

Bilingüismo y aprendizaje de la lecto-escritura en español _____

Esther Calero Pérez
Andrés Calero Guisado
Raquel Pérez González

"Illusions never change
into something real,
wide awake, I can see
your perfect sky is born..."

Introducción

Las teorías de Goodman (1967, 1986, 1993) sentaron las bases de un enfoque de adquisición de la lecto-escritura planteando, además, que su adquisición es un proceso universal en todas las lenguas. Por otra parte, tradicionalmente aquellos países menos desarrollados han vivido pendientes de las directrices que marcaban otros más avanzados en materia de investigación educativa. De ese modo, a veces de un modo acrítico, se han aceptado para una determinada lengua enfoques metodológicos de enseñanza de este aprendizaje, creados por expertos en otras lenguas, con diferentes sistemas de codificación, sin analizar si dichos métodos son los más idóneos para el sistema de escritura específico de dicha lengua.

Actualmente se están acumulando datos experimentales que plantean que la mayor o menor consistencia en la relación letra/sonido de los distintos sistemas de

El aprendizaje de la lecto-escritura no parece ser un proceso universal en todas las lenguas. Por el contrario, la revisión de datos experimentales actuales y de los distintos sistemas de escritura y procesos de reconocimiento de palabras lleva a los autores a la conclusión de que cada lengua genera en sus lectores/as vías específicas de adquisición de la lecto-escritura, lo que hace inviable la aplicación de estrategias generales para su enseñanza-aprendizaje, máxime cuando en algunos países se están debatiendo reformas ortográficas.

escrituras tiene una estrecha conexión con los procesos mentales envueltos en la capacidad de leer y escribir. En este sentido resaltamos tres ideas: primera, que se aprende a leer y escribir en cada lengua de acuerdo con su especial codificación; segunda, que no pueden ser generalizables a todos los sistemas de escritura metodologías lecto-escritoras concretas; y tercera, que el debate actual en algunos países sobre las reformas ortográficas (Francia, EE.UU. y Reino Unido), resalta la inconsistencia de lenguas, como es el caso del inglés, y su influjo sobre la capacidad de reconocer y escribir palabras en esos idiomas.

El presente trabajo compara dos sistemas de escritura tan distintos como el inglés y el español, a través del análisis de errores en escritura espontánea cometidos por una muestra de alumnos y alumnas bilingües inglés/español (L1 inglés, L2 español), de una muestra de estudiantes de "Lengua y cultura españolas" entre 14 y 16 años (colegio Vicente Cañada Blanch, Londres), a partir de la escritura de un ensayo de 250 palabras en ambas lenguas. El análisis concluye que el texto escrito en inglés muestra un factor de dificultad 3,21 veces mayor que el escrito en español.

Sistemas de escritura y procesos de reconocimiento de palabras

En términos generales, los sistemas de escritura son sistemas creados para la comunicación. Pero lo que realmente comunican es el lenguaje hablado, en contraposición a la

comunicación no verbal. Cada uno de los sistemas de escritura que han existido, o existen, pueden catalogarse como: logográfico-fonético, silábico y alfabético (Gelb, 1963, De Francis, 1989). Se trata de una clasificación hecha en función de la relación existente entre los signos escritos y el lenguaje hablado. La razón fundamental de sus diferencias estriba en las características particulares de tipo fonológico, morfológico y semántico de cada lengua.

El lenguaje chino actual es el ejemplo más característico de escritura logográfico-fonética. Los caracteres de la escritura china se llaman logogramas, en el sentido de que los dibujos representan significados completos de las palabras. Lo que significa es la totalidad de la representación.

Cada palabra escrita tiene un componente de tipo fonético que da al lector una pista de pronunciación de dicha palabra. Sin embargo, esta lengua tiene un alto grado de homofonía en sus morfemas. Por otra parte, los morfemas en la escritura de este idioma son fundamentalmente monosilábicos.

Teniendo en cuenta el nivel de homofonía, esta lengua está mejor representada en la escritura por logogramas, los cuales van a dar al lector las suficientes pistas visuales para reconocer las palabras escritas. Consiguientemente, para leer en chino, el concurso de estrategias de reconocimiento morfológico y semántico es fundamental, y las metodologías de aprendizaje lector en

este idioma están diseñadas para desarrollar en los sujetos dichas estrategias; aunque la dificultad en esta tarea es evidente. Un dato, de unos 40.000 logogramas que puede tener el idioma chino, una persona letrada llega a memorizar alrededor de 5.000.

Un segundo sistema de escritura es el representado por la ortografía japonesa, cuya naturaleza es silábica. Este sistema de escritura, adaptación de la ortografía china, llamado kana y representado por un silabario, tiene igualmente un alto grado de homofonía; por lo que es necesario el uso de logogramas que se mezclan con la escritura kana, usada fundamentalmente para préstamos de idiomas extranjeros o afijos y sufijos.

La invención del alfabeto por parte de los fenicios supuso un gran paso adelante para la humanidad. Las lenguas alfabéticas tienen una diferente complejidad y un menor nivel de homofonía que las lenguas logográficas y silábicas; y, consiguientemente, están mejor representadas en la escritura a través de un alfabeto. El alfabeto es fundamentalmente un sistema económico de representar el lenguaje oral.

Con una treintena de signos escritos, el niño o la niña pueden llegar a leer todas las palabras que un idioma genere. El acceso a la lectura en estas lenguas va a implicar que el sujeto no sólo utilice estrategias morfológicas y semánticas para leer; sino más importante aún, vías fonológicas de transformación letra/sonido para aprender a leer y escribir.

Pero, a diferencia de las otras lenguas, las lenguas alfabéticas tienen un inconveniente que afecta directamente a la capacidad de leer. Los fonemas son entidades que no significan nada, son abstractos. Una persona que accede por primera vez a la lectura, como es el caso de un alumno de 5/6 años, encontrará dificultades al enfrentarse con este tipo de segmentos mínimos de la escritura alfabética. Este problema se agudiza aún más en aquellos sistemas alfabéticos en donde la relación letra/sonido es poco o nada consistente, como es el caso del inglés. Sin embargo, para leer o escribir en una lengua alfabética es necesario que el sujeto llegue a dominar las reglas de transformación G/F. Para que un niño o niña que está desarrollando su capacidad de leer y escribir, escriba de un modo espontáneo o en dictado la palabra [ambliopía] es necesario que haga un análisis de la cadena sonora representada por los fonemas, asociar dichos fonemas con sus respectivos grafemas y sintetizar en una secuencia ordenada cada letra que va a imprimir en una hoja.

Sistemas alfabéticos de escritura y aprendizaje de la lecto-escritura

Si en las lenguas alfabéticas el sistema de escritura codifica el lenguaje a través del alfabeto, el aprendizaje de la lecto-escritura debe implicar que el lector entienda y domine el significado de tal relación. Sin embargo, en estas lenguas se puede observar una gran diferencia en el grado de mayor

o menor consistencia en que queda representada su codificación fonémica. Una línea continua podría representar este fenómeno. Entre la transparencia total del sistema de escritura servo-croata y la absoluta falta de transparencia del inglés, se sitúan el resto de las lenguas alfabéticas.

El ideal de Nebrija de que hay que escribir como se habla y hablar como se escribe sólo es aplicable a pocas lenguas, como es el caso del servo-croata. En esta lengua, la relación letra/sonido es absolutamente isomórfica: cada letra representa sólo un fonema y cada fonema es representado por una sola letra. No existe ningún fonema del lenguaje hablado que no esté representado en la palabra escrita.

El sistema de escritura del español se situaría entre los más consistentes. Sin embargo, existe homofonía entre algunas letras con distinta grafía como: [c], [qu], [k]; [c], [z] y [g], [j]. En algunos casos, esta situación de poca transparencia letra/sonido tiene una incidencia mínima sobre el proceso de adquisición de la lecto-escritura. Así, las letras [c] y [z] exigen una vocal distinta que les siga; y lo mismo ocurre con las letras [c] y [qu]. Por otra parte, en nuestra lengua se da prácticamente una situación de homofonía en pares de letras como [y], [ll].

El español tiene una ortografía muy regular y una estructura silábica sencilla, a diferencia del inglés, que tiene alrededor de 8.000 silabas en su fonología (Katz y Frost,

1992). En ese sentido, la enseñanza inicial de la lectura en español debe explotar las características fonéticas y silábicas a diferencia del inglés.

El sistema de escritura inglesa, por otra parte, se sitúa en el extremo opuesto al servo-croata. La fonología está débilmente relacionada con la escritura, y al revés. De las 26 letras del alfabeto inglés, en pocos casos se puede identificar el fonema que representan. La mayoría de las correspondencias letra/sonido en este idioma dependen de la estructura específica de la palabra escrita. Como escriben Gough *et al.* (1992):

"Para una minoría de letras (b,d,f,l,n,r,v,z), es posible identificar el fonema que representa. Para las otras 18, en posición inicial de una palabra, al menos una letra adicional debe ser identificada antes de identificar el fonema en cuestión. En algunos casos se requiere que esta operación incluya el reconocimiento de hasta cuatro letras como es el caso de [chore] y [chord], con realización fonética distinta para la primera letra [c]" (p. 39)

La escritura inglesa supone auténticos quebraderos de cabeza, no sólo para los escolares, sino también para muchos adultos. De acuerdo con una investigación llevada a cabo recientemente en EE.UU. (*Reading Today*, 1993, p. 10), los adultos americanos tienen tales deficiencias lecto-escritoras que el 47 por ciento de ellos no pueden usar un horario de autobuses, o escribir una carta para reclamar una factura errónea. ¿Qué se puede hacer para memorizar

una ortografía tan irregular como la inglesa?, se preguntan pedagogos y lingüistas en países donde se habla tal lengua. Upward (1992), profesor de la Universidad de Aston, consciente del obstáculo que es necesario salvar para aprender a leer y escribir en este idioma, escribe en escritura inglesa reformada (Cut Spelling), creada para modernizar el sistema de escritura:

"If it wer acceptd that english spelng itself, rathr than a particulr teachng method, is th fundmentl obstacl th hyr standrds of litracy, then certn consequences shud folo: that for th first time in perhaps 1,400 years, th way th english languaj is ritn shud be subjectd to criticl scrutiny, with a vew to machng it mor closely to th needs and abilitis of th peple ho hav to lern and use it. Such criticl scrutiny must be based on th alfabetic princpl of predictbl sound-symbll and symbll- sound corespndnce as a prerequisit for hyr standrds of litracy." (p. 93)

Una lengua que posee esa distancia entre la fonología y la escritura va a exigir al alumnado un esfuerzo inmenso de explotación de los rasgos visuales y ortográficos de las palabras. El grupo [ough], por ejemplo, posee ocho distintas formas de pronunciación, en función de la palabra en que vaya insertado: [borough], [though], [ought], [bough], [enough], [through], [cough], [hicough]. Esta última palabra tiene una realización fonética igual que [hiccup]. Eso mismo le ocurre a pares de palabras como [crews] y [cruise], o [knead] y [need], que

con distinta realización ortográfica y significado se pronuncian lo mismo. O, por ejemplo, el sonido que se representa gráficamente como [sh], como en la palabra [fish], puede escribirse en al menos otras diez palabras con realización ortográfica distinta: [anxious], [nation], [brochure], [conscious], [crucial], [fuchsia], [mansion], [ocean], [passion], [sugar]. Incluso, en derivación, nos podemos encontrar con una vocal situada entre grafemas idénticos en dos palabras, con realización fonética diferente. Es el caso de la segunda vocal en los siguientes pares: [profane] y [profanity], [serene] y [serenity], [divine] y [divinity] o [extre]me] y [extre]mity).

El principio fundamental de las lenguas alfabéticas de que el lenguaje escrito codifica el lenguaje oral a través del alfabeto, que la lectura debe suponer el conocimiento de tal codificación, no es aplicable totalmente a la lengua inglesa. Esta ortografía, a diferencia de la española, exige al niño o la niña un trabajo importante de estrategias lexicales y de reconocimiento visual de las palabras y de sus rasgos ortográficos, sintácticos y semánticos. Sin embargo, el español es más fácil de leer y escribir por el oído. De ese modo, es ilógico utilizar las mismas estrategias metodológicas en la enseñanza inicial de la lectura en estos dos idiomas tan distintos.

En las lenguas alfabéticas el desarrollo de la capacidad de leer va a suponer (sobre todo en la fase inicial del aprendizaje de la lectura) la suficiente competencia en el dominio

de su principio alfabético, a través de las reglas de transformación letra/sonido para facilitar dicho aprendizaje y servir, a la vez, como mecanismo de autoenseñanza (Read *et al.*, 1986). Cuando un alumno en español de 1º de EP pregunta: "¿qué letra es ésta?", está tratando de descubrir esas relaciones generalizables entre los elementos escritos y los orales, con la intención de avanzar desde el estadio logográfico inicial en que se encuentran cuando reconocen palabras del entorno de un modo global, sin ningún tipo de análisis fonológico: cine, zoo, etc.

Lógicamente, este cambio de estrategias de aprendizaje va a suponer para el estudiante el liberar una serie de recursos cognitivos de reconocimiento y comprensión de palabras desconocidas. Y tenemos que convenir que esto es más sencillo llevarlo a cabo en las lenguas más transparentes en su relación letra/sonido, como es el caso del español. Los lectores ingleses quedarán limitados al reconocimiento de palabras que han aprendido de un modo memorístico; a menos que ese cambio de estrategia se le facilite. Y tal cambio sólo puede surgir de la utilización de técnicas de análisis de los componente mínimos de las palabras escritas. Pero dicho análisis tiene que ser muy distinto en función de las características fonológicas, morfológicas y semánticas de las palabras escritas del idioma específico. En ese sentido, dada la singular configuración de la escritura inglesa, los procedimientos de análisis fonémico en esta lengua van a ser

muy distintos a los que pueden aplicarse en español.

Tradicionalmente, la querrela de los métodos de enseñanza de la lecto-escritura ha dejado al margen las características de codificación específica de las lenguas motivo de enseñanza. ¿Cómo puede ser posible enseñar a un niño inglés a través de métodos que partan del fonema, como puede ocurrir en español? Es absolutamente lógico que se utilicen vías directas de reconocimiento de palabras para sortear el costoso e ineficaz laberinto que puede suponer adentrarse en las inconsistentes relaciones letra/sonido de ese sistema de escritura. Muchos adultos de habla inglesa tienen problemas con la escritura cuando les ha fallado el deletreo, o la representación global de la palabra al tratar de escribirla.

En este sentido los métodos globales valoran el estatus de los sistemas de escrituras inconsistentes. En español, aún siendo más fácil la vía directa que en inglés a través de métodos globales, es fundamental explotar las características de nuestro sistema de escritura, para cuanto antes hacer comprender al niño el principio alfabético de nuestra lengua. Algo que es importante considerar es que al hacer esta afirmación tenemos en cuenta que los sujetos con retraso lector, con respecto a los lectores eficientes, obtienen resultados muy inferiores en tareas de lectura de pseudopalabras. Los estudiantes retrasados en lectura cometen muchos errores de sustituciones de fonemas o palabras,

como producto de no haber llegado a dominar la relación letra/sonido. De ese modo, se dedican a inventar palabras sustituyéndolas por otras. Se comportan más como chinos que como fenicios.

Lo que, desde nuestro punto de vista, ha fallado tradicionalmente en la enseñanza de la lecto-escritura en español es que, además de la necesidad de desarrollar un programa inicial de habilidades de análisis segmental del habla con los prelectores (Calero *et al.* 1991); cuando el maestro o la maestra comprueban que en tres meses su alumnado ha adquirido una cierta autonomía para leer cualquier palabra que se les presenta, se piensa que ya saben leer; y no se trabajan programas de reconocimiento de palabras y estrategias de comprensión lectora de un modo habitual (Calero *et al.*, 1999). En este sentido, las lenguas menos consistentes sí recurren a estos programas, dado que la adquisición de la lectura es más complicada.

Analizado esto, es necesario cuestionar el que el aprendizaje de la lecto-escritura sea un proceso universal en todas las lenguas según plantea Goodman. Sin embargo, hemos de decir que el enfoque Whole Language que este autor propone es algo que se debe tener en cuenta en nuestras aulas. En ese sentido, la reforma educativa que surge en 1991 en nuestro país recoge planteamientos del Constructivismo vygotskiano, que entienden la comprensión lectora del alumnado de educación primaria como un proceso de construcción

compartida de significado (Calero *et al.*, 1999).

Abundando en la incidencia de los distintos sistemas de escritura en el desarrollo de la capacidad de leer y escribir, Katz y Frost (*op. cit.*) distinguen claramente entre mediación visual-ortográfica y mediación fonémica en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Pero el uso de procedimientos ortográficos o fonémicos están determinados por factores como la habilidad lectora del sujeto y la complejidad específica del sistema concreto de escritura. Estos autores aportan datos experimentales que abonan la idea de que las lenguas transparentes en su relación letra/sonido promueven en los sujetos procesos cognitivos de reconocimiento de palabras que implican el uso de la fonología de esa lengua. Sin embargo, en lenguas poco o nada transparentes, como es el caso del inglés, el sujeto tiende a procesar la ortografía de acuerdo con la estructura morfológica y visual de las palabras:

"El que el niño genere códigos fonológicos es mucho más sencillo en lenguas transparentes que en otras con una relación inestable letra/sonido" (p. 71)

Confirman estas conclusiones los trabajos de Segalovich y Herbert (1990), que demuestran que se generan más fácilmente estrategias fonológicas en francés que en inglés. Para ello, utilizaron una muestra de bilingües inglés/francés con un conocimiento equilibrado de ambas lenguas. Los alumnos

tenían que leer palabras y frases con un alto nivel de homofonía. Las respuestas en inglés fueron significativamente más lentas y con más errores que en francés.

Existe, por otra parte, suficiente investigación que demuestra que los lectores iniciales encuentra más fácil el aprendizaje de la lecto-escritura en escrituras transparentes (Cosssu *et al.* (1988).

Hay que decir, sin embargo, que en todas las lenguas alfabéticas el lector inicial va a incorporar ambos procesos de reconocimiento de palabras; tanto el fonológico como el ortográfico-visual, y que no son excluyentes en cualquier sistema de escritura alfabética. Y la experiencia lectora y el tipo de palabras que se deben reconocer (familiares o no familiares, de alta o baja frecuencia), van a generar en el sujeto una cierta acomodación de sus estrategias lectoras. De ese modo, tras un tiempo de experiencia lectora en que predominen palabras de alta frecuencia, es el propio niño el que va a poner en juego procesos globales de reconocimiento de palabras, al margen de la regularidad o no de la escritura. Es muy frecuente encontrar a niños de primero de educación primaria que han aprendido textos que incluyen palabras de poca dificultad, leyendo apenas sin mirar las palabras que deben reconocer. Leen a partir de determinadas pistas visuales que poseen las palabras y que han llegado a memorizar.

Sólo en el caso de enfrentarse a palabras de baja frecuencia, poco familiares, o irregulares, va a ser necesario tener en cuenta la especial codificación del sistema de escritura en cuestión. En el caso del español, el procesamiento de palabras de este tipo se va a hacer sencillamente a través de la ruta fonológica; no así en inglés. Pero ocurre además en español, a diferencia del inglés, que esa vía indirecta de reconocimiento de palabras, a través de la fonología, se ha generado en el lector prácticamente en las primeras fases de este aprendizaje. Estas estrategias se han desarrollado bien a través de la intervención directa del maestro, con la utilización de métodos de marcha sintética; o a través del análisis de los componentes de las palabras que se hacen en los métodos globales.

Las ideas anteriormente expuestas por Katz y Frost se confirman en lectura inicial de sujetos bilingües, dado que los niños comienzan a leer en su L2 transfiriendo patrones de reconocimiento de palabras de su L1 como producto de las estrategias lectoras a las que están acostumbrados a utilizar en la lengua dominante: ortográfico-visuales o fonológicas. Especialmente, esta transferencia se da en el caso de dos lenguas con una gran separación en su sistema de codificación. Las metodologías lectoras en lenguas poco transparentes utilizan fundamentalmente estrategias de reconocimiento global de la palabra, sin apenas mediación fonológica; mientras que en lenguas en donde la relación

letra/sonido es más clara, como en español, al niño le es más fácil acceder al código del sistema de escritura. Ésta es una observación que hemos comprobado con alumnos de lengua y cultura españolas cuya lengua dominante es el inglés.

Uno de los errores más frecuentes en lectura en español, por parte de estos alumnos es lo que viene en llamarse sustituciones de palabras. Se sustituye una palabra al leer cuando se lee por ejemplo: /camina/ por /casino/. Este error suele darse frecuentemente cuando se aplican esas estrategias visuales y no fonológicas en el reconocimiento de palabras.

Estos alumnos pudieron haber aplicado reglas de transformación letra/sonido, pero al estar acostumbrados a pautas de lectura global, transfirieron dichos mecanismos lectores a un sistema de escritura más regular que el que están acostumbrados a leer.

Es importante también tener en cuenta la incidencia que tiene sobre el nivel de lectura en L2 la competencia lectora que el sujeto posee en L1 y la competencia lingüística que el sujeto posee en L2. Es claro que se aportan transferencias productivas de lectura desde la lengua dominante hacia la segunda lengua; bien sean fonológicas, ortográficas o semánticas, sobre todo en lenguas con un sistema de codificación similar. Existen sin embargo palabras próximas entre las lenguas que son aprovechadas

por el lector bilingüe para construir su nivel lector en L2. Los trabajos de Nagy *et al.* (1991) demuestran que las palabras próximas en su realización ortográfica en inglés y español tenían una incidencia positiva sobre el nivel de comprensión lectora en ambas lenguas: (familia, transportar, animal).

Sin embargo, el estudio de transferencias croslingüísticas plantea algunos problemas. El nivel lector en L1 puede ser muy diferente entre los sujetos bilingües; al igual que su competencia lingüística en L2. El que exista un bajo nivel lector en L2 ¿está causado por un problema lingüístico, o es un problema específico de lectura?

Para unos, los problemas de lectura en L2 son debidos a un bajo nivel de desarrollo lingüístico en L2, que impide que el sujeto seleccione las pistas sintácticas y semánticas del texto para así poder hacer predicciones y adivinanzas (Goodman, 1967). Consecuentemente, los partidarios de esta postura plantean que las habilidades y conocimientos lingüísticos de la L1 en un sujeto bilingüe sólo se pueden transferir a su lectura en L2 cuando lleve a adquirir una mínima competencia lingüística en su L2.

Estamos de acuerdo en que, a mayor desarrollo lingüístico, el sujeto bilingüe irá desviando su atención en su lectura en L2 desde los elementos puramente gráficos hacia un procesamiento más sintáctico y semántico del texto a leer.

Para otros, además del necesario nivel de desarrollo lingüístico en L2 hay que tener en cuenta el nivel lector que el sujeto aporta de su L1 (Hornberg, 1990). Como este mismo autor cita:

"Para un niño en un programa de educación bilingüe la lectura en L2 se construye sobre un cierto nivel de lectura en L1; mientras que para un universitario, la lectura en L2 se forja a partir de un elevado nivel de lectura en L1. En suma, lo que se transfiere en lectura en L2 depende también de cómo esté desarrollada la competencia lectora en L1" (p. 276)

Competencia ortográfica de bilingües inglés/español

Al comienzo del curso escolar 1996/1997, en el Colegio Vicente Cañada Blanch de Londres, nos propusimos estudiar la incidencia que tenía en sujetos bilingües inglés/español la especial codificación de las dos lenguas que manejaban.

Se trataba de analizar los errores que cometían al representar en la escritura la fonología de las dos lenguas. Para ello, les presentamos la tarea de narrar por escrito cómo habían pasado las vacaciones de verano de 1996, en 250 palabras y en ambas lenguas. Con un intervalo de una quincena, primero llevaron a cabo la tarea en español y después en inglés.

La hipótesis que nos planteábamos era que el nivel de errores en inglés superaría significativamente a los errores que cometerían en español. Pretendíamos replicar los resultados de Upward (op. cit.), que, con una muestra de bilingües inglés/alemán, concluía que la tarea en inglés resultó ser 6,9 veces más difícil que la llevada a cabo en alemán:

"At the heart of the difficulty in English lies the alphabetic principle: the letters are used to represent specific sounds, and errors typically arise when they do not do so" (p. 92).

Procedimiento

1. Sujetos

Se eligió una muestra de 47 alumnos entre 14 y 16 años: 31 alumnos y 16 alumnas. Todos ellos nacidos en Londres y con una escolaridad desde los 6 años en colegios ingleses en jornada diaria. La única escolaridad en español residía en cuatro horas semanales, después de acabar su jornada en el colegio inglés a las que asistían, a través del programa de lengua y cultura españolas que el Ministerio de Educación y Cultura ofrece a hijos de emigrantes, que ya pertenecen a la tercera generación de españoles en el Reino Unido. 20 sujetos comenzaron las clases de español a los 6 años, 15 a los 10 años, 3 a los 12 años y 9 a los 13 años. El idioma predominante en casa era el inglés.

2. Análisis cualitativo de los errores en escritura en inglés

Letras mudas

De acuerdo con Upward, el sistema de escritura inglesa usa 21 de las 26 letras del alfabeto como letras mudas en determinadas ocasiones. Esto genera en el alumnado errores de omisión o adición de letras en las palabras escritas. Para que no se den estos errores es necesario recurrir a estrategias lexicales en el reconocimiento de palabras. Es la vía directa de acceso al léxico la única posible para enfrentarse con éxito ante la escritura de palabras que incluyan este tipo de letras. Cualquier intento de estrategia fonológica o analítica conllevaría dificultades para el sujeto.

Ejemplos de los errores que hemos encontrado (ver "Anexo"), son:

- [e] cuando se coloca junto a [g] como en: [swimm~~g~~ing] por [swimming]
- [e] omitida en: [extrem~~e~~ly], [int~~e~~resting], [amus~~e~~ment], [happ~~e~~n_d].

Consonantes dobles

Son muchas las palabras escritas en inglés que tienen una doble consonante. De nuevo es importante el recurso a procedimientos lexicales y no fonéticos para el aprendizaje de las palabras que contengan doble grafema: [chanel] por [channel], como contraposición a [panel] sin doble consonante.

Es el error que más se dio en las respuestas de nuestros alumnos. Los partidarios de la reforma ortográfica del inglés, tanto aquellos que inventaron el ITA (Initial Teaching Alphabet), como el movimiento actual del Cut Spelling (Cut Spelling), plantean que las dobles consonantes en el sistema de escritura inglesa son un auténtico demonio que fácilmente podría ser exorcizado si se suprimiesen.

Algunos de los errores encontrados fueron:

- [actualy] por [actually]; [apart] por [apart]; [comparred] por [compared]; [esay] por [essay]; [marvelous] por [marvellous]; [allready] por [already]; [pressent] por [present]; [coffe] por [coffee]; [prefered] por [preferred]; [accomodation] por [accommodation].

Un alumno optó por la representación ortográfica de la palabra [grandad], más sencilla que la usual [granddad].

Errores con el fonema shwa

Éste es uno de los fonemas vocálicos más inconsistentes en la relación letra/sonido de la escritura inglesa. Puede ser representado como grafema por cualquier vocal.

Errores encontrados fueron:

- [marvalous] por [marvellous]; [pilgrama~~g~~e] por [pilgrimage]; [seperated] por [separated]; [barbacue] por [barbecue]; [elagant] por [elegant].

Sustituciones de letras con homofonía

Cuando un alumno recurre al análisis fonémico de la palabra que desea escribir en inglés es normal que caiga, a veces, en errores de homofonía, escribiendo palabras como: [roll] por [role] o [their] por [there].

Se trata de palabras con distinta ortografía pero con la misma realización fonética. Los errores que se pueden presentar se subsanan normalmente teniendo en cuenta el contexto de la palabra en la frase y una memorización de la realización gráfica de la misma. Sin embargo, al escribir, ocurre que esas estrategias de tipo contextual o memorístico fracasan y fácilmente se da el error.

Omisiones, sustituciones o adiciones de letras en palabras

Otros errores típicos de la dificultad para encontrar la referencia gráfica de una palabra se da cuando se omiten, sustituyen o añaden letras en palabras escritas. Ejemplos de ellos son:

- [propaly] por [properly]; [dely] por [delay]; [arguement] por [argument].

3. Análisis cualitativo de los errores en español

Transferencias del inglés al español

Como errores de transferencia de una lengua escrita, como el inglés, pueden catalogarse la

utilización de palabras escritas con doble consonante, como:

- [atracciones] por [atracciones]; [anniversario] por [aniversario].
[Allemania] por [Alemania]; [different] por [diferente].

En español, la doble consonante tiene un uso muy limitado a algunos grafemas tales como el caso de la doble [cc].

Omisión de fonemas

Cuando la L1 del bilingüe (en este caso el inglés), se representa con una escritura con escasa o nula dependencia del código fonológico, el sujeto al escribir una palabra tiende a utilizar estrategias de recuerdo global y léxico. Se trata, en definitiva, de procedimientos lógicos que surgen a partir de las metodologías de enseñanza de este aprendizaje instrumental, que se transfieren a la L2. Ocurre que esa segunda lengua, como en este caso el español, se presta más al análisis fonémico de la palabra que se representa ortográficamente. Algunos de los errores encontrados fueron:

- [clocar] por [colocar]; [carretras] por [carreteras].

Errores de homofonía en fonemas

La inconsistencia en la relación letra/sonido en español se limita fundamentalmente a fonemas que tienen una doble representación

en la escritura. Es el caso, por ejemplo, de la [c] y la [z], o la [c] y la [qu]. Es curioso que los maestros españoles etiquetemos estos errores como errores de ortografía arbitraria para distinguirlos de otros errores catalogados de ortografía natural ([peso] por [beso]), como producto de no haber adquirido el alumno un sistema estable de fonemas en español. Con este término natural, se está enfatizando el aspecto predominante en nuestro sistema de escritura: la cuasi relación isomórfica que se da en español.

Ejemplos de estos errores fueron:

- [cruzé] por [crucé]; [quinze] por [quin-ce]; [Suezia] por [Suecia]; [eskiar] por [esquiar].

4. Análisis cuantitativo de los errores en inglés y español

La siguiente tabla refleja los errores cometidos por el alumnado bilingüe de nuestra muestra.

Comparación de errores	Errores en español x 1000	Errores en inglés x 1000	Factor de dificultad mayor en inglés
Errores totales	2,04	6,55	3,21
Errores totales excluyendo transferencias inglés/español	1,63	6,55	4,04

El total de errores en escritura en inglés fue de 77, correspondiendo a una media por sujeto de 1,64, en función de las 250 palabras exigidas. Sobre 1.000 palabras, esta media se situaría en 6,55. En español el total de errores fue de 24, y la media se situó en 0,51 sobre las 250 palabras y 2,04 sobre 1.000 palabras.

El índice de dificultad, comparando las producciones en inglés y en español, se establece en una razón de 6,55:2,04. O, lo que es lo mismo, el texto escrito en inglés por parte de nuestra muestra de bilingües, es 3,21 veces más complicado que el escrito en español por estos mismos alumnos.

Si no contemplamos en español los cinco errores que el alumnado cometió como producto de la transferencia del inglés al español, el factor de dificultad mayor en escritura en inglés por parte de la muestra, es ahora de 4,04 veces más complicado.

Conclusiones

Nuestros resultados con sujetos bilingües inglés/español confirman los obtenidos por Upward con bilingües inglés/alemán, en el sentido de que el sistema de escritura inglesa exige al lector la acomodación a un proceso de adquisición complicada del principio alfabético en dicha lengua, a diferencia del español, mucho más regular. Es de destacar la escasa escolarización en tiempo real que nuestros alumnos han tenido en español, a diferencia de la tenida en inglés.

Se aprende a leer en una lengua concreta. Consiguientemente, en la fase inicial de este aprendizaje, los niños desarrollan determinadas estrategias para adaptar la tarea al material gráfico que tienen delante. En ese sentido, la irregularidad del sistema de escritura inglesa juega un papel muy importante a la hora del aprendizaje de la lecto-escritura. Las metodologías analíticas que se utilizan en la enseñanza de la lecto-escritura en ese sistema de escritura se limitan a reconocer fonemas a través del agrupamiento de palabras que empiezan por el mismo sonido, o el delecteo. Teniendo la vía indirecta de acceso a la lectura ("phonics") un predicamento importante en el Reino Unido; sin embargo, esta demanda

en su utilización, basada en el fracaso aparente de vías no analíticas (como la representada por el modelo "Real Books" engarzado en la filosofía Whole Language), tiene una utilidad limitada. Esta metodología sólo puede ser llevada a cabo para reconocer unos pocos fonemas en determinadas palabras. Son muchas las palabras con las que hay que utilizar estrategias lexicales de reconocimiento. En ese sentido, los procedimientos globales de lectura se instalan en el proceso cognitivo del alumno, como producto de metodologías parasitarias del sistema de escritura irregular.

En las lenguas alfabéticas L1, que tengan una codificación irregular y una gran incidencia de condicionantes de tipo morfológico y ortográfico, el sujeto tiene que acomodar su lectura, poniendo en juego estrategias lectoras distintas a las que tendrá que utilizar si se trata de leer en un sistema de escritura más regular en L2 con predominio de estrategias de tipo fonológico.

La enseñanza de la lecto-escritura en español como L2 exige la explotación de las características de regularidad de nuestra lengua y de aquellas estrategias productivas que puedan ser transferidas de otros sistemas de escritura como L1.

Bibliografía

- CALERO, A.; PÉREZ, R.; MALDONADO, A.; SEBASTIÁN, M.E. (1991). *Materiales Curriculares para Favorecer el Acceso a la Lectura en Educación Infantil*. Editorial Escuela Española.
- CALERO, A.; PÉREZ, R.; CALERO, E. (1999). *Comprensión y Evaluación. Lecturas en Educación Primaria: Un acercamiento constructivista*. Editorial Escuela Española.
- COSSU, G., SHANKWEILLER, D., LIBERMAN, I.Y., KATZ, L. & TOLA, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.
- DE FRANCIS, J. (1989). *Visible Speech: The Diverse Oneness of Writing Systems*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- GELB, I.J. (1963). *A Study of Writing*. Chicago: University of Chicago Press
- GOODMAN, K.S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 4, 126-135
- (1986). *What's Whole in Whole Language*. Toronto: Scholastic
- (1993). Whole language versus direct instruction models. *Reading Today*. December 1992/January 1993, 8-10
- GOUGH, P.B., JUEL, C. & GRIFFITH, P. (1992). Reading, spelling and the orthographic cipher. *Reading Acquisition*. P.B. Gough, L.C. Ehri and Treiman (eds.), Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- HORNENBERG, N.H. (1990). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59, 271-296
- KATZ, L. & FROST, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: the orthographic depth hypothesis. *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. R. Frost, and L. Frost (eds.). Elsevier Science Publishers.
- NAGY, W.E., GARCÍA, G.E., DURGUNOBLU, A & HANCIN, B.J. (1991). *Spanish-English bilingual children's use and recognition of cognates in English reading*. American Educational Research Association. Chicago, I.L.
- READ, C., ZHANG, Y., NIE, H. & DING, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-44
- SEGALOVITCH, N. & HERBERT, M. (1990). Phonological recoding in the first and second language reading of skilled bilinguals. *Language Learning*, 40, 503-538
- UPWARD, C. (1992). Is traditional english spelling more difficult than German. *Journal of Research in Reading*. 15 (2), 82-94.

Anexo

Errores de escritura en inglés

Prefer_ed, [preferred]; thoose, [those]; actualy, [actually]; int_resting, [interesting]; compar_ed, [compared]; becouse, [because] (2); e_say, [essay]; wrighting, [writing]; alaways, [always]; marval_ous, [marvellous] (2); approximet_ly, [approximately] (2); gran_mother, [grandmother] (3); discotecs, [discotheque]; goin_, [going]; their, [there]; amus_ment, [amusement]; restor_ants, [restaurants]; frontere, [frontier]; mountaine_ring, [mountaineering]; w_ere, [where] (5); chan_el, [channel] (2); swimmeing, [swimming] (2); themselfs, [themselves]; exst_atic, [static]; marvel_ous, [marvellous]; pilgramage, [pilgrimage]; arguement, [argument]; grand_ad, [granddad] (2); thourghly, [thoroughly]; champaign, [champagne]; cupple, [couple]; aeroport, [airport]; nest, [next]; seperated, [separated]; inglish, [english]; againg, [again]; propaly, [properly]; augst, [august] (3); hade, [had]; ther_l, [there]; thear, [there] (2); meat, [meet]; vidio, [video]; scarric, [scary]; al_l, [all]; thinks, [things]; extrem_ly, [extremely]; barbacue, [barbecue] (3); hole, [whole]; elagant, [elegant]; accom_odation, [accommodation]; dident, [did not]; allready, [already], now, [know]; mo_tains, [mountains]; pressents, [presents]; coffe_l, [coffee]; earport, [airport]; happen_d, [happened]; dely, [delay].

Errores en escritura en español

Attracciones, [atracciones] (2); siñales, [señales]; friar, [enfriar]; anniversario, [aniversario]; baljamos, [bailamos]; colocar, [colocar]; cocinieron, [cocinaron]; carret_ras, [carreteras]; crucé, [crucé]; quinze, [quince]; hize, [hice]; Suezia, [Suecia]; Allemania, [Alemania]; differente, [diferente]; abur_ido, [aburrido], embor_acharnos, [emborracharnos], eskiar, [esquiar] (4), majoría, [mayoría]; estube, [estuve]; bistazo, [vistazo].

Resumen

La mayoría del profesorado actualmente asume que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso lingüístico. En este proceso, el lector va a entender la naturaleza del sistema de escritura que está aprendiendo. Dado que la naturaleza del lenguaje hablado es un factor importante que se ha de considerar en la adquisición de la lecto-escritura, es necesario contemplar el papel que ejerce en dicha adquisición el modo en que cada sistema de escritura está representado. La asunción de que el aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso universal en todas las lenguas (Goodman), es necesario ponerla en cuestión. En ese sentido, Katz, Frost, Upward, Gough y Segalovich, no comparten el enfoque preconizado por el máximo representante de la filosofía Whole Language. Para ellos, el papel que juega cada sistema de escritura ha sido frecuentemente relegado en los debates sobre

cómo enseñar a leer y escribir, planteando que la mayor o menor consistencia en la relación letra/sonido de los distintos sistemas de escritura, es un factor que condiciona la generación de estrategias fonológicas o lexicales en los niños y niñas en su acceso a la lecto-escritura.

El presente trabajo examina los errores que una muestra de bilingües inglés/español (L1 inglés) cometieron en una tarea de escritura espontánea, concluyendo que la tarea en inglés resultó casi cuatro veces más difícil que la llevada a cabo en español, a pesar de la mayor competencia en inglés de los sujetos de la muestra.

Palabras clave: sistema de escritura, estrategias fonémicas, estrategias lexicales.

Abstract

The view that learning to read must be treated as a language-based process is now one with which most teachers agree in order that children can understand the nature of the alphabetic writing system. Since the nature of spoken language is a key issue to be considered in reading acquisition, it is important to take into account the role of the way different writing systems encode language. The assumption that reading is a universal process in every language (Goodman) needs scrutiny. On the contrary, Katz, Frost, Upward, Gough and Segalovich do not agree with Goodman's view. For them, the role of the different writing systems has been frequently neglected in the debates on methods of teaching literacy. In that sense, they argue that the consistency of the relation between sounds and letters of every writing system plays a key role and has a strong influence in the way children elicit phonemic or lexical strategies when they face the task of reading and writing.

The present paper examines misspelling errors made by english/spanish bilinguals (L1 english) in both languages. Results show that for the students, english spelling is almost 4 times more difficult than spanish one, in spite of the bilinguals superior competence in their L1.

Keywords: writing system, phonemic strategies, and lexical strategies.

Esther Calero Pérez
 Andrés Calero Guisado
 Raquel Pérez González
acalero@netscape.net