

Aprendizaje de la lectoescritura: ¿Método fonético o global?



El debate pedagógico alrededor de la enseñanza de la lectoescritura no es nuevo. Ya, en 1963, Montessori discrepaba abiertamente con el enfoque global de la lectoescritura utilizado por Ovide Decroly (Maria Montessori, 1963, citado en Grazzini, 2004), comparándolo con los jeroglíficos del Antiguo Egipto. Si bien es cierto que Montessori invierte el orden tradicional de aprendizaje de la lectoescritura (el niño montessoriano empieza a escribir letras, palabras, y solo después a leer) y que su abordaje es principalmente sensorial (el niño montessoriano aprende primero a reconocer las letras por asociación del tacto con el sonido), Montessori era una ferviente defensora del método fonético. Hoy en día, el viento de la innovación tiende a asociar el método fonético con la escuela vieja, conductista y mecanicista, y por lo tanto a verlo con mal ojo. Pero es esencial discernir entre el rechazo a una filosofía mecanicista y los beneficios evidenciados de una metodología pedagógica concreta. Como decía Sócrates, “solo hay una manera de empezar para los que pretenden no equivocarse en sus deliberaciones: saber de qué trata la deliberación; de lo contrario, forzosamente, nos equivocaremos”.

¿En qué consisten, pues, los métodos fonético y global? El método fonético consiste en guiar al niño en la conciencia fonológica, que es la pronunciación y el reconocimiento de los sonidos de las letras, y en guiarle en la formación de las letras que resultan del conjunto de esos sonidos. El niño pasa de la vía fonológica a la vía léxica cuando reconoce con agilidad y rapidez que un conjunto de letras corresponde con una palabra dada. En la medida en que el niño puede automatizar el proceso del reconocimiento de los sonidos y pasar a la vía léxica con

agilidad –mediante la repetición–, es capaz de dedicar su atención al significado de las palabras que está leyendo y de finalmente comprender un texto.

El método global, en cambio, consiste en empezar directamente por el reconocimiento de las palabras, una por una, a partir del contexto; se ayuda al niño a darles un sentido que es suyo, tanto cuando lee como cuando escribe. Hemos de saber que las evidencias (Cologon, Cupples, & Wyver, 2011; Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001; Liberman & Liberman, 1991; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, & Seidenberg, 2001) apoyan el método fonético, no el método global, como ruta privilegiada para el aprendizaje de la lectoescritura para los niños sin patologías pero, sobre todo, para los niños con dificultad de aprendizaje de la lectoescritura, especialmente de la dislexia. La condición neurológica de los niños disléxicos les dificulta precisamente el paso de la ruta fonológica a la ruta léxica. Cortar la vía fonológica a esos alumnos les priva de recursos que pueden servirles de estrategias para el aprendizaje.

Incluso los países en los que la fonética del idioma es opaca (como por ejemplo el inglés) recomiendan el enfoque fonético. En el año 2000, el *National Reading Panel* (Adams et al., 2000) de los Estados Unidos recomendaba la instrucción fonética para el aprendizaje de la lectoescritura. En el año 2005, el gobierno australiano (Australian Government: Department of Education Science and Training, 2005) y en 2006, el *Rose Report* encargado por el Gobierno de Inglaterra recomendaban lo mismo (Rose, 2006). Los tres informes descartan las bondades del método global como principal método de la enseñanza de la lectoescritura e insisten en que los niños que sufren de dislexia necesitan del enfoque fonético.

Sin embargo, muy a pesar de las evidencias, muchos siguen con prejuicios hacia el método fonético. Quizás esos prejuicios se explican en parte por el aspecto repetitivo, y hasta un cierto punto mecánico, de la iniciación en el reconocimiento de las letras. Solo la automatización del proceso del reconocimiento de los sonidos permite pasar de la vía fonológica a la vía léxica con agilidad para que el niño pueda eventualmente dedicar su atención al significado de las palabras que está leyendo y comprender el texto. Cuando el niño comprende lo que lee, da un paso cualitativo clave para su aprendizaje en general; pasa de “aprender a leer” a “aprender leyendo”, lo que impacta en su aprendizaje de las otras materias escolares. Ciertamente, el aprendizaje ha de ser significativo. Pero ¿cómo podría haber encontrado Pitágoras belleza en las matemáticas sin haberse aprendido de memoria mediante la repetición las tablas de multiplicar? El sentido en la educación remite a los fines del ser humano, no en la eliminación del aprendizaje o de la repetición. Es más, Montessori decía: “la repetición es el secreto de la perfección” (Montessori, 1948). Para el niño, la repetición es una actividad autoperfectiva, porque no le interesa tanto construir y realizar tareas externas como lo hace el adulto, sino edificarse a sí mismo haciendo suya la realidad que conoce. Por ese motivo, encontramos a niños que pueden repetir decenas de veces actividades que parecen inútiles a la mayoría de los adultos, como por ejemplo traspasar agua de un cubo a otro, subir y bajar las escaleras o quitar y ponerse los zapatos. En cambio, nunca tienen prisas para hacer las cosas

cuando les decimos que es preciso lograr algo externo a ellos. Para el niño, el objetivo no es acumular los libros leídos, o inventarse letras y palabras leyendo, sino perfeccionarse a sí mismo reconociendo las letras, y más adelante comprendiendo el hilo narrativo de lo que está leyendo para hacerlo suyo. En realidad, la obra maestra de la educación del niño es el niño mismo.

Hemos de saber que no es necesariamente lo mismo, pues, rechazar una filosofía educativa (como el mecanicismo y el conductismo que conciben al niño como un recipiente pasivo -y jamás como una obra maestra-), que rechazar un método utilizado durante siglos (llamémoslo tradicional o no) y avalado por las evidencias. Confundir lo bueno con lo nuevo no resiste a la prueba del tiempo, porque todo lo nuevo deja, eventualmente, de serlo. Antes de tirar todo por la borda, es preciso hacer una reflexión profunda, serena y preguntarnos antes si lo que tiramos puede ser valioso. De lo contrario, el barco podría ser más ligero y fácil de navegar, ¿pero a quién le sirve un barco ligero sin velas? Ese pequeño ejercicio de discernimiento nos recuerda que no es cuestión de estar en contra de una metodología o de otra, de nunca estar en contra de ninguna, o de “sentir” que un método es mejor que otro (no en vano el método científico cuenta con “grupos de control”). Es cuestión de tener una opinión que tenga en cuenta las evidencias; al final y a cabo, todos tenemos derecho a nuestra opinión, pero no a nuestros propios hechos. Sino, como decía Sócrates, “forzosamente nos equivocaremos”.

Bibliografía

Adams, M., Bouchard, E., Cooper, H., Duffy, G., Eidlitz, M., Foorman, B., ... Yaghoubzadeh, Z. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction.*

Australian Government: Department of Education Science and Training. (2005). *Teaching reading. Report and recommendations: National inquiry into the teaching of literacy.* Commonwealth of Australia.

Cologon, K., Cupples, L., & Wyver, S. (2011). Effects of targeted reading instruction on phonological awareness and phonic decoding in children with Down syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities.* <https://doi.org/10.1352/1944-7558-116.2.111>

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & 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.* <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>

Grazzini, C. (2004). The four planes of development. *The NAMTA Journal, 29(1), 27-61.*

Liberman, I. Y., & Liberman, A. M. (1991). *Whole Language vs. Code Emphasis: Underlying Assumptions and Their Implications for Reading Instruction*.*

Montessori, M. (1948). *The discovery of the child* (Trad. Mary Johnstone). Adyar: Mandras.

Montessori, M. (1963). L'uomo dai duo linguaggi. *Vita dell'infanzia*, 12(5).

Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How Psychological Science Informs the Teaching of Reading. *Psychological Science in the Public Interest*. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.00004>

Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading*.