen ortográfica sin necesidad de analizar el sonido al que corresponden cada una de sus grafías, mientras que el método fonológico accede primero a la identificación de las letras y sus sonidos y posteriormente, a partir de la construcción del sonido de la palabra a su significado. (p. 158)

En resumen, se trata de dos métodos extremos que abordan la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura de forma completamente diferente, si bien ambos trabajan la correspondencia entre grafemas y fonemas.



1.2.1.- La enseñanza de la lectoescritura en lengua inglesa en España

Tras conocer los métodos empleados y centrando la atención exclusivamente en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en lengua inglesa, Lázaro (2007) resalta el hecho de que en España, en la etapa de Educación Primaria, el aprendizaje de la lectura en inglés no se lleva a cabo a través de una enseñanza específica de la lengua, es decir, en los materiales didácticos utilizados no aparecen métodos ni actividades de enseñanza de la lectura; sino que se enseña únicamente el alfabeto y la pronunciación de las letras.

De esta forma, el proceso lector en inglés es lento, difícil y desmotivador para el alumnado, pues la utilización sistemática de textos escritos no tiene lugar hasta segundo o tercero de Educación Primaria, después de haber sido expuestos a textos orales en los cursos anteriores (Lázaro, 2007). “Es decir, cuando se inicia el proceso lector en inglés: los niños son lectores de castellano en un estadio inicial y conocen la pronunciación del inglés, ya que han aprendido esta lengua de manera exclusivamente oral” (Lázaro, 2007,

p. 161). Por estas razones, los niños al tener que leer en inglés transfieren las estrategias de asociación grafía-sonido del castellano, lo que provocará que, en etapas iniciales, no sean capaces de establecer la relación entre texto escrito y oral en inglés. Lázaro (2007, p. 162-163) explica esta afirmación con un ejemplo que se adjunta para mayor comprensión:

1. El niño conoce y reconoce oralmente la palabra como “ear” /ɪə / y la asocia con el objeto correspondiente y con la palabra en castellano “oreja”.
2. El niño se enfrenta al texto escrito “ear” y tiene dificultad para vincularlo con el texto oral y con el objeto, ya que al transferir las estrategias de lectura del castellano lee /ear/.

Como consecuencia el niño se ve obligado a utilizar la vía ortográfica o visual para llegar a la comprensión. Esta vía consiste en la asociación directa entre las grafías /ear/ y el concepto o realidad a que se refieren. Es decir, memoriza la ortografía o palabra para reconocerla en vez de reconocerla a través de la pronunciación.

Como resultado, al iniciar la Educación Primaria y no haber sido expuestos a textos escritos en inglés, existe una gran cantidad de palabras desconocidas para ellos al abordar el aprendizaje de la lectoescritura en esta lengua (Chew, 2006; Lázaro, 2007).

Dadas estas circunstancias, se precisa de una enseñanza explícita para poder aplicar la vía fonológica que, como hemos visto, es la utilizada al enfrentarse a palabras desconocidas; de



forma que evitemos que infieran las reglas grafo-fonémicas del español que menciona Lázaro (2007).

En concreto, de los métodos expuestos anteriormente, es el método sintético el que enseña explícitamente las relaciones o correspondencias entre sonidos y símbolos para después poder pronunciar palabras completas, es decir, permite al aprendiz recurrir a la vía fonológica para decodificar las palabras, asociando cada sonido, pronunciado correctamente, con su grafema o grupo de grafemas.

1.2.2. El método sintético: Investigaciones que avalan su eficacia

El método sintético es una forma acelerada de enseñar las correspondencias entre fonema-grafema, que no comienza estableciendo un vocabulario visual inicial (palabras como figuras), sino que antes de introducir libros de lectura, se hace hincapié en la enseñanza explícita de los sonidos que corresponden a las letras o combinaciones de letras y cuando han aprendido algunos, se muestra cómo unirlos para construir palabras (Johnston y Watson, 2005; Johnston, McGeown y Watson, 2011). De esta forma, los niños van progresando y desde el principio construyen la pronunciación por sí mismos, sin la ayuda del adulto, pudiendo decodificar incluso palabras que no han visto antes (Adams, 1990; Johnston y Watson, 2005; Nicholson, 2006).

En relación al tiempo necesario para llevar a cabo esta enseñanza sistemática-sintética, Johnston y Watson (2005) señalan que la mayoría de las correspondencias entre letras y sonidos, incluidos los dígrafos vocálicos y consonánticos, pueden ser enseñadas en pocos meses desde el inicio del curso escolar. De manera que, tempranamente, los aprendices podrán leer gran cantidad de palabras desconocidas que encuentran en los textos por sí mismos, sin la ayuda del docente.

En cuanto a los beneficios e impacto favorable del método sintético, existe un gran cuerpo de investigación en los países angloparlantes, es decir para enseñar a niños cuya primera lengua es el inglés, que avala su eficacia.

En este sentido, como compendio de todos los hallazgos y conclusiones sobre este tema, cabe destacar la revisión realizada por Hardy (2014) que refleja las siguientes conclusiones de diversos autores:

- Johnston y Watson (2005): concluyeron que el programa del método sintético tiene un efecto mayor y más duradero en la habilidad lectora y de deletreo de los niños. Además, les permite aprender a aprender.



- Stuart (2006) afirma que un programa de conciencia fonológica y que enseñe las correspondencias fonema-grafema debe ser usado para enseñar a todos los niños a leer.

- Purewal (2008) indica que el método sintético es efectivo en términos de identificación de palabras individuales y lectura de palabras; sin embargo, los efectos en la comprensión lectora no son significativos de forma estable.

Por otro lado, la investigación realizada por Grant, desde el 2011 al 2013 con niños de 7 años, enseñados a través del método sintético, revela una ventaja cronológica en la adquisición de la habilidad lectora y escritora ("spelling") de 28 y 21 meses respectivamente, en relación a la media de edad cronológica. Incluso en un estudio longitudinal mayor realizado de 2004 a 2007, Grant encontró, además de esa ventaja de edad cronológica, que los niños más desaventajados alcanzaban el nivel de la clase al final del periodo de instrucción (Grant citado en Adams, 2014).

Watson y Johnston (2000) contrastan los resultados encontrados entre la enseñanza a través del método analítico y mediante el método sintético, y especifican las ventajas obtenidas gracias al uso del método sintético:

☐ Incremento en la habilidad lectora y ortográfica por encima de los niveles de actuación logrados con el método analítico.

☐ Niños enseñados 20 minutos al día, durante 16 semanas, alcanzaron un nivel de lectura equiparable a la media cronológica, siete meses antes.

☐ El método sintético incrementa los beneficios en conciencia fonológica.

☐ A través de este método los niños progresan más homogéneamente (menos niños de bajo rendimiento), de forma que los maestros tendrán más tiempo para ayudar a aquellos que les cuesta empezar a leer.

En otro estudio realizado por Johnston, McGeown y Watson (2011) encontraron que, tras seis años de colegio, los estudiantes instruidos mediante el método sintético leían y escribían palabras mejor y tenían una mayor comprensión lectora que los enseñados mediante el método analítico. Además, encontraron que, aunque los niños de ambientes socioeconómicos desfavorecidos tenían menores niveles de comprensión lectora, la habilidad para leer palabras no se veía afectada por tal motivo.

Estas investigaciones demuestran el papel tan importante que se le concede en los países angloparlantes al método sintético para la enseñanza de la lectoescritura. De hecho, dadas las evidencias de su eficacia, el gobierno de Reino Unido impuso, desde el año 2010, el método



sintético como obligatorio para llevar a cabo la enseñanza de la lectoescritura en los colegios públicos (Adams, 2014).

En definitiva, el método sintético ha demostrado ser atractivo y motivante para los niños, despierta en ellos el placer por leer y la seguridad para enfrentarse al código escrito, pudiendo incluso decodificar palabras que no han visto antes, pronunciándolas correctamente desde el primer intento, y con niveles de rendimiento en lectura y conocimiento ortográfico homogéneos. Como resultado, los niños ascienden a cursos superiores bien preparados, permitiéndoles acceder satisfactoriamente a los contenidos curriculares impartidos en la lengua inglesa.

1.3.3.- LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN LENGUA INGLESA A TRAVÉS DEL MÉTODO SINTÉTICO: COMPONENTES

La comunicación escrita está integrada por dos habilidades lingüísticas: leer, que constituye la destreza comprensiva, y escribir, la destreza expresiva. Ambas requieren de procesos cognitivos complejos que exigen al lector o escritor poner en práctica múltiples estrategias con el fin último de construir y ampliar su conocimiento (Prado, 2004).

A diferencia del aprendizaje oral de una lengua alfabética, proceso inconsciente que solo requiere de la inmersión en un ambiente lingüístico activo, sin necesitar un conocimiento consciente del nivel fonológico; aprender el código escrito en esa lengua requiere de un conocimiento explícito de los fonemas, es decir, demanda más que una mera exposición a lo que va a ser aprendido (Hoover, 2002).

Además, se debe tener en cuenta, tal y como indica Lázaro (2007, p. 160) que “el proceso de aprendizaje de la lectura es más complejo en inglés que en castellano”, pues se trata de una lengua opaca, esto es, sin una correspondencia unívoca de sonido y letra, sino que cada sonido puede estar representado por más de una letra (Adams, 1990; Davis, 2014), como es el caso de los dígrafos consonánticos (sh, pp, ck, th...), dígrafos vocálicos (ay/ai, ir/er/ur...) y los diptongos. En concreto, en la lengua inglesa hay 26 letras en el alfabeto que representan 44 fonemas, a lo que se suma la existencia de irregularidades de pronunciación (Lázaro, 2007; Davis, 2014).

Por tanto, los profesores deben comenzar por enseñar a los niños el principio alfabético, es decir, los niños deben tomar conciencia de que las letras escritas representan sonidos de la cadena hablada (Adams, 1990; Hoover, 2002; Davis, 2014). Para ayudar a los niños a entender esta relación, se precisa de la enseñanza explícita y sistemática de la correspondencia grafema-fonema (en este trabajo mediante el método sintético) y desarrollar la conciencia fonológica,



cuyos beneficios en el aprendizaje de la lectura han sido reconocidos por numerosos autores (Adams, 1990; Cunningham, 1990; Anthony y Lonigan, 2004).

1.3.1. La conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje de la lectura

La conciencia fonológica es “la capacidad de manipular explícitamente los fonemas de la lengua, o lo que es lo mismo, tener consciencia de la existencia de esos fonemas, algo que cuando hablamos simplemente, no tenemos necesidad de reconocer” (Clemente, 2008, p. 125).

Por su parte, Cunningham (1990) define la conciencia fonológica como la habilidad para manipular explícitamente segmentos del discurso al nivel de fonemas. Necesaria para aprender a leer en lenguas alfabéticas (Hoover, 2002).

A la hora de trabajar la conciencia fonológica para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura a través de los métodos expuestos (que enseñan explícitamente la correspondencia grafema-fonema), es importante tener en cuenta, tal y como aclara Davis (2014), que la conciencia fonológica concierne a la cadena hablada (la manipulación de sonidos, sin referencia escrita), mientras que los métodos de lectoescritura “Phonics”, conciernen a la correspondencia entre las letras escritas y los sonidos que estas representan.

Además, es preciso incidir en la idea de “entrenar” las habilidades fonológicas, puesto que no se desarrollan espontáneamente (Hoover, 2002), sino que requiere de una instrucción específica y de práctica, con estrategias metodológicas adecuadas para desarrollar esta habilidad (Cunningham, 1990; Lázaro, 2007).

Esta última conlleva cierta dificultad, pues los fonemas son unidades lingüísticas abstractas básicas que producen un cambio de significado al ser intercambiados. Así por ejemplo, al cambiar el primer fonema en /bat/, /fat/, /rat/... obtenemos términos con significados diferentes. Es decir, el niño tiene que ser capaz de identificar, comparar y contrastar los fonemas.

Actualmente, existen numerosas investigaciones que demuestran la importancia que tiene el conocimiento metalingüístico y, dentro de éste, el desarrollo de la conciencia fonológica, en el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua escrita inglesa.

- Lázaro (2007) destaca los siguientes aspectos de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura:

1. Juega un papel crucial en el estadio inicial.



2. Facilita el proceso (aunque según algunos estudios se puede aprender a leer sin conciencia fonológica).
3. Se relaciona con un buen nivel lector.
4. La intervención didáctica explícita para desarrollarla (aunque no es imprescindible) es beneficiosa para el proceso lector (p. 159).