

***LEER EN
EDUCACIÓN
INFANTIL***

ÍNDICE

MÓDULO I BASES TEÓRICAS

| | |
|--|----|
| 1.0. Introducción: ¿Lectura en Educación Infantil? | 15 |
| 1.1. Dos modos de leer una palabra..... | 18 |
| 1.1.1. Lectura a través de la vía léxica..... | 19 |
| 1.1.2. Lectura a través de la vía fonológica..... | 22 |
| 1.2. Problemas en la lectura de palabras..... | 25 |
| 1.3. Antes de ser lectores..... | 27 |
| 1.3.1. Madurez para la lectura..... | 27 |
| 1.3.2. Las aportaciones constructivistas..... | 28 |
| 1.3.3. Conciencia fonológica y aprendizaje lector..... | 33 |
| 1.4. A modo de conclusión..... | 36 |
| 1.5. Para saber más..... | 38 |

MÓDULO II ESTRATEGIAS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

| | |
|---|-----|
| 2.0. Introducción..... | 45 |
| 2.1. Propuestas para desarrollar la comprensión del lenguaje escrito..... | 46 |
| 2.1.1. Perspectiva general..... | 46 |
| 2.1.2. Propuesta de actividades y experiencias..... | 49 |
| 2.2. Formación de un vocabulario visual de lectura y escritura..... | 60 |
| 2.2.1. Perspectiva general..... | 60 |
| 2.2.2. Actividades para formar el vocabulario visual..... | 61 |
| 2.3. Propuestas para el desarrollo de la conciencia fonológica..... | 75 |
| 2.3.1. Perspectiva general..... | 75 |
| 2.3.2. Actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica..... | 78 |
| 2.4. El aprendizaje de las asociaciones grafema-fonema..... | 88 |
| 2.4.1. Perspectiva general..... | 88 |
| 2.4.2. Estrategias de enseñanza..... | 89 |
| 2.4.3. Actividades para reforzar las RCGF..... | 100 |
| PARA SABER MÁS..... | 111 |

BASES TEÓRICAS

1.0. INTRODUCCIÓN ¿LECTURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL?



Hasta hace relativamente pocos años, e incluso aún hoy en día, en algunos ambientes, hablar del aprendizaje de la lengua escrita en la Etapa infantil era, inevitablemente, despertar toda una serie de reacciones en contra de abordar esta cuestión a edades tan tempranas, en las que los niños, se decía, no están aún preparados (maduros) neurológica ni psicológicamente. Los argumentos en contra se movían entre el indulgente "no sirve de nada, porque no van a aprender" y la advertencia de serios traumas emocionales, e incluso neurológicos, en caso de poner en contacto a los niños con la lengua escrita.

Se admitía e incluso se aconsejaba, eso sí, realizar sistemáticamente actividades preventivas de prelectura y preescritura y de estimulación del lenguaje oral de acuerdo con un larga tradición que, afortunadamente, era la parte positiva de las, en otros aspectos, erróneas prácticas psicopedagógicas relacionadas con la enseñanza de la lecto-escritura.

Desde hace dos décadas, sin embargo, el panorama ha empezado a cambiar de manera muy significativa de la mano de los logros alcanzados por la investigación en este área. Hoy sabemos positivamente que existen al menos dos estrategias diferentes de procesamiento de la palabra escrita, la que consiste en reconocer directamente la palabra escrita, gracias a que la hemos visto y memorizado con anterioridad, y la que consiste en reconocer no la palabra, sino las letras, y aplicar el código que transforma las letras en fonema, como paso previo para su pronunciación y su comprensión a través del reconocimiento auditivo.

Sabemos también que cada una de esas estrategias evoluciona de manera diferente en el proceso de adquisición de la lengua escrita, estando una de ellas al alcance los niños desde edades tan tempranas como los dos o tres años, mientras que la otra depende, básicamente, del desarrollo psicolingüístico del niño. Más concretamente, de su nivel de conciencia fonológica, que está determinado fundamentalmente por la experiencia del niño con los aspectos *sonoros* del habla y su toma de conciencia de los mismos.

Del mismo modo, sabemos que tanto el desarrollo de la estrategia de reconocimiento global de palabras, como el de la conciencia fonológica y el de la estrategia de "sonorización" de la palabra escrita, responden de manera significativa a la influencia educativa sistemática, ya siga ésta una orientación más "constructivista" (y ahí tenemos las experiencias de Ferreiro, Teberoski y otros) o se plantee como una intervención instructiva directa (y buen ejemplo de ello son las experiencias de enseñanza *precoz* de la lectura, de un lado, y los programas de desarrollo de la conciencia fonológica, de otro).

En resumen, hemos llegado a comprender que la Etapa Infantil no es, en absoluto la "etapa cero" en el aprendizaje de la lectura de la que hablaba Jeanne Chall hace un cuarto de siglo, sino unos años fundamentales, en los que se llevan a cabo aprendizajes absolutamente esenciales para el dominio de la lengua escrita y que, desde el punto de vista de la didáctica del lenguaje oral y escrito, deberían considerarse plenamente conectados con los dos primeros ciclos de la Primaria. Aprendizajes, además, que no son meramente perceptivos y motrices.

Bien al contrario, el primer y más importante aprendizaje que debe realizar el niño en estas edades es de una gran profundidad cognoscitiva, ya que ha de comprender que "*las letras*" son un sistema de representación para la comunicación de significados; más concretamente, que representan el lenguaje y que lo hacen en su nivel fonológico. Para ello, claro, debe tomar conciencia de la estructura fonológica del lenguaje y, en particular, del hecho de que más allá de las sílabas existen *fonos* y fonemas, así como aprender a manipular estas unidades.

Todo ello implica que el niño "preescolar" debe tener no sólo abundante experiencia con el lenguaje oral en todos sus aspectos, y muy especialmente en los fonológicos, sino también con el lenguaje escrito. Una experiencia que debe vivirse en situaciones funcionales diversas en las que además de la mecánica de la lengua escrita pueda ir adquiriendo una comprensión cada vez más profunda y amplia de *la pragmática* de la escritura, es decir, de su funcionalidad, de su sentido.



Todos y cada uno de estos aprendizajes son necesarios para que el niño pueda, finalmente, alcanzar lo que podemos considerar el más crítico de todos para el posterior dominio de la lengua escrita: la comprensión del principio alfabético, de modo que si un niño o una niña no tiene ocasión de llevarlos cabo, se encontrará claramente en desventaja en el momento en que la escuela decide que ya es el momento en que debe aprender a leer y, para lograr este objetivo, decide tratarlo como a todos sus compañeros de clase, sin tener en cuenta qué sabe él y qué saben los demás de cuanto hemos señalado.

Consecuentemente, puesto que las propuestas didácticas que se incluyen en este capítulo van destinadas a promover tales adquisiciones fundamentales, debe entenderse que no tienen como destinatarios exclusivos a los alumnos y alumnas de Educación Infantil, sino también a aquéllos otros que, estando ya en el Primer Ciclo de Primaria, han carecido de la experiencia necesaria para llevarlas a cabo, o al menos han carecido de ella en el grado y condiciones en que la necesitaban, si bien en este último caso convendría siempre partir de un diagnóstico adecuado de cuáles son los aspectos en los que presentan dificultades, para de esta manera insistir precisamente en ellos y no en los demás.

Teniendo en cuenta cuanto acabamos de señalar, creemos que puede afirmarse que en la etapa de Educación Infantil es necesario asumir los siguientes **objetivos generales** como una parte esencial del Proyecto Curricular de cualquier Centro:

- 1. Comprender el sentido y funcionalidad de la lengua escrita.** El aprendizaje de la lengua escrita, aún cuando eventualmente pueda incluir *ejercicios* descontextualizados y mecánicos, debe sustentarse sobre actividades funcionales en las que lo escrito tenga un sentido y finalidad precisos: contar una experiencia, divertir o divertirse, recordar algo, influir en la conducta de otros... Evidentemente, ello supone incluir las experiencias de lectura y escritura en contextos sociales concretos, en donde la actividad propuesta tenga un fin claro y perceptible para todos cuantos participan en ella.
- 2. Comprender la naturaleza fonológica del sistema de representación escrita.** Tan importante como lo anterior es lograr que los niños y niñas lleguen a comprender la naturaleza fonológica de nuestra lengua escrita, es decir, que la escritura se basa en las representaciones del *sonido* de las palabras.
- 3. Comprensión del principio alfabético.** En la medida de lo posible, esa comprensión de la naturaleza fonológica de la lengua escrita debería llegar a ser una auténtica comprensión del principio alfabético, esto es, comprensión de que lo que las letras representan son los fonemas.
- 4. Desarrollo de la conciencia fonológica:** Evidentemente, el objetivo anterior implica que los alumnos deben desarrollar progresivamente su conciencia fonológica, incluyendo en este concepto: (a) La toma de conciencia de la palabra, la sílaba y los fonemas como unidades fonológicas que componen la estructura "sonora" del lenguaje; (b) el desarrollo de las habilidades de análisis y síntesis silábicas; y (c) el

desarrollo del "conocimiento segmental", es decir, de la capacidad para manipular fonos y fonemas en tareas de análisis y de síntesis.

5. Formar un vocabulario visual básico: Desde nuestro punto de vista, sería también fundamental promover la formación de un vocabulario visual que permitiese desde el mismo inicio una escritura y lectura funcionales, tanto de palabras como de pequeñas frases y textos; asimismo, dicho vocabulario serviría como una "base de datos" para el desarrollo de las habilidades en que se basa la aparición de la ruta indirecta. En algunos casos de dificultades fonológicas excepcionales (como, por ejemplo, el de los niños y niñas con el Síndrome de Down), el logro de este objetivo reviste una importancia adicional obvia, ya que puede ser durante mucho tiempo el único medio de acceso a la palabra escrita y de escritura.

Evidentemente, es también un objetivo importante el desarrollo de las habilidades grafomotrices que hacen posible la escritura manual, aunque no nos ocuparemos de ellas en este curso, a lo largo del cual trataremos de ir exponiendo y analizando diversas estrategias de trabajo en el aula para el desarrollo de todos los anteriores.

1.1. DOS MODOS DE LEER UN PALABRA: INTRODUCCIÓN A LOS PROCESOS DE LECTURA

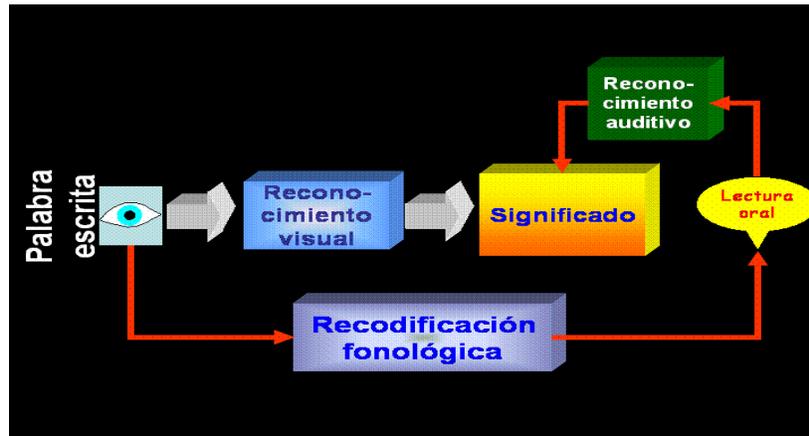
A menudo se ha entendido la lectura de palabras como una simple "sonorización" u oralización de lo escrito, sin embargo esta actividad quedaría mejor descrita como un proceso que permite el acceso a los significados que tenemos almacenados en nuestra memoria, a partir de una "representación ortográfica".

Cuando la analizamos desde esta perspectiva, la lectura de palabras se revela como una actividad compleja, que el lector experto no realiza siempre del mismo modo, sino de **dos modos diferentes** que dependen de la familiaridad que ya tenga con la palabra escrita concreta que esté leyendo. A uno de esos modos de leer se le ha dado en llamar **vía directa o ruta léxica**, mientras que al segundo de ellos se le ha denominado **vía indirecta o ruta fonológica** de lectura.

Como puede observarse en la siguiente ilustración esquemática, la ruta léxica o directa no es otra cosa que el *reconocimiento a golpe de vista* de la palabra escrita, que es percibida por el lector globalmente, tal y como ocurre cuando observamos y reconocemos un rostro (o cualquier otra imagen) familiar, por lo que sólo es posible con las palabras escritas que el lector ha visto antes y de las cuales ha formado y guardado una representación visual en su memoria.

En cuanto a la ruta indirecta, es lo que tradicionalmente hemos llamado "*desciframiento*", es decir, consiste en la transformación sucesiva de las letras en sonidos, mediante la aplicación de las reglas del código alfabético. A diferencia de la anterior, por tanto, en esta segunda manera de leer una palabra la comprensión no se alcanza directamente, sino que exige que primero se transforme lo escrito en oral (lo que técnicamente se denomina "*recodificación fonológica*").

Ninguno de ambos modos de lectura es, sin embargo, tan simple como aparenta, y muy especialmente el segundo, por lo que se describen a continuación.



1.1.1. LECTURA A TRAVÉS DE LA RUTA LÉXICA O VÍA DIRECTA

Como se ha dicho, la única condición necesaria para que pueda leerse por vía directa es que el lector cuente en su memoria con una “representación” de la palabra que ha de leer, esto es, con una imagen mental que podríamos considerar como una especie de “fotocopia” de aquella (lógicamente, puesto que lo que está representado en la memoria es una copia de una palabra escrita, dicha representación ha de ser una imagen mental de tipo visual), denominándose en la jerga psicológica **léxico visual** al conjunto de todas esas representaciones que una persona tiene almacenadas en su memoria.



Una persona con años de experiencia de lectura tendrá un enorme léxico visual, formado por miles de representaciones, de “fotocopias” de palabras escritas, mientras que el de un niño de segundo curso de Primaria probablemente estará formado por sólo unas pocas decenas de representaciones visuales; por eso el primero lee mediante la ruta directa la mayor parte de las palabras que aparecen en un periódico, en los anuncios publicitarios, en un libro de texto de Primaria... mientras que el segundo sólo podrá leer de este modo esas pocas palabras de las que ya ha formado una imagen visual que ha guardado en su memoria. Esto es así no porque el niño sea más joven e inmaduro, sino porque su experiencia con lo escrito es muchísimo menor.

El lector novato se diferencia del experto, pues, por la cantidad de palabras que puede leer por vía directa (que depende directamente del tamaño de su léxico visual), pero también en el tiempo que tarda en reconocer cada palabra: como lee menos a menudo que el experto, el novato “refresca” menos las representaciones visuales de las palabras que tiene en su memoria, de modo que tarda algo más en reconocer cada una de ellas, aunque apenas sea unas milésimas de segundo en cada palabra (al igual que tardamos algo más en reconocer el rostro de un conocido al que vemos de año en año que el de las personas que miramos a diario).

Más allá de estas diferencias, el proceso que el experto y el novato siguen cuando usan la ruta directa para leer una palabra es, básicamente, el mismo:

1. observan la palabra escrita y la comparan con las “fotocopias” de que disponen en su léxico visual (por supuesto, no se trata de un proceso consciente ni voluntario, sino de un fenómeno perceptivo automático);
2. una vez identificada, acceden a los significados que tienen asociados a ella en su memoria.

La expresión “acceder a los significados” resultará seguramente extraña, pues solemos tener la impresión de que el reconocimiento de una palabra y la comprensión de su significado son procesos simultáneos, pero lo cierto es que no es así, ya que los significados de las palabras (sus “representaciones semánticas”) se encuentran almacenados en un *lugar* de nuestra memoria diferente al léxico visual. Comprender una palabra es algo diferente a reconocerla visualmente, de modo que cuando se lee por vía directa hay que acceder primero al léxico visual y, a continuación, acceder desde éste hasta el almacén de los significados, que se ha dado en llamar **sistema semántico**.

Cuando leemos en voz alta, como hay que pronunciar la palabra, es preciso además que el lector active a continuación la “representación articuladora” de la palabra leída y que su cerebro dicte las órdenes oportunas al aparato fonador para que efectivamente la pronuncie.

Para que esto ocurra, evidentemente, el lector debe tener en su memoria dicha representación articuladora, habiéndose dado en llamar **léxico fonológico** al conjunto de las representaciones de este tipo de las cuales dispone una persona: si el léxico visual es una especie de almacén de “FOTOCopias” de las

palabras escritas, el léxico fonológico viene a ser una especie de almacén de “FONOCopias”, cada una de las cuales se ha formado al decir una y otra vez determinada palabra. Del mismo modo que al repetir una serie de movimientos con el brazo y la mano la serie llega a automatizarse (piense en cómo cambia las marchas del coche al conducir), al decir una palabra reiteradamente llega a formarse también memoria de la secuencia de movimientos articulatorios.

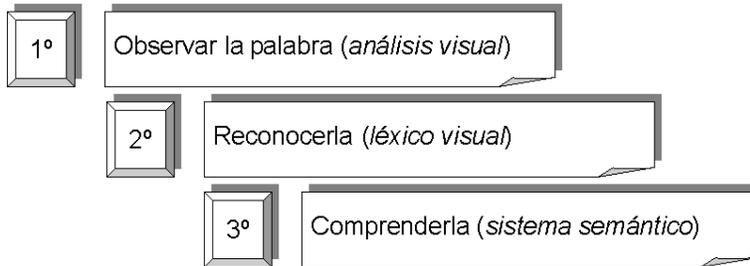
El conocido fenómeno de “tener algo en la punta de la lengua” no es sino la consecuencia de un fallo en el acceso al almacén de esas huellas de memoria, al léxico fonológico: sabes lo que quieres decir y eres capaz de descartar todas las posibilidades que te van diciendo tus interlocutores, hasta que de pronto “se abre” la puerta del almacén y la palabra parece salir por sí misma y sin esfuerzo.

En cualquier caso, lo que queremos resaltar en este momento es que este último tramo del trayecto *no es propiamente un tramo “de lectura”* cuando se lee por vía directa, ya que no afecta al acceso al significado. El sonido, lo oral, son cuestiones ajenas a la lectura por vía directa y conviene que el profesor de Educación Especial no lo olvide en ningún momento, ya que son muchos los niños que, por diversos motivos, tienen problemas en este tramo y no por ello se les debe privar de una enseñanza lectora (pensemos, por ejemplo, en el caso del niño sordo prelocutivo).

Resumiendo lo dicho hasta ahora, tenemos que la lectura por vía directa supone los siguientes pasos o procesos, siendo necesarios los dos últimos sólo en caso de lectura oral (ver diagrama):

- 1º. Análisis visual de la palabra escrita:** procesamiento perceptivo global de la palabra que pretendemos decodificar.
- 2º. Reconocimiento de la palabra:** búsqueda y emparejamiento de la palabra procesada con las representaciones almacenadas en el léxico visual.
- 3º. Asociación de la palabra reconocida con el significado** o los significados existentes en nuestro sistema semántico.
- 4º. Recuperación en el léxico fonológico de la pronunciación** que se corresponda con el significado anterior.
- 5º. Producción oral** de la palabra.

Procesos fundamentales:



Si, además, he de leerla en voz alta:

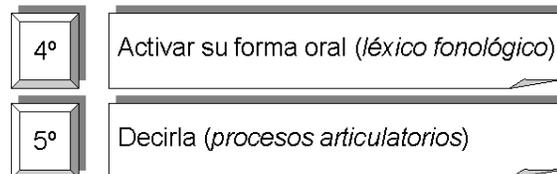
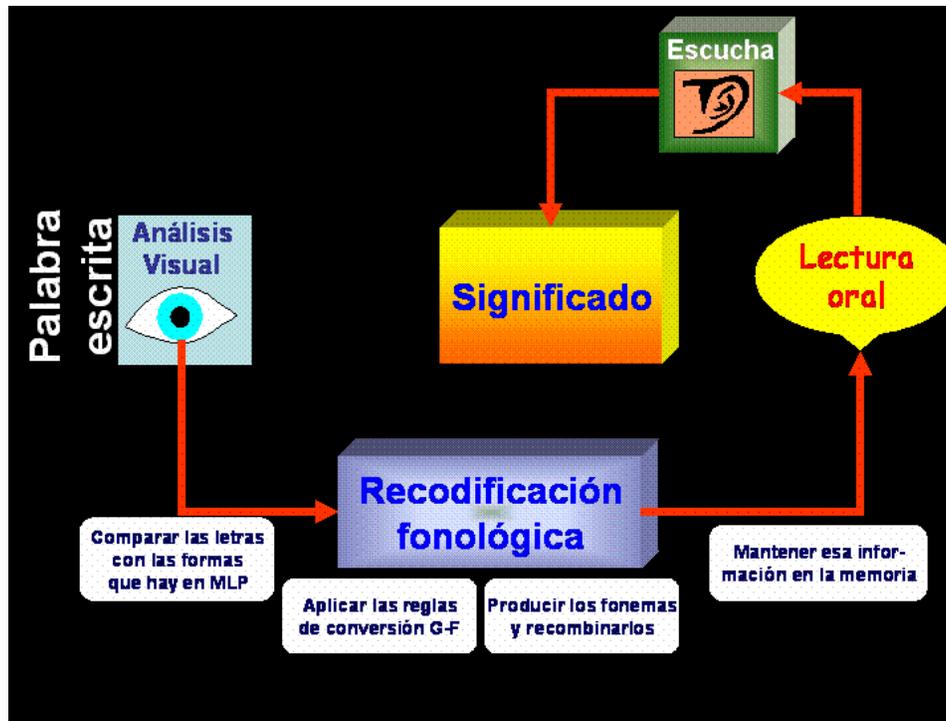


Gráfico nº 2: Lectura de palabras por la ruta directa

Digamos para terminar que no todas las palabras que cuentan con una representación en el léxico visual se reconocen exactamente a la misma velocidad. Este es un modo de lectura muy rápido siempre, pero la velocidad en cada palabra depende, entre otros factores, de la *familiaridad* (es decir, de la frecuencia con que uno se encuentre escrita la palabra), el poco o mucho *tiempo que haga que se haya leído la palabra* en cuestión, su *predictibilidad en función del contexto* en que aparece, la cantidad de “*vecinos ortográficos*” con que cuenta (es decir, de que haya muchas otras palabras parecidas visualmente o no), etc.

1.1.2. LECTURA A TRAVÉS DE LA RUTA FONOLÓGICA O VÍA INDIRECTA

La lectura de palabras por la ruta directa o léxica tiene la gran ventaja de que es un procedimiento rápido y eficiente, que nos permite leer mucho en poco tiempo y con poco esfuerzo, pero tiene el gravísimo inconveniente de que sólo nos permite leer palabras que ya hemos leído con anterioridad y que hemos llegado a memorizar visualmente, de modo que si sólo contásemos con este recurso (es lo que ocurre, por ejemplo, en los sistemas de escritura ideográficos, como el chino tradicional), aprender a leer sería una tarea virtualmente interminable, cuando la ventaja de los sistemas de escrituras alfabéticos, como el nuestro, es precisamente que con dominar apenas una treintena de reglas es posible leer palabras que uno nunca ha visto antes y entenderlas al procesarlas auditivamente tras haberlas dicho.



Es más, en los sistemas alfabéticos es posible leer palabras como “*prepagante*”, que ni siquiera hemos oído con anterioridad, y entenderlas aplicando nuestros conocimientos sobre la estructura de las palabras en nuestro idioma (*pre*, antes; *pagante*, participio de presente de pagar: el que paga; *prepagante*, el que paga con anterioridad...es decir, todos nosotros con el famoso IRPF de la nómina). Es posible, incluso, *leer* una palabra sin llegar a entenderla en absoluto.

Y es que los sistemas alfabéticos permiten (para eso se hicieron) el procedimiento que antes denominamos *vía indirecta* o *ruta fonológica* de lectura de palabras, cuyo núcleo central serían la identificación de las letras que forman la palabra y su posterior transformación en sonidos para reconocer lo dicho auditivamente. El procedimiento en cuestión, sin embargo, no es tan simple como sugiere esta breve descripción y como tendemos a pensar hasta el momento en que nos colocamos ante una clase de primero o, más aún, frente a un alumno con esa dificultad de aprendizaje que denominamos “dislexia evolutiva”.

De manera resumida, podemos describir los pasos que implica la lectura por la ruta fonológica o indirecta como sigue (ver diagrama):

1. **Análisis visual:** En esta ruta, a diferencia de lo que ocurría en la anterior, el análisis visual no es de la palabra como un todo, sino que se centra en cada una de las letras que constituyen la palabra, las cuales son procesadas poco a poco, siguiendo el orden en que aparecen en la palabra.
2. **Identificación de las letras:** si hemos analizado correctamente las letras y las conocemos, el siguiente paso es la identificación de cada

una de ellas al comparar lo que vemos con las formas almacenadas en nuestra memoria

3. **Asignación de fonemas:** una vez que las letras han sido identificadas, se aplican las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF) propias del código alfabético de nuestro idioma y se accede de este modo a los fonemas que codificaban.
4. **Articulación:** Los fonemas ya activados en el paso anterior son derivados al sistema encargado de su articulación, que la lleva a cabo.
5. **Análisis auditivo:** al producir oralmente la cadena de fonemas, oímos lo que decimos y realizamos un análisis auditivo de esos estímulos.
6. **Reconocimiento auditivo de la palabra:** si la secuencia de sonidos que estamos escuchando coincide con alguna de las palabras que forman nuestro vocabulario oral comprensivo, podremos ahora reconocerla.
7. **Comprensión del significado:** el reconocimiento de lo que oímos como la palabra tal o cual, finalmente, permite el acceso a los significados almacenados en el sistema semántico, la comprensión de la palabra leída.

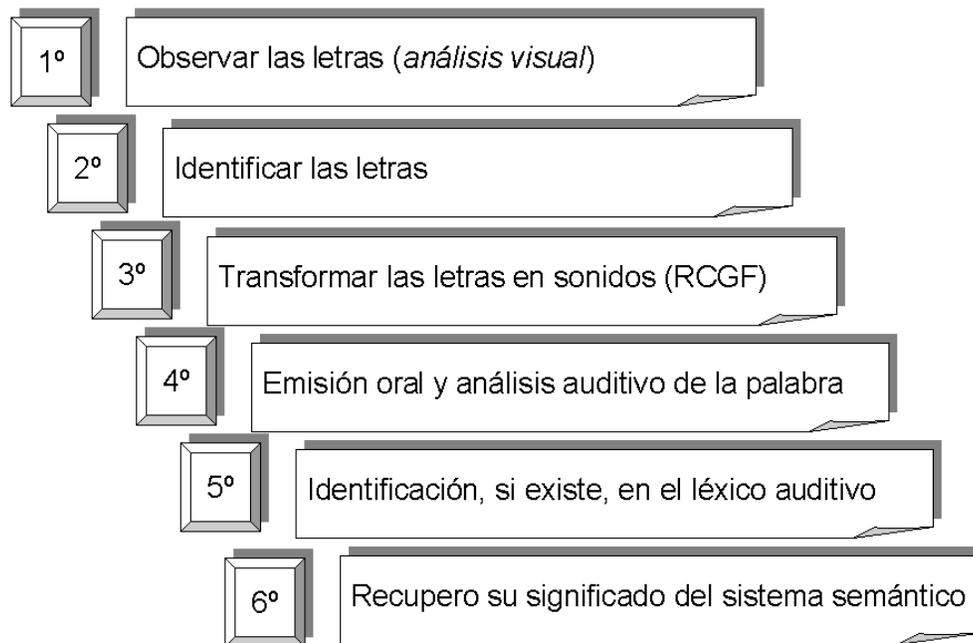


Gráfico nº 3 : Lectura de palabras por la ruta indirecta

Como vemos, la ruta indirecta se merece este nombre, dada la gran cantidad de pasos que implica en la mente del lector para llegar desde lo escrito al significado. Pero es que, además, esta descripción está simplificada y, si queremos comprender cabalmente la naturaleza de esta segunda ruta de procesamiento, **hay que añadir varias cosas:**

- En primer lugar, que el proceso se va realizando de tal manera que *no se espera a haber cumplido con todos los pasos en una letra para empezar con la siguiente*. Funciona un poco como las etapas contrarreloj en ciclismo: se inicia el proceso con la primera letra y en cuanto se ha dado un paso o dos se inicia con la siguiente... y así sucesivamente, lo que explica que cuanto más largas sean las palabras (por número de sílabas y por número de letras) haya más problemas de lectura.
- En segundo lugar, que esto es especialmente importante que sea así a la hora de aplicar las reglas de conversión, ya que la *letra C* se convertirá en un fonema u otro según la letra que venga después, al igual que ocurre con la *letra G* o con la *letra R* (en este caso, depende de la que haya después y de la que haya antes).
- En tercer lugar, que dado el modo de proceder descrito, es normal que haya un *tiempo de demora* desde que se reconoce una letra hasta que se le aplica la regla de conversión y desde que se activa un fonema hasta que realmente se produce. Evidentemente, en un lector experto estamos hablando de tiempos de demora de apenas unas milésimas de segundo, pero no es raro que en los lectores novatos y en los que presentan dificultades de aprendizaje ese tiempo se prolongue hasta varias décimas de segundo e, incluso, varios segundos, dando lugar a diferentes problemas.
- En el caso concreto de la articulación de los fonemas, para mantener éstos “frescos” en la *memoria a corto plazo* lo que se hace es articularlos mentalmente de forma reiterada hasta que llega el momento de articularlos en voz alta, lo que a veces lleva a problemas como la omisión de letras, la sustitución de un fonema por otro parecido o la inversión del orden de las letras en la lectura oral que finalmente observamos.
- Debe observarse que para que se produzca la comprensión cuando leemos por esta vía es necesario no sólo llegar a decodificar bien y en el orden apropiado cada letra, sino *escuchar lo leído* (es decir, oír y atender a lo que oímos) y *reconocerlo al compararlo con las representaciones auditivas que poseemos de las palabras* (si usted es andaluz o andaluza y lee [“j”oya], ¿cómo saber auditivamente si se trata de un objeto ornamental de gran valor o de un utensilio de cocina?).

1.2. PROBLEMAS EN LAS RUTAS DE LECTURA DE PALABRAS

La abundante investigación existente sobre lectura de palabras pone de manifiesto que **un lector experto tiende a utilizar de manera eficaz las dos rutas de procesamiento** descritas, si bien la ruta directa o léxica es la más utilizada. Cuando la familiaridad de las palabras decrece, se produce una alternancia de dominio, en este caso a favor de la utilización de la vía indirecta o fonológica.

A ello debemos añadir que **el lector experto tiende a preferir una u otra ruta en función de su objetivo al leer**, de modo que, por ejemplo, al leer un poema o al tratar de memorizar literalmente puede decantarse por leer por ruta fonológica, mientras que al consultar una entrada en una enciclopedia es probable que se incline más por la ruta directa.

Las ventajas que el lector experto obtiene de esta situación son grandes, ya que cuando se lee por ruta directa no suele haber problemas de “mecánica” lectora: la velocidad es alta y se consigue un buen ritmo lector, al ser la identificación global de las palabras lo que más repercute sobre ambas variables. En realidad, el único error que podemos esperar que se cometa al leer por vía directa son las sustituciones de palabras poco familiares para el lector por otras más familiares para él o ella, es decir, los *reconocimientos en falso* ocasionados por el parecido visual entre las palabras escritas y porque las palabras más familiares precisan una menor cantidad de estimulación para ser reconocidas (sería el caso de sustituir “lobo” por “lodo” o “carta” por “cartel”).

La lectura por vía indirecta o fonológica, en cambio, es bastante más lenta y, si no está muy automatizada, dificulta el ritmo de lectura, ya que exige reconocer y decodificar todas las letras que constituyen la palabra una a una, oralizarlas y recombinarlas para poder escuchar la palabra, con lo cual el tiempo de reconocimiento es mucho mayor que cuando se reconoce la palabra de golpe.

Esa **mayor complejidad de la vía indirecta**, sin embargo, no afecta sólo a la velocidad y el ritmo, sino que facilita la aparición de otros problemas añadidos, originados por la *sobrecarga* de exigencias que leer de este modo implica para nuestro sistema cognitivo (leer por vía indirecta requiere mucha más atención y esfuerzo, además de un uso mayor de la memoria a corto plazo, que hacerlo por vía directa).

Así, cuando las fallas se encuentran en los **procesos de análisis visual y de reconocimiento de las letras**, no es raro que se sustituyan ciertas letras por otras cuando las grafías se parecen mucho (m/n, u/n, w/m, d/b, p/q, i/l).

Otro tipo de sustitución diferente se basa en que las **reglas de conversión** grafema-fonema (RCGF) no presentan todas el mismo grado de dificultad desde el punto de vista de su adquisición y aplicación. Mientras que la letra “p”, por ejemplo, siempre suena /p/, no le ocurre lo mismo a la letra “c”, ni a la “g”, ni a la “r”, por lo que no es raro que estas letras, que conllevan un mayor nivel de dificultad en su adquisición, provoquen en muchas ocasiones sustituciones de g/j, g/gu, r/rr, etc.

Otra de las dificultades que genera la aplicación de las RCGF es el relacionado con su nivel de **automatización**. Dos individuos pueden conocer el repertorio completo de reglas que les permiten transformar las letras en sonido, pero uno de ellos tiene un gran nivel de dominio y es capaz de realizar el proceso de manera automática, sin dedicar un gran esfuerzo a la tarea; el otro, por el contrario, no ha adquirido aún ese nivel de precisión, por lo que en ocasiones duda, o, incluso, se equivoca, aunque rápidamente percibe su error y rectifica.

En este segundo caso se van a producir ciertos errores que afectan a la fluidez de la lectura (y, por ello, a la velocidad y al ritmo de lectura): repeticiones de letras o sílabas, posibles silabeos, rectificaciones, fragmentaciones de palabras.

Finalmente, y como ya sugerimos hace un momento, al verse obligado el lector a mantener en su **memoria a corto plazo** los fonemas decodificados hasta que se produce la lectura oral, cuando este período de mantenimiento se alarga por cualquier motivo (desde la escasa competencia del lector hasta la

longitud de las palabras que se están leyendo) no es extraño que se omitan algunas letras (en especial la i y la u en diptongos, la l y la r en posición intermedia y las consonantes en posición final de sílaba), que se altere el orden en la secuencia (como cuando se lee *colodaro* por *colorado*, *Grabiel* por *Gabriel* o *nos* por *son*) o que se sustituya un determinado fonema por otro fonológicamente muy similar (por ejemplo, aunque es cierto que la letra “d” y la letra “b” se parecen visualmente, aún más se parecen entre sí los fonemas que representan una y otra, pues la primera representa la oclusiva, dental, sonora y la segunda la oclusiva, bilabial, sonora, de modo que no es raro que, ocasionalmente, se sustituya el uno por el otro).

1.3. ANTES DE SER LECTORES

1.3.1. ¿Madurez para la lectura?

Desde los años 30, cuando fueron publicados los trabajos de Lourenço Filho y Gates, ha sido una constante de la investigación psicopedagógica en el ámbito de la lengua escrita intentar predecir con eficacia el eventual éxito o fracaso de los niños en el aprendizaje de la lectura mediante la exploración previa de una serie de variables que, supuestamente, guardaban una relación causal con él.

En esencia, el procedimiento consistía en identificar algunas de estas variables que se consideraban especialmente relevantes, desarrollar instrumentos de medida apropiados para su evaluación y, a continuación, aplicarlas a poblaciones de escolares (normalmente justo antes de ser iniciados sistemáticamente en la enseñanza de la lectura) con el fin de detectar quiénes de entre ellos estaban o no “preparados” para aprovechar esa enseñanza.

Los tests de preparación para la lectura elaborados de este modo pasaron pronto a ser tests de “**madurez para lectura**” desde el momento en que, a partir de los años cincuenta, se impuso la idea de que el aprendizaje lector sólo era posible cuando los niños y niñas contaran con una serie de *prerrequisitos neuropsicológicos* ya consolidados, que fueron mayoritariamente definidos en términos de ciertos procesos de *memoria*, *atención* y *funciones perceptivo-motrices* (como el reconocimiento de diferencias espaciales, la coordinación ojo-mano, la distinción entre figura y fondo, etc.).

La hipótesis era, como se exponía con claridad en una conocida obra sobre las dificultades de aprendizaje, que “*las aptitudes o instrumentos neuropsicológicos van apareciendo a lo largo de la evolución psicológica, por lo que las dificultades de aprendizaje escolar no son otra cosa que la consecuencia del retraso en la aparición de determinadas aptitudes, habilidades o instrumentos neuropsicológicos, porque en último término, y parafraseando el aforismo clásico, no hay nada en la conducta que primero no haya estado en el cerebro*” (Monedero; 1989:, p.138).

Sin embargo, medio siglo de investigación en torno a esta hipótesis no parece haber llegado a demostrar que las cosas son, efectivamente, de este modo.

Uno de los problemas de fondo es que la mayor parte del sustento de la hipótesis de los prerrequisitos se basa en un **razonamiento probablemente incorrecto: deducir que la presencia de déficits en el desarrollo madurativo anteriores a problemas en el aprendizaje lector permite**

afirmar relaciones de causa y efecto entre ambas variables. Y es que descubrir que algo precede a otra cosa y está relacionado con ella no basta por sí mismo para establecer una causa indudable; hay que tener en cuenta el problema de que puede existir un tercer factor, sobre el que no se sabe nada.

Para evitar, por tanto, la eventualidad de que la correlación detectada sea espúrea (es decir, que no sea diferente a la que se da, por ejemplo, entre mi edad y la tasa de inflación, que crecen cada año invariablemente), hay que recurrir a otros métodos de investigación.

Así, se han realizado estudios en los que se ha tratado de mejorar por medio de la enseñanza la *madurez* de los niños, con el fin de hacer desaparecer su dificultad para aprender a leer. Es decir, se han aplicado **programas de refuerzo madurativo** a aquellos niños que dan resultados bajos en los tests predictivos, antes de enseñarles a leer de manera sistemática, pero lo cierto es que los resultados han sido siempre decepcionantes: no han mejorado el problema más de lo que cabría esperar del puro azar.

Por eso Myers y Hammill (1990, p. 448) afirman refiriéndose a este tipo de tratamientos: *“Después de veinticinco años, no puede asumirse por más tiempo que ese tipo de actividades beneficiarán a los niños que las realicen. A largo plazo, incluso, pueden verse perjudicados, ya que: (a) se gasta un tiempo y un dinero valiosos, y (b) se le proporciona a los niños un programa placebo, cuando sus problemas requieren un esfuerzo correctivo real”.*

1.3.2. Las aportaciones de la investigación constructivista

Afortunadamente, al mismo tiempo que las teorías madurativas perdían credibilidad, se han desarrollado otras líneas de investigación que, aunque no han resuelto aún del todo la cuestión, sí que nos han dado numerosas pistas acerca de por dónde pueden ir las cosas en este terreno, tan crucial para prevenir posteriores dificultades escolares en amplios sectores del alumnado.

Por ejemplo, desde la perspectiva constructivista se ha logrado demostrar que existe una amplia “historia preescolar” de la escritura, que puede describirse como un auténtico **proceso evolutivo de reconstrucción de la lengua escrita**, a lo largo del cual los niños y niñas van generando y poniendo a prueba diferentes **hipótesis sobre qué es y cómo funciona la escritura**, gracias a la doble interacción que mantienen con los escritos de su medio y con los individuos alfabetizados que les rodean.

Desde el Congreso de México de la *International Reading Association* en 1982, está claro que los niños y niñas de muy diferentes culturas siguen un auténtico proceso de recreación de la lengua escrita, que es muy similar al que siguen en la elaboración de su conocimiento acerca de otras muchas cosas de su entorno y que se desarrolla más allá, incluso, de las intenciones expresadas de los adultos.

A lo largo de él, y gracias a la mediación a que se ven expuestos en su contacto con lo escrito, **los preescolares van aprendiendo** de manera cada vez más consciente para qué sirve la lengua escrita (**principios funcionales**), qué tipo de reglas determinan su organización (**principios lingüísticos**) e, incluso, ciertos **principios relacionales**, es decir, principios acerca de cómo la escritura puede relacionarse con el objeto que representa y con su significado,

con el lenguaje oral, con la percepción visual de la ortografía y con la interrelación de todas esas relaciones.

Ferreiro y Teberosky han llegado a demostrar que, antes de que los niños sean iniciados en los “rituales” de la alfabetización, *la lengua escrita ya existe para ellos como un objeto de conocimiento*, es decir, como algo presente en su medio próximo por lo que se interesan y que tratan de comprender y aprehender.

Estas autoras, del mismo modo, han demostrado que el **proceso de apropiación de la lengua escrita** seguido por los preescolares sigue una serie de **fases típicas**:

a) Diferenciación entre dibujos y escritura.

Uno de los primeros problemas que los niños afrontan para comprender la escritura es definir la frontera que la separa del dibujo; y si en los primeros estadios evolutivos el niño suele incluir dentro de sus dibujos algunas grafías, sin diferenciar entre una cosa y otra, paulatinamente va estableciendo los límites de esa frontera, de tal modo que, al llegar a la escuela, la práctica totalidad de los preescolares ya saben distinguir perfectamente lo que es un dibujo de lo que son “letras”. Por supuesto, cuando establecen esta distinción aún no son capaces de producir verdaderas letras, sino garabatos que “intentan” parecerse a letras o a números, si bien suelen descubrir pronto que una cosa son las letras y otras los números.

b) Variedad y cantidad de letras necesarias para escribir.

Cuando el niño llega a descubrir “las letras” como algo peculiar y diferente del resto de los grafismos que encuentra en su medio, empieza pronto a trazarlas en el transcurso de diversas actividades (normalmente, cuando dibuja algo), pero al principio las grafías que produce se distribuyen libremente en el espacio: no hay linealidad, y no presta atención ni a la variedad ni a la cantidad de los caracteres, siendo el propio espacio disponible el que le crea límites.

Paulatinamente, sin embargo, comienza a organizar los “garabatos” sobre una línea y a tratar de hacer varios tipos de ellos, llegando un momento en que podemos observar en sus *escrituras* una drástica reducción en la cantidad de grafías que emplea en cada caso; una reducción tan drástica, que muchos preescolares en esta fase, cuando escriben para “acompañar” a un dibujo, sólo ponen una grafía (una y sólo una) junto a cada dibujo que hacen.

Esta situación de escribir para acompañar imágenes, dibujos u objetos es especialmente propicia para la aparición de diferentes tipos de grafías, ya que al escribir sólo una para cada dibujo u objeto el niño intenta que todas sean distintas de las demás; pero también la situación de escritura descontextualizada favorece la aparición de una gran variedad de grafías, en la medida en que le permite centrarse en ellas mismas, sin influencia de lo que un dibujo pueda sugerir.

El control sobre la cantidad de caracteres, sin embargo, aparece antes en escrituras contextualizadas (para acompañar imágenes u objetos) que descontextualizadas, ya que las primeras se prestan mejor al contraste entre uno y varios: la cantidad de grafías que pone el niño es mayor cuando hay muchas cosas en la imagen que cuando hay sólo una o dos... lo que denota

que está trabajando con la hipótesis de que la cantidad de letras que hay que escribir depende de la cantidad de objetos representados. Hasta tal punto es así, que en algunos casos el niño llega a imponer una correspondencia biunívoca entre el conjunto de las imágenes u objetos y el de las grafías.

c) Las letras como “objetos sustitutos”.

El siguiente paso, que ha quedado prefigurado con el establecimiento de las relaciones de cantidad citadas, es la hipótesis infantil de que la escritura representa de algún modo “el nombre” de las cosas a las que acompaña, pero entendiendo que el nombre es solamente el conjunto de letras que se pone en relación con un objeto o imagen. Nombre es, en este sentido, lo escrito mismo, y no la interpretación de lo escrito.

En este momento del proceso, el nombre es una categoría de escritura que se diferencia de «letras» y no involucra conservación alguna del significado que se le atribuye, de modo que las mismas letras, y en el mismo orden, pueden significar para el niño nombres diferentes según la relación que se establezca con los objetos o las imágenes. Inversamente, y por el mismo motivo, letras diferentes (o las mismas, en un orden distinto) pueden “decir” lo mismo si se atribuyen al mismo objeto o imagen. Dicho de otro modo, la escritura en este momento es para el niño simplemente “letras” (no significa nada) cuando no está puesta en relación directa con alguna imagen u objeto.

Esta clara dependencia de lo escrito respecto de las imágenes u objetos tiene su razón de ser: el niño piensa que las letras son “objetos sustitutos” de otros objetos, siendo estos los que les dan significado, de modo que para saber cuál es el significado de un escrito hay que relacionarlo con los objetos del mundo. Las letras sirven, según cree, para representar una propiedad esencial de los objetos que el dibujo en sí mismo no puede representar: el nombre.

d) Cantidad de grafías necesarias para la escritura.

Cuando los niños han establecido esa hipótesis, llega un momento en que, al preguntarles qué “textos” representan escritura propiamente dicha y cuáles son simplemente dibujos, nos encontramos con que en su inmensa mayoría afirman con rotundidad que, para que una escritura “diga algo” el número mínimo de grafías exigido es tres, con una tolerancia de una de más o de menos.

Tomando como referencia obligada ese número mínimo de grafías, la tolerancia en el número máximo manifiesta dos etapas bien delimitadas: en la primera, depende de las características externas del objeto representado por la escritura (tamaño, peso, edad, etc.), mientras que en la segunda se observa una cierta regularidad. A partir de esos datos, Ferreiro afirma que uno de los principios esenciales de la escritura alfabética adulta está ya presente: el principio de que con un número limitado de signos se obtienen, por combinatoria, diferentes totalidades.

e) La hipótesis silábica.

Dado que uno de los problemas cognitivos más importantes para el niño que se inicia en el dominio del lenguaje escrito es la comprensión de los constituyentes de las palabras (las sílabas y las letras), no tiene nada de extraño que esto ocurra al final del proceso evolutivo.

Si hasta este momento el niño ha ido manejando hipótesis “ideográficas” (de tipo léxico-semántico) acerca de la naturaleza de nuestro sistema de escritura, ahora se produce un fenómeno esencial, que es su comprensión de que lo que la escritura representa es el lenguaje en su dimensión “fonológica”.

Una comprensión que se manifiesta a través de dos etapas bien diferenciadas, la primera de las cuales se caracteriza porque el niño escribe tantas grafías (generalmente, letras que ha llegado a aprender a partir de su propio nombre escrito u otros modelos a los que tiene acceso) como sílabas tiene la palabra que pretende escribir. Decimos que es el momento de la *hipótesis silábica*, ya que ha descubierto la existencia de las sílabas, que son las unidades de sonido que percibe en el lenguaje oral, y ha llegado a la conclusión de que la clave de la escritura está en poner una letra por cada sílaba de la palabra que queremos escribir.

Es el momento en que podemos observar que los niños, en sus escrituras espontáneas, escriben –por ejemplo- “AUEO” junto al dibujo de su AbUEIO, e incluso textos tan complejos como el observado por nosotros mismos al pedir a un grupo de preescolares de cuatro años y pocos meses, tras haber hecho un collage con fotos recortadas de varias revistas: “A A O A A A”... ¡IA pAntOJA cAntA!

No es raro que sea la vocal el elemento más empleado en estas producciones infantiles, en la medida en que, al ser el “núcleo” de la sílaba, es el elemento más claramente perceptible, aislable e identificable; no obstante, al ser el repertorio de grafías conocidas por el niño muy reducido, no es raro que no exista este tipo de correspondencia, sino una simple correspondencia 1 sílaba = 1 grafía (de modo que puede trazar “R A l” para escribir “pizarra”, sin mayor problema).

f) La hipótesis alfabética.

Cuando el niño llega a elaborar la hipótesis silábica acerca de la escritura y comienza a escribir de acuerdo con ella, encuentra pronto una serie de problemas que le producen un “*conflicto cognitivo*”, cuya resolución será crucial para el aprendizaje de la lectura.

Por ejemplo, escribir de acuerdo con dicha hipótesis hace que haya problemas con los monosílabos (¿cómo escribir “sol” con una sola grafía si, al mismo tiempo, sigo pensando que para que algo esté bien escrito debe tener entre 2 y 4 letras?), pero también que haya palabras en donde todas las letras que la forman son iguales (como “AA”: casa), que palabras diferentes se escriban igual (como “AA”: casa y “AA”: mamá), etc.

Un caso especial son los nombres propios, ya que la mayor parte de los niños de estas edades conocen ya sobradamente el suyo, tras haberlo visto y copiado innumerables veces, de modo que surge el conflicto cuando, al escribir –por ejemplo- “AIA” según la hipótesis silábica (María) nos encontramos con que lo escrito no coincide con lo que uno sabe positivamente que es así.

Este tipo de conflicto cognitivo lleva a los niños a buscar nuevas hipótesis, apareciendo a menudo una fase en donde las escrituras infantiles son de tipo silábico-alfabético, aunque la hipótesis silábica suele ser la dominante hasta el momento en que aparece la hipótesis alfabética: en las escrituras de los niños comienzan a aparecer tantas grafías como fonemas integran a la palabra

(aunque no necesariamente las grafías empleadas han de ser las correctas según el código de escritura adulto).

Evidentemente, este es el momento culminante del proceso, cuando cabe suponer que el niño ha comprendido el principio básico de nuestro sistema de la lengua escrita: el *principio alfabético*; es decir, que nuestro sistema de escritura opera dividiendo las palabras en pequeños segmentos de sonido y representándolos mediante letras.

Aunque los autores y autoras de este tipo de trabajos no se refieren de manera explícita a ello, lo cierto es que sus aportaciones cobran una dimensión diferente cuando las analizamos desde la perspectiva del modelo de la doble ruta de acceso al léxico. Si recordamos este modelo, *lo que viene a mostrar la investigación constructivista es que los procesos de acceso léxico tienen como condición necesaria para su formación la comprensión profunda de algunas de las complejas, y no siempre evidentes, relaciones entre el lenguaje oral y el escrito.*

Muestran, además, que esa comprensión es en todo caso el resultado de un largo proceso constructivo que se produce en la **interacción aprendiz-lengua escrita-medio social**, en el que poco a poco el primero va formulando diversas hipótesis acerca de cuál es el aspecto del lenguaje oral que la escritura representa y las va modificando a partir del *feed-back* que obtiene de las personas alfabetizadas que le rodean, en el contexto de actividades compartidas que implican la lengua escrita de uno u otro modo.

Como no podía ser de otro modo, tras comprender algunos aspectos pragmáticos del lenguaje escrito, las primeras hipótesis infantiles suponen que la escritura representa la lengua oral en su dimensión léxico-semántica, surgiendo luego las hipótesis que consideran que son los aspectos fonológicos del lenguaje los representados. Y si el camino desde la hipótesis léxico-semántica hasta la hipótesis silábica (primera hipótesis fonológica formulada por el aprendiz) es largo, mucho más lo es el camino que le lleva al descubrimiento del «principio alfabético», esencial para aprender a leer y a escribir con un código como el nuestro.

La investigación constructivista, no obstante, no arroja luz sobre algunas cuestiones fundamentales, como pudiera ser esta misma de la gran dificultad que supone para muchos alumnos el llegar a comprender el principio alfabético, o la de las relaciones entre el descubrimiento de dicho principio y el aprendizaje de la lectura (y la escritura) propiamente dicho: ¿basta con esa comprensión, sin más, para aprender a leer, o se necesita algo más? Y en caso de necesitarse algo más, ¿qué es exactamente?

Afortunadamente, estas y otras cuestiones similares han sido el objeto central de interés de un gran número de investigaciones que, a lo largo de los últimos 25 o 30 años, han considerado el aprendizaje de la lengua escrita desde una perspectiva psico-lingüística, llegando a establecer de manera sólida la existencia de relaciones significativas entre dicho aprendizaje y un aspecto particular del conocimiento metalingüístico: la «conciencia fonológica».

1.3.3. Conciencia fonológica y aprendizaje lector

1.3.3.1. Conocimiento lingüístico y conciencia metalingüística.

La cuestión de las relaciones entre el aprendizaje de la lectura y la conciencia metalingüística ha sido un tema fundamental de la investigación psicológica en este campo desde los años setenta.

La conciencia metalingüística es la capacidad para reflexionar sobre y para manipular los “rasgos estructurales” del lenguaje, tratando éste como un objeto de conocimiento en sí mismo... lo que es diferente tanto del mero uso del lenguaje para producir y comprender enunciados, como del conocimiento de los términos que se usan para describir el lenguaje, tales como *fonema*, *palabra*, *frase*, etc.

Para entender esta definición debemos tener en cuenta que, en este contexto, la expresión “rasgos estructurales” del lenguaje se refiere concretamente a los fonemas, las palabras, la estructura de las proposiciones y la de los grupos de proposiciones interrelacionadas, de manera que, en función de cuál de ellos sea su objeto particular, la conciencia metalingüística podrá manifestarse como **conciencia fonológica**, **conciencia léxica** (de las palabras), **conciencia sintáctica** o **conciencia pragmática** o del discurso.

1.3.3.2. Formas y niveles de conciencia fonológica.

Centrándonos en la primera de esas “manifestaciones” de la conciencia metalingüística, la conciencia fonológica, se ha definido como **la capacidad de un sujeto para darse cuenta de que la palabra hablada consta de una secuencia de sonidos individuales, acompañada de la habilidad para segmentar la cadena hablada en sus unidades menores (análisis fonológico) y la habilidad para formar una nueva unidad superior a partir de algunos de esos segmentos menores aislados (síntesis fonológica).**

Puesto que la estructura sonora del lenguaje tiene diversos tipos de unidades (rasgos fonológicos, fonemas, sílabas...), podemos decir que hay tantos tipos de conciencia fonológica como tipos de unidades de las que debe darse cuenta y aprender a manipular el hablante, y son más difíciles de adquirir cuanto más descendemos en el “tamaño” de las unidades de que debe tomarse conciencia. Así, cuando hablamos de conciencia fonológica, estamos hablando de diferentes tipos de conocimientos y diferentes tipos de habilidades: *“El conocimiento fonológico no puede entenderse como algo homogéneo, sino que existen diferentes niveles de conocimiento que contribuyen al desarrollo total del conocimiento fonológico”* (Rueda, 1995; p. 71).

Podemos, pues, diferenciar entre:

a) Conciencia silábica.

La sílaba se corresponde con la unidad articuladora mínima que percibe el hablante y por ello suele ser considerada como una unidad más “natural” que el fonema para la percepción del habla. Esa naturalidad es lo que la convierte en la base para la segmentación consciente del habla, ya que sus propiedades acústicas la hacen distinguible auditivamente y es la menor unidad articulable

de forma independiente (la segmentación del habla en sílabas se apoya en su fácil pronunciación).

En cuanto a la *conciencia silábica*, podemos definirla como el conocimiento explícito de que las palabras están formadas por una secuencia de sílabas separadas, unido a la capacidad de realizar operaciones de análisis y síntesis fonológicas con ellas.

Al ser una unidad perceptible en el habla, el esfuerzo necesario para su aislamiento es mucho menor que el del fonema, de modo que la conciencia silábica aparece antes en el desarrollo infantil que la conciencia “fonémica”.

b) Conciencia fonética y fonémica:

La cuestión de la conciencia de las unidades fonológicas menores que la sílaba es algo más compleja.

En principio, al igual que puede establecerse una distinción entre el *fono* (sonido real que corresponde un fonema en el habla) y el *fonema* (que es una abstracción de los rasgos de sonido que introducen un cambio lingüístico), ha de ser posible diferenciar entre una *conciencia fonética* y una *conciencia fonémica*, pero tal distinción no es habitual en los estudios sobre el tema, dada la dificultad práctica de separarlas (para evitar problemas de denominación, a veces se habla de “*conciencia segmental*” para referirse al mismo tiempo a la fonética y a la fonémica).

El problema para desarrollar estas formas de conciencia viene del hecho de que los fonemas son abstractos y de que los fonos son sumamente difíciles de aislar unos de otros en el habla, ya que se *coarticulan* dentro de la palabra: al pronunciar una palabra, la pronunciación de unos fonemas influye a la de los otros que van junto a él. Y este fenómeno es especialmente acusado en las sílabas complejas (como bra, bar, diez, juez...) y en los fonemas de menor duración (como las consonantes que cierran una sílaba, la i y la u de los diptongos o la r y la l intermedias de sílabas como CLA).

c) Conciencia intrasilábica (onset y rima):

Algunos especialistas consideran que el conocimiento fonológico incluye niveles intermedios entre la conciencia silábica y la conciencia segmental, y hablan por ello de una conciencia fonológica intrasilábica, que consistiría en la toma de conciencia de las *aliteraciones* (el elemento inicial de una sílaba se repite, como Sar, Son, Sul) y de la *rima* (ato rima con aco y con apo, por ejemplo).

Estos especialistas consideran, además, que la conciencia intrasilábica es de un nivel de dificultad intermedio entre la silábica y la fonémica, pero los estudios realizados son casi todos en lengua uiglesa y no está claro que en nuestra lengua sea realmente así.

1.5.3.3. Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura

En la medida en que forma parte del conocimiento lingüístico del hablante, la conciencia fonológica se desarrolla paulatinamente entre los dos o tres y los siete u ocho años, al mismo tiempo que otros muchos aspectos de aquél, a

partir de la experiencia con el lenguaje, aunque con la peculiaridad de que la conciencia fonémica no se desarrolla, en absoluto, de forma espontánea.

Al principio, cada palabra parece estar *representada* en la memoria del niño como una estructura global de rutinas articulatorias y, más tarde, cuando aparece la conciencia silábica, la sílaba se convierte en la unidad básica del análisis fonológico del lenguaje.

La conciencia segmental, sin embargo, aparece siempre más tarde y siempre en relación con el aprendizaje de la lectura. De hecho, existen pruebas de que la conciencia fonémica no existe ni en los adultos no alfabetizados, ni en las personas alfabetizadas en lenguas como el chino, que no usan el fonema como base de lo escrito, sino ideogramas que simbolizan palabras enteras.

Así, aunque durante años ha existido una gran controversia entre los especialistas en el tema en torno a cuáles son las relaciones exactas que se dan entre ambas habilidades (¿es la conciencia fonológica un “precursor” de la lectura y la escritura, un prerrequisito de su aprendizaje? ¿es, por el contrario, el aprendizaje del código alfabético lo que hace surgir la conciencia segmental? ¿o son ambas cosas el resultado de un tercer factor, como podría ser el nivel global de inteligencia de los individuos?), lo cierto es que hoy tenemos bastante certeza acerca de que un cierto nivel de conciencia fonológica (silábica y puede que intrasilábica) es un requisito necesario para aprender a leer, pero también acerca de que es el aprendizaje de la lectura y la escritura en un sistema de escritura de tipo alfabético (como el nuestro) el factor que hace emerger o desarrollarse la conciencia fonémica.

Dicho de otro modo, los niveles más fáciles de conciencia fonológica preceden al aprendizaje lector, pero lo realmente importante es que la conciencia fonémica y el aprendizaje del código alfabético surgen conjuntamente, sin que ninguno sea *prerrequisito* del otro: ambos se desarrollan de manera interdependiente, influyéndose y reforzándose mutuamente entre sí.

Es decir, que el conocimiento fonémico sólo se adquiere en el contacto con la lengua escrita en un sistema alfabético (probablemente, porque los fonemas son entidades abstractas cuya comprensión necesita de algún medio que las concrete, como son las letras), pero a la vez un conocimiento inicial de la estructura fonológica de las palabras es fundamental para el aprendizaje de la lectura. Aunque este conocimiento no haya sido adquirido en situaciones “formales” de enseñanza, sino de una manera “informal”:

- *“Es evidente que el aprendizaje de la lectura y escritura exige un esfuerzo metalingüístico, ya que, si nuestro sistema de escritura representa la estructura fonológica del habla, es necesario que los niños accedan primero al código fonológico para que pueda resultar después más fácil poner en relación las unidades sonoras y las gráficas. Sin embargo, esto no significa que los niños tengan que ser plenamente conscientes de la estructura fonológica del lenguaje oral antes de aprender el lenguaje escrito. Más bien se sugiere que algún nivel de conciencia fonológica sea alcanzado para aprender las correspondencias letra-sonido y, por consiguiente, sea más fácil descomponer el código ortográfico” (Jiménez y Ortiz, 1995:33).*

Y es que, en gran medida, la cuestión de las relaciones entre conciencia fonológica y lectura dependen de cuál sea el nivel de aquélla al que nos estemos refiriendo (cfr. Ortiz, 1994), pues mientras los niveles de conciencia fonológica más “accesibles” serían una *causa* de la habilidad lectora, los más complejos serían una *consecuencia* de ella:

- *“La idea fundamental ampliamente aceptada es que las habilidades de análisis segmental, a diferencia del análisis silábico o de la sensibilidad a similitudes fonológicas, no aparecen sin algún ejercicio o práctica en actividades lingüísticas que requieran poner atención a los segmentos fonéticos. Ya que este tipo de actividades, generalmente, se inician en relación con actividades de lectura, tanto escolares como familiares, las habilidades de análisis segmental se desarrollan concomitantemente con el aprendizaje de la ortografía alfabética. No obstante, la aparición en algunos estudios de un reducido número de prelectores o sujetos analfabetos con ejecuciones casi perfectas en las tareas de análisis segmental, mantiene la discusión acerca de las relaciones entre conciencia fonémica y lectura» (Carrillo y Martín, 1994:83).*

1.4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En resumen, pues, podemos afirmar que la investigación efectuada hasta el momento en torno a la relación entre conocimiento fonológico y aprendizaje de la lengua escrita deja definitivamente claro, al menos, tres cosas fundamentales:

1. En primer lugar, que un cierto nivel de conciencia fonológica es previo a un buen aprendizaje lector:
 - *“Aprender a utilizar el código alfabético en la lectura significa aprender, a la vez, a encontrar las correspondencias fonémicas de las letras, lo cual implica analizar conscientemente el habla en fonemas, y a sintetizar los fonemas sucesivos. La lectura alfabética es, por tanto, una actividad que implica el descubrimiento del fonema y que supone el recuerdo de las correspondencias y las habilidades de síntesis” (Morais, 1994:81).*
2. En segundo lugar, que la propia experiencia con la lengua escrita es uno de los factores que impulsan el desarrollo del conocimiento fonológico hacia sus cotas más elevadas (la conciencia fonémica).
3. Finalmente, que aún siendo la conciencia fonológica una condición necesaria para aprender a leer, no es una condición suficiente:
 - *“Para aprender a leer el niño debe adquirir lo que se denomina principio alfabético (...) La adquisición del principio alfabético implica el acceso a dos tipos de conocimiento. Por un lado, un conocimiento fonológico, fundamentalmente fonémico; por otro, un conocimiento de la relación que existe entre los fonemas y las letras que los representan” (Rueda, 1995:92).*

Desde luego, este hecho tiene notables repercusiones en cuanto se refiere a la enseñanza de la lectura, ya que no deja lugar a dudas, por un lado, acerca de la necesidad de introducir en nuestras aulas de Infantil actividades sistemáticamente encaminadas a despertar en los niños la conciencia sobre las diversas unidades fonológicas, así como a potenciar su capacidad para operar con esas unidades en tareas de análisis (segmentación) y síntesis (formación de unidades mayores); por otro, acerca de la necesidad de no concebir estas enseñanzas como una “ayuda a la maduración” que, sin más, hará llegar la lecto-escritura como cae una fruta madura: el aprendizaje de las reglas de correspondencia entre fonemas y letras es tan imprescindible como lo anterior.

Está claro, por tanto, que la estimulación del desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje del alfabeto son condiciones absolutamente indispensables para que los niños y niñas (¡y los adultos analfabetos!) lleguen a alcanzar la comprensión de ese principio abstracto, el principio alfabético, en el que se basa nuestro sistema de escritura. Lo que no está ya tan claro es cuál es el mejor modo de lograrlo.

La investigación psicolingüística ha logrado demostrar que es posible alcanzar ese objetivo mediante la aplicación de programas de enseñanza estructurados, que llevan a cabo una instrucción explícita en las distintas habilidades fonológicas (ver, por ejemplo, Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, 1991), y mediante la enseñanza directa de las reglas de correspondencia, una a una, existiendo incluso expertos que opinan que sólo así, combinando *instrucción directa* en conciencia fonológica y *método directos* de enseñanza del alfabeto, es posible que los no lectores lleguen a alcanzar el principio alfabético.

No obstante, los resultados de las experiencias constructivistas a lo largo de las últimas dos décadas no dejan lugar a dudas acerca de que es perfectamente posible llegar a *descubrir* ese principio y aprender a leer y escribir, con la sola condición de que haya un contacto prolongado con la lengua escrita, mediado por personas alfabetizadas, ya sea en casa o en la escuela.

Lo que resulta indiscutible, pues, no es “el camino” a seguir, sino el hecho en sí de que sin los “*huevos*” de la conciencia fonológica y las “*patatas*” de las correspondencias entre fonemas y letras, no hay manera de hacer una buena “*tortilla*” de lecto-escritura.

Asimismo, resultan también indiscutibles en estos momentos otras dos cosas:

1. Que para que se produzca la comprensión del principio alfabético no es necesario aprender todas las correspondencias entre fonemas y grafemas, sino tan sólo que se llegue a tomar conciencia de que existen los fonemas (lo que implica identificar algunos de ellos) y que se comprenda que lo que las letras representan es, precisamente, eso: fonemas (lo que implica aprender algunas reglas de correspondencia)
2. Que el aprendizaje de la lecto-escritura requiere algo más que la comprensión del principio alfabético.

Con respecto a lo primero, debemos ser conscientes de que “los niños que sólo saben algunas correspondencias entre las letras y los fonemas probablemente conocen el principio alfabético, tanto como los que dominan todo el alfabeto. La

única diferencia, entre ellos, es que los primeros no saben decodificar tantas palabras nuevas como los segundos”, de modo que la enseñanza debe perseguir objetivos diferentes según el momento del proceso de aprendizaje del código en que los alumnos se encuentren.

Con respecto a lo segundo, no podemos olvidar que incluso dentro del conocimiento fonémico hay distintos grados, pues –como ya sugerimos con anterioridad- los distintos fonemas no son igualmente accesibles al hablante, de modo que en un cierto nivel de desarrollo de aquel conocimiento es posible identificar ciertos fonemas y no otros, de modo que no todas las correspondencias fonema-grafema serían igualmente fáciles de adquirir.

Por ejemplo, en castellano, es más fácil para un hablante llegar a separar de la secuencia sonora (y llegar a identificarlo, por tanto) un fonema oral que uno nasal, del mismo modo que lo es separar una consonante sonora que una sorda y una fricativa que una oclusiva. Consecuentemente, el aprendizaje de las correspondencias gráficas de ciertos fonemas se puede realizar antes (con menos dificultades) que el de otras, y basta observar los errores de omisión y sustitución más frecuentes en lectura y escritura para darse cuenta de ello.

Asimismo, dadas sus características acústicas y articulatorias, resulta más fácil para un hablante realizar el análisis y la síntesis fonémicas en el caso de sílabas directas (CV) e inversas (VC) que en el caso de sílabas más complejas (como las del tipo CVC, CCV o CCVC), de modo que un aprendiz con un cierto nivel de eficiencia en las habilidades de análisis y síntesis fonémicas podrá procesar adecuadamente las sílabas más sencillas, pero podrá fracasar al mismo tiempo en las más dificultosas, que exigen un nivel de eficiencia aún mayor.

De nuevo, basta con analizar en qué tipos de sílabas cometen más a menudo errores nuestros alumnos y alumnas de 1º y 2º ciclo de Primaria, tanto en lectura como (sobre todo) en escritura, para darse cuenta de ello. Y es que, puesto que para leer hay que ser capaz de pronunciar *secuencias* de fonemas, además de poseer un conocimiento sobre las letras y los sonidos que las representan (es decir, además de dominar el principio alfabético), es necesario que el lector sepa también *ensamblar* y combinar los fonemas que representan las letras, para poder formar palabras.

Si el lector falla en esa habilidad de ensamblaje, puede ocurrir que conozca perfectamente todas las correspondencias entre grafemas y fonemas y que, sin embargo, presente dificultades para leer las palabras, de modo que conseguiría hacer una lectura “exacta”, pero muy lenta, insegura y vacilante... Características, por cierto, que son las que parecen describir mejor la situación de la mayor parte de nuestros escolares con dificultades lectoras.

PROPUESTAS DE TRABAJO EN EL AULA

2.0. INTRODUCCIÓN.

El módulo anterior ha tenido un carácter eminentemente teórico, hemos tratado de desarrollar los contenidos que constituyen los referentes teóricos básicos para comprender y defender el acceso al lenguaje escrito desde edades tempranas, sin que ello tenga que suponer trastornos de algún tipo.

En este segundo módulo, nos proponemos complementar dichos fundamentos teóricos, proporcionando a nuestros alumnos una abundante información de carácter práctico, que sirva como referente para qué hacer y cómo hacer el acceso al lenguaje escrito en la Educación Infantil.

El conjunto de métodos, estrategias, actividades que proponemos abarca un amplio espectro de perspectivas, pero todas confluyen en favorecer el acceso inicial a la lectoescritura. Dada la extensión de las propuestas que hacemos las hemos organizado, alrededor de las dimensiones que hemos considerado básicas en el módulo teórico:

- 1) Propuestas para desarrollar la comprensión del sentido y naturaleza del lenguaje escrito en los alumnos y alumnas de Educación Infantil.
- 2) Propuestas para la formación de un vocabulario visual de lectura y escritura para favorecer el acceso al lenguaje escrito por la vía visual o directa.
- 3) Propuestas para el desarrollo de la conciencia fonológica, que como hemos señalado constituye una exigencia básica para iniciar a los alumnos y alumnas en la lectura por la vía fonológica.
- 4) Y finalizaremos proponiendo estrategias, métodos y actividades para facilitar el aprendizaje de las Reglas de Conversión Grafema-Fonema.



2.1. PROPUESTAS PARA DESARROLLAR LA COMPRESIÓN DEL SENTIDO Y NATURALEZA DEL SISTEMA DE ESCRITURA

2.1.1. Perspectiva general

El aprendizaje de la lengua escrita no puede considerarse adecuado si no incluye de una auténtica comprensión de para qué sirve la escritura y de las claves en que se basa la representación escrita del lenguaje oral, a lo que debe añadirse que no existe mejor modo para ello que implicar al alumno en **experiencias contextualizadas, compartidas y funcionales de producción escrita y de lectura**, en las cuales tenga oportunidad de reflexionar sobre la escritura y elaborar suposiciones cada vez más profundas y cercanas a la concepción adulta de la misma. Unas experiencias que Ana Teberosky (1991) sugiere que se lleven a cabo desde los siguientes **principios metodológicos**:

- Organización de las tareas en forma de repetición y de diversificación de escrituras, con el fin de promover la reorganización mental por parte de los niños.
- Presentación y comentario de modelos de los diversos tipos de texto.
- Presentación y comentario de las reproducciones elaboradas a partir de esos modelos.
- Actuación del maestro como "experto" en la lectura y la escritura que proporciona modelos, informa, valora...
- Trabajo sobre textos siempre funcionales, para desarrollar la "textualidad" y no la simple adquisición de reglas mecánicas.

Siguiendo estos principios, Teberosky resume algunos de los tipos de **actividades que podemos llevar a cabo en las aulas de Infantil**, aunque la mayoría de ellas son también perfectamente aplicables en el primer ciclo de Primaria:

1. Actividades para la diferenciación entre escritura y dibujos:

- a) Poner un nombre o título a un dibujo, ya sea escribiendo los propios niños o su profesor, al dictado de éstos, mientras los alumnos observan la escritura y él comenta qué, cómo y por qué escribe.
- b) Observar textos reales (libros, revistas, catálogos...) atendiendo a la existencia de ilustraciones y textos, al responder a cuestiones como "¿dónde está X?", "¿dónde creéis que pondrá Y?", etc.
- c) Observación de las etiquetas de productos comerciales con cuestiones del tipo "¿cómo se llama esto?", "¿qué crees que pone aquí?", etc.

2. Actividades para trabajar las propiedades formales de los escritos:

Se trata de actividades orientadas a la reflexión sobre la variedad de las grafías, sus combinaciones, la cuestión de la cantidad de caracteres en la escritura, etc.

- a) Relacionar dibujos con etiquetas conteniendo secuencias de letras, comparando la elección de cada alumno y justificándola.
- b) Clasificar diversos materiales gráficos en función de que sean letras o números y de su utilidad, seguida de actividades de identificación de esos materiales (por ejemplo, establecer el nombre, indicar dónde se ha visto antes, etc.)
- c) Memorización de modelos visuales, como por ejemplo las letras que están en el propio nombre.

3. Actividades con nombres propios:

Los nombres propios de los niños constituyen una fuente de trabajo de gran interés didáctico, en la medida en que es a través de éstos como la mayoría de los niños aprenden sus primeras letras y, a la vez, porque les sirven como un modelo estable de escritura adulta con el que contrastar las sucesivas hipótesis que van elaborando sobre la escritura.

- a) Dadas tarjetas con los nombres de toda la clase, seleccionar las que tienen los nombres de los niños y niñas de la propia mesa.
- b) Adivinanza de nombres: Un grupo elige una tarjeta con el nombre de cualquier niño o niña de la clase y debe ir dando pistas para que los demás lo adivinen.
- c) Observación en la pizarra de los nombres escritos de los niños y niñas que han faltado ese día, observando las tarjetas que propone el maestro, etc. Este tipo de actividades, por lo general, dan lugar a la comparación de la forma ortográfica de los distintos nombres, viendo lo común y lo diferente en ellos, que se debe relacionar con la comparación de las formas habladas de los mismos.
- d) Observación atenta de aspectos relevantes de la escritura de los nombres a partir del análisis de propuestas de escritura hechas por el profesor, en las que algunas serán correctas mientras que en otras faltará una letra, el orden estará invertido, alguna letra no será la que deba, etc.
- e) Inferencia del nombre a partir de una información parcial dada, ya sea oral (por ejemplo, tomamos una tarjeta con el nombre de alguien de clase y decimos "Termina por BEL...Empieza por I...", etc) o escrita (por ejemplo, vamos escribiendo poco a poco y en desorden el nombre de un alumno en particular en la pizarra y la clase debe adivinar de quién se trata).
- f) Escribir y leer el propio nombre a diario (en las fichas de trabajo, por ejemplo) y el de los compañeros y compañeras de clase.

4. Actividades sobre los nombres comunes:

Muchas de las actividades que se han planteado a partir de los nombres propios pueden también llevarse a cabo con nombres comunes que resulten significativos y de interés para los niños, ya que se trata de que aprendan a distinguir las palabras unas de otras sobre la base de su observación y comparación de aspectos diferentes y comunes; pero se trata también de

impulsar el progreso desde las hipótesis *semánticas* acerca del sistema de representación escrita hacia las de tipo fonológico (ver módulo de Teoría).

Así, no se trata en absoluto de actividades para la memorización de palabras, aun cuando esto pueda ser un "efecto secundario", sino de tareas orientadas a:

- a) Comprender las condiciones semánticas de la atribución, mediante tareas como el emparejamiento de dibujos con tarjetas que tienen los nombres escritos, justificando el porqué de las diferentes asociaciones establecidas.
- b) Fomentar la confrontación entre las producciones espontáneas de los niños con escrituras adultas convencionales, por ejemplo, presentando un cuento corto escrito en la pizarra y que el maestro lee (el cuento pueden haberlo dictado los propios niños). A continuación, buscamos dónde pone determinado tipos de nombres en el texto, los copiamos, comparamos la escritura que hacen los niños con la convencional, etc.
- c) Practicar la escritura y lectura de nombres agrupados en categorías semánticas determinadas, por ejemplo, haciendo listas de nombres con una finalidad determinada (recordar los animales que viven en el zoo, hacer la lista de la compra...).
- d) Escribir nombres, por ejemplo de animales, diferenciando entre masculino-femenino y singular-plural, ya sea dictando los niños al profesor o escribiendo ellos mismos las palabras.

Para terminar este breve resumen de las propuestas didácticas de Teberosky, recordaremos que esta autora recomienda que en el desarrollo de las actividades comentadas en el aula, además de los principios metodológicos antes señalados, se tengan también en cuenta estas **otras recomendaciones**:

- a) Respecto a lo que se escribe: No debe confundirse el nivel de realización gráfica con el tipo de enunciados a escribir, ya que el niño parte de sus propias hipótesis y conocimientos sobre la lengua escrita, que distan mucho de los del adulto; las actividades se realizan, precisamente, para promover el progreso desde los primeros hacia los últimos.
- b) Respecto a los conocimientos del niño: Lo anterior presupone que debemos aceptar como auténtica escritura tanto las escrituras ya alfabéticas de las últimas fases del proceso, como las no convencionales de las fases anteriores, así como aceptar como lectura toda conducta de interpretación de lo escrito.
- c) Respecto a las condiciones de desarrollo de las tareas: Debe darse preferencia a las actividades colectivas de elaboración e interpretación de escrituras, ya que es precisamente el intercambio de puntos de vista y el contraste de las propias producciones con las del adulto lo que fomentará el "conflicto cognitivo" que impulsará el progreso del alumno en su reconstrucción del sistema de escritura.
- d) Respecto a los aspectos contextuales: Hay que asumir que éstos influyen de manera decisiva en el de lenguaje alcanzado, destacando

entre los factores contextuales más significativos el tipo de consigna dada a los niños o los tipos de registros empleados.

- e) Respecto a los ejercicios textuales: Debe promoverse todo tipo de actividades sobre el lenguaje: dictar y escribir, reescribir textos escritos por otros, memorizar textos, revisar y corregir, parafrasear, resumir...
- f) Respecto a la composición: Promover activamente la composición oral de textos, en la que el alumno planifica lo que quiere decir, memoriza "textos" que quiere escribir, los dicta a otro para que los escriba, los recita para grabarlos o para una representación, etc.

2.1.2. Propuesta de actividades y experiencias para comprensión del sistema de escritura

a) Dibujamos: esta actividad se ha diseñado pensando en las representaciones gráficas de los chicos y chicas como algo natural y funcional. Es necesario, por tanto, favorecer un clima o contexto en el que el dibujar, no se convierta en una actividad tediosa, ni recurrente, sino que responda, de alguna manera, a cualquier hecho o cuestión práctica que se haya suscitado en el aula. No es lo mismo "rellenar" veinte minutos con la realización de un dibujo libre, que utilizar esos mismos veinte minutos en la representación gráfica del final de un cuento. En el segundo caso, los chicos están inmersos en una actividad con sentido, en la que pueden comunicar el sentimiento que les ha provocado. Podrán, a su vez, comparar sus realizaciones con las de otros compañeros, asumiendo las críticas y las divergencias como formas normales y enriquecedoras en todo proceso comunicativo.

Sería muy conveniente que el adulto comentara con el niño el contenido y el significado de su dibujo, con el objetivo de remarcar con palabras los aspectos más destacables del mismo. Si un niño realiza un dibujo para relatar que una historia le ha gustado mucho, el profesor o profesora podría escribir sobre el dibujo alguno de los siguientes mensajes: "muy bonita", "a Manolito le ha gustado mucho", "es una historia preciosa". Lo importante, como puede imaginar nuestro lector, no es que los chicos aprendan las palabras que podamos utilizar. En este momento, nos interesa mucho más que vayan infiriendo la utilidad del lenguaje escrito. Mientras escribimos sobre el dibujo le contamos lo que estamos redactando y, al finalizar, enfatizamos lo que pone haciéndole ver que hemos escrito el mensaje que él o ella nos ha transmitido: "mira Manolito, ahí dice que la historia es preciosa"

Dibujamos



Mostrar públicamente los dibujos en el aula es motivo de interés para todos los críos y, además, es un hecho recursivo en sí mismo, pues con cierta frecuencia pueden ser objeto de algún comentario o reflexión que nos haga recordar de nuevo el tema que los suscitó. No es necesario recordar que, en todas estas ocasiones, conviene repetir el mensaje que se representó junto al dibujo.

b) Pasamos lista: el control de las faltas de asistencia se puede convertir perfectamente en una actividad natural que facilite la inmersión de los alumnos en una actividad netamente lingüística. Utilizando un trozo de papel y un lápiz, cada uno de los chicos y chicas escribirá una marca, un garabato, un dibujo, o, incluso, su nombre. Es necesario que se familiaricen con el simbolismo que hayan utilizado. Todos los compañeros del aula tienen que elaborar su propia identificación y mostrarla a los restantes compañeros de clase. Nuestro objetivo es que cada chico llegue a reconocer la identificación de todos sus compañeros. Al principio, sería suficiente con que, al menos, cada niño recordara su símbolo y el del compañero más cercano. Progresivamente, por medio de la reiteración, observaremos cómo van memorizando la de todos los demás.

El proceso de elaboración de la identificación debería ser tremendamente creativo. La mediación del profesor se hace tremendamente necesaria, hasta el punto de que algunos niños solicitarán su estrecha colaboración. Podemos, incluso, ayudarles a escribir el mensaje que ellos nos soliciten. Evidentemente, nos debe guiar el que las marcas y garabatos vayan paulatinamente siendo sustituidos por pequeñas imágenes y dibujos, hasta desembocar en la escritura de los nombres propios como forma de representación de los nombres de las personas.

Estas tarjetas, para representar a cada uno de los integrantes de la clase, podríamos colocarlas en un lugar visible de fácil acceso, pues lo que nos interesa es que cada día, al iniciar las clases, cada alumno retire la suya. Así, quedarán visibles las pertenecientes a los chicos que no han asistido. Esto dará pie a que se establezca un debate en el que cuantifiquen el número de faltas, y los chicos y chicas que han faltado. Se aconseja que cada cierto tiempo se permita la remodelación de la tarjeta de identificación, así, cuando

los distintos simbolismos utilizados se hayan hecho familiares, se podrán sustituir por otros nuevos y lograr, otra vez, captar su interés.



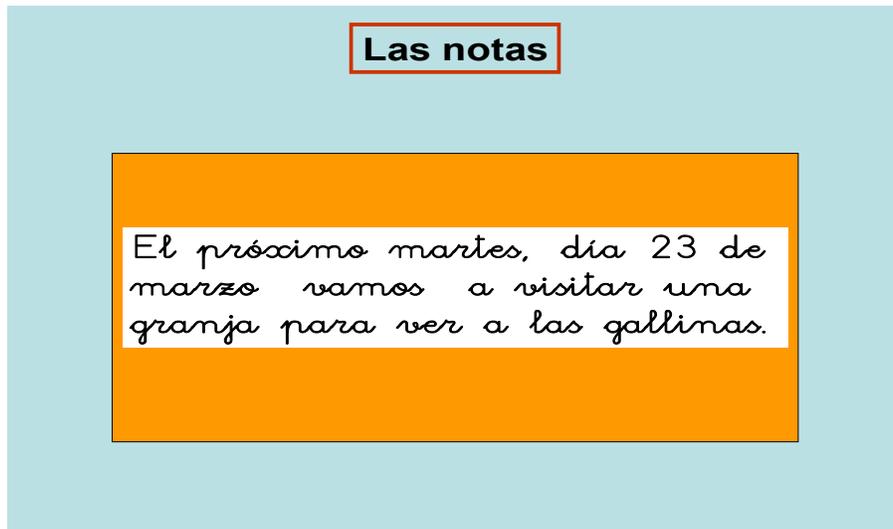
Combinar esta actividad con la existencia de un mural mensual, con una foto de cada alumno, nos puede permitir llevar un control de la cantidad de faltas mensuales, pudiéndose utilizar un número o un palote para cuantificar cada una de las mismas. Esto puede facilitar la funcionalidad de las relaciones lógico-matemáticas.

c) Las notas: la elaboración de pequeños mensajes que plasmen una idea muy concreta, un hecho o un acontecimiento a recordar, puede convertirse en una adecuada estrategia para mostrar a los más pequeños el sentido y la funcionalidad de nuestro sistema de escritura. Podríamos sugerir la utilización de una parte de cualquiera de los paneles que suelen adornar nuestras aulas para anotar aquellos acontecimientos que debemos recordar: salidas, visitas, excursiones, proyecciones, fiestas, cumpleaños, santos, etc. El profesor, en el momento que surja la necesidad del recuerdo, anotará sobre el panel una breve descripción del suceso, al mismo tiempo que está emitiendo en voz alta el mensaje que está reproduciendo. Durante los días sucesivos, y hasta la llegada de la fecha señalada, se realizarán alusiones diarias a la inminencia o importancia del hecho destacado.

Una variante importante de esta misma estrategia puede ser el envío de notas entre profesores. Serán los propios alumnos los que actúen como mensajeros, siendo imprescindible que el chico o chica que se va a encargar de entregar la nota esté presente mientras que su profesor o profesora la escribe. Al igual que en la modalidad anterior, es aconsejable que el niño se entere del contenido del mensaje que va a transmitir. El destinatario debe leerlo en voz alta delante del mensajero, e, incluso, se pueden devolver respuestas. Este correo entre profesores puede combinar los mensajes orales con los mensajes escritos, lo que facilitará, a nuestro modo de ver, la reflexión interna de los niños sobre el sentido y la función de las notas escritas.

Siguiendo en esta misma línea, podríamos hacer uso del buzón de sugerencias. Una caja o bote adecuadamente decorado como receptor de los

mensajes que los niños y niñas quisieran expresar. Se establecería un día para la apertura, cada chico identificaría su sugerencia y se la leería a sus compañeros. Al principio, estarían constituidos tan sólo por marcas simbólicas, que poco a poco se irían sustituyendo por garabatos, simples imágenes, dibujos, letras y palabras.



Por último, no podemos olvidar la importancia de los comunicados a los padres. Este tipo de notas facilitan el proceso de comunicación entre el centro educativo y la familia, actuando, de nuevo, el niño como vehículo o canal entre ambos.

d) Listas de palabras: la elaboración de listas de palabras es otra actividad que, elegida de forma funcional, nos sitúa en el buen camino hacia la captación del sentido de nuestro código alfabético. Es importante captar la diferenciación entre el concepto de símbolo y signo. El símbolo es un mensaje de contenido global, en el cual existe una relación analógica entre la forma del significante y su sentido o significado. Así, un cartel deportivo que muestre una cesta y un balón nos comunica la existencia de un lugar donde poder practicar el baloncesto. Frente al símbolo, el signo aparece con una serie de características propias, y desprovisto de la relación analógica que caracteriza al símbolo.

El signo lingüístico, tal como lo definía Saussure, no une una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica. Las actividades que a continuación vamos a proponer están pensadas, por tanto, para que los chicos capten cómo nuestro sistema de escritura lo que hace es permitirnos representar por escrito las imágenes acústicas de las palabras que usamos a diario en nuestro lenguaje oral.

Las primeras palabras a las que podríamos prestar atención son los nombres, puesto que empíricamente se ha demostrado que son las palabras del discurso oral más fácilmente aislables y percibibles como unidades separables.

Por todo ello, consideramos que poner los nombres de todas y cada una de las pertenencias de los niños es una actividad de gran interés: escribiremos "maleta", "mesa", "silla", "percha", "pizarra", sobre cada uno de estos objetos indicándoles que así se llaman.

Esta misma tarea podrá ir diversificándose, siguiendo siempre criterios de funcionalidad. Si vamos a realizar una excursión, trabajaremos la lista de cosas que debemos llevar y no es conveniente que se olviden. Si vamos a ver vídeos de dibujos, podemos elaborar una lista de cuáles son los que más nos gustan. Si vamos a realizar diversos juegos psicomotrices en el patio, enumeraremos los que son más divertidos, etc.

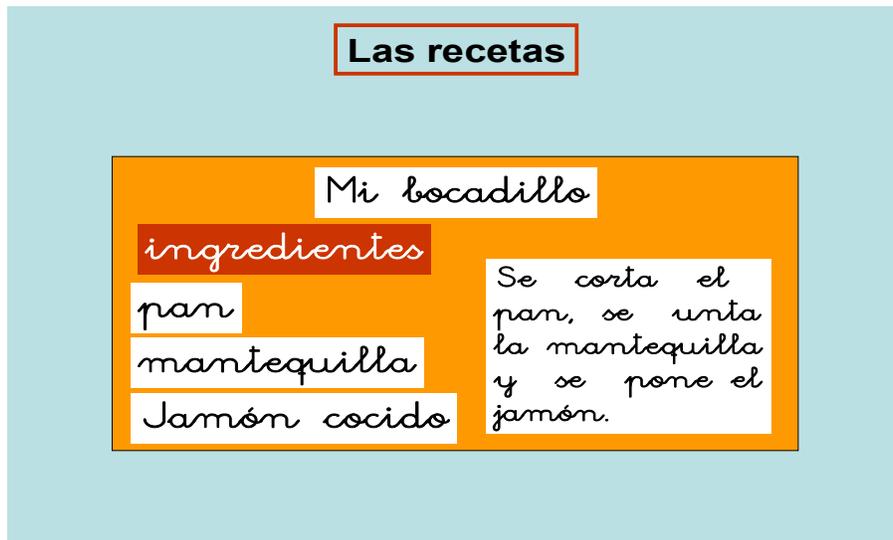


e) Las recetas: elaborar de forma colectiva en el aula una receta, o describir los distintos pasos que configuran cualquier procedimiento en los que habitualmente los chicos están acostumbrados a participar o realizar es una tarea que proporciona a nuestros niños y niñas una nueva oportunidad para captar los entresijos de nuestro sistema de escritura.

Podemos construir recetas de las comidas que más les gusten, pero, podemos, además describir sencillos procedimientos de los que acostumbran a realizar a diario. Las recetas culinarias nos permitirán una nueva aproximación a las listas de palabras, pues, en primer lugar, sería interesante que los chicos emitiesen los ingredientes indispensables para la realización de un determinado plato. El profesor o profesora iría anotando los distintos ingredientes que los chicos fuesen sugiriendo. A continuación, daríamos paso a la descripción del proceso.

Como ya se ha dicho, el papel de la familia será extremadamente importante en el desarrollo de esta perspectiva. Una vez que las recetas se hayan redactado, podrían ser fotocopiadas y entregadas a cada uno de los chicos para que las llevaran a sus casas. Los padres, conocedores de nuestras intenciones didácticas, favorecerán el alto valor funcional en el intercambio de estos materiales. Un padre o una madre al leer una de estas recetas pueden comparar el proceso descrito con el que él o ella realmente realizan, comentando con su hijo las similitudes y las diferencias. Incluso, a veces, los mismos padres podrían devolver una nueva receta que recogiese las diferencias observadas. Cuando esto ocurra, el profesor tendrá que retomar, de nuevo, en el aula el tema de la misma.

La descripción de los procedimientos puede servir, a su vez, para recordar la importancia de los numerosos contenidos transversales que deben instaurarse a edades tempranas. Podríamos describir cómo se cepillan los dientes, cómo recogen su cama por las mañanas, cómo se coloca la ropa en la habitación, cómo se pone la mesa para comer. Un largo etcétera, en definitiva, de conductas que, una vez instauradas y después de una adecuada reiteración, llegan a automatizarse como hábitos.



f) **Pie de foto:** nuestros chicos y chicas suelen sentirse muy atraídos por las fotos de personajes populares, de seres extraños, de muñecos de series televisivas y un largo etcétera. Cualquier elemento de estas características puede ser utilizado para suscitar un debate entre los compañeros. Podemos utilizar una foto estímulo para todos los miembros del grupo-clase, hacer una fotocopia de la misma y que cada niño y niña realice sus marcas y garabatos bajo ésta, a modo de pie de foto, expresando lo que sienten, lo que les parece o lo que se les ocurra sobre el personaje, hecho, ente o fenómeno en cuestión. También, podemos optar porque cada uno traiga de casa una foto de un personaje admirado, y a partir de ahí generar el pie de foto.

Es conveniente que el profesor o profesora construya también su propio pie de foto. Además, ayudará a todos los críos que lo soliciten, escribiéndole, incluso, las palabras que éstos le pidan. Una vez que esta actividad se ha realizado, todos muestran al grupo su trabajo y exponen las conclusiones que han expuesto bajo la foto seleccionada.

Cuando los chicos estén familiarizados con la tarea convendría encaminarlos hacia la realización de la actividad contraria. Podemos demandarles que hagan un pie de foto sin conocer al personaje, podrían, incluso, hacerlo en pequeños grupos. Posteriormente, se expondrían a los demás niños, destacándose los aspectos más relevantes que se hayan expuesto sobre el hipotético personaje. Entonces, el profesor podría ir mostrando diferentes fotografías y los chicos tendrían que seleccionar qué pie iría mejor para cada una de ellas.

Otra variante importante de esta tarea, sería que el profesor escribiese dos pies de foto muy diferentes para una misma fotografía, la mostraría a los chicos y les leería las dos informaciones para que ellos eligieran la más apropiada.

Los pies de foto pueden convertirse en el medio ideal para introducir a los chicos en el mundo de la descripción si, aun en forma indirecta, vamos llevando su atención hacia los aspectos más relevantes en los que ir fijándose para ir desgranando cualquier tópico en los correspondientes subtópicos que deseemos destacar.

Pie de foto



*Es un buen deportista.
Es muy alto y guapo.
Juega muy bien.*

g) Canciones: los pueblos a lo largo de la historia han ido acumulando una gran cantidad de experiencias, que de alguna manera han ido constituyendo las costumbres, tradiciones y leyendas propias de su comunidad. Muchos de estos acontecimientos se han recreado en canciones versificadas que han constituido una parte importante de nuestra lírica popular.

De esta manera, podríamos decir que los niños más pequeños, aun no sabiendo todavía ni leer ni escribir, entran en contacto con un mundo literario de un alto valor estético. Las canciones infantiles, los trabalenguas, las adivinanzas forman parte de sus actividades de juego y se constituyen como los primeros inicios del niño en la literatura.

Nuestra idea no es otra que aprovechar todas estas experiencias para facilitar al niño su reconstrucción de nuestro sistema de escritura. Para ello, podríamos escribir, en hojas diferentes, todas las canciones, adivinanzas, trabalenguas que los chicos fuesen aprendiendo de memoria. Cada vez que surgiese la ocasión de cantar o reproducir una de estas composiciones podríamos aportarles la hoja correspondiente, haciéndoles ver la importancia de tenerlas escritas por si alguna vez se nos olvidasen.

Un momento crucial para esta tarea se nos proporciona cada vez que vamos a introducir una nueva composición. Los críos aún no la conocen y, por tanto, es el profesor o profesora el único capacitado para “desenterrarla” del papel

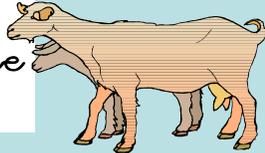
impreso. Una vez memorizada, los niños son conscientes de que esa nueva melodía está preservada del olvido descansando sobre el papel.

Además, no es difícil organizar un trabajo expreso sobre determinadas canciones o composiciones poéticas, pues los estribillos, las rimas, las palabras claves, en este tipo de manifestaciones pueden ser objeto fácil de una determinada búsqueda: dibujamos las palabras más representativas, las metemos en un círculo, subrayamos la estrofa que más nos guste, la que más se repita, etc.

Así, el folclore infantil seguirá vivo y transmitiéndose de boca en boca, de generación en generación, como ha venido ocurriendo durante muchísimos años, acompañando los juegos y los movimientos de los más pequeños.

Canciones

Tengo, tengo, tengo,
tú no tienes nada
tengo tres ovejas
en una cabaña
una me da leche
otra me da lana
otra me mantiene
toda la semana.



h) Noticias: El siglo XXI podríamos calificarlo como el siglo de la información y de las nuevas tecnologías. En verdad, nunca hemos tenido tantísima información, ni fuentes tan diversas donde poder consultar, contrastar o comprobar cualquier noticia por muy lejano o remoto que fuera el lugar en el que hubiese ocurrido. Los chicos, desde pequeños, pueden acercarse a estas fuentes para que de alguna manera vayan captando el valor de la información.

La prensa, por ello, debería ocupar un lugar preponderante en nuestras aulas. Afortunadamente, cada vez son más las iniciativas que están acercando los periódicos a los centros escolares, si bien en muchos casos se amontonan en las salas de profesores sin que se les dé ningún valor didáctico.

Noticias



*La economía española
va muy bien. El paro
Está bajando.*

Utilizando estos periódicos, que cada vez con más asiduidad, pueblan nuestros centros, o pidiendo a los chicos y chicas que los traigan de sus casas, podemos organizar muchas actividades que enfrenten a los chicos con el auténtico valor significativo y funcional de la letra impresa. Pueden seleccionar aquellas noticias que, por las fotografías o los titulares, más les atraigan. El profesor leerá y explicará las noticias seleccionadas para que se familiaricen con ellas. Posteriormente, solicitará a los chicos un comentario por escrito de las más importantes. Estos comentarios pueden ser explicados por sus autores al resto de compañeros. Además, podríamos exponerlos junto a las noticias en los tablones de la clase.

Ni que decir tiene que la prensa no es más que uno de los medios que podríamos utilizar para estos menesteres. Además, la radio y la televisión pueden complementar nuestras fuentes de información. Esta alternancia, a su vez, favorece la estimulación de distintos canales sensoriales en los más pequeños. Si escuchan una noticia en la radio, tendrán que prestar mucha más atención que si manipulan o periódico o ven la televisión, pues la ausencia de imágenes dificulta la comprensión. El profesor o la profesora podrían resumir en una cuartilla el contenido de una noticia, escuchada en la radio o vista por televisión. Después sería colocada en un lugar visible, donde pudiese ser leída y observada.

El objetivo final, como se habrá podido observar, es que los chicos infieran que las cosas que ocurren en lugares muy lejanos las podemos conocer gracias a las palabras escritas que nos las cuentan.

i) Los libros: la elaboración de libros por los propios chicos se nos antoja como una actividad especialmente relevante para familiarizar a los más pequeños con la letra impresa. Estos chicos ya nacen dentro de un contexto letrado al que tienen que dar sentido con la ayuda de los adultos. Los padres, primero, y luego los profesores son los únicos que, al principio, están capacitados para desentrañar el sentido de la letra impresa, del contenido de los libros. Mirando los libros, los adultos y los niños comparten una interacción muy beneficiosa para estos últimos. Los mayores dirigen su atención hacia el libro, les hacen preguntas que los pequeños responden verbalmente imitando a

los adultos. Este procedimiento para suscitar respuestas en los alumnos puede servir para que ellos mismos construyan sus propios libros.

Pensamos que sería conveniente utilizar formatos bastante más grandes que los formatos habituales, con las creaciones de los propios chicos podríamos realizar libros de cuentos, libros de sonidos, libros de canciones, libros de trabalenguas, libros de juegos, libros de poesías, libros de retahílas, libros de adivinanzas, libros de proverbios, libros de dichos populares, etc.



El aumento de formato, no sólo facilitará la realización de los mismos, sino que además facilitará que, una vez realizados, puedan ser mostrados e interpretados de forma colectiva. Los pasos que dan los niños como productores mientras se están apropiando de la alfabeticidad del sistema son mucho mejor conocidos que los que dan como lectores; de ahí la importancia de que aprovechemos estos conocimientos: los chicos pueden ir escribiendo las respuestas que producen a nuestras preguntas. Al principio, con una escritura indiferenciada, realización de dibujos, hasta que vayan logrando una escritura de carácter convencional. Lo importante es que el escribir surja de la motivación y el interés de la actividad en la que estén inmersos. De lo contrario, podemos caer en el error de plantear situaciones de escritura forzada que no tienen ninguna funcionalidad para el niño. Las vivencias del día de la paz pueden ser el detonante para escribir un libro contra la violencia.

De esta manera, la elaboración de libros puede convertirse en un vehículo ideal para la introducción de los temas transversales. ¿Por qué no podemos realizar un libro sobre nuestra comunidad autónoma? ¿Y un libro sobre el carnaval? Así, estos temas pueden ser objeto de trabajo durante muchos días, evitando las prácticas cotidianas que reducen estas celebraciones “al día de”. Por otra parte, la plasmación de las producciones de los chicos en un libro (acumulación

de láminas encuadradas), posibilita el que estos materiales pasen a formar parte de la biblioteca del aula, con todo lo que esto conlleva.

j) Los cuentos: en 1928, Vladimir Propp publicó su *Morfología del cuento* como resultado de un análisis exhaustivo de cien cuentos maravillosos de la colección rusa de Afanásiev. Propp llegó a establecer la existencia de treinta y una funciones idénticas en esta tipología narrativa. Al menos, de las treinta y una funciones, tres suelen darse en todos los cuentos maravillosos:

- Una agresión o carencia de algo que implica una labor a realizar.
- La salida del héroe a cumplir la tarea.
- La ejecución de la labor y final feliz.

La repetición constante de estos patrones, en la mayoría de los cuentos, es tremendamente eficaz para que los niños vayan construyendo mentalmente esquemas de conocimiento de índole narrativa. Dicho de otra manera, los niños que están habituados a que les cuenten cuentos, a que les hagan preguntas sobre los mismos, etc. Van adquiriendo, aunque sea de forma implícita, la conciencia de los elementos comunes en estas composiciones: son conscientes de que siempre aparecerá un personaje maravilloso, personaje que tendrá que dirimir cualquier afrenta o conflicto, que el desenlace de la acción será favorable... Todo ello, desde el punto de vista de la comprensión, facilita la interpretación de aquellos textos que utilicen estructuras narrativas.



No en vano, desde una perspectiva constructivista, la interpretación de textos ocurre antes de que los niños sepan leer y consiste en atribuir intencionalidad a lo escrito, en pensar que en los textos hay algo escrito, que “dicen algo”. De ahí, que la lectura, la escritura y el lenguaje oral no se desarrollen por separado, sino de forma interdependiente, desde la más temprana edad.

Además, con la lectura de cuentos, el niño tiene la facultad de entrar en mundos maravillosos. Mundos que puede compartir con otros adultos que ya leyeron esos cuentos, lo que permite que los pequeños vayan construyendo sus hipótesis sobre la funcionalidad de la escritura.

En definitiva, pretendemos que la lectura y la escritura no sean adquisiciones que se limiten a la apropiación del alfabeto, sino que vayan mucho más allá, para lo que se hace necesario esta visión contextualizadora.

Desde esta situación contextualizada, es desde donde podemos aprovechar el atractivo y la funcionalidad de los cuentos. Que los críos recreen los mismos cuentos que escuchan. Que dibujen, que escriban lo que más les llame la atención. Que inventen finales diferentes, que completen un cuento al que le hemos mutilado el final, que mezclen personajes conocidos de cuentos diferentes.

2.2. FORMACIÓN DE UN VOCABULARIO VISUAL DE LECTURA Y ESCRITURA

2.2.1. Perspectiva general

2.2.1.1. Objetivos de las actividades sugeridas

Las estrategias didácticas sugeridas por Teberosky para ayudar a los niños y niñas a comprender el sentido y naturaleza del sistema de escritura contribuyen de manera importante al desarrollo de un vocabulario visual, al trabajarse de manera sistemática nombres propios y comunes, pero la importancia que tiene para leer bien el contar con un amplio vocabulario de acceso visual directo recomienda introducir en clase actividades específicamente destinadas a este fin, al menos en el caso de alumnos y alumnas en *situación de riesgo* respecto al aprendizaje lecto-escritor.

Debemos tener en cuenta, sin embargo, que la formación de tal vocabulario no exige sólo memorizar palabras escritas. Descansa sobre la existencia de un léxico oral (al menos, comprensivo) lo más rico y amplio posible, así como sobre la conciencia de la palabra como unidad, aspecto este último que nos cuesta a veces entender a quienes, como nosotros, somos personas alfabetizadas: la separación de la *cadena hablada* en palabras es un artificio, es decir, un modo de organización del lenguaje que nosotros imponemos a la realidad acústica del habla, de modo que son bastantes los niños y niñas que precisan de una mediación adulta específica para llegar a "tomar conciencia" de este tipo de unidades (mientras que oímos "la_sá_gua_sa_zú_les_del_már", leemos y escribimos "las_aguas_azules_del_mar").

2.1.1.2. Principios metodológicos

1º.- Primar las situaciones de **trabajo grupal**, por ejemplo en corro, interviniendo el profesor para asegurar la participación de todos y cada uno de los alumnos mediante fórmulas que impidan que algunos alumnos monopolicen las actividades.

2º.- Asegurarnos de **que las palabras seleccionadas cumplan cuatro condiciones** básicas:

- Ser *significativas y motivantes* para los niños y niñas, lo que será más probable si pertenecen a las siguientes categorías: nombres propios de compañeros, amigos y familiares; nombres comunes de objetos muy familiares (**lápiz, pizarra, puerta, ventana, pan, bollicao, cola-caio, etc**); nombres de los animales y personajes que más le gusten a los alumnos; nombres genéricos de su realidad próxima (**niño, niña, papá, mamá, abuelo, abuela, etc.**); verbos y adjetivos más comúnmente utilizados por los alumnos).
- Presentarlas *al principio asociadas a un dibujo representativo* para, poco a poco, presentarlas independientemente. Por ejemplo, al principio todas las palabras aparecen junto a sus dibujos; luego, palabras y dibujos se presentan separadamente y el alumno debe emparejarlas; las palabras aparecen ya sin el apoyo visual de los dibujos.
- Presentar las palabras en *tarjetas de un tamaño fácilmente perceptible y con colores vivos*, sobre todo al principio, (p.e., cartulinas de unos 5 cm de alto con letras rojas de trazoi muy grueso).
- Presentar *todas las palabras al principio con una misma tipografía* (aunque intercambiando mayúsculas y minúsculas), teniendo en cuenta que la letra no enlazada facilitará el posterior reconocimiento individualizado de las letras.

3º.- Cada unidad de trabajo sobre una determinada colección de palabras debería combinar la estimulación sistemática de estos **tres niveles de procesamiento léxico**: (a) Uso oral comprensivo y expresivo; (b) organización léxica; (c) práctica para la codificación visual de las palabras; (d) conciencia fonológicas de las diferentes palabras como unidades.

2.2.2. Actividades para ampliar el léxico y formar y mantener un vocabulario visual.

En cuanto a las actividades que podríamos realizar para impulsar el logro de los objetivos propuestos, a continuación presentamos una serie de sugerencias sin pretensión alguna de exhaustividad:

2.2.2.1. Actividades para la ampliación y organización del léxico.

Un léxico interno amplio y bien organizado semánticamente, junto con unos procesos eficaces de acceso al mismo en situaciones de comunicación oral, constituye una de las bases más firmes para el aprendizaje de la lectura, de modo que -aunque nos ocuparemos de esta cuestión en el volumen sobre DA en el lenguaje oral- se incluyen algunas sugerencias para favorecer estos logros.

a. Actividades para adquirir nuevos vocablos.

- Asociación de palabras y sus dibujos y/o imágenes.
- Identificación de objetos contenidos en una lámina.
- Identificación de los usos y funciones que tienen los objetos, las personas o situaciones.

- Descripción de los objetos que aparecen en una lámina.
- Reconocimiento, uso y aplicación de los conceptos básicos (colores, formas básicas, espaciales, temporales, etc).
- Ejecución de órdenes dictadas por otro (primero que impliquen un mandato, luego dos, luego tres,...).
- Dictar una orden para que otro/s la ejecuten (primero que impliquen un mandato, luego dos, luego tres,...).
- Componer frases a partir de una palabra.
- Etc.

b. Actividades de organización léxica.

- A partir de un conjunto de palabras (p.e.: muñeca, balón, dominó, etc.) identificar la categoría a que pertenecen.
- Identificar que palabra no pertenece a un conjunto determinado (p.e.: león, tigre, elefante, *cuadrado*, pantera,...)
- Enumerar palabras que pertenecen a una categoría (p.e.: nombres de niños, de árboles, de juguetes, de comidas, de ropas,...)
- Formar palabras derivadas partir de una palabra (p.e. a partir de pan, panadero, panadera, panadería, panduro, etc.).
- Formar palabras compuestas a partir de una (p.e. a partir de saca, sacapuntas, sacacorchos, etc.).
- Formar familias de palabras por su significado.
- Formar familias de palabras a partir de su significante.

c. Actividades para favorecer rapidez de acceso al léxico.

- Enumerar lo más rápido posible, palabras que pertenecen a una categoría (nombres de *personas, comidas, juguetes, árboles, flores, líquidos, transportes, coches, muebles*, etc.).
- Completar frases incompletas (p.e.: *Tengo dos manos y dos....; la trompa del elefante es ...; los ojos están encima de...; La cuchara sirve para..., la hormiga es una animal..., etc.*
- Señalar causas/consecuencias claras (*Si pincho con una aguja un globo se...; si cierro los ojos no podré...; si pongo la mano en el fuego me...., etc.*
- Realización de analogías (p.e.: *Papá es a mamá como abuelo es a...; blanco es a negro como día es a...; por la mañana desayuno por la noche...; el león vive en la selva y la ballena en...; etc.*

d. Juegos de lenguaje oral.

Los juegos en la Educación Infantil, y especial mente en el lenguaje oral, deben ser el instrumento básico para la realización de las actividades. Algunos juegos que pueden utilizarse son, los siguientes:

- *Todas de la misma familia.* En este juego el primer jugador dice una palabra, por ejemplo (LEÓN), el segundo jugador señala la categoría a la que pertenece (ANIMALES) y a continuación todos los jugadores dirán palabras que pertenezcan a la misma categoría. Son eliminados aquellos alumnos que no consigan decir una palabra que pertenezca a a la categoría que se está formando. Pueden jugar un número indeterminado de jugadores.
- *Sirve-Sirve para...* En este juego un jugador dice, por ejemplo: «*Sirve-Sirve para comer, qué es*» y a continuación los demás jugadores deben descubrir de que objeto/s, o situación se trata, siendo válido cualquier objeto o situación que responda a la función que se ha dicho. En el ejemplo que hemos mencionado serviría *cuchara, tenedor...* La nueva función es definida por el jugador que acierta el objeto o situación anterior. Pueden jugar un número indeterminado de jugadores.
- *Qué es lo que ocurre cuando ...* En este juego un jugador dice, por ejemplo: «*Qué es lo que ocurre cuando PINCHO UN GLOBO*» y a continuación los demás jugadores deben decir la consecuencia de la acción. La nueva función es definida por el jugador que acierta el objeto o situación anterior. Pueden jugar un número indeterminado de jugadores.
- *Continúa la frase.* En este juego el primer jugador dice una frase incompleta (LAS PLANTAS NECESITAN ..., el segundo jugador añade una palabra coherente con lo dicho el primer jugador (AIRE), el tercer jugador otra (AGUA), el cuarto otra (CARIÑO), y así sucesivamente. Son eliminados aquellos alumnos que no consigan decir una palabra coherente con la frase dicha por el primer jugador. Pueden jugar un número indeterminado de jugadores, aunque es conveniente que el número de jugadores sea pequeño (4-6).
- *¿Qué cosa es, que tú no la ves?* Este juego debe realizarse delante de una lámina o en una habitación que existan muchos objetos, ya que trata de reconocer el nombre del objeto por la posición espacial que ocupa (en la lámina o la habitación). Así, el primer jugador puede decir: «*Esta arriba a la derecha, qué cosa es que tú no la ves*». Los demás jugadores deben acertar el objeto a que se está refiriendo, el que lo acierta continua el juego, pudiendo decir «*Está abajo a la izquierda...*», «*Está encima de una cosa que sirve para...*», «*Está en un rincón cerca del que hay...*» Pueden jugar un número indeterminado de jugadores, aunque es conveniente que el número de jugadores sea pequeño (4-6).
- *¿Quién es quién?...* El primer jugador tiene que describir las características más peculiares y definitorias de un personaje (pueden ser personajes famosos, niños de la clase, profesores del colegio, profesiones como el carpintero,...), los demás jugadores deberán acertar del personaje de qué se trata. Continúa el juego el jugador que haya acertado el personaje de que se trate.
- *Remolino de palabras que empiezan por...* (que acaban por, o que contienen...). El profesor o un alumno dice una palabra y los demás deben ir diciendo otras palabras que comiencen, acaben o contengan una misma sílaba (p.e.: Si el profesor dice: prestad atención a cómo se pronuncia rana, ahora todos debéis decir palabras que comiencen por ra). Son eliminados

aquellos jugadores que no encuentran una palabra que comience, termine o contenga la sílaba concreta con la que se esté jugando. Pueden jugar un número indeterminado de jugadores.

- *De La Habana ha venido un barco cargado de...* En este juego un jugador dice, por ejemplo: «*De La Habana ha venido un barco cargado de PATATAS*» y a continuación los demás jugadores deben ir diciendo palabras que comience por *P*, cualquiera que se la vocal que acompañe a la consonante, es decir *PA, PE, PI, PO* y *PU*. Son eliminados aquellos alumnos que no consigan decir una palabra que comience por la letra con la que se está jugando. Pueden jugar un número indeterminado de jugadores.
- *Veo-Veo...* Este juego se realiza de la siguiente manera: Un jugador dice: «*Veo-Veo*». Los demás dicen «*¿Qué ves?*»; El jugador responde: «*Una cosita*». Los demás dicen «*¿Qué cosita es?*»; El jugador continúa: «*Empieza por LAM-*»
- Los demás jugadores deberán averiguar de que objeto se trata. El jugador que lo acierte, será el siga el juego. Pueden jugar un número indeterminado de jugadores. Este mismo juego puede realizarse utilizando letras en lugar de sílabas, lo que debería hacerse cuando el niño ya domine el juego con sílabas.
- *Tenis de palabras (palabras encadenadas)*. En este juego un jugador dice una palabra (por ejemplo *PLANTA*) y el jugador siguiente debe decir una palabra que comience por la sílaba final de la palabra dicha (en este caso por *TA*, como *TAZA*), y así sucesivamente. Son eliminados aquellos alumnos que no consigan *ENCADENAR* su palabra con la del jugador anterior. Pueden jugar un número indeterminado de jugadores.
- *Cómo se escribe*. En este juego un jugador dice el nombre de un objeto y los alumnos deberán levantar la cartulina en la que se puede leer ese nombre, o señalar cuál de las palabras escritas (por ejemplo en la pizarra) representa a ese objeto. El jugador que lo acierta antes, dice un nuevo objeto,...

2.2.2.1. Actividades para la formación de un léxico visual.

Al tratar de formar un léxico visual amplio y fuerte, debemos de tener en cuenta que la reiteración de la experiencia con una determinada forma ortográfica es la clave, siempre y cuando en esa experiencia el alumno preste atención a las características "físicas" de la palabra escrita, es decir, a su longitud, trazos altos y bajos característicos, etc. No obstante, por más que la asociación entre la forma oral y la forma escrita sea algo arbitrario, lo que no lo deben ser nunca son las experiencias en las que una y otra se ponen en contacto: todas ellas deben tener funcionalidad y sentido para el alumno, de un lado, y en todas ellas la palabra escrita debe estar asociada a un significado semántico, de otra.

Así, estimularán la la formación del léxico visual cumpliendo estas condiciones actividades como las siguientes:

- *Mural de nombres*: Colocaremos a la entrada del aula y a la altura de los niños un mural (pizarra magnética) en donde estarán expuestos los nombres de los niños y niñas del grupo escritos en rótulos de madera o cartulina gruesa con un pequeño imán, de modo que cada día, al entrar en clase, los alumnos cogerán del mural su rótulo. La primera actividad del día

será comprobar quién ha faltado, mirando los rótulos sólo, así como comprobar que todo el mundo tiene *su* rótulo y no el de un compañero.

- *Mural de las palabras*: Del mismo modo, se irán elaborando carteles de tamaño folio con las palabras nuevas que se vayan aprendiendo, los cuales estarán expuestos en lugar bien visible (cada cartel tendrá la palabra escrita y un dibujo representativo). Cuando las nuevas palabras no dejen lugar a otras, las más antiguas se guardarán en carpetas en un rincón específico, ordenadas con criterios semánticos para que los niños puedan recurrir a ellas al escribir (por ejemplo, cuando estén escribiendo el título para un dibujo y no recuerden cómo se escribe una palabra que ya vimos. Sobre las palabras presentadas en este mural se podrá también jugar a las adivinanzas, mezclando pistas semánticas con otras relacionadas con la escritura (por ejemplo, *Veo veo una cosita que se come y empieza con la letra TTTT...*).
- *Calendario*: En otro rincón del aula tendremos un calendario en donde estarán escritos los días de la semana y el nombre del mes, además de tarjetas con un pictograma y con la palabras escrita para representar el clima de cada día (por ejemplo, una tarjeta con nubes oscuras y la palabra "nublado").
- *Vocabularios bimodales*: En el rincón del lenguaje se contará también con un vocabulario básico en imágenes formado por tarjetas con el dibujo en una cara y la palabra escrita en la otra, que los alumnos podrán consultar cuando quieran o cuando lo necesiten.
- *Cuentos sonoros*: Cada cuento que se narre en clase se almacenará en la biblioteca del aula en formato escrito, con ilustraciones, y grabado en una cinta de cassette en la que el cambio de página estará marcado por un estímulo sonoro (por ejemplo, una campanita o un timbre). En caso de disponer de ordenador en el aula, es más práctico archivar el cuento en él grabando la narración en simultáneo con el texto, de modo que los niños podrán ver lo escrito al tiempo que oyen.
- *Clasificación de palabras*: Siguiendo el método de clasificación de palabras de Bradley (ver más adelante), podemos jugar de vez en cuando a clasificar los rótulos de que disponemos en función de que compartan determinadas secuencias de letras en su escritura.
- *Adivina cuál es*: Tras haber trabajado determinadas palabras (por ejemplo, los nombres de los niños), hacemos una serie de diapositivas con imágenes (por ejemplo, las fotos de los niños), otra con dos nombres en cada una, que sean muy parecidos, y otra con sólo el nombre correcto en cada una: se pasa primero la imagen, que los niños deben nombrar, y luego la diapositiva con dos nombres, averiguamos cuál es y, al final, pasamos el nombre correcto antes de ir a la nueva imagen.

Podríamos seguir así, enumerando actividades encaminadas a crear huellas visuales de las palabras escritas y a potenciar su reconocimiento rápido y preciso, pero las expuestas creemos que pueden suficientemente orientadoras para generar otras nuevas.

2.2.2.3. Actividades para la conciencia fonológica de la palabra.

Las actividades con palabras escritas que hemos comentado en el apartado anterior son uno de los recursos más potentes para el desarrollo de la conciencia fonológica a nivel léxico, es decir, para que los alumnos lleguen a comprender que las palabras constituyen unidades independientes en la cadena sonora del habla; no obstante, conviene reforzar este aprendizaje en particular mediante actividades específicamente orientadas a ello, de las que encontraremos abundantes ejemplos en los programa de mejora de la conciencia fonológica que se comentan a continuación (ver página de bibliografía del curso).

2.2.2.4. Actividades para consolidar la creación de un léxico visual de acceso directo

La creación de un léxico visual de acceso directo en la mente de nuestros niños y niñas supone la creación de unas representaciones globales en su memoria a largo plazo, que les permitan reconocer un gran número de palabras con tan sólo un golpe de vista. Piénsese, por un instante, en cómo reconocemos a las personas que nos rodean. Es un proceso gradual y continuo, necesitamos ver una cara, una persona, unas cuantas veces para que su rostro o apariencia nos sea familiar. Algo parecido ocurre con el procesamiento de las palabras. Las palabras que vemos de forma habitual llegamos a reconocerlas como si de un logotipo se tratase, no es necesario, por tanto, reconocer todos y cada uno de sus componentes.

Cuando los alumnos tienen un buen léxico visual, suelen leer con mayor rapidez y la proporción de errores es muchísimo menor. No olvidemos que si necesitamos reconocer todas y cada una de las letras que componen una palabra, y, además, dominar el proceso que nos permite convertir estas letras, previamente identificadas, en fonemas, sin lugar a dudas, el proceso de decodificación tiene que ser, al menos, bastante más lento y engorroso. Sin olvidar, que por cada uno de los reconocimientos y posterior conversión que tenemos que realizar podríamos cometer un error. Por el contrario, cuando reconocemos una palabra de forma global, sólo tenemos que realizar un reconocimiento y su posterior conversión, reduciéndose considerablemente el tiempo de lectura y las posibilidades de error.

No acabamos de hacer otra cosa que exponer con un lenguaje sencillo los aspectos favorables y desfavorables de las dos rutas o maneras de leer una palabra que tiene un individuo: la ruta indirecta o fonológica, como procedimiento más lento, pero absolutamente necesario cuando las palabras que vamos a leer son desconocidas o muy poco usuales; y la ruta directa o léxica, como procedimiento más rápido y menos exigente, si bien, es un procedimiento restrictivo, pues sólo puede utilizarse sobre palabras que ya son familiares desde un punto de vista visual.

Teniendo en cuenta todo lo que acabamos de decir, vamos a aportar en esta sección una serie considerable de actividades que, de un modo u otro, lo que persiguen es que los chicos interactúen con ciertas palabras, a través de actividades lúdicas, como para que sean capaces, en adelante, de

reconocerlas de forma global, sin necesidad de tener que realizar un procesamiento subléxico (trocito a trocito).

Nos parece importante hacer esta consideración, porque en ningún momento pensamos realizar un planteamiento con ánimos de exhaustividad, pues no dudamos que la creatividad y el buen hacer de muchas maestras y maestros sabrán implementar y mejorar el común denominador que hay detrás de estas actividades.

Las actividades, por tanto, que a continuación te ofrecemos, están diseñadas para que ayuden al niño a pasar del desciframiento de palabras a poseer, en un futuro cercano, una capacidad de lectura fluida. Para los chicos y chicas puede ser una forma activa y lúdica de convertirse en lectores incipientes. Sin dejar de lado que, estos juegos de lectura pueden constituir un intenso momento de complicidad que, progresivamente, vaya labrando el camino de estos nuevos lectores.

a) Flash cards: éste es el nombre que reciben unas típicas tarjetas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua materna. Consisten en la presentación de un dibujo y una palabra en una misma tarjeta. El dibujo hace referencia al significado, y la palabra no es más que el significante que expresa el significado representado por el dibujo. Es un procedimiento muy utilizado, sobre todo, en aquellas lenguas donde el grado de transparencia entre los grafemas y los fonemas es escaso. Dicho de una forma más sencilla, hay lenguas en las que conocer los sonidos de las letras no tiene mucha utilidad, si cada letra puede sonar de varias formas diferentes según los distintos contextos en que éstas puedan aparecer, y, además, muchos de sus sonidos son irregulares, sin estar sujetos a ninguna premisa. En estos casos, se opta por una didáctica de la lectura que potencie la asociación de una palabra y su significado de una forma global, sin necesidad de conocer las letras que configuran esa palabra.

Utilizando el principio didáctico que hay detrás de este procedimiento, principio que es consecuente con la creación de un léxico visual de acceso directo, pensamos que podríamos realizar algunas modificaciones que contribuyan, aún más, a la consecución de una asociación sólida entre un vocabulario básico importante y sus respectivos significados. Vocabulario básico que la mayoría de maestras y maestros de infantil tienen perfectamente sistematizado en función de las distintas unidades didácticas o centros de interés que estén trabajando.

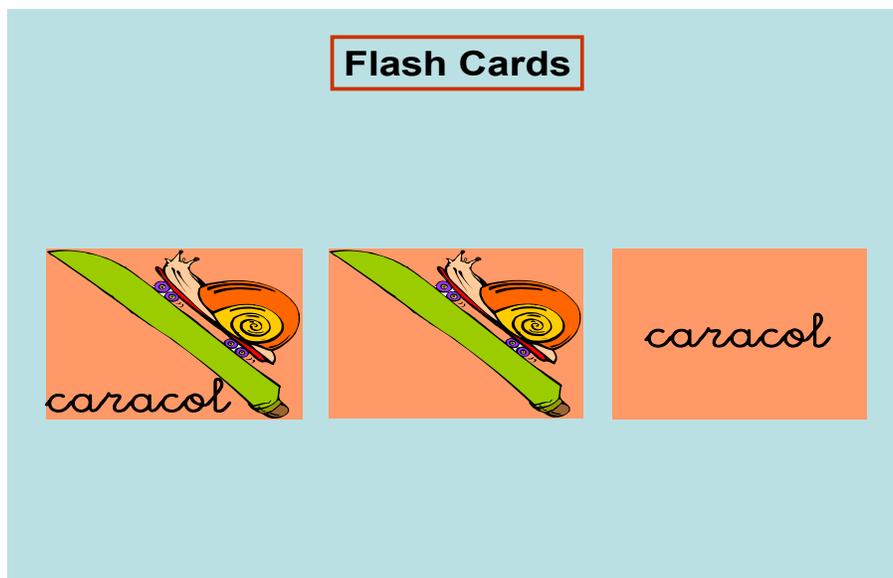
Elaboremos, por tanto, tarjetas en las que aunemos una palabra y un dibujo que aluda a su significado. Hasta ahora, esto no es otra cosa que la elaboración de flash cards, pero añadamos tarjetas complementarias en las que aparezcan sólo las palabras, y, otras, en las que aparezcan sólo los dibujos. En síntesis, cada nuevo vocablo generará tres tarjetas:

- Una, que contenga el significante y el significado (palabra y dibujo) (flash card).
- Otra, sólo con el dibujo.
- La última, que contenga nada más que la palabra.

La elaboración de estas tarjetas se puede realizar muy fácilmente con el Programa Microsoft Power Point, herramienta que será objeto de tratamiento en un apartado posterior de este libro.

Consideramos de especial interés la elaboración de este material porque todas las actividades que posteriormente vamos a describir se pueden realizar con estas mismas tarjetas. El primer objetivo, una vez elaborado el material, es que los chicos jueguen y manipulen las tarjetas, para que la práctica les facilite la asociación del mayor número de palabras con sus respectivos significados.

El procedimiento más sencillo para que consigan este objetivo, entre otros, puede ser el de formar ternas. Se les administrará una serie de tarjetas, de las que contienen el dibujo y la palabra, para que busquen la tarjeta que contenga sólo el dibujo y la que contenga sólo la palabra. Así, haciendo corresponder las tres tarjetas de forma adecuada se logrará una terna.



Las posibilidades de establecer otro tipo de actividad, como puede desprenderse, son cuantiosas, pero no olvidemos que estamos en un primer nivel, donde lo realmente importante es que los chicos motivados por la búsqueda del caracol-dibujo, del caracol-palabra, para formar su terna vayan familiarizándose visualmente con estos elementos, y, en actividades posteriores puedan solucionar tareas que sí impliquen decodificación y lectura. Hasta ahora, no perdamos de vista que esta actividad (formar ternas), puede realizarse exclusivamente por medio de capacidades viso-espaciales, sin llegar a ser una tarea lingüística. Si aún no ha comprendido esto último que acabamos de decir, imagine que usted realiza una tarea similar con letras chinas, o mejor dicho, con logogramas chinos, porque como usted sabe no son letras, sino representaciones de conceptos. ¿No sería capaz de clasificarlas, a partir de un modelo, sin necesidad de leerlas? Quizás, entienda mejor ahora la diferencia que hemos querido establecer entre actividad lingüística o viso-espacial.

b) El gemelo entre los mellizos: conscientes de que el único error que suele cometerse cuando se lee por vía directa es la sustitución de una palabra por

otra, normalmente la errónea es la de mayor frecuencia visual. Nos parece muy conveniente que nuestros alumnos se acostumbren a buscar palabras que coincidan con un modelo dado. Obligatoriamente, las palabras a buscar tendrán que estar rodeadas de otras que se parezcan considerablemente a la palabra modelo. De nuevo, es ésta una actividad que no es estrictamente una tarea de lectura, pues puede realizarse a través de un contraste de rasgos gráficos, lo que anteriormente hemos denominado una actividad viso-espacial.

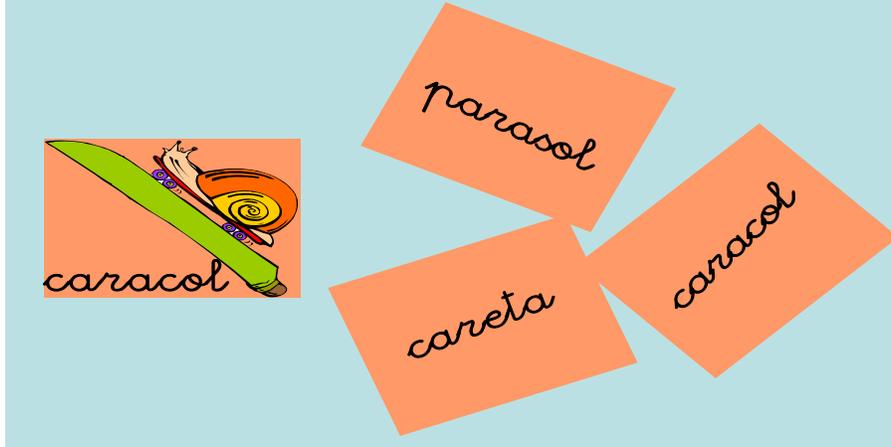
La dificultad de encontrar en ocasiones palabras reales de nuestra lengua que se parezcan notablemente a otras, nos puede llevar a la utilización de pseudopalabras. Una pseudopalabra no es más que una palabra inventada, poseen, por tanto, las mismas cualidades o características de las palabras, salvo su pertenencia al léxico de la lengua. Son tremendamente efectivas cuando queremos obligar a un alumno a leer por vía indirecta o fonológica, pues al ser estímulos inventados no pueden haber sido vistos con anterioridad, lo que nos asegura que nuestros alumnos no cuenten con una representación en su memoria, y, por tanto, al no ser reconocidos, tengan ineludiblemente que ser leídos por vía indirecta, aplicando las reglas de conversión grafema-fonema.

El gemelo entre los mellizos

| | | |
|-------------|-------------|-------------|
| <i>meno</i> | | |
| <i>moro</i> | <i>moco</i> | <i>meno</i> |
| <i>nemo</i> | <i>meno</i> | <i>mona</i> |
| <i>momo</i> | <i>mano</i> | <i>meno</i> |

c) Actividades de asociación significante-significado: esta es otra actividad que continúa siendo una actividad viso-espacial, es decir, demanda exclusivamente el buen uso de destrezas de discriminación perceptiva. Está considerada como una actividad similar a las anteriores. Si bien ésta incorpora determinados conocimientos que poseemos sobre las estrategias que usualmente los chicos y chicas de infantil utilizan para el reconocimiento de las palabras.

Asociación significante-significado



Vamos a utilizar como modelo una tarjeta de las que contiene el dibujo y la palabra, además, aportaremos varias tarjetas que contengan sólo palabras. El objetivo de la tarea es que los chicos busquen la tarjeta-palabra que se corresponda con la tarjeta modelo. Es importante, que entre las palabras en la que se encuentre la tarjeta correcta, existan otras que empiecen o terminen de forma similar a la palabra modelo. Hemos seleccionado para el ejemplo la palabra “careta”, porque algunos chicos impulsivos pueden guiarse para el reconocimiento sólo por las primeras letras; de la misma manera, que hemos elegido la palabra “parasol”, porque otros chicos pueden orientarse por las letras finales exclusivamente. Así, además, los chicos podrán ir infiriendo una de las características fundamentales de nuestro principio alfabético: las palabras que comparten sonidos son palabras que comparten secuencias ortográficas.

d) Actividades de elección de un significante para un significado: es necesario haber trabajado la actividad anterior antes de acometer ésta. Se pretende que después de haber realizado numerosas asociaciones significante-significado, los chicos demuestren si realmente las han memorizado o no. Si las tres actividades anteriores no podían, todavía, ser consideradas propiamente actividades de lectura, pues podían resolverse utilizando capacidades viso-espaciales, ahora ya podemos hablar de lectura. La presente actividad no se puede solucionar a menos que el sujeto recupere de su memoria la asociación, previamente establecida, de un dibujo (significado), con su correspondiente palabra (significante).

Necesitamos, por tanto, utilizar las tarjetas que muestran sólo los dibujos. Estas se emplearán como modelos, y, al mismo tiempo, se mostrarán, no menos de tres tarjetas de las que únicamente contienen palabras. Los chicos tendrán que elegir la tarjeta-palabra que exprese el significado (dibujo) que están contemplando.

Elección significativa para significado



Al igual que hicimos anteriormente, como puede observarse en el ejemplo, se han mantenido palabras que comparten sílaba inicial o rima, con objeto de que los chicos no se dejen llevar por meras coincidencias y realicen un proceso de análisis exhaustivo.

e) Actividades de elección de un significado para un significante: es la misma actividad anterior, pero en sentido inverso. En esta ocasión, se aporta como modelo una palabra, en lugar de un dibujo. Los chicos y chicas tendrán que seleccionar, de entre varios, el dibujo que exprese el significado del significante modelo.

f) Los patitos: No es ninguna novedad para los que somos padres y madres que, cuando vamos a la feria, una de las atracciones que más cautiva la atención y el interés de los más pequeños es “los patitos”. A los críos les encanta utilizar la caña de pescar, capturar a los patitos y obtener de forma inmediata su premio. Utilizando este planteamiento de gran naturaleza lúdica, podríamos sustituir los patitos por tarjetas con palabras (si lográsemos encontrar patitos de plástico y poder pegarles, en la parte inferior, las palabras, sería genial). Elaborar una pequeña caña de pescar con un trocito de palo, una hebra de lana, y un pequeño clip a modo de anzuelo, tampoco es muy difícil.

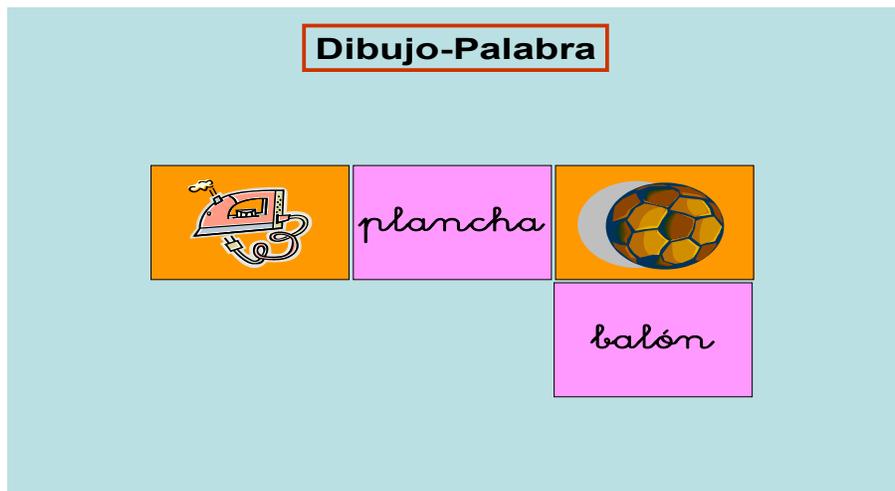
El objetivo del juego es que los chicos pesquen tarjetas y las identifiquen rápidamente, es decir, las lean. Cuando la lectura es correcta se quedan con la tarjeta, en caso contrario, el profesor u otro alumno la leerá de forma correcta y será devuelta al montón. Ganará el alumno que, tras un número determinado y establecido de capturas, acumule mayor cantidad de palabras correctamente leídas.

Ni que decir tiene que, manteniendo la misma naturaleza del juego, podemos simplificar el planteamiento, bastaría con utilizar un mazo de tarjetas alrededor del cual se sentarían 4 o 5 alumnos, las tarjetas estarían invertidas, de modo que los chicos no pudieran ver la palabra hasta que no le diesen la vuelta. El juego consistiría en que cada participante tomara una tarjeta del mazo, le diera la vuelta y la leyera con rapidez. En caso de acierto se la quedaría, en caso de error la devolvería, al azar, al mazo. El juego finalizaría cuando el mazo se hubiese acabado, siendo el jugador ganador el que más tarjetas hubiese

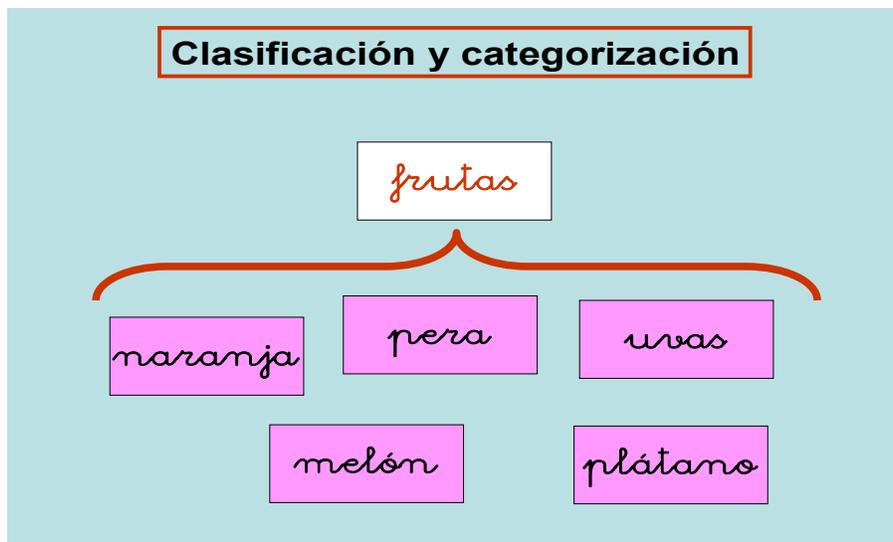
acumulado. Es un procedimiento muy consecuente con los procesos cognitivos implicados en la lectura por vía directa, pues cuando se comete un error ante una tarjeta, la persona que modere la actividad tendrá que aportar el *feedback* correspondiente a la lectura correcta, y el afán competitivo de los críos les hará agudizar el ingenio para que cuando aparezca de nuevo no vuelva a ocurrir. Las posibilidades de repetición de este tipo de juego, jugar diferentes partidas, facilitan la elaboración de esas huellas analógicas que van nutriendo el léxico visual de un sujeto.



g) Dibujo-palabra: vamos a utilizar dos tipos de tarjetas, las que sólo muestran el dibujo y las que sólo muestran la palabra. Estos dos grupos de tarjetas las vamos a mezclar muy bien y las vamos a repartir equitativamente entre los chicos y chicas que vayan a participar en el juego. Se establece quién va a participar en primer lugar, el alumno que inicia el juego lo hace poniendo sobre la mesa un dibujo. El chico que continúe la partida tendrá que buscar entre sus tarjetas, aquella que muestre la palabra que coincida con el dibujo de la mesa. Si el alumno no posee esta tarjeta pasa su turno al compañero siguiente. Por el contrario, si la tiene, la pondrá junto al dibujo, y será el compañero siguiente el que inicie una nueva asociación poniendo una nueva tarjeta-dibujo sobre la mesa. Ganará el alumno que se desprenda en primer lugar de todas sus tarjetas.



h) Clasificación y categorización: esta actividad es tremendamente ambiciosa, pues, en un principio, al igual que todas las anteriores, persigue que los niños y niñas interactúen con palabras escritas y con la representación gráfica de sus significados, los dibujos. No obstante, pretende un objetivo extra muy relacionado con la comprensión. No es suficiente que los chicos aprendan vocabulario, nuevas palabras, nuevos dibujos. También podríamos ir poniendo ciertos cimientos relacionados con los procesos cognitivos implicados en la comprensión de textos. Todas las palabras no tienen la misma amplitud de significado: hay vocablos que son capaces de aglutinar semánticamente a toda una serie de palabras con las que comparten ciertas características. La palabra “fruta” recoge, según el significado, a todos los nombres de frutas que podamos conocer. Cuando pretendemos comprender y resumir un párrafo o una idea, necesitamos seleccionar palabras que categoricen y puedan sustituir a todo un grupo de ellas.



Esta actividad se puede trabajar utilizando exclusivamente las tarjetas-palabra, se reparten a los chicos un grupo de tarjetas que pertenezcan al mismo campo semántico (frutas, animales muebles, comidas, bebidas...), solicitándoles que establezcan cuál es la palabra más general, la que recoja semánticamente a todas las demás. A su vez, podemos modificar ciertos aspectos en esta tarea. Por ejemplo, podemos mezclar tarjetas que pertenezcan a dos o tres campos semánticos diferentes, con lo que los chicos tendrán que clasificarlas primero, para posteriormente categorizarlas. Es posible, también, incluir la palabra más genérica entre las que tienen que clasificar, de la misma manera que puede evitarse, entonces, la generalización la tendrán que realizar exclusivamente de forma mental, es decir, sin contar con ningún apoyo gráfico.

Una vez más nos parece muy importante que se trabaje la reversibilidad en esta tarea. Es aconsejable, por tanto, que los chicos sean capaces de ir desde las palabras “naranja, pera, uvas melón, plátano” hasta la genérica “frutas”, pero que, al mismo tiempo, sean capaces de realizar el recorrido contrario: dada una palabra genérica “mueble”, sean capaces de nombrar o seleccionar palabras concretas como “mesa, cama, mesilla”.

i) Definiciones: se pueden repartir los tres tipos de tarjetas que venimos utilizando entre los chicos y chicas de la clase (palabras, dibujos, y palabras con dibujo). La persona que modere la actividad pensará en alguno de los objetos o animales que representan las tarjetas y realizará una sencilla definición del mismo... “Estoy pensando en el animal que torea los toreros en las plazas”. Los chicos comprobarán sus tarjetas y tendrán que salir los que posean la terna correspondiente, la tarjeta con el dibujo del toro, la tarjeta con la palabra toro, y la tarjeta que contiene la palabra y el dibujo. Cuando los alumnos se habitúen a escuchar las definiciones, ellos mismos pueden moderar la actividad y ser los que emitan la definición.

Esta tarea, además de fortalecer visualmente el léxico que se estime oportuno, contribuye a que el sistema semántico de nuestros chicos sea más rico y variado.

Definiciones

Estoy pensando en el animal que torea...

j) A contar: partiendo de una palabra modelo, nuestros alumnos tendrán que contar cuántas veces se repite ésta dentro de una serie. Podemos disponer la tarea, tanto de forma horizontal como vertical. Ni que decir tiene que, es una actividad muy relacionada con el algoritmo de la suma. Al final pueden expresar de forma numérica las soluciones.

A contar

momo

moro

momo

moco

momo

2

2.3. PROPUESTAS PARA DESARROLLAR LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

2.3.1. Perspectiva general

Como se vio en el módulo de teoría, la relación causal entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lecto-escritura es un hecho claramente establecido, lo que implica que el desarrollo de la conciencia fonológica y, en particular, de la "*conciencia fonémica*" debe ser un elemento de primer orden en Infantil, tanto si queremos que los niños y niñas aprendan a leer, como si lo que pretendemos es sólo prepararlos lo mejor posible para que lo hagan más tarde. Debe ser un aspecto más de la educación del lenguaje en Infantil.

Así, preferentemente, se trataría de introducir las actividades encaminadas a este fin contextualizándolas en el resto del programa de aula, aunque también es posible hacerlo como un programa de refuerzo específico y complementario al resto de actividades de clase.

En cualquier caso, sea cual sea la elección que hagamos en este sentido, de lo que se trata en última instancia es de proporcionar a las niñas y niños un tipo de experiencia de desarrollo psicolingüístico que se haya mostrado eficaz en la promoción de las habilidades de análisis y síntesis operando con sílabas y con fonos y fonemas.

2.3.1.1. Tipos de actividades a desarrollar

Por ejemplo, Ingvar Lundberg y otros demostraron hace ya tiempo que era posible mejorar significativamente la habilidad fonológica de niños y niñas de 6 años en sólo seis meses, con sesiones diarias de 15-20 minutos dedicadas a juegos y ejercicios metalingüísticos del siguiente estilo (realizados en el orden en que se presentan):

1. Juegos de mejora de la capacidad de escucha, con sonidos verbales y no verbales.
2. Juegos de identificación de rimas.
3. Juegos y ejercicios en los que se introducía el análisis de frases y palabras.
4. Segmentación y análisis de las sílabas mediante palmadas, danza, marcha y juegos de ronda, siguiendo los ritmos silábicos proporcionados por los profesores. Se introdujeron marcadores de plástico para representar las sílabas y los juegos de segmentación de las sílabas se realizaron con un robot que pronunciaba las palabras sílaba a sílaba. Los niños tenían que repetirlo correctamente.
5. En el 4º mes del entrenamiento se introdujo el análisis de los fonemas, consistiendo las primeras tareas en identificar el fonema inicial de las palabras, seguidas más tarde de tareas de omisión y de adición de un fonema para observar la palabra resultante.

6. En el 5º mes, los alumnos realizaban análisis y síntesis de fonemas, siguiendo una lenta progresión que empezaba con palabras simples de estructura C+V y V+C hasta llegar a palabras más complejas. Cada bloque incluía alrededor de 6-9 juegos metalingüísticos distintos, que requerían respuestas de tipo verbal o mediante movimientos corporales.

A lo largo del programa, se solían usar onomatopeyas y gestos para hacer los fonemas más “concretos”, se utilizaban fichas o cualquier otro medio tangible para representar los fonemas (como letras móviles que representen los sonidos que se estén trabajando), se mostraban y explicitaban los patrones articulatorios de los sonidos mediante láminas y gestos muy marcados para que los niños perciban sus diferencias, se utilizaban dibujos para representar las palabras a segmentar de manera que no se sobrecargase la memoria de trabajo y se hacía bastante hincapié en la detección y producción de las rimas y la aliteraciones.

2.3.1.2. Si queremos seguir un programa...

El éxito de este tipo de enseñanza explícita de las habilidades fonológicas llevó a otros muchos investigadores a desarrollar programas similares para esas y otras edades más tempranas. Así, en nuestro país son ya bastantes los programas de este tipo puestos a punto, siendo quizá uno de los más interesantes para las edades que estamos considerando el denominado “**100 ejercicios de reflexión sobre unidades del habla**” (ver en la página de bibliografía la referencia de la obra de Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián - 1991- en la que se encuentra este programa).

Dicho programa incluye **26 ejercicios-tipo** de reflexión metalingüística sobre las palabras (*ejercicios de conciencia léxica*), **27 ejercicios-tipo** sobre las sílabas (*ejercicios de conciencia silábica*) y **47** para el desarrollo del conocimiento segmental (*ejercicios de conciencia fonémica*), pensados para ser llevados a cabo en el 2º Ciclo de EI: en 3 años, se abordarían los ejercicios sobre las palabras y se iniciarían los ejercicios de sílabas; en 4 años, se completarían los niveles anteriores y se introducirían los ejercicios sobre fonemas; finalmente, en 5 años se trabajarían tanto el nivel de la palabra, como el de la sílaba y el del fonema.

Citando a los propios autores, los criterios tenidos en cuenta para la elaboración de los ejercicios y para su aplicación fueron (pág. 78-80):

1. Las tareas se han confeccionado en base a **juegos lingüísticos** divertidos para el niño, como rimas, etc.
2. Se siguen fundamentalmente estrategias de:
 - *Contar*, representando en la pizarra o en una tira gráfica, el número de segmentos orales: palabras, sílabas o fonemas.
 - *Invertir* palabras en una frase, sílabas en una palabra o fonemas en una sílaba o palabra: /loma/ ... /malo/; /se/... /es/.

- *Buscar dibujos* cuyos nombres empiecen por el mismo segmento silábico o fonémico.
 - *Descubrir un segmento oral diferente* en el contexto de una palabra o una frase: “ponte los calcetines”; “ponte los patines”.
 - *Añadir segmentos orales* (palabras, sílabas o fonemas): “/osa/ ... /rosa”.
 - *Juegos de onomatopeyas*: (el gato, la vaca).
 - *Comparar segmentos silábicos o fonémicos*: “¿En qué se parecen /ffoca/ y /ffino/?”
 - *Unir segmentos silábicos o fonémicos*: /me/ + /sa/..... /mesa/; /s/+/í/..... /sí/.
 - *Segmentar palabras, sílabas o fonemas*: “Si a /rosa/ le quitamos o no decimos /rol/, ¿qué nos queda?”; “Si a /rana/ le quitamos o no decimos /rl/, ¿nos queda /ana/?”.
 - *Dictados silábicos o fonémicos* en que el niño tiene que poner un signo en la tira gráfica por cada uno de esos segmentos orales.
 - *Clasificación* de unidades, en función de los segmentos orales que las componen.
3. Se han utilizado distintos apoyos para ayudar al niño a la tarea de reflexión sobre el habla: láminas, dibujos en la pizarra, signos gráficos (líneas, cruces, estrellas) que representan unidades del habla.
 4. Progresivamente, se van eliminando los apoyos, para que la reflexión sobre palabras, sílabas y fonemas se vaya haciendo exclusivamente sobre materiales orales. Es decir, si hasta un determinado momento se han reproducido en la pizarra líneas para representar fonos en una palabra, ahora tal tarea se deberá hacer sin esa intermediación gráfica.
 5. Estas actividades se recomienda hacerlas en sesiones diarias de 15 minutos.
 6. En la clase, el profesor debe crear un clima previo adecuado a la introducción de los ejercicios de un modo lúdico, ya que se va a «*jugar con las palabras*».
 7. El profesor no debe utilizar, a la hora de presentar las tareas, términos como oraciones, palabras, sílabas, fonos o fonemas, que deberá sustituir por palabras como como “trozo”, “trocito”, “sonido”...
 8. Cada ejercicio se debe repetir, buscando nuevos ejemplos, hasta que la mayoría de alumnos consiga una competencia metalingüística adecuada a la actividad (cada semana se pueden practicar, por término medio, 3 o 4 ejercicios, teniendo en cuenta que las tareas con palabras y sílabas son mucho más fáciles que aquellas otras en que el material que se manipula son fonemas).

Un detalle más a tener en cuenta es que la progresión en los ejercicios de conciencia léxica comienza con frases de dos palabras para, poco a poco,

trabajar con frases de tres o más; una vez que los alumnos han adquirido cierta soltura en la segmentación de frases, se introducen los ejercicios de sílabas trabajando con las vocales en posición silábica para, posteriormente, pasar a trabajar las sílabas de tipo VC y CV en posición inicial, media y final de palabra.

Los ejercicios de conciencia fonémica versan tanto sobre vocales como sobre consonantes, se introducen en el nivel de 5 años y comienzan con juegos de onomatopeyas y de “ecos” destinados a ampliar el concepto de “sonido” que tiene el niño: concretamente, se persigue que comprenda que dentro de las sílabas hay otros sonidos más “pequeños”, los fonemas.

En cuanto a las estrategias de enseñanza que se emplean al presentar las actividades a los niños, consisten en un reducido grupo de tareas, aplicables a las diversas unidades fonológicas. En el caso de los fonemas suelen ser:

- Reconocer el fonema.
- Separar en las palabras el fonema que va en posición inicial.
- Añadir fonemas para formar nuevas palabras.
- Contar cuántos fonemas hay en una emisión determinada.
- Reconocer el sonido inicial de una emisión.
- Dictado de fonemas.
- Formar la sílaba inversa de la dicha por el profesor.
- Identificar cuándo el fonema inicial es el mismo en dos emisiones.

Si preferimos guiarnos por un programa con formato de lápiz y papel, podemos recurrir a “**Komunica. Programa para el desarrollo del conocimiento fonológico**”, de De la Torre y otros (Editorial Aljibe, 2002).

2.3.2. Actividades para desarrollar la conciencia fonológica

2.3.2.1. Actividades para el reconocimiento, identificación y manipulación de palabras.

El habla es un continuo en el que se intercalan determinadas pausas que separan porciones de discurso. Estas porciones de discurso comprendidas entre dos pausas reciben el nombre de grupos fónicos. El grupo fónico medio en español oscila entre las ocho y las once sílabas, lo que implica, sin lugar a dudas, que al hablar emitimos más de una palabra entre pausa y pausa. De ahí la dificultad inicial que tienen los alumnos para diferenciar cuántas palabras hay en un determinado mensaje. Dificultad que llega a plasmarse de forma evidente cuando se inician en la escritura, a través de la comisión de errores tales como uniones (juntar dos palabras que deberían ir separadas), y fragmentaciones (escribir por separado dos o más fragmentos que deberían ir juntos).

Es importante, por tanto, que habituemos a los chicos a que tomen conciencia de las palabras como unidades lingüísticas. Piense, por un momento, en la dificultad que tiene para un lector experto discriminar las palabras que está

articulando su interlocutor, si éste está transmitiendo el mensaje en una lengua extranjera. El mismo grado de dificultad es el que experimentan los alumnos de Infantil al carecer en su memoria de las representaciones que se corresponden con las palabras que están escuchando.

Las tareas que proponemos para la adquisición de la habilidad de manipulación de palabras están íntimamente relacionadas con los errores que suelen cometer los alumnos cuando están iniciándose en el arduo proceso lector. Nos estamos refiriendo a tareas de identificación, adición, omisión, inversión y sustitución. A nuestro modo de ver, un trabajo pormenorizado y sistemático con estas actividades puede ejercer un alto valor preventivo.

a) Tareas de identificación.

Podríamos comenzar por la estructura sintáctica básica de nuestro idioma (sujeto-verbo). Se muestra el dibujo de un personaje que estuviera realizando una acción fácilmente identificable. Los niños y niñas deberían dar un nombre al personaje y emitir la acción que éste está ejecutando. Por ejemplo: Manolito canta. Se daría una palmada por el nombre del personaje y otra por la acción. Es aconsejable la representación gráfica de las oraciones en la pizarra o en el franelograma. Podemos utilizar líneas, figuras o símbolos para cada uno de las palabras que vamos contabilizando.

Hemos experimentado en muchas aulas que esta actividad no sólo es válida para que nuestros alumnos vayan adquiriendo esa habilidad que les permite tomar conciencia de las palabras como unidades lingüísticas, sino que, además, podemos conjugarla de forma que ayude a estimular su memoria: cada una de las mesas de la clase compone una oración, se dicen verbalmente y se representan por escrito en la pizarra o con bloques lógicos. A partir de ahí, algunos niños y niñas al azar tendrán que “leer” (recordar) las distintas representaciones.

Es conveniente que los profesores tomen la precaución de ir anotando los nombres que la clase va eligiendo para cada uno de los personajes que vamos introduciendo, pues nosotros los olvidamos con gran facilidad, por el contrario, los niños son realmente fieles a estos personajes que ellos ayudan a crear.

Cuando los alumnos identifican sin dificultad las estructuras sintácticas de dos palabras, es el momento para introducir nuevos ejemplos en los que además del sujeto y el verbo, sea necesaria la introducción de una palabra que complete el significado del verbo (objeto).



Realizaremos las mismas actividades para esta estructura (sujeto-verbo-objeto) que se recomendaron para la estructura anterior. La longitud de las oraciones se irá incrementando en función de la destreza que los chicos muestren en los niveles precedentes.

Una atención especial, dentro de esta sección de reconocimiento de palabras, deberíamos prestar a las denominadas palabras funcionales, es decir, aquellas palabras que tienen un escaso contenido significativo; su papel, dentro de una oración, es más de carácter funcional, sirven pues para presentar o introducir determinadas palabras, sirven también para unir frases u oraciones diferentes. Destacaríamos entre ellas a los determinantes, las preposiciones, las conjunciones y los pronombres. Su dificultad radica en que es más difícil representarse en la memoria el significado de una de estas palabras, que, por el contrario, representarse el significado de una palabra contenido, como puede ser un sustantivo, un verbo o incluso un adjetivo.

Una estrategia aconsejable para que los chicos y chicas presten la atención debida a estas palabras sería la de establecer comparaciones de segmentos, es decir, el profesor emitiría dos mensajes o frases que se diferenciarían exclusivamente por la introducción de una de estas palabras. El objetivo de la tarea consistiría en que los niños determinaran cuáles son las diferencias entre los dos mensajes. Por ejemplo, el primer mensaje dice “Niño duerme” y el segundo “El niño duerme”.

b) Tareas de adición.

Las tareas de adición como su nombre indica persiguen el incremento en unidades léxicas de las estructuras sintácticas. Al igual que en las tareas de identificación, empezaremos por la estructura sintáctica básica, sujeto-verbo, para que los chicos añadan nuevos elementos. La tendencia natural, al principio, es que los chicos alarguen las frases tan sólo por la parte final. Si bien, conviene que, una vez que dominan esta faceta, tomen conciencia de que es posible implementarlas por la parte inicial. Ejemplo: ¿Qué le podemos añadir al final a la frase...Javier caza?

Del mismo modo que antes, cada grupo de mesas podría completar la frase con un sustantivo, y todas podrían ser igualmente representadas y memorizadas por los distintos componentes del aula. Así, los chicos podrían elaborar distintos mensajes en los que sólo se modificaría, en este caso, el objeto o complemento directo de la oración:

- Javier caza *ratones*.
- Javier caza *mariposas*.
- Javier caza *escarabajos*.

Lo que de alguna manera, contribuye a que, de manera implícita, los alumnos se familiaricen con las denominadas relaciones paradigmáticas de la lengua, es decir, perciben que todas las palabras que complementan al verbo “caza” constituyen un grupo de elementos que mutuamente pueden sustituirse.

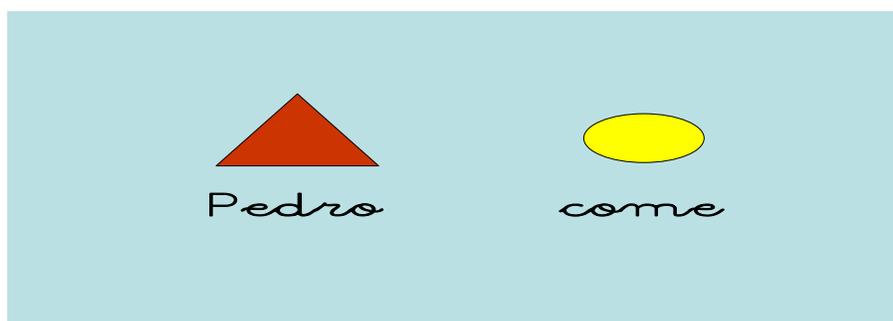
A continuación, podemos introducir una nueva estructura “sujeto-verbo”, pero en este caso utilizaremos un verbo copulativo (ser, estar), a diferencia de un verbo transitivo que se utilizó en la estructura anterior. Ello posibilitará la introducción de una nueva categoría gramatical: los adjetivos, si bien, pueden seguir utilizándose los sustantivos. Ejemplo, ¿Qué le podemos añadir al final a la frase...Javier es?

- Javier es *alto*.
- Javier es *policía*.
- Javier es *guapo*.

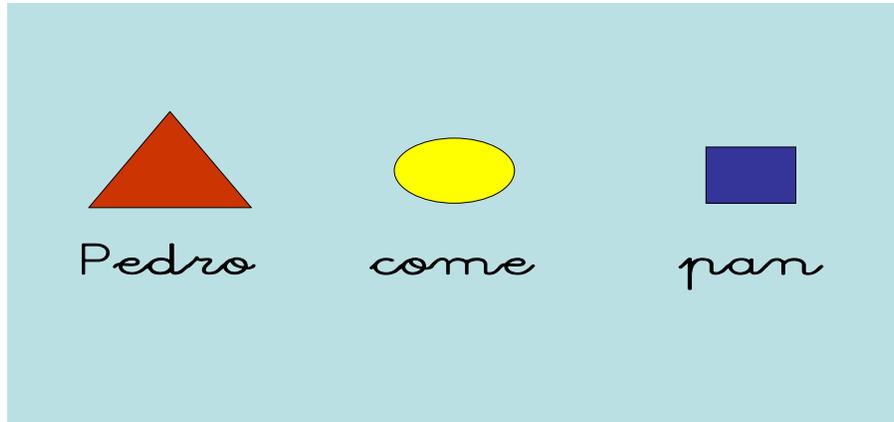
c) Tareas de omisión.

El objetivo de esta actividad es que los niños perciban lo que ocurre cuando omiten una palabra en una determina estructura sintáctica. Una vez más, empezaremos por una estructura simple de dos palabras para realizar la omisión tanto de la primera como de la última. Entraña menor grado de dificultad comenzar omitiendo la última palabra, para proseguir, una vez superada esta fase, con la omisión de la primera.

Da buen resultado iniciar la actividad partiendo de algún tipo de representación, imaginemos la frase “Pedro come”, podríamos representarla con dos bloques lógicos, piénsese en un triángulo grande para representar al sujeto y un círculo pequeño para representar el verbo. El profesor emite la frase en voz alta señalando cada una de las figuras con las que se corresponden. A continuación, cuestiona qué ocurriría si quitásemos la última figura. A su vez, se puede indicar que se tapen la boca cuando vayan a pronunciar la palabra que queremos omitir o que realicen el gesto del silencio en su lugar.



Cuando los alumnos dominan la omisión tanto de la palabra inicial como final en las estructuras sintácticas simples de dos unidades léxicas, iniciaremos el proceso de omisión con estructuras sintácticas de tres palabras. La secuencia recomendable suele ser empezar por omitir la palabra final, continuar con la inicial y, por último, la palabra intermedia, que origina un mayor grado de dificultad.

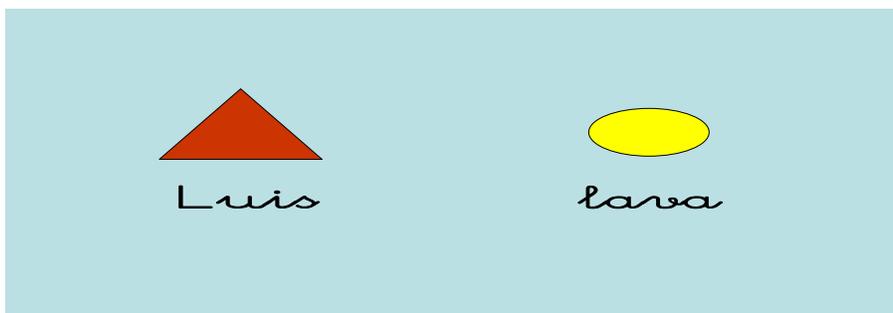


Como podrá imaginar el lector, cuando no se disponga de los bloques lógicos podremos utilizar cualquier otro instrumento en su lugar. No obstante, recomendamos, al igual que para otros muchos aprendizajes, empezar con secuencias manipulativas, en primer lugar; luego, proseguir con secuencias representativas (dibujos en la pizarra o en el franelograma), para terminar de forma absolutamente abstracta (metalingüística) ¿Qué queda en la frase “Pedro come pan” si quitamos “come”?

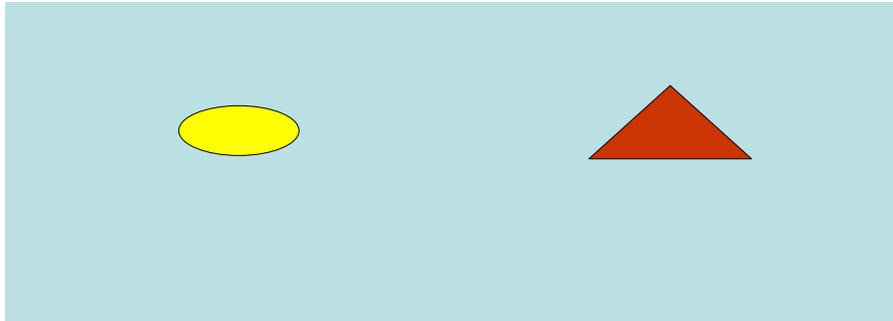
d) Tareas de inversión.

Las tareas de inversión están estructuradas para que los alumnos perciban las distintas posibilidades combinatorias que permite nuestra lengua a la hora de emitir un mensaje. Las restricciones de nuestro idioma no son excesivas en cuanto a este particular, de ahí, la necesidad de incluir este tipo de tareas, que, por el contrario, no suelen ser habituales en programas anglosajones de esta misma naturaleza, pues las restricciones de la gramática inglesa permiten realizar muy pocos cambios dentro de los componentes de una determinada estructura sintáctica.

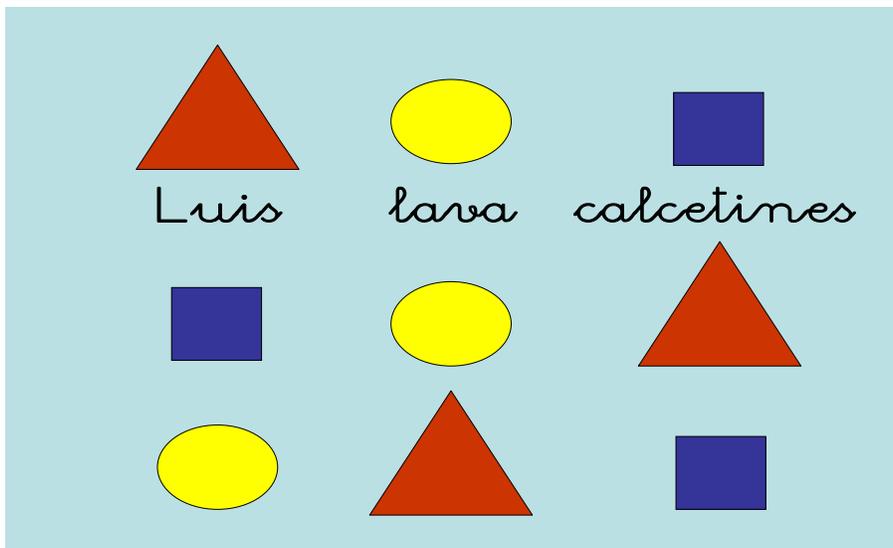
Comenzaremos, otra vez, por la estructura básica “sujeto-verbo”. Al igual que en las actividades anteriores podríamos representar una oración con objetos que se puedan manipular. Por ejemplo:



Los chicos emitirían en voz alta la oración señalando el triángulo al emitir la palabra Luis, y señalando el círculo al pronunciar la palabra lava. Tras la ejecución de varias realizaciones de forma correcta, se les formulará la siguiente pregunta: ¿Cómo se diría si colocásemos las figuras de la siguiente forma?



El dominio de la tarea precedente por la mayoría de los chicos y chicas de la clase, nos permitirá un trabajo similar sobre estructuras sintácticas de tres palabras:



Algún lector podría preguntarse si estamos olvidando que el objetivo fundamental de la reflexión lingüística sobre las palabras no tiene otro sentido que los chicos tomen conciencia de las mismas, pero, a nuestro modo de ver, además, podríamos reflexionar sobre la corrección o posible ambigüedad de determinados mensajes que pueden estar bien configurados sintácticamente, pero no tienen un sentido claro desde un punto de vista semántico. Obsérvese, si no, la similitud sintáctica de las dos frases siguientes y su divergencia semántica.

La mesa de madera

La maderademesa

No es éste, evidentemente, el objetivo primordial que está detrás del desarrollo e implementación de la conciencia léxica, pero tampoco debemos rehuirlo cuando se presente la ocasión y estemos seguros de que la situación esté al nivel de los chicos.

e) Tareas de sustitución.

Las tareas de sustitución ayudarán, al igual que las tareas anteriores, a que los alumnos vayan tomando conciencia del número de palabras que componen los mensajes que ellos mismos van construyendo. No obstante, nos parece una tarea especialmente relevante para que los chicos vayan infiriendo, implícitamente, las relaciones sintagmáticas que se producen dentro de las estructuras sintácticas. Al igual que las tareas de adición contribuían al desarrollo de las relaciones paradigmáticas, ahora podríamos enfatizar la relación sintagmática.

Imaginemos que retomamos cualquiera de los ejemplos que se hayan trabajado con estructuras de dos palabras, por ejemplo: Luis lava. El objetivo es que los chicos sean capaces de ir sustituyendo cada uno de los dos componentes de que consta esta estructura por cualquiera que pudiera ocupar su lugar. ¿Cómo se diría si en lugar de Luis fuera Juan el que lo hace? Al principio las sustituciones no deben generar ningún cambio en la estructura, pero, progresiva y paulatinamente, se introducirán componentes que originen la necesidad de tener que realizar algunos cambios, ¿Cómo se diría si en lugar de Luis fueran los niños los que lo hacen? ¿Cuántas palmadas daríamos en esta frase? La necesidad de hacer concordar el sujeto con el verbo en número y persona es el tipo de relación paradigmática a la que aludíamos anteriormente, y que, a nuestro modo de ver, se puede facilitar con este tipo de actividad.

2.3.2.2. Actividades para el reconocimiento, identificación y manipulación de sílabas.

El segundo nivel de conocimiento fonológico que podríamos intentar desarrollar es la conciencia silábica. Cuando los chicos empiezan a identificar y manipular las palabras dentro de las frases y oraciones, con gran facilidad comienzan a descomponer palabras en sílabas, sobre todo si nosotros, con frecuencia, facilitamos que las palabras que manipulen compartan determinadas sílabas. Aunque pueda parecer difícil la transición de unas tareas a otras, en la práctica podréis constatar que no genera una excesiva dificultad.

La sílaba en nuestra lengua tiene una gran entidad sonora, mostrándose una clara tendencia a la sílaba abierta, es decir, predomina la terminación vocálica, y su comienzo en consonante. Todo ello, unido al énfasis que adquieren las sílabas en cantidad de juegos de corro y estribillos del folclore popular, facilita el reconocimiento de las mismas.

*Pito, pito, gorgorito.
¿Dónde vas tú tan bonito?
A la era verdadera
Pin, pon, fuera.*

Todas las tareas que se han desarrollado para el trabajo de la conciencia léxica son igualmente recomendables para trabajar la conciencia silábica. Actividades de identificación, adición, omisión, inversión y sustitución; con la única diferencia que, ahora, la unidad de análisis será la sílaba, en lugar de la palabra.

Es aconsejable empezar con palabras bisílabas, preferentemente formadas por sílabas directas o abiertas, es decir, sílabas que estén constituidas por una consonante y una vocal, (pa-le-ti-mo...). ¿En cuántos trocitos podemos romper la palabra “gato”? Vamos a dar una palmada por cada uno de ellos. En algunas ocasiones, muchos de los profesores y profesoras que están trabajando estas actividades en sus aulas, utilizan un apoyo diferente en función del tipo de conciencia que estén desarrollando: palmadas, si están identificando las palabras de una frase; golpes sobre la mesa, si están identificando sílabas; y zapatazos, si están identificando fonemas.

Los resultados de determinados estudios parecen sugerir que la posición que ocupe la sílaba dentro de una palabra puede aportar un nivel diferente de dificultad. Los chicos y chicas de la educación infantil suelen tener menos problemas, en tareas de identificación, con las sílabas iniciales que con las finales. Al mismo tiempo, éstas se identifican mejor que las sílabas intermedias.

| | | |
|-----------|------------|-----------|
| <u>ca</u> | <u>re</u> | <u>ta</u> |
| inicial | intermedia | final |

En tareas de adición u omisión, por el contrario, la secuencia se invierte. Es más fácil añadir o quitar la última sílaba, proseguir con la sílaba inicial y, de nuevo, las sílabas intermedias son las más complejas.

Otro aspecto a considerar, para todas las tareas, es el hecho de intentar partir de palabras que tengan significado para los chicos, y, al mismo tiempo, tener la precaución, una vez efectuada la tarea, de que lleguemos a palabras que también tengan significado, de lo contrario, el nivel de abstracción es mayor, y la complejidad aumenta. Veamos un ejemplo de esto: Si estamos trabajando tareas de adición, sería conveniente partir de palabras que una vez se le añada la sílaba seleccionada, den como resultado palabras con sentido. Si a la palabra “pato” le añadimos al final el trocito “so”, ¿Qué palabra obtenemos?

| |
|--------------------|
| pato + so = patoso |
|--------------------|

Un tratamiento especial deberíamos otorgar al trabajo con determinadas tipologías silábicas. Nos parece muy significativo el alto índice de error que se produce, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, con las denominadas sílabas directas dobles (consonante-consonante-vocal), aquéllas que los logopedas suelen denominar sinfonas. Pues los estudios consultados, realizados desde el ámbito de la lingüística, como desde el ámbito de la

psicología, revelan que la tasa de frecuencia de aparición de esta estructura silábica en nuestra lengua ronda el 5%. Por todo ello, consideramos que un tipo de sílaba que se da con una frecuencia tan escasa, debe albergar una dificultad intrínseca específica; de lo contrario, cómo explicar el alto índice de error que en ellas cometen nuestros alumnos.

Nuestra larga experiencia docente relacionada con cursos de perfeccionamiento para el profesorado de infantil y primaria nos sugiere que aclaremos el concepto genérico (sílabas directas dobles o sinfonas) que acabamos de utilizar, pues si no partimos del convencimiento de que nuestros lectores reconocen todas las sílabas que entran dentro de esta categoría, difícilmente podrán dedicar un trabajo específico a la didáctica de las mismas.

En la Lengua Española, las sílabas directas dobles (CCV) se forman a partir de la unión, o, utilizando el término lingüístico, de la licuación de las consonantes oclusivas (p,t,c,b,d,g), o de la consonante fricativa (f), con las consonantes líquidas (l,r). De ahí, surgirían, en principio, las siguientes combinaciones:

prtrcrptlclfr

brdrgrbldlgfl

El caso de la licuación de la “d” con la “l” no se produce en ninguna de nuestras palabras, y, por el contrario, la combinación “tl”, aunque se produce en ciertas palabras (atleta, atletismo, atlas...), la fonología no admite su licuación, configurando la “t” la finalización de la primera sílaba, y la “l” el inicio de la sílaba siguiente.

2.3.2.3. Actividades para el reconocimiento, identificación y manipulación de fonemas.

El nivel más complejo y exigente de conocimiento fonológico que podemos intentar instaurar, sin lugar a dudas, no es otro que el de los fonemas.

Cualquier palabra está formada por una serie de conjuntos fónicos, indivisibles, que reciben el nombre de fonemas. La dificultad radica en que los fonemas, en sí mismos, no son más que abstracciones de sonidos, pues lo que realmente pronunciamos a la hora de emitir una palabra son alófonos o variantes combinatorias de un mismo fonema.

Dicho de otra manera, un mismo fonema puede tener realizaciones fonéticas diferentes, de acuerdo con el contexto que lo rodee. Por ejemplo, cuando pronunciamos una “n”, no lo hacemos de la misma manera si ésta va seguida de una “t”, que si va seguida de una “ch”. El fonema /n/ se pronuncia presionando la lengua sobre los alvéolos, pero si va seguido de una letra “t”, tiende a dentalizarse (la punta de la lengua no llega hasta los alvéolos y presiona sobre los dientes superiores), de la misma manera que cuando va seguida de una “ch”, suele palatalizarse (la lengua se repliega levemente hacia el velo del paladar sin ejercer contacto alguno con los alvéolos).

- **Fonema /c/:** lo primero que suena en “casa” es ccccccccccccccccccccccc.
- **Fonema /t/:** golpea el dedo índice de una mano sobre el índice de la otra y escucharás ttttttttttttttttttttttttttttttttt.
- **Fonema /p/:** junta los labios, impide la salida del aire y haz presión hacia fuera, entonces suena ppppppppppppppppppppppppppp.
- **Fonema /n/:** ¿Eres capaz de decir que no sin la “o”? nnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnn.

De nuevo, debemos recordar que serán las mismas actividades o tareas sugeridas para el desarrollo de la conciencia léxica (tareas de identificación, adición, omisión, inversión y sustitución) las que podremos utilizar para el trabajo sistemático sobre los fonemas. Sin olvidar que al manipular unidades tan pequeñas, es difícil cumplir siempre el principio de intentar manipular elementos que sean significativos para nuestros alumnos, aunque estamos seguros de que la enorme creatividad de los maestros y maestras reducirá en lo posible esta dificultad.

La locomotora hace... pi...pi...pi...pi...pi

Si le añadimos al final la de mandar a callar ¿qué sonará?

pis...pis...pis...pis...pis...pis...pis...pis...pis...pis...pis...pis...

2.4. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS ASOCIACIONES GRAFEMA-FONEMA

Al tratar la ruta indirecta de lectura en el módulo de teoría pudimos apreciar la gran cantidad de elementos que la componen: conocimiento de los fonemas, conocimiento de las letras, conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema... además de la habilidad necesaria como para manejar estos conocimientos de una manera rápida y eficaz (automatización del proceso). Es por ello por lo que su adquisición y dominio resultan complejos y prolongados en el tiempo y precisan una enseñanza bien planificada.

En este sentido, teniendo en cuenta su naturaleza y características, no parece necesario destacar que todas las estrategias que sirven para el desarrollo de la conciencia fonológica constituyen, al mismo tiempo, procedimientos básicos e imprescindibles para el tratamiento educativo y reeducativo de la vía indirecta de acceso al léxico, pero dicha vía precisa de enseñanzas complementarias.

2.4.1. Perspectiva general

Antes de comentar cómo llevara a cabo esas enseñanzas, no obstante, conviene destacar que sus principales objetivos son los siguientes, expresado en forma de lo que debe alcanzar el alumno:

- *Tomar conciencia de la existencia de los fonemas, como unidades básicas del lenguaje que representan las letras.*
- *Aprender a segmentar y reunificar las secuencias de fonemas de manera precisa y eficiente.*
- *Aprender a identificar cada fonema en particular, diferenciándolo de otros similares, en general y en una secuencia fonológica determinada.*
- *Aprender a identificar las distintas grafías que usa nuestro alfabeto, en sus distintos alógrafos, diferenciándolas entre sí.*
- *Adquirir todas y cada una de las reglas de conversión de grafema en fonema y de fonema en grafema de nuestro código, teniendo en cuenta que la serie total es de unas cuarenta asociaciones diferentes.*
- *Lograr la máxima eficiencia y grado de automatización en los procesos anteriores, de modo que ninguno de ellos requiera los recursos atencionales que el lector debe dedicar a los procesos sintácticos y semánticos, para hacer una lectura comprensiva y una escritura funcional y expresiva.*

En resumen, como señalan **Peter Bryant y Linette Bradley** (1998; p.111), ***“la idea es que para tener éxito en la enseñanza de la vía indirecta de lectura debemos: (1) fomentar la conciencia de los sonidos en los alumnos; (2) enseñarles a establecer generalizaciones ortográficas; (3) resaltar y demostrar las relaciones entre la lectura y la ortografía y entre los aspectos fonológico y visual de la lectura y la escritura, y (4) tener presente el hecho de que cada lector retrasado puede iniciarse en la lectura de forma distinta”.***

2.4.2. Estrategias de enseñanza

Entre las estrategias de enseñanza de que disponemos para conseguir los objetivos anteriores, creemos que resultan especialmente interesantes las siguientes:

- a. El método de clasificación de palabras.
- b. El método de deletreo oral simultáneo.
- c. El método de lectura de Gillingham-Stillman.
- d. "Escribir una palabra" y "lectura".
- e. El método de Maldonado, Sebastián y Soto.
- f. El método "Frases y Letras".
- g. El método de entrenamiento auditivo de Rguez. Jarrín.

2.4.2.1. El método de clasificación de palabras

Una de las estrategias más conocidas, y que cuenta con el respaldo de amplias aplicaciones controladas, fue desarrollada por Linette Bradley con la denominación de "*método de clasificación de palabras*", siendo sus principales objetivos que los niños con dificultades tomen conciencia de los sonidos que comparten palabras y, sobre todo, que comprendan que cuando las palabras comparten ciertas secuencias de sonidos también comparten secuencias ortográficas.

Para lograr el primer objetivo, se comienza enseñando a los niños **clasificar palabras en función de criterios fonológicos**, esto es, se le proporcionan series de dibujos que representan objetos familiares cuyos nombres comparten, todos excepto uno, un determinado sonido, de modo que el alumno debe identificar este último, el dibujo cuyo nombre no forma parte del grupo (según el caso, las tareas propuestas implicarán identificar *rimas*, como "pasa"- "casa"-masa"- "pera", o *aliteraciones* como "casa"- "cuna"- "coles"- "gafas").

Por supuesto, se entiende que **lo que se manipula inicialmente son palabras habladas, no escritas**, yendo la **progresión de lo más sencillo a lo más complejo desde el punto de vista fonológico**; así, cuando se llega a la clasificación de palabras en función de las consonantes que comparten, se trabajan en simultáneo los fonemas que contrastan fonológicamente en un solo rasgo distintivo (por ejemplo, /p/ y /b/) y se comienza por las consonantes que necesitan menor apoyo vocálico para su pronunciación (como por ejemplo las fricativas).

Paulatinamente, los alumnos van realizando actividades variadas que se presentan en forma de juego, tales como emparejar los dibujos por su sonido inicial, elegir entre varios dibujos aquellos que comiencen por un sonido dado, elegir entre varios el dibujo que no comience por un sonido dado, decir palabras que compartan un sonido común, identificar el sonido que es común a una serie de palabras, decidir si dos palabras riman o si comparten el primer sonido, etc. En todas ellas deben proporcionar siempre las razones de su respuesta, no introduciéndose un nuevo par de fonemas hasta que las razones que dan son consistentes.

Entre otras cosas, se pretende con ello que el alumno llegue a comprender que una misma palabra puede ser clasificada en diferentes series del mismo modo (por ejemplo, "silla" puede agruparse con "sierra" porque empiezan con el mismo sonido, pero también con "sello", "saco", "seta" y "sol") o de modo diferente (por ejemplo, "silla" puede agruparse con "sierra" y con "seta" porque empieza con el mismo sonido que ellas, pero también con "cebolla" o con "hebilla", porque comparten los sonidos finales).

Cuando el alumno manifiesta ya una cierta destreza en la clasificación de palabras por sus sonidos, se introducen las actividades encaminadas al logro del **segundo objetivo**: *se toman series de palabras que ya ha clasificado fonológicamente en los ejercicios anteriores y se le enseña a escribirlas con letras de plástico manipulables* (cuando él no sabe cómo formar una palabra, el profesor la construye y le pide que la observe cuidadosamente; revuelve luego las letras y el alumno debe comenzarla de nuevo, continuando el ciclo hasta que la *escribe* correctamente).

Se comienza siempre con una palabra dada, que nos interese por cualquier motivo (por ejemplo, porque representa un tipo de error muy frecuente) y, cuando la ha formado, el profesor le pide que forme con las letras de plástico otra de la misma serie:

“Invariablemente, el niño deshacía la primera palabra y partía de cero para formar la segunda, pero a medida que pasaba el tiempo y se sucedían las palabras comenzaba a darse cuenta de que había una secuencia de letras común que no había que deshacer cada vez. Llevaba a cabo por sí mismo el importante descubrimiento de que las palabras que comparten un sonido suelen compartir una secuencia ortográfica” (Bryant y Bradley, 1998; p. 130).

Puesto que este descubrimiento se realiza a partir de una determinada serie de palabras, a continuación se pasa a trabajar otras nuevas a las que también pertenece la primera de ellas; por ejemplo, “casa” se puede haber comenzado a trabajar con “gasa”, “masa” y “pasa”, descubriendo el patrón ortográfico “asa”, de modo que luego se pasaría a trabajar la serie “casa”, “capa”, “cama” para descubrir el patrón “ca”. Es decir, que de lo que se trata es de que el niño trabaje a la vez los sonidos y las letras, buscando su relación, para que comprenda que las similitudes fonológicas implican similitudes ortográficas, del mismo modo que las diferencias fonológicas implican diferencias ortográficas.

2.4.2.2. El método de deletreo oral simultáneo

La misma investigadora, Linette Bradley, desarrolló un segundo procedimiento didáctico de tipo correctivo, aunque más directamente enfocado al fortalecimiento de las asociaciones entre grafemas y fonemas (aprendizaje de las reglas de conversión), y que recomienda expresamente que se trabaje combinado con el método de clasificación de palabras, ya que empleando simultáneamente ambos métodos en la enseñanza de la lectura con niños y niñas de primer curso pudo comprobar que, al terminar el segundo año de Primaria, éstos mostraban *“niveles de lectura superiores en seis meses respecto a los niños a los que sólo se enseñó a clasificar sonidos”*, además de niveles de lectura superiores en 14 meses a los de otros alumnos que no habían recibido instrucción alguna de este tipo, sino seguido un método de lectura convencional (Bryant y Bradley, 1998; p. 70).

El procedimiento en cuestión, que procede del método de enseñanza correctiva de la lectura para niños con dificultades de aprendizaje de **Gillingham-Stillman** (del cual puede considerarse una adaptación) es denominado *“deletreo oral simultáneo”* y se aplica siempre de igual modo, con independencia de que el niño ya sepa leer y escribir o no.

El *“deletreo oral simultáneo”* consta de **seis pasos básicos** más **un séptimo** que depende de la palabra sobre la que se aplique:

1. El niño propone una palabra que quiere aprender.
2. El profesor escribe la palabra con letra de imprenta o la forma con letras de plástico (si es preciso, además, nombra cada letra al mismo tiempo que la escribe).
3. El niño *dice* la palabra escrita.

4. El niño escribe la palabra y, a la vez que va escribiendo cada letra, va diciendo en voz alta su nombre.
5. Vuelve a decir la palabra y comprueba que la ha escrito correctamente, comparándola con la escrita por su profesor. Se repiten los pasos 2 a 5 tres veces, comprobando que el niño produce una copia y una lectura sin errores.
6. Durante los seis días siguientes, el niño practica con esta palabra, hasta que sabe escribirla sin mirar la original del profesor.
7. Finalmente, el niño aprende, con la ayuda de las letras de plástico y a partir de la palabra anterior, a generalizar una parte de su secuencia ortográfica a otras palabras con las que comparte esa misma secuencia fonológica.

2.4.2.3. El método de lectura de Gillingham-Stillman.

Anne Gillingham y Bessie Stillman desarrollaron hace unos 50 años un método de lectura correctiva para niños de 3º a 6º grado de la Escuela Primaria que no aprendían con los métodos de enseñanza “ordinarios” (tengamos en cuenta que, en los Estados Unidos, dichos métodos eran en aquel entonces principalmente de orientación global).

Tal y como lo describen Myers y Hammill, “*el enfoque alfabético de Gillingham procede enseñando primero los sonidos de las letras y, luego, estructurando esas letras en palabras*”, tratando de establecer conexiones fuertes entre los registros auditivos, visuales y cinestésicos, lo que se hace por medio de **6 tipos de asociaciones**:

V-A: Transformación del símbolo visual en símbolo auditivo (sonido).

A-V: Transformación del símbolo auditivo (sonido) en símbolo visual.

A-K: Transformación del símbolo auditivo en movimiento.

K-A: Movimiento pasivo de la mano “escribiendo” una letra , guiada por el maestro, mientras se pronuncia el sonido.

V-K: Transformación del símbolo visual en movimiento.

K-V: Percibir las sensaciones musculares de la pronunciación o de las escritura de una letra, que debe conducir a la asociación con la aparición de ésta.

En cuanto al desarrollo didáctico del método (que comienza explicando al alumno la evolución del lenguaje escrito, el porqué de sus dificultades para leer y escribir y los objetivos de las actividades que realizará), sigue de manera muy estructurada, y con la mayor rapidez posible, esta **secuencia**:

1º. Lectura y deletreo con palabras en donde las relaciones grafema-fonema son unívocas (siguen reglas 1-1):

Trabajo sobre las letras.

Cada “fonograma” se presenta mediante una palabra clave y se enseña con actividades que buscan las asociaciones visuales, auditivas y cinestésicas:

- Asociación de la letra con su nombre y enseguida con su sonido (al pronunciarlo, se trata de que se produzca también una asociación firme entre él y sus movimientos articulatorios). Cada letra se presenta en una tarjeta (de color diferente, según sea vocal o consonante) y es el maestro quien primero la nombra y la pronuncia.
- El maestro emite el sonido de la letra sin mostrarla y le pide al niño que diga el nombre.
- El maestro traza la letra explicando su forma, su orientación espacial, etc. y pide al niño que le imite: la copia primero y luego la escribe sin mirar el modelo. Entonces, el maestro pronuncia el sonido de la letra y pide que escriba la letra que tiene ese sonido.

En todos los casos, el niño debe pronunciar el nombre de la letra mientras la escribe (“*deletreo oral simultáneo*”) y ha de hacer ejercicios de repaso consistentes en dictados de sonidos.

Trabajo sobre palabras.

Cuando el niño domina bien las letras que componen el núcleo de la fase anterior y ha establecido todas las asociaciones visuales, auditivas y cinestésicas, se procede a trabajar con palabras formadas por ellas, siendo la primera actividad leer y deletrear a continuación monosílabos que se presentan en tarjetas de color diferente a las de las letras.

El procedimiento de trabajo consiste en poner en la mesa varias tarjetas de letras (que forman la palabra que se va a trabajar) y pedir al alumno que las lea en orden y seguidas varias veces, de manera más rápida y suave cada vez, hasta que reconoce auditivamente la palabra que forma la secuencia; acto seguido, se le presenta la tarjeta con esta palabra escrita entera y se le indica que la lea con rapidez. Si se equivoca, ni se le permite autocorregirse ni se le corrige, sino que se van formando dos montones de tarjetas de palabras (uno con las leídas bien y otro con las que ha errado).

En cuanto al deletreo, que no se inicia hasta que el alumno lleva varios días trabajando con palabras completas, se lleva a cabo mediante el *procedimiento “de cuatro puntos”*:

1. Tras pronunciar la palabra, se repite completa.
2. Se nombran sus letras.
3. Se escribe, nombrando cada letra mientras se traza.
4. Se lee la palabra completa.

Este procedimiento se aplica cada día con un cierto número de palabras y, poco a poco, se van introduciendo en paralelo las letras aún no trabajadas, que pasan a formar parte de la rutina anterior al incorporarse a los ejercicios palabras que las contienen. Paulatinamente, se van introduciendo también en

el deletreo ciertas reglas ortográficas elementales y ejemplos de palabras en donde se aplican.

Trabajo sobre "cuentos":

El siguiente paso consiste en la lectura de pequeños textos formados por el profesor a partir de la mezcla de las palabras que el alumno va leyendo correctamente, sobre los cuales se llevan a cabo estas actividades

- *Lectura:* El niño lee en silencio una frase y, si tiene dudas con una palabra, pregunta al maestro, que la dirá en voz alta; cuando lo haga varias veces y se crea preparado para leer en voz alta sin fallos, lo hará.
- *Dictado:* Una vez leído el texto, se le dicta al alumno, pero escribiendo antes el maestro las palabras irregulares (que se introducen gradualmente) para que aquél las copie. Una peculiaridad de estos dictados es que ninguna palabra se repite, con la intención de fortalecer la capacidad de reconocimiento auditivo.
- *Mezcla de consonantes y nuevas reglas:* Poco a poco, se introducen también combinaciones del tipo C+C+V, así como nuevas reglas ortográficas, proporcionando al niño nuevas tarjetas de práctica con las que trabajar a diario.
- *Concepto de las sílabas:* Asimismo, se introduce gradualmente la propia noción de sílaba, empleando para ello tarjetas de un nuevo color que tienen escritas sílabas sin significado, momento a partir del cual las palabras dejan de ser monosílabas: al principio de esta fase, el alumno debe leer la palabra sílaba a sílaba, escribirla luego y recortarla por sílabas para formar nuevas palabras con éstas.
- *Acentuación:* Al trabajar palabras con más de una sílaba aparece el problema de la acentuación: se le indica al alumno que lee varias veces la palabra, poniendo la sílaba tónica en una sílaba distinta cada vez para, al final, indicar cuál de las formas pronunciadas coincide con la palabra correcta.

2º. Lectura y deletreo con palabras donde las letras tienen más de un valor fonético posible.

Como sabemos, ningún sistema alfabético de escritura tiene unas correspondencias exactas del tipo un sonido-una letra, pero el inglés, muy especialmente, es un idioma con numerosas ambigüedades fonéticas: en esta segunda fase se trabaja sobre ellas, comenzando por explicarle al niño que éste es un fenómeno normal, derivado de los cambios del idioma con el tiempo y de los cambios del idioma de un país a otro.

Desde el punto de vista práctico, se comienza presentando al niño un segundo sonido para una letra que ya conoce o una segunda letra para un sonido que ya asoció a otra, y desde este momento cambian drásticamente los procedimientos de enseñanza.

Como puede verse, este método de enseñanza de las RC (Reglas de Conversión), en su aplicación a la lengua española, puede mantenerse en lo esencial, pero se deben realizar algunos cambios para adaptarlo a una diferencia

básica con la escritura inglesa: en lectura nosotros no tenemos palabras irregulares, pero sí tenemos ortografía arbitraria en escritura, de modo que en castellano debería dedicarse una primera fase a las correspondencias grafema-fonema en donde siempre se asocien el mismo fonema y el mismo grafema, ya estemos escribiendo o leyendo (por ejemplo, /p/-P), dedicar otra específicamente a los casos en que hay varias opciones de asociación, pero existe una regla contextual sencilla para elegir (como en /g/-G,GU) y otra en que se traten los casos en que un mismo fonema tiene dos opciones de escritura sin que exista regla contextual: en lectura son como los de la primera fase, pero en escritura hay que dedicarles un tratamiento diferente y en mucha más profundidad.

2.4.2.4. "Escribir una palabra" y "lectura"

En una línea muy similar a la seguida por Bradley en estas propuestas que acabamos de describir, Sánchez Miguel y sus colaboradores han puesto a punto dos estrategias correctivas complementarias para alumnos con dificultades lecto-escritoras, que han denominado respectivamente "**programa escribir una palabra**" y "**programa de lectura**":

"Con el programa escribir una palabra se instruye a los sujetos en habilidades de segmentación e identificación de fonos junto con las reglas de asociación fonema-grafema (...) El programa que denominamos lectura es un programa de decodificación, una instrucción explícita en decodificación de palabras" (Rueda, 1995:126-127).

Los pasos de "escribir una palabra" son los siguientes:

- 1. El alumno escucha la palabra (por ejemplo, /cantante/).**
- 2. La separa en sílabas (/can/tan/te).**
- 3. Cuenta el número de sílabas (tres).**
- 4. Dibuja un cuadrado por cada sílaba.**
- 5. Articula separadamente y con claridad cada sílaba.**
- 6. Cuenta el número de sonidos que forman cada una de las sílabas (tres, tres y dos en el ejemplo).**
- 7. Divide cada cuadrado de sílaba en tantas partes como sonidos la forman.**
- 8. Escribe la grafía adecuada en cada hueco.**
- 9. Escribe de nuevo la palabra, ahora toda entera y unida.**

Por lo que se refiere al "**programa lectura**", cuyos autores recomiendan emplear en contextos de lectura conjunta en los que leer tenga un carácter realmente funcional, consta de una **secuencia de cinco pasos**, que son los siguientes:

- 1. Se presenta una palabra escrita.**
- 2. La segmenta en sus diversas grafías.**
- 3. Asocia cada grafía a su sonido correspondiente.**
- 4. Ensambla los sonidos, formando sílabas.**
- 5. Ensambla las sílabas para formar la palabra.**

Como puede fácilmente comprobarse, al utilizar conjuntamente ambos procedimientos de enseñanza correctiva estamos dando una práctica sistemática sobre todos y cada uno de los "módulos" que componen la ruta indirecta, tanto de lectura como de escritura, aunque con un énfasis muy especial en todo lo relacionado con el proceso de conversión acústico-fonológica y el repaso de las unidades fonológicas en la memoria de trabajo, por lo que se trata de una estrategia potente, muy en particular si se lleva a cabo sobre un vocabulario seleccionado a partir de los errores de exactitud y fluidez lectora del alumno, de un lado, y de ortografía fonética (en particular omisiones e inversiones de orden), de otro.

Desde un punto de vista práctico, no obstante, resulta mucho más cómodo y fluido trabajar esta propuesta con material manipulativo que con lápiz y papel (cartones y lápices en lugar de cuadraditos; letras de plástico o cartón en lugar de letras escritas en el papel), del mismo modo que -en el contexto de un aula ordinaria- resulta interesante trabajarla siguiendo el esquema de tutoría entre compañeros más y menos hábiles en lecto-escritura.

Asimismo, y este es un comentario también aplicable a la propuesta de Bradley, no está de más utilizar en este tipo de actividades la producción oral de fonemas (como las onomatopeyas de las cartillas *Micho*, por ejemplo) en lugar de la denominación de las letras y en el momento en que se está produciendo la escritura de las grafías.

· *El método de Maldonado, Sebastián y Soto.*

Aunque puede considerarse diferente en varios sentidos, una adaptación de este método es la elaborada por un equipo de profesores de la Universidad Autónoma de Madrid (Soto, Maldonado, Sebastián, Linaza, Del Amo y López, 1986; Maldonado, Sebastián y Soto, 1992) que, inspirándose en los trabajos de Bradley, proponen un **procedimiento de dos fases** que combina la enseñanza de las RCGF y la mejora de la lectura de palabras.

En la **primera fase** se trata de que los niños *aprendan las RCGF, el nombre y la forma de las letras* a través de ocho pasos o *asociaciones*, que los autores sugieren que se trabajen durante 4 semanas, a razón de 3 grafemas por día, consolidando los aprendizajes cada tercer día de entrenamiento. Los ocho pasos en cuestión son los siguientes:

Asociación 1. Se presenta una letra de plástico o en una tarjeta; el profesor dice el nombre de la letra; el alumno lo repite. Una vez que sabe el nombre, se repite el procedimiento pero con el sonido de la letra y se sigue su forma (visual-auditivo y auditivo-cinestésico).

Asociación 2. El profesor escribe la letra. Se discute su orientación, el punto de inicio de la escritura, la dirección del movimiento; el alumno sigue con el dedo el trazo de la letra, la copia y después la escribe de memoria y cerrando los ojos (visual-cinestésico y cinestésico-visual).

Asociación 3. Se muestra la letra, el alumno la nombra, el profesor coge de la mano al alumno mientras escribe la letra (visual-auditivo y cinestésico-auditivo).

Asociación 4. El profesor dicta el nombre de la letra y el alumno la escribe (auditivo-cinestésico y auditivo-visual).

Asociación 5. Se presenta la letra y el alumno dice su sonido (visual-auditivo). Esta es la asociación más relevante para la lectura.

Asociación 6. El profesor dice el nombre de la letra y el alumno dice el sonido (auditivo-auditivo).

Asociación 7. El profesor dice el sonido y el alumno el nombre de la letra (auditivo-auditivo). Esta es la asociación más relevante para el deletreo oral.

Asociación 8. El profesor dice el sonido, el alumno lo escribe, algunas veces cerrando los ojos, y da el nombre de la letra. Esta es la asociación más relevante para el deletreo escrito.

Por lo que se refiere a la segunda fase del método, tiene como objetivo específico la mejora de la lectura de palabras y consiste en el procedimiento de deletreo oral simultáneo, en el formato adaptado de Linette Bradley que ya se describió hace un momento.

· *El método "Frases y Letras"*

Como hemos visto al describir las anteriores estrategias, es muy frecuente en el trabajo de la ruta indirecta con alumnos y alumnas con dificultades el uso de letras manipulables de plástico, a las que a veces se denomina "*letras móviles*". Dichas letras han sido empleadas también en la enseñanza de la lectura a niños preescolares de 4 y 5 años por diversos investigadores, como Rachel Cohen, quien describe detalladamente el uso que hace de las mismas en su obra *Aprendizaje precoz de la lectura* (Cincel, 1984).

Entre nosotros, el profesor Santiago Molina, de la Universidad de Zaragoza, las ha incluido también de manera significativa en su método *Frases y Letras (La Escalera)*; Ed. CEPE, 1985:139 y siguientes), un procedimiento de marcha analítica para enseñanza de las reglas de conversión.

El método en cuestión **parte de una frase-tipo extraída de una breve narración oral** apoyada en una lámina. Una frase en la que sólo aparece una letra nueva para los alumnos y que, tras la narración mencionada (en donde aparece por primera vez), el profesor escribe a la vista de todos en la pizarra para leerla en voz alta y clara, antes de pedir a la clase que la lea oralmente al alimón y que la reconstruya utilizando las mencionadas letras móviles.

Una vez *leída en voz alta* colectivamente y *reconstruida con letras móviles*, la *frase-tipo se vuelve a leer individualmente* y en voz alta por cada alumno (el profesor corrige los posibles errores) para, a continuación, *dramatizar la acción* expresada.

Tras esta primera fase de trabajo, comienza una **fase analítica** sobre la frase con los siguientes pasos:

1. *Descubrimiento de la letra nueva.*
2. *Pronunciación de esa letra.*
3. *Repaso de su forma con el dedo sobre una letra móvil (de superficie rugosa, para ser más concretos).*
4. *Trazado de la letra en el aire, en gran tamaño, a la vez que se pronuncia, con los ojos abiertos.*

5. *Trazado de la letra en el aire, en gran tamaño, a la vez que se pronuncian los ojos cerrados.*
6. *Trabajo sobre las sílabas que forma esta letra.*

El **trabajo sobre las sílabas** se lleva a cabo **con el auxilio de grandes letras móviles** adheridas a una pizarra magnética (como en las actividades anteriores) y de unas flechas de cierto tamaño que informan del orden que del seguir la decodificación de las letras:

- *El profesor coloca la letra móvil objeto de estudio (una consonante) en la pizarra y a su derecha, en columna, las vocales.*
- *Entre la consonante y cada vocal sitúa una flecha que apunta de izquierda (consonante) a derecha (vocal).*
- *Lee las cinco combinaciones, una a una, en voz alta tratando de prolongar el sonido de la consonante mientras va señalando sobre la flecha hasta alcanzar la vocal, momento en que "cierra" la sílaba ([pppppppppppa]).*
- *Escribe manualmente en la pizarra, en una línea horizontal, las cinco sílabas decodificadas y realiza las siguientes actividades de forma alternada: (a) pide a un alumno, luego a otro, que lea saltadamente las sílabas; (b) dice una sílaba en voz alta y pide que se señale a cuál de las escritas corresponde.*

Tras trabajar de este modo las sílabas directas, se cambian las vocales en la pizarra magnética a la izquierda de la consonante, se sitúan las flechas de nuevo y se realiza el mismo tipo de ejercicios anteriores. Para trabajar sílabas mixtas y trabadas los ejercicios no difieren: basta con situar nuevas letras y flechas en la pizarra en el orden apropiado.

La actividad grupal de estudio de cada letra finaliza con diversos ejercicios de **dictado** de palabras seleccionadas para que sólo contengan letras ya trabajadas (el profesor dicta y el alumno "escribe" en la pizarra con letras móviles y luego la lee en voz alta), de **completación de textos** y de **identificación y producción oral de palabras que lleven la letra estudiada en determinada posición**. Finalmente, cada alumno realiza individualmente diversos ejercicios de repaso de la frase-tipo, de completar con letras o sílabas, de construcción de nuevas frases, etc.

· *El método de entrenamiento auditivo de Rguez. Jorrín*

Algunas estrategias reeducativas complementarias de las anteriores podemos encontrarlas en el *método de entrenamiento auditivo* para la lectura de Dionisio Rodríguez (1987), cuyos trabajos tienen siempre el amplio respaldo de una experiencia reflexiva de muchos años en la práctica escolar.

Este autor, partiendo de la constatación de que "el análisis del nivel lector y ortográfico de miles de alumnos nos ha llevado a poner el acento en las variables de carácter perceptivo-lingüístico" o fonológicas (como diríamos hoy), nos propone un procedimiento didáctico para la facilitación del aprendizaje de las RCGF (e, indirectamente, de las RCFG), consistente en una **serie**

estandarizada de actividades para el trabajo sistemático de cada regla, en donde el logro de una **correcta discriminación y articulación de cada fonema** es la clave:

- Un breve cuento en donde el fonema que se va a trabajar está *sobrerrepresentado* y se articula exageradamente por parte del profesor cuando narra la historia a sus alumnos.
- La asociación de una onomatopeya al fonema en cuestión a partir del cuento, la cual se asocia a su vez a una imagen que servirá para referirnos al fonema y que está dibujada de modo que parte de sus trazos nos recuerden el grafema apropiado (por ejemplo, en el cuento del fonema /m/ aparece una vaca que hace “¡Mú mú mú!”), siendo la imagen asociada un puente sobre un río que separa a la vaca de dos niños que protagonizan el cuento: los ojos del puente forman la letra m).
- Ejercicios de corrección de la articulación del fonema (repetir la onomatopeya del cuento, enseñar la posición de labios y lengua al pronunciarla y enseñarles cómo sale el aire al hacerlo, volver a pronunciar la onomatopeya, contrastarla con otras onomatopeyas que implican un fonema con el que el trabajado pueda confundirse -como el sonido “¡Bú bú búuu!” del barco, para /m/-, pronunciar las diversas sílabas que forma el fonema trabajado...). Cuantos sean necesarios para alcanzar una buena articulación del fonema y su discriminación de otros próximos a él.
- Enseñanza del grafema y de su trazado a partir de la imagen asociada antes mencionada.
- Práctica de escritura de ese grafema, alternándolo con otros ya trabajados y que representan fonemas que pueden confundirse con el nuevo, o bien que se parece visualmente a este grafema.
- Búsqueda e identificación de nuevas palabras que tengan el fonema trabajado y pronunciación de las mismas.
- Práctica de reconocimiento de las sílabas escritas que tienen ese grafema.
- Ejercicios de síntesis de sílabas formadas con ese fonema, primero a partir de los dibujos alusivos y luego con letras.
- Ejercicios de formación de palabras con las sílabas anteriores.
- Escritura al dictado del fonema nuevo y de los ya trabajados, así como de sílabas formadas con ellos.
- Lectura de palabras y frases cortas.
- Memorización de una cancioncilla con aliteraciones del fonema trabajado (“Ma-ma-mamá-ma/ hace el ternerito./ Mu mu mu mu/ se oye pronto un grito./ Es la mamá vaca/ que llamando está a su hijito./ Mu mu mu/ ma ma ma”).

2.4.3. Actividades para reforzar y sistematizar la asociación grafema-fonema

Vamos a exponer nuestro planteamiento sobre cómo poder reforzar las asociaciones de las letras con sus correspondientes fonemas, lo vamos a presentar como algo diferente al conocimiento fonológico que acabamos de tratar; si bien, el lector podrá fácilmente entender las posibilidades de combinación que surgen del trabajo de las habilidades fonológicas y el reforzamiento de las asociaciones grafema-fonema.

Nos hemos inspirado en un método correctivo, ideado hace más de 50 años, destinado a chicos que no lograban aprender a leer en inglés por métodos basados, principalmente, en el reconocimiento visual de las palabras.

Tradicionalmente, nos estamos refiriendo exclusivamente al ámbito español, la enseñanza de la lectura se ha basado, sobre todo, en el establecimiento de una serie de asociaciones sólidas entre letras y sus correspondientes sonidos. El maestro o maestra, siguiendo una secuencia previamente establecida, introducía por medio de asociaciones viso-auditivas la letra objeto de estudio... “Hoy vamos a aprender una letra nueva, fijaos cómo la escribo en la pizarra. Esta letra se llama o suena así”.

El denominador común de los métodos basados en estos planteamientos quedaba reducido a que los aprendices retuviesen de forma permanente la representación visual de una letra con su correspondiente nombre o sonido, que percibían auditivamente. Ni tan siquiera se hacía hincapié en la reversibilidad del procedimiento para fortalecer la ansiada asociación, es decir, solicitar la elección del niño de una letra, de entre varias, guiado exclusivamente por la audición del nombre o sonido de la misma.

A nuestro modo de ver, es una imprudencia desperdiciar las diferentes posibilidades que cualquier niño podría utilizar para retener en su memoria la correspondencia establecida entre una letra, y el fonema que ésta representa; sobre todo, cuando hoy sabemos mucho más que años atrás sobre los distintos estilos de aprendizaje que pueden manifestar nuestros alumnos.

Nos estamos refiriendo, sin lugar a dudas, a una metodología multisensorial, es decir, que favorezca todos los canales sensoriales que pudieran utilizarse para percibir, retener y recordar las correspondencias entre las letras y sus sonidos. Una metodología multisensorial porque estimula lo visual, lo auditivo, lo kinestésico y lo táctil.

Evidentemente, no todos nuestros alumnos necesitan tantos puntos de apoyo para establecer cualquier aprendizaje de carácter asociativo, pero como la introducción de las letras siguiendo esta metodología no genera gran dificultad, nos parece mucho más acertado que se aporten todos y cada uno de los apoyos de que dispongamos, para que sean los niños realmente los que seleccionen los que les sean más favorables.

Pasemos, por tanto, a desgranar los enigmas de esta metodología multisensorial o metodología VAKT (Visual-Auditiva-Kinestésica-Táctil). Si combinamos de forma adecuada los distintos canales sensoriales a los que alude esta metodología, podríamos establecer hasta 12 combinaciones sensoriales diferentes:

1. V-A: Viso-auditiva.
2. A-V: Auditivo-visual.
3. V-K: Viso-Kinestésica.
4. K-V: Kinestésico-Visual.
5. V-T: Viso-táctil.
6. T-V: Táctil-visual.
7. A-K: Auditivo-Kinestésica.
8. K-A: Kinestésico-Auditiva.
9. A-T: Auditivo-táctil.
10. T-A: Táctil-auditiva.
11. K-T: Kinestésico-táctil.
12. T-K: Táctil-kinestésica.

Veamos la ejemplificación de alguna de ellas. Una combinación sensorial V-K es la que nos permite transformar el símbolo visual en movimiento, es decir, el maestro o maestra mostrará una letra a los alumnos y éstos realizarán en el aire el movimiento que caracteriza la realización motriz de la letra en cuestión. Una combinación A-T es la que favorece la transformación del símbolo auditivo (sonido) en símbolo táctil (percepción de la silueta de la letra mediante la yema del dedo).

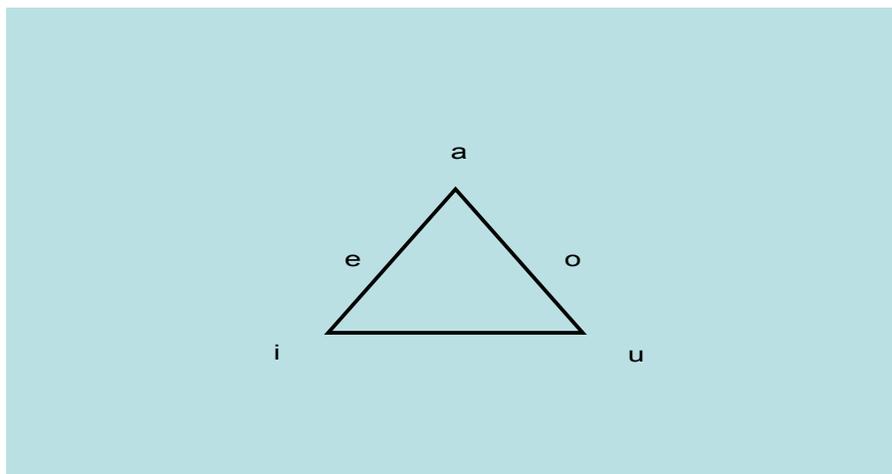
El hecho de que se favorezcan tantos apoyos no nos parece excesivo, somos conscientes de que los alumnos con más dificultades de aprendizaje los necesitan y los utilizan durante más tiempo, mientras que los más adelantados prescinden de ellos con más rapidez. El método onomatopéyico de Sanabria, caracterizado en su momento por la incorporación de la actividad muscular, no pretendió otra cosa que facilitar la asociación de las letras con sus fonemas correspondientes, añadiendo un punto de apoyo extra, que no era otro que un gesto que acompañaba a la onomatopeya. Pues bien es sabido, que entre los chicos que seguían este método, unos, los más espabilados, abandonaban el apoyo muscular (gesto) con gran rapidez; por el contrario, otros, los de más dificultades, lo arrastraban durante mucho más tiempo.

Además, no es necesario trabajar de forma sistemática cada una de las 12 combinaciones sensoriales cada vez que introducimos una nueva letra. Pues podemos proponer actividades que de forma conjunta estimulen los 4 canales sensoriales implicados (visual, auditivo, kinestésico y táctil). Imaginemos que hemos escrito varias letras en la pizarra y emitiendo el nombre o fonema de una de ellas, demandamos que un chico se acerque y repase con su dedo el contorno de la letra que acabamos de pronunciar. Al mismo tiempo, irá pronunciando en voz alta el sonido de la misma. Ni que decir tiene, que en una simple tarea como ésta, el chico está recibiendo de forma conjunta el patrón auditivo, visual, kinestésico y táctil de la letra objeto de estudio.

2.4.3.1. Algunas consideraciones sobre las vocales.

Las vocales del español, así como todos los fonemas consonánticos, se clasifican en función de tres rasgos distintivos: el modo de articulación, el punto de articulación y la vibración o no de las cuerdas vocales. Así, podríamos calificarlas, en función de las consideraciones anteriores, con los siguientes rasgos:

- Vocal “a”: es una vocal abierta, central, sonora.
- Vocal “e”: es una vocal media, anterior, sonora.
- Vocal “i”: es una vocal cerrada, anterior, sonora.
- Vocal “o”: es una vocal media, posterior, sonora.
- Vocal “u”: es una vocal cerrada, posterior sonora.



Todas las vocales son sonoras, éste es un rasgo fonético, por tanto, que no tiene ningún valor fonológico. Si bien, los otros dos rasgos fonéticos, modo y punto de articulación, sí aportan diferencias entre las mismas. Precisamente el hecho de que todas las vocales sean sonoras (vibren las cuerdas vocales al pronunciarlas), así como el que, además compartan alguno de los otros dos rasgos diferenciales, obliga, según nuestra experiencia, a observar ciertas consideraciones a la hora de establecer una secuencia adecuada en su didáctica.

Son muchos los maestros y maestras que no son capaces de justificar las razones por las que han establecido un determinado orden para la didáctica de las vocales. No es que seamos partidarios de establecer una secuencia rígida y cerrada, pero sí de conocer ciertas peculiaridades que pudieran hacernos decantar por una secuencia u otra en función de las peculiaridades de los niños y niñas con los que estemos trabajando.

Establezcamos la secuencia (o,i,a,u,e) como orden establecido para la introducción de las vocales. Si observamos el recorrido que se ha seguido sobre el triángulo de arriba, se apreciará que partiendo de la vocal “o”, continuaremos con la que más se opone a ésta, desde un punto de vista fonológico. La “o” es media y posterior, mientras que la “i” es cerrada y anterior. La siguiente será la “a”, que también es la que más contrasta fonológicamente con la “i”. Pues una es cerrada y anterior, y la otra abierta y central. Luego, viene la “u”, una vez más, el contraste se produce en los dos rasgos distintivos. Por último, finalizamos con la “e”, que, como todos los profesores

experimentados sabemos, es la vocal que más dificultades suele generar a los chicos, sobre todo desde un punto de vista grafomotriz.

Este primer planteamiento lo justificamos desde el análisis empírico de las numerosas sustituciones vocálicas que cometen nuestros alumnos al hablar, sustituciones quizás más acentuadas en las hablas meridionales. Son frecuentes los chicos que dicen:

- Mondarina en lugar de mandarina.
- Enstituto por instituto.
- Sumier por somier.
- Lestimado por lastimado.
- Inyesado por enyesado.
- Medecina por medicina.
- Análises por análisis.
- Geráneo por geranio.
- Ringlón por renglón.

Sustituciones que muestran que los cambios se producen siempre entre los fonemas vocálicos más próximos, es decir, los que comparten alguno de los dos rasgos fonológicos distintivos:

- Sustitución de “a” por “o”.
- Sustitución de “e” por “i”.
- Sustitución de “o” por “u”.
- Sustitución de “a” por “e”.
- Sustitución de “i” por “e”.

Esta secuencia tiene la ventaja de aunar dos importantes ventajas, por una parte, como acabamos de ver, se facilita la mayor discriminación fonológica posible entre letra y letra, pero, al mismo tiempo, se consigue la mayor facilitación procedimental en lo que a la escritura de las mismas se refiere. La letra “o” es la más sencilla de representar gráficamente, pues, incluso antes de aprenderla están acostumbrados a pintar círculos. La letra “i” también es bastante simple, un trazo vertical más un trazo diagonal hacia la derecha. La letra “a” no entraña ninguna dificultad, pues no es más que la unión de una “o” y una “i”. La letra “u” a su vez es la unión de dos íes, quedando la letra “e”, como letra más compleja grafomotrizmente hablando, relegada a la última posición.

A light blue rectangular box containing the handwritten sequence of vowels 'o', 'i', 'a', 'u', and 'e' from left to right. Each letter is drawn with a single continuous stroke, showing the starting point and direction of the stroke.

Evidentemente, nuestro lector puede haber observado la existencia de otra secuencia, (e,u,a,i,o), que al igual que la anterior, aporta el mismo grado de contraste fonológico. En lugar de empezar por la letra “o”, empezamos por la “e” y realizamos, sobre el triángulo, el mismo recorrido que se realizó para la primera secuencia. Bien es cierto que, a nivel fonológico, son exactamente idénticas. No obstante, a nivel de representación gráfica (escritura), esta última es bastante más compleja, empezando además, como ya se ha dicho, por la letra que más dificultades suele generar.

Si en un principio, hemos comentado que no somos partidarios de secuencias cerradas, es porque son muchos los factores que pueden incidir en estos planteamientos. Hasta ahora hemos considerado tan sólo dos. Por un lado, el contraste fonológico, que puede ayudar a aquellos chico que tengan una especial dificultad de discriminación fonémica; y, por otro lado, la representación gráfica o escritura, que también se puede considerar en aquellos casos de chicos y chicas con dificultades motrices. Por todo ello, lo importante para nosotros es que los maestros conozcan estos condicionantes y elijan el que mejor se adapte a las necesidades de sus alumnos.

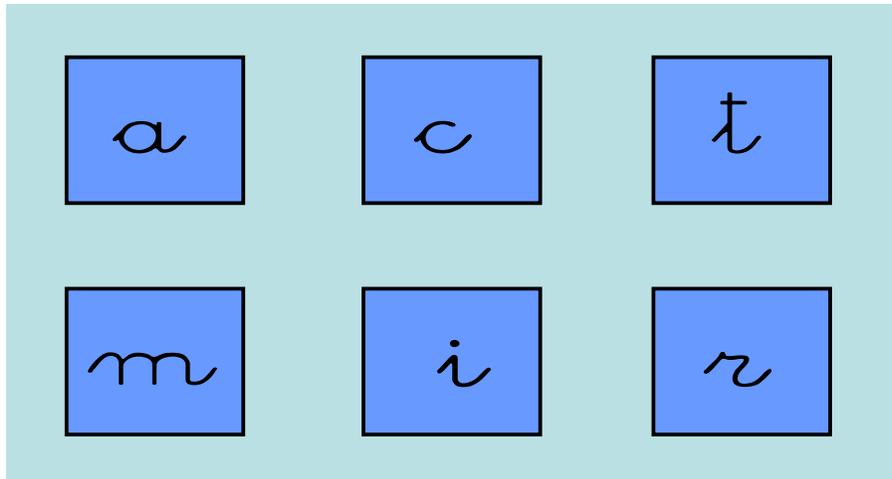
A light blue rectangular box containing the handwritten sequence of vowels 'e', 'u', 'a', 'i', and 'o' from left to right. Each letter is drawn with a single continuous stroke, showing the starting point and direction of the stroke.

No nos gustaría finalizar este apartado sin hacer una especial mención a los aspectos motivacionales. La motivación mueve montañas, y, por ello debemos tenerla siempre muy en cuenta. ¿Qué vocal pensáis que podría ser la mejor para empezar con una chica que se llama Elena? De la misma manera que sería conveniente apuntar que los mismos condicionantes que se han tenido en cuenta para la secuenciación de las vocales, se deberían tener en cuenta para la introducción de las consonantes.

2.4.3.2. Actividades de manipulación de letras.

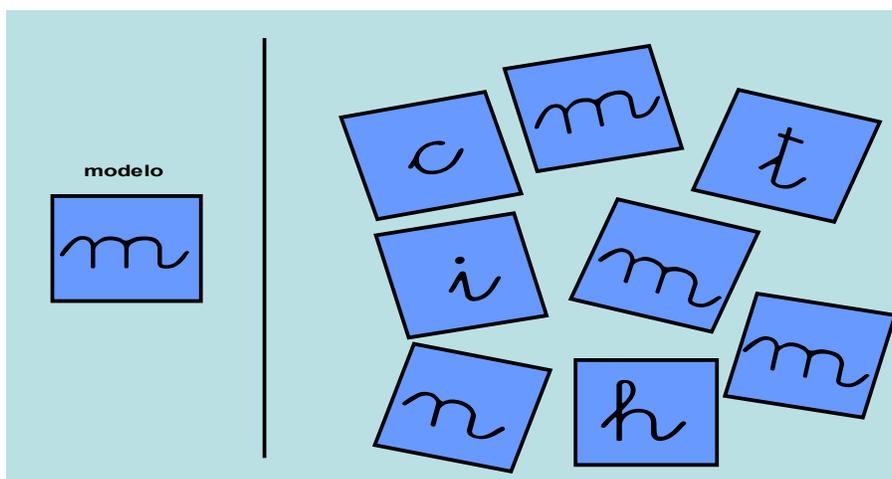
A continuación, vamos a proponer una serie de actividades que utilizando las letras móviles, tarjetas con una representación ortográfica de cada una de las

letras de nuestro alfabeto, se nos antojan como muy útiles para el afianzamiento de las reglas de conversión de grafemas en fonemas. Pensamos, además, que son actividades que no dejan a un lado el ludismo requerido para las actividades de enseñanza-aprendizaje propias de este nivel.



Es imprescindible que las aulas de infantil o preescolar cuenten con gran cantidad de tarjetas manipulables con todas las letras de nuestro código alfabético. Las letras dobles o dígrafos (ll, rr, ch) también se encontrarán entre estas tarjetas, así como la letra “h”, que si bien es una letra, no es la representación gráfica de ningún fonema.

a) A buscar el modelo: esta actividad tiene como objetivo que los chicos y chicas se vayan familiarizando viso-espacialmente con las letras. Es una tarea en la que las orientaciones sobre las exigencias de la misma se deben aportar de forma visual, es decir, en ningún momento se nombrará la letra o se emitirá el fonema que ésta represente, tan sólo, como el título de la actividad indica, se le pedirá a los chicos que busquen y seleccionen todas las tarjetas que sean iguales al modelo.



Cuando los chicos y chicas realicen esta actividad con soltura, sin confundir e intercambiar letras que tengan una gran similitud gráfica, estaremos seguros de que han adquirido la representación mental visual de cada una de ellas. Es una actividad igualmente válida para la evaluación de sujetos que cometen en lectura o escritura sustituciones de letras. Este tipo de error puede producirse por dificultades o confusiones con la identificación de las formas de las letras, o con los sonidos que éstas representan. Por ello, el sujeto que no manifiesta dificultades, guiado por un modelo visual, para la selección de tarjetas que coincidan con éste, si comete, en lectura o escritura, errores de esa índole, es porque su problema es fonológico.

b) Letra a letra: utilizando los nombres de los propios alumnos y alumnas de la clase, o determinadas palabras representativas que formen parte del aula como contexto letrado, iremos seleccionando letras que serán introducidas siguiendo todas las orientaciones multisensoriales que se expusieron anteriormente. De la misma manera, nos parece igualmente útil las recomendaciones sugeridas para el trabajo de la conciencia fonémica.

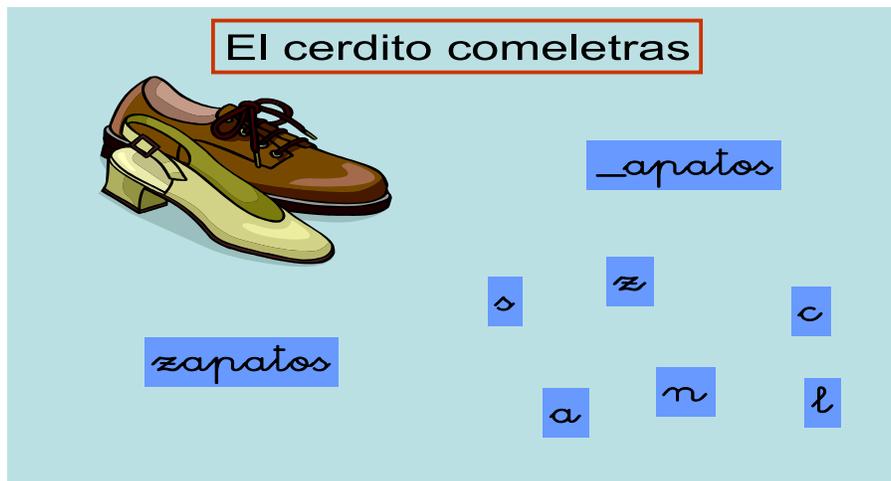
| | |
|---|--|
|  | Esta suena /mmm/ como hace la vaca. |
|  | Esta suena /jjjjjj/ como cuando tienes una espina clavada en la garganta. |
|  | Esta suena /ñññññ/ como un grupo de pirañas devorando a su presa. |

c) Afina tu oído: esta actividad es muy parecida a “A buscar el modelo”. Esta última pretendía que los chicos discriminasen las letras por sus formas. La actividad que ahora nos ocupa, persigue que discriminen las letras por sus sonidos. El objetivo, por tanto, será que los niños y niñas busquen todas las letras que suenen según un modelo, destacando que el modelo no puede ser visual, sino auditivo. Busca de entre las siguientes tarjetas las que suenen /mmmmmm/

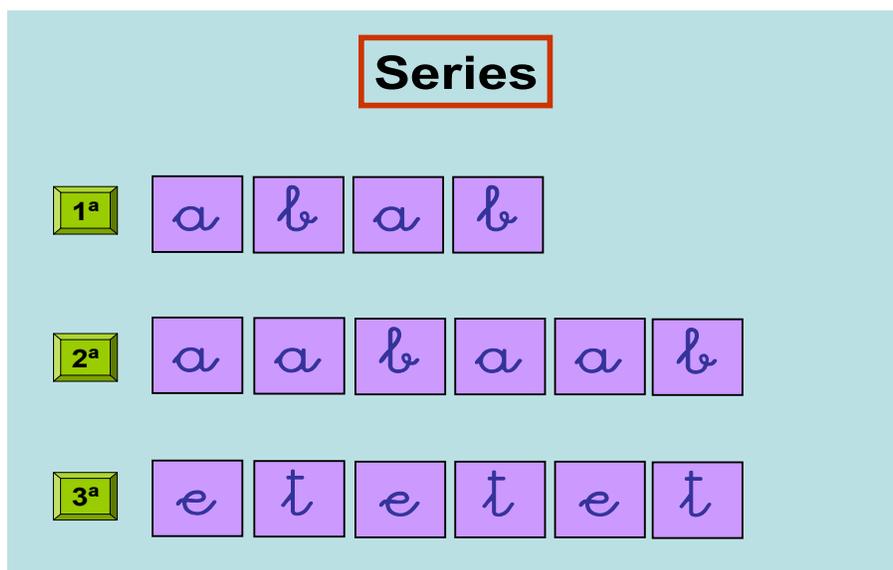
Al igual que antes, nos parece una actividad válida a su vez para interpretar si las sustituciones que un sujeto comete, en lectura o escritura, son o no de naturaleza fonológica.

d) El cerdito come letras: partiendo del contenido de un cuento en el que el personaje principal sea un simpático cerdito al que le encantan especialmente las letras de todos los colores y sabores, vamos a utilizar palabras que sean, una vez más, familiares para los chicos (nombres propios, colores, objetos, animales...), las vamos a utilizar como modelos, las vamos a presentar de forma completa, y, al mismo tiempo, las vamos a presentar faltándole una letra.

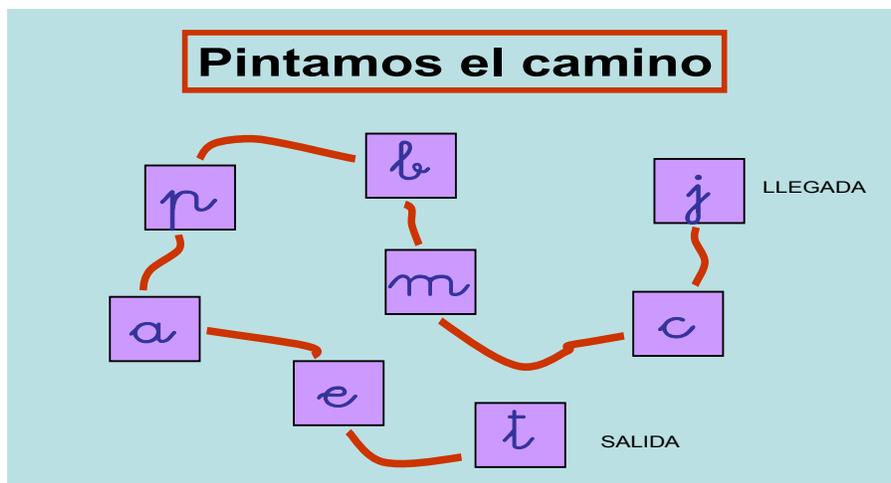
Los chicos tendrán que completar con la letra apropiada diciendo el sonido de la misma. Ni que decir tiene, que esta misma actividad puede ser realizada con palabras que no sean familiares para los chicos. De la misma forma que podríamos aumentar notablemente el nivel de dificultad de la misma si retirásemos el modelo de la palabra completa. Al principio, como es lógico, conviene que se trabaje con el modelo delante para ir retirándolos de forma progresiva. Es una actividad muy singular, pues puede ayudar a desarrollar tanto la vía directa o léxica como la indirecta o fonológica.



e) **Series de letras:** al igual que en las conocidas series numéricas, con las series de letras perseguimos que los niños y niñas busquen una determinada secuencia dentro de una serie y puedan, utilizando las letras móviles, continuarlas. Como es comprensible, es una tarea que tendrán que resolver de forma manipulativa y verbal, pues lo que realmente nos interesa es que los chicos vayan expresando en voz alta el nombre o sonido de las letras que van colocando en la serie. Esta es una actividad que además de fortalecer la vía indirecta de lectura, favorece el razonamiento inductivo.



f) Pintamos el camino: se distribuyen 8 o 10 letras móviles por el suelo, un chico pedirá a una chica que se sitúe junto a una de las letras, el chico emitirá en voz alta el sonido de la misma, la chica con un trozo de tiza irá marcando el camino entre letra y letra, que el chico le indique. El punto inicial de salida podemos marcarlo con un símbolo especial, y lo mismo podríamos hacer con la meta o punto final de llegada. Una vez que la ruta o camino ha sido pintada el resto de los compañeros pueden ir “leyéndola”: salimos de la letra “a”, luego fuimos a visitar la letra “t”, a continuación nos dirigimos a la letra “ch”...

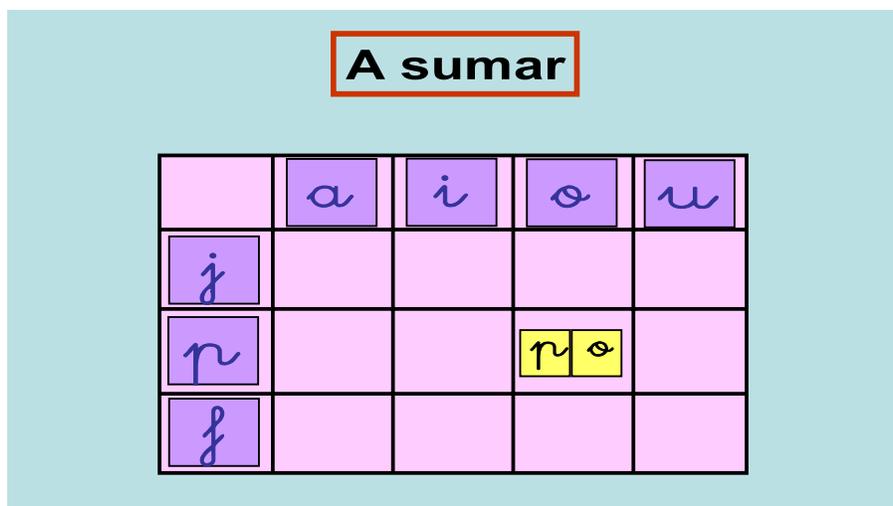


g) Utiliza tu memoria: el juego consiste en que un chico muestre a otro una serie de tres letras. Este último tiene que intentar recordarlas, pues inmediatamente el primer chico retirará una tarjeta, sin que el segundo chico lo vea. A continuación, el chico que había memorizado las letras tendrá que adivinar y decir el sonido de la letra que había desaparecido. Es un juego que se puede jugar por parejas, por grupos pequeños, e, incluso en gran grupo. Es conveniente, considerando los datos procedentes de estudios sobre la capacidad de la memoria a corto plazo, que las series sean pequeñas, nunca superior a 7 elementos, y, que el incremento en las series se realice de forma progresiva, cuando estén habituados a las series de tres letras pasaremos a las series de 4 y así sucesivamente. Es un juego, al mismo tiempo, que se presta al desarrollo de estrategias de memoria, por ejemplo, podemos enseñar a los chicos que repasen mentalmente las letras antes de apartar la vista, así como, que intenten repetirlas mientras el compañero realiza la sustracción.

h) A sumar: es una actividad pensada para que nuestros alumnos se familiaricen con los procesos de síntesis. El objetivo consiste en que partiendo de las letras vayan configurando unidades superiores, sílabas concretamente. Podríamos partir de una tabla de doble entrada, en el eje vertical se colocará una letra móvil por cada una de las cuadrículas, se procederá de la misma manera con el eje horizontal. Los chicos, por turnos, tendrán que completar, utilizando otras letras móviles, las cuadrículas en blanco con las sílabas correspondientes. Además, leerán en voz alta las combinaciones resultantes.

Es aconsejable que se establezca un orden para cada uno de los ejes, por ejemplo, la letra situada sobre el eje vertical ocupará siempre el primer lugar, y la letra procedente del eje horizontal el segundo. Esto nos permitirá un cierto orden para poder trabajar sílabas directas (consonante-vocal), sílabas inversas (vocal-consonante).

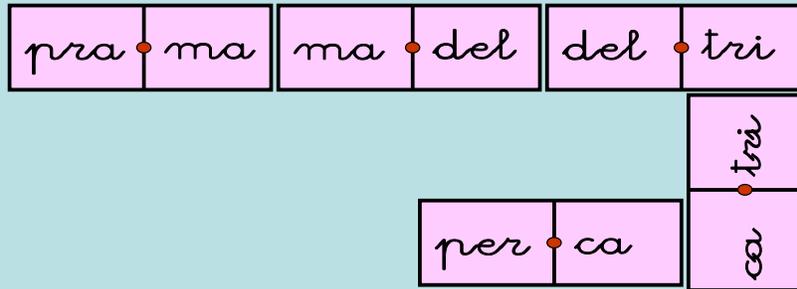
Las sílabas más complejas pueden igualmente trabajarse con esta actividad, sería suficiente considerar un tercer eje vertical, situado justo a la derecha del rectángulo. Ayudaría bastante para trabajar las sílabas mixtas (consonante-vocal-consonante), y las sílabas directas dobles (consonante-consonante-vocal).



i) Dominó silábico: es otra actividad que pretende que los chicos y chicas no tengan problemas con las distintas combinaciones silábicas. Necesitamos, como en el juego del dominó, muchas tarjetas-fichas que contengan dos combinaciones silábicas. Se reparten las tarjetas entre varios jugadores, se puede establecer un mazo para que el jugador que no disponga de una tarjeta para colocar sobre la mesa, se vea obligado a “comer”, es decir, tomar alguna del mazo. Antes de empezar el juego, se puede establecer cuál será la ficha que inicie la partida. A partir de ahí, el alumno que coloque una ficha tendrá que ir verbalizando “pra” con “pra”. Ganará el jugador que antes se quede sin tarjetas.

La elaboración del dominó puede realizarse pensando en todas las combinaciones silábicas posibles, o considerando tan sólo las sílabas más complejas. Es necesario recordar que una misma estructura silábica puede ser más o menos compleja dependiendo de la vocal que ocupe el núcleo silábico. Dicho de otra manera, no es suficiente trabajar “pra”, además tenemos que trabajar esta secuencia con las restantes vocales: pre, pri, pro y pru.

Dominó silábico



j) **La sopa de letras:** siguiendo la misma dinámica de las sopas de letras que habitualmente vienen en los libros de texto o de pasatiempos, vamos a solicitar a nuestros chicos que busquen el número total de letras que aparecen a partir del sonido de cada una de ellas. Nos interesa, por tanto, que partiendo del fonema que una letra representa, busquen el número total de letras que representa ese sonido. Esta es una actividad que puede, incluso, ser preparada por los propios alumnos. Sería conveniente que mientras organizan la sopa de letra vayan verbalizando el nombre y/o sonido de cada una de ellas.

La sopa de letras

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a | b | h | h | u | t | o | v | b | m | l | ñ |
| w | q | r | t | y | u | v | d | f | g | h | n |
| o | p | z | a | q | o | w | c | r | f | t | b |
| g | h | i | j | m | n | l | h | i | o | j | i |
| u | w | t | i | p | l | l | ñ | n | m | b | v |
| c | f | g | t | r | t | y | u | h | l | o | o |
| c | t | y | n | h | l | l | p | ñ | a | w | z |
| t | g | g | i | y | v | j | f | u | y | t | b |

Podría añadirse, como un nivel de dificultad mayor, el que los chicos expusieran los resultados en una especie de tabla de doble entrada, en un eje pondrían la letra móvil objeto de búsqueda, y en el otro eje podrían poner la cifra correspondiente. Como vemos es una tarea que nos permite conjugar procedimientos lingüísticos y matemáticos en una misma realización.

PARA SABER MÁS...

- **M. BIGAS y M. CORREIG** (2001): Didáctica de la lengua en la Educación Infantil. Madrid: Síntesis.
- **P. CAMINO y D. SANTANA** (1996): Leer y escribir con sentido. Madrid: Visor.
- **F. CARBAJAL y J. RAMOS** (1999): ¿Enseñar a aprender a escribir y leer? Morón (Sevilla): MCEP.
- **A. TEBEROSKY** (1992): Aprendiendo a escribir. Barcelona: Horsori.
- **E. FERREIRO** (1997): Alfabetización. Teoría y práctica. México: Siglo XXI.
- **R. COHEN** (1984): Aprendizaje precoz de la lectura. Madrid: Cincel.
- **L. LAWRENCE** (2001): Ayude A sus hijos a leer y escribir con el método Montessori. Barcelona: Paidós.
- **A. SUÁREZ** (2000) Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Madrid: Pirámide.
- **J. BONALS** (1998): Aprendizaje de la escritura. Aplicación de la propuesta teberoskiana en la comarca del Berguedá. Madrid: ICCE.
- **J.E. JIMÉNEZ y M.R. ORTIZ** (1995): Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Madrid: Síntesis.
- **L. MARUNY y otros** (1993): Escribir y leer (3 vols.): Madrid: Edelvives-MEC.
- **CALERO y otros** (1992): Materiales para favorecer el acceso a la lectura en la Escuela Infantil. Madrid: Escuela Española.