



Educación XXI

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España

Ramos Sánchez, José Luis
Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en la educación infantil
Educación XXI, núm. 7, 2004, pp. 169-183
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600708>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

4

CONOCIMIENTO FONOLÓGICO Y DESARROLLO LECTOESCRITOR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

José Luis Ramos Sánchez

*Facultad de Educación
Universidad de Extremadura*

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace más de dos décadas se viene estudiando la relación existente entre la lectoescritura y el conocimiento fonológico, entendido como la capacidad del alumno para tomar conciencia y manipular los distintos elementos que constituyen el lenguaje oral, como las palabras, las sílabas y los fonemas. Especialmente importante para el aprendizaje de la lectoescritura es que el alumno tome conciencia de los fonemas (conocimiento fonémico) que componen las palabras, de tal forma que si se hace consciente de estas unidades mínimas del lenguaje, mayor facilidad tendrá para asignar a los fonemas un grafema, favoreciendo así el proceso de asociación entre el sonido y su representación gráfica.

En esta línea se enmarca las investigaciones de Fox y Routh (1975, 1976, 1984), Bradley y Bryant (1983), Bryant y Goswami (1987), Bryant y Bradley (1998), Ramos y Cuadrado (2004), etc., demostrando que los niños que poseen alguna habilidad en segmentar palabras en fonemas realizan mejor las tareas de lectura que los niños que no la poseen o la tienen poco desarrollada. A conclusiones similares llegan los investigadores suecos Lundberg, Frost y Petersen (1988),

quienes plantean dos cuestiones básicas: a) que el nivel de conocimiento fonológico puede desarrollarse antes de que los alumnos comiencen la lectoescritura; y , b) que el conocimiento fonológico favorece un mejor rendimiento lector, proporcionando evidencias de causalidad. En una lengua transparente como es el español, los resultados de los trabajos llevados a cabo por investigadores de distintas universidades españolas vienen a demostrar que el conocimiento fonológico juega un importante papel en la adquisición inicial de la lectoescritura, puesto que no sólo permite al niño comprender las relaciones entre el texto escrito y su propio lenguaje, sino que, además, facilitan el proceso de decodificación tan difícil en sus inicios (Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, 1991; Carrillo y Sánchez, 1991; Domínguez, 1992; Defior, 1991 y 1993; Defior y Tudela, 1994; Ortiz, 1994; Jiménez y Ortiz, 1995, Ramos, 2002, etc.).

El interés de este trabajo se fundamenta en la consideración de que iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura forma parte de los objetivos propios de la Educación Infantil, tal y como se establece en el *R.D. 829/2003 de 27 de junio por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil (BOE de 1-7-2003)* y, en este sentido, las orientaciones metodológicas deben estar fundamentadas en el conocimiento obtenido por la investigación educativa. Asimismo, la originalidad del estudio radica en que se compara un grupo sujetos no iniciados en lectoescritura y entrenados en conocimiento fonológico con otro grupo que han sido iniciados en lectoescritura pero no entrenado en conocimiento fonológico, y es que habitualmente las comparaciones se realizan entre un grupo de sujetos entrenado y otro no entrenado.

En concreto, la **hipótesis** de investigación es la siguiente: *los alumnos del último nivel de Educación Infantil (5 años) entrenados en determinadas tareas de conocimiento fonológico (E) obtienen mejor rendimiento en lectura y escritura al finalizar el primer nivel de Educación Primaria en comparación con aquellos no entrenados, aunque estos hayan sido iniciados en la enseñanza sistemática del código lectoescritor (C).*

2. **MÉTODO**

La **muestra** estuvo formada inicialmente por 135 alumnos del último nivel de Educación Infantil (5 años). De estos, 94 pertenecían a cinco aulas en la que se aplicó un programa de entrenamiento en conocimiento fonológico, mientras que 41 pertenecían a dos aulas que se tomaron como control y cuyas maestras utilizaron un método fonético para la enseñanza de la lectoescritura, tanto en Educación Infantil como en el primer nivel de Educación Primaria. Para llevar a cabo los estudios estadísticos, se equilibraron las muestras del grupo experimental y control, de tal forma que cada una de las condiciones de la variable independiente estuvo formada por 40 sujetos.

La muestra procedía de colegios públicos de las localidades de Los Santos de Maimona, Fuente del Maestre, Usagre, Valencia del Ventoso y Mérida (todos de la provincia de Badajoz). No se tuvo en cuenta la variable *género*, puesto que se consideró distribuida aleatoriamente entre los grupos. Se eliminaron de la muestra aquellos alumnos con necesidades educativas especiales identificadas por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

Concretamente, las **condiciones de la variable independiente** en ambos grupos fueron las siguientes:

Grupo E (Experimental): Entrenado en conocimiento fonológico

Este grupo recibió entrenamiento en las actividades para el desarrollo del conocimiento fonológico de forma oral y, además, registraban el conocimiento de las distintas unidades del habla (palabras, sílabas y fonemas), según un modelo establecido (habitualmente en folios y utilizando rayas o puntos como formas de representación de la palabra, la sílaba o el fonema). A partir del mes de noviembre y hasta finales de mayo, se llevaron a cabo de tres a cuatro sesiones semanales de treinta minutos aproximadamente, momentos en los que se desarrollaron actividades de conocimiento léxico, silábico y fonémico. A continuación, en este apartado sólo presentaremos las tareas de conocimiento léxico, puesto que las de conocimiento silábico y fonémico serán las mismas que las señaladas en el apartado titulado “Orientaciones y propuestas de intervención”.

El entrenamiento en actividades de conocimiento léxico tienen la finalidad desarrollar en el alumno la capacidad de que tome conciencia de las palabras que forman las frases y de que las manipule a través de distintas tareas, para lo cual se utilizan láminas motivadoras a modo de estímulo que representan una acción, una escena, etc. Las tareas realizadas fueron de los siguientes tipos:

- *Reconocer palabras en una frase.* Pretende que el alumno identifique la existencia de una determinada palabra, de tal forma que su sonido pueda representarlo por palmadas, rayitas, etc.
- *Contar las palabras de una frase.* El objetivo de la tarea es contar las palabras de frases de distinta longitud y complejidad. Para contar, nos ayudamos de palillos, palmadas, fichas, etc.
- *Comparar la longitud de dos o más frases.* Se trata de comparar la longitud de distintas frase, para ello hacemos ver a los alumnos que en unas tenemos que dar más golpecitos que en otras, o que está representada por más rayitas.
- *Omitir palabras de una frase.* La finalidad es decir una frase omitiendo una determinada palabra. Comenzamos omitiendo las palabras al inicio o al final de las frases. Las representamos con distintos procedimientos (palillos, circulitos...), dejando en blanco o acordando un símbolo o gesto en el lugar de la palabra que falta. Cuando han adquirido alguna destreza en esta tarea les proponemos la omisión de palabras en medio de la frase.

Grupo C (Control): No entrenado en conocimiento fonológico

Este grupo no recibió entrenamiento en conocimiento fonológico y fueron iniciados en la enseñanza sistemática de la lectoescritura utilizando un método fonético. Se les enseñaron las vocales y doce consonantes, y esto les permitía leer y escribir palabras sencillas.

Las **variables dependientes** de la investigación fueron dos. Por un lado, el rendimiento en LECTURA, que fue operativizada contando el número de palabras y pseudopalabras leídas correctamente. La evaluación de la lectura se realiza individualmente y se utilizó la prueba de palabras y pseudopalabras con estructuras silábicas complejas que forman parte de la batería PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996). Por otro lado, para medir el rendimiento en ESCRITURA se contó el número de palabras, pseudopalabras con sílabas complejas y palabras de ortografía arbitraria escritas correctamente según el trabajo de Cuetos, Sánchez y Ramos (1996), en este caso, la aplicación fue colectiva y al dictado.

Sabemos que las investigaciones en situaciones naturales presentan como principal dificultad la limitación del investigador para ejercer el **control de las variables extrañas** que pueden afectar a los resultados. Por este motivo, se controlaron tres variables de distinta categoría. Como variable pedagógica se controló el *método de enseñanza de la lectura* aplicado por el profesorado durante el primer nivel de Educación Primaria. Para conocer el método de lectura, se recogieron datos de un cuestionario elaborado al efecto, a partir del cual se identifica el método utilizado por el profesorado, en base a la descripción de los principales métodos que señala Molina (1991, pág. 178-186). Por otro lado, se controló una variable sociofamiliar: el *nivel de estudio de los padres* del alumnado, que fueron clasificados en tres categorías (estudios primarios, secundarios y universitarios). Sólo se tuvo en cuenta el de mayor nivel de estudios (del padre o de la madre). Y, finalmente, se controló el nivel de *aptitudes para el aprendizaje escolar*, considerada una variable personal relevante, para lo cual se utilizó la Batería de evaluación de las Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) (De la Cruz, 1985).

En el **proceso** de investigación identificamos claramente tres fases, que tienen lugar durante el último nivel de Educación Infantil (cinco años) y termina cuando evaluamos a los alumnos al finalizar el primer nivel de Educación Primaria.

En una *primera fase* se aplicó un programa al grupo experimental (E), que consistió en realizar actividades de conocimiento fonológico. Para ello se adaptaron y seleccionaron las tareas que se consideramos más relevantes (Ramos, 1998), y se llevó la siguiente secuencia:

- Durante el primer trimestre del curso se enseñó a los alumnos a tomar conciencia de las palabras que constituían las frases (conocimiento léxico).

- Los dos primeros meses del segundo trimestre se realizaron las tareas de conocimiento silábico.
- Y, durante el último mes del segundo trimestre y hasta finalizar el mes de mayo se realizaron las actividades que conocimiento fonémico.

La *segunda fase* corresponde al período temporal de un curso académico, durante el cual se enseña sistemáticamente la enseñanza del código lectoescritor a ambos grupos (E y C), utilizando para ello métodos fonéticos, que parten de la asociación fonema-grafema y continúan con la lectura de palabras y sencillas frases. Este periodo coincide con el primer nivel de Educación Primaria.

Finalmente, la *tercera fase* corresponde a la evaluación de los grupos. Entre los meses de mayo y junio, al finalizar el primer nivel de educación primaria, los alumnos fueron evaluados en lectura, escritura, aptitudes para el aprendizaje escolar y también se recogieron los datos sobre el nivel de estudio de los padres. Las muestras que formaron parte de la comparación de medias entre los grupos fueron seleccionadas equiparadamente en función del nivel de estudio de los padres, treinta padres con estudios de nivel primario y diez de nivel secundario.

3. RESULTADOS

Para realizar el estudio de comparación de puntuaciones en ambos grupos (E y C), se utilizó la técnica del Análisis Multifactorial de la Covarianza (MANCOVA) de SPSS 11.5, utilizando como covariante la *aptitud para el aprendizaje escolar*. Los resultados obtenidos demuestran diferencias significativas en *escritura* pero no en *lectura*. Es más, en lectura apreciamos una tendencia a obtener mejor nivel en el grupo C. Los principales estadísticos se muestran en la tabla 1.

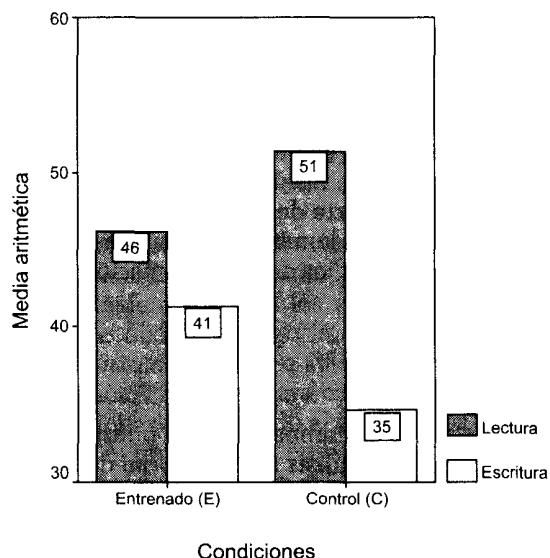
Cuadro N.º 1. Estadísticos comparativos en lectura y escritura entre E y C

Variables dependientes	Grupos	n	\bar{x}	s	F	Sig.
LECTURA	E	40	46,2	14,33	2,198	0,142
	C	40	51,4	12,15		
ESCRITURA	E	40	41,3	13,15	8,251	0,005
	C	40	34,6	12,72		

A simple vista, apreciamos que en *lectura* las medias aritméticas son ligeramente superiores en el grupo de control (C). No obstante, la mayor diferencia se da en *escritura*, aunque en este caso a favor del grupo experimental (E), tal y como demuestran las probabilidades de significatividad asociadas a F.

Más intuitivamente, en la gráfica 1 apreciamos el efecto de superioridad del grupo C en *escritura*, mientras que en *lectura*, a pesar de las diferencias, las medias de los grupos están más equiparadas.

Gráfico N.º 1. Comparación de medias aritméticas en lectura y escritura entre los grupos E y C



Además, y a pesar del control estadístico llevado a cabo por la variable *aptitud para el aprendizaje escolar*, comprobamos la equiparación de la misma ($F = 1,355$; $p = 0,248$) en ambos grupos, por lo que el posible efecto de esta variable queda garantizado.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En relación con la LECTURA, concluimos que el entrenamiento en las tareas de conocimiento fonológico descritas no provoca una mejora significativa del grupo entrenado. Por tanto, no podemos demostrar que exista una mejora en el aprendizaje de la lectura cuando se realizan, durante el curso anterior, tareas de conocimiento fonológico en comparación con los alumnos que han sido iniciado en lectura. No obstante, el efecto del entrenamiento es lo suficientemente fuerte como para compensar la falta de iniciación en la enseñanza de la lectura, puesto que hemos comprobado que no existe diferencia significativa en el rendimiento

lector entre los grupos E y C al finalizar el curso siguiente al periodo de entrenamiento.

Por otra parte, y en relación con la ESCRITURA, se ha comprobado que los alumnos cometan menos errores en la escritura de palabras y pseudopalabras cuando se les entrena en tareas de conocimiento fonológico, en comparación con los alumnos que no han sido entrenados, aunque hayan sido iniciados en lectoescritura.

La explicación que damos a los resultados obtenidos deriva del proceso mismo de adquisición de la lectura y escritura en sus momentos iniciales. En un principio, es la ruta fonológica la que el alumno pone en funcionamiento, puesto que, para poder aplicar las reglas de conversión grafema-fonema, el lector debe ser consciente de los fonemas que componen las palabras y, una vez que adquiere cierto nivel de conocimiento fonémico, asigna un sonido a una grafía. Los alumnos del grupo entrenado aprendieron a segmentar el habla en sus unidades mínimas antes de saber aplicar las reglas de conversión grafema-fonema, y este hecho facilitó la asignación de un sonido a una grafía. Por tanto, podríamos considerar que cuando un alumno toma conciencia de que el lenguaje oral se divide en fonemas le facilita el siguiente paso, que es precisamente asignar un nombre o un sonido a un grafema.

En cuanto a la escritura, admitimos que para escribir correctamente palabras y pseudopalabras es necesario dominar las reglas de conversión fonema-grafema, pero además, deberá existir algún proceso específico en la escritura que no comparta con la lectura. El mejor rendimiento del grupo E en escritura de palabras y pseudopalabras nos induce a pensar que se requiere mayor capacidad de análisis fonémico para escribir palabras que para leerlas. Por tanto, aquellos alumnos que hayan sido entrenados en tareas de análisis fonémico tendrán mayor facilidad para hacer coincidir la secuencia fonémica con la grafémica, evitando de este modo los errores de omisión, sustitución e inversión que suelen ser frecuentes en los momentos iniciales de la adquisición de la lectura y la escritura (Share, 1995).

5. ORIENTACIONES Y PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN

Tanto por los resultados obtenidos como por las valoraciones positivas de las maestras que participaron en la experiencia, recomendamos realizar sistemáticamente un conjunto de tareas de conocimiento fonológico en la dinámica de las actividades comunes del aula del último nivel de la Educación Infantil; y entre ellas, adquieren especial relevancia, las tareas de conocimiento fonémico, tales como las de contar, identificar, omitir y añadir fonemas. No obstante, consideramos que aún puede mejorar la eficacia de este programa, y por tanto mejorar el rendimiento lectoescritor inicial, cuando a la realización de actividades de conocimiento fonémico va unida a la enseñanza de la asociación fonema-grafema.

Para llevar a cabo una intervención sistemática, se aporta un programa para desarrollar el conocimiento silábico y fonémico en el que se propone respetar una graduación de menor a mayor dificultad de las actividades. Así, se aconseja la siguiente secuencia:

- **Palabras que comiencen por vocal en posición inicial** (/a-la/), puesto que por sí misma forman sílaba y son fácilmente identificables. Este tipo de tarea suele resultar muy fácil para el alumnado y sirve de motivación. De forma general, y excepto en las tareas de omisión, debemos tener en cuenta la posición de la sílaba: primero, sílabas colocadas en posición inicial (/ro-sa/). Segundo, colocadas en posición final (/ca-fé/). Y por último, en posición medial (/ca-se-ta/). Excepcionalmente, en la tarea de omisión resulta más fácil cuando se omiten segmentos finales.
- **Sílabas con estructuras simples** (CV, /fo/; VC, /es/). En este caso los fonemas fricativos son los que mejor se identifican, seguidos de los laterales, vibrantes y nasales. Los fonemas oclusivos son los más difíciles de identificar por su brevedad y porque necesitan apoyarse en una vocal (C=consonante; V=vocal)
- **Sílabas con estructuras complejas** de los tipos: CCV, CVC, VC que se corresponden respectivamente con las sílabas complejas de las palabras **grano, corte y alto**.

Teniendo en cuenta la progresión descrita se pueden realizar las distintas tareas, primero de conocimiento silábico y después de conocimiento fonético. Debemos pasar de una actividad a la siguiente cuando se compruebe que se domina la anterior, puesto que las tareas están graduadas en dificultad. Es decir, no se deben realizar tareas de identificación de fonemas si previamente no hemos realizado tareas de contar (sílabas o fonemas). Por tanto, sólo pasaremos a una tarea de nivel superior cuando comprobemos que un número elevado de alumnos (aproximadamente el 80 %) domina con facilidad la tarea propuesta.

Son muy variadas las posibles tareas que podríamos proponer. No obstante, recomendamos no abusar de una variedad excesiva de ellas para no distraer la atención del alumno y para cumplir nuestro objetivo fundamental; esto es, *adquirir una adecuada habilidad de conocimiento fonémico que facilite a los alumnos la adquisición del código* con vistas a leer y escribir palabras y frases sencillas. Por este motivo, recomendamos que las tareas propuestas tengan una dificultad moderada, ni muy fáciles que no desarrolleen suficientemente la manipulación de fonemas, ni muy difíciles que sólo puedan ser realizadas por unos pocos alumnos aventajados.

Pensamos, que una propuesta que satisface este criterio de exigencia adecuada es la que contempla inicialmente tareas de conocimiento silábico y, una vez que los alumnos dominan las tareas con sílabas, introducimos las mismas tareas pero con fonemas. Es decir, que el trabajo con sílabas sólo tendría la finalidad de

facilitar la comprensión de las tareas, puesto que las verdaderamente importantes son las que deben realizarse con los fonemas.

Como hemos dicho, las **tareas de conocimiento silábico** son, en general, bastante más sencillas que las de conocimiento fonémico, debido a que el fonema aislado es más difícil de percibir auditivamente, y este hecho facilita tanto el reconocimiento como la manipulación de la sílaba. Recomendamos la realización ordenada de las siguientes tareas:

- **Contar las sílabas de una palabra.** Se presenta un dibujo y una vez que se identifica su nombre, se pide a los niños que escuchen atentamente cómo es. Repetimos, lentamente, /ro.....sa/ y le pedimos que cuenten con nosotros el número de "trocitos" de dicha palabra. Nos ayudamos de palmadas, rayitas, dedos, etc.
- **Identificar una sílaba en una palabra.** Se dicen en voz alta dos o tres palabras y se le pide que nos digan en qué palabras se oye un sonido determinado: "Tenemos que descubrir en qué palabra suena /ga/ -gato, loma, gasa, tapa- ". Otra actividad de reconocimiento consiste en buscar dibujos que contengan un sonido determinado. También se incluyen en este tipo de tareas las de comparación de sílabas iguales. Por ejemplo, cuando se le dice "¿qué suena igual es /u-no/ y /u-ña/?".
- **Añadir una sílaba para formar una nueva palabra.** Se trata de presentar oralmente un "trozo de palabra o pseudopalabra", de tal forma que al unir otro (al inicio, en medio o al final) obtengamos otra palabra o pseudopalabra nueva. (Ejemplo: "Si a /pato/ ponemos al final /so/, ¿cómo sonaría?").
- **Omitir una sílaba de una palabra.** "¿Qué diríamos si a la palabra /perro/ le quitamos el sonido /pe/?" También hemos considerado de omisión la tarea que consiste en identificar el sonido que se ha eliminado en una palabra. Por ejemplo, ante un dibujo o una palabra presentada por la maestra, decir el "trocito" que falta ("Esto es una /silla/. Si sólo digo /lla/, ¿qué sonido le he quitado?").

Por su parte, las **tareas de conocimiento fonémico** son las más difíciles de realizar y se proponen las mismas que las de conocimiento silábico. Detallamos las siguientes:

- **Contar los fonemas de una palabra.** Presentamos una palabra y, una vez que la hemos identificado, pedimos a los alumnos que escuchen cuántos sonidos diferentes hay. Repetimos, lentamente /r.....o.....s.....a/ y le pedimos que cuenten con nosotros el número de "sonidos" que tiene. Nos ayudamos de palmadas, rayas, etc.
- **Identificar un fonema en una palabra.** Se dice en voz alta dos o tres palabras y se le pide que nos digan en qué palabras se oye un sonido determinado. ("Tenemos que descubrir en qué palabra suena /fffff/: falso, zumo, gafas, sapo). Otra actividad consiste en identificar o buscar dibujos que empiecen o contengan un determinado sonido.

- **Añadir un fonema para formar una nueva palabra.** Presentamos oralmente “un trozo” de palabra o pseudopalabra, de tal forma que al unir otro (al inicio, en medio o al final) obtengamos otra palabra o pseudopalabra nueva. (Ejemplo: “Si delante de /leta/ ponemos /a/, ¿cómo sonaría?”).
- **Omitir una sílaba de una palabra.** “¿Qué diríamos si a la palabra /perro/ le quitamos el sonido /p/?” Otra actividad relacionada con la omisión es la de identificar qué fonema se ha omitido en una palabra. Por ejemplo, “¿qué sonido de /gala/ he quitado si digo /ala/?”.

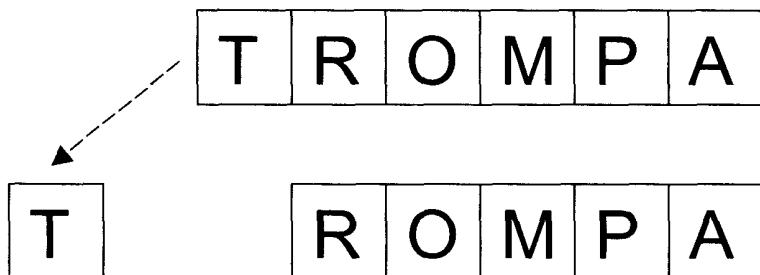
Pues bien, sobre la base de esta propuesta, estamos elaborando un programa para desarrollar el conocimiento silábico y fonémico, que incluirá un cuaderno de trabajo para el alumno. El objetivo final del programa es que los niños tomen conciencia y manipulen los fonemas. Además, hemos tenido en cuenta que se realicen tareas tanto de análisis como de síntesis. Las tareas de análisis son aquellas que tienen la finalidad de analizar los sonidos que conforman las palabras; por ejemplo, analizamos las palabras al contar, identificar u omitir sílabas o fonemas; mientras que las de síntesis pretenden que alumno ensamble, como son las tareas de añadir o unir sílabas y fonemas para formar palabras.

La razón por la que se han seleccionado estos dos tipos de tareas (análisis y síntesis) es porque precisamente estas son los dos procesos metalingüísticos que el alumno realiza cuando lee palabras. Es decir, cuando un niño comienza a leer, analiza la palabra asignando un sonido a una grafía (análisis) y, posteriormente, recodifica o ensambla los sonidos para obtener la palabra completa (síntesis). Así, La ejecución típica de un alumno que está iniciándose en la lectura de palabras es la siguiente: ante la palabra “mariposa” comienza dubitativo y lentamente, “mmm..aaa..rrr..iii...ppp...ooo...sss...aaa” (análisis) y luego, dice un tanto sorprendido, “iah, claro!, mariposa” (síntesis).

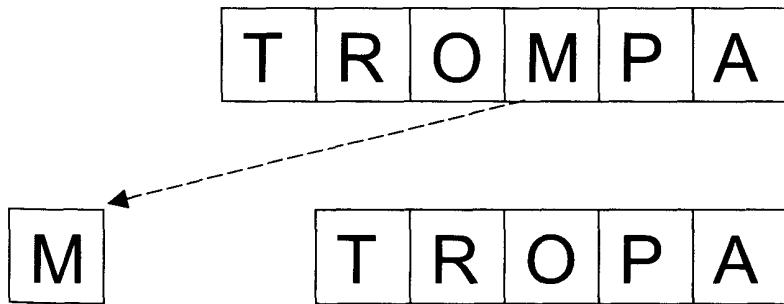
Sin embargo, en la escritura de palabras no se efectúa el proceso de ensamblaje o síntesis, sino que primero toma conciencia del fonema de la palabra (análisis fonémico), después selecciona el grafema que le corresponde y, por último, coloca cada grafema en su lugar para escribir la palabra completa. Este proceso se advierte en la escritura de palabras cuando observamos a los alumnos que inician este aprendizaje, pues frecuentemente, conforme van escribiendo cada parte de la palabra, van diciéndola vocal o subvocalmente. En realidad, se trata de una actividad autorregulatoria que les facilita la identificación y la asignación de la grafía.

Pero hemos afirmado que, además de trabajar el conocimiento fonémico, es recomendable introducir la enseñanza del código lectoescritor; es decir, de enseñar sistemáticamente la asociación entre el fonema y el grafema. En este sentido, es muy eficaz el uso de letras de madera, cartón o plástico que el alumno pueda manejar, de tal forma que aprecie realmente el cambio que sufren las palabras o pseudopalabras cuando se añaden o se omiten los grafemas.

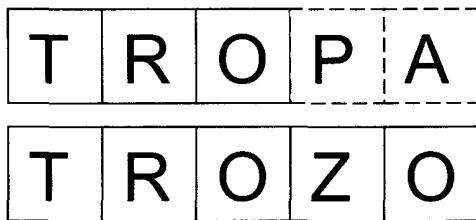
Por ejemplo, al alumno se le pide que forme la palabra TROMPA con letras manipulables. La actuación del maestro-a deberá ser la siguiente: en primer lugar, debe ayudar al niño a identificar oralmente los sonidos que conforma la palabra. En segundo lugar, el niño seleccionará las letras para formar las palabras y las irá colocando en orden, con ayuda si es necesario; y en tercer lugar, el niño lee la palabra formada. En este proceso, el maestro-a ayuda al alumno a tomar conciencia de las unidades fonémicas y a reforzar la asociación grafema-fonema. A partir de este momento, el objetivo del docente deberá ser distinto, puesto que la palabra formada (TROMPA) le sirve de estímulo para continuar reforzando el conocimiento fonémico. Con esta palabra formada, podemos pedirle que realice actividades de omisión; por ejemplo, “si quitamos el sonido o la letra /t/, ¿qué palabra nueva obtendríamos?”



Otro ejemplo, quitar el sonido /m/ de la palabra “trompa”, ante lo cual el alumno identificará la letra correspondiente a dicho sonido, sacarla del conjunto y volver a unir las letras para comprobar qué nueva palabra ha formado.



Podríamos pensar en otras actividades, por ejemplo la adición de letras, e incluso la sustitución de unas letras por otras. Por ejemplo, *si a la sílaba /pa/ (final de la palabra) la sustituyo por el sonido /zo/, ¿qué nueva palabra formaríamos?*



Por supuesto, el ejemplo propuesto podría realizarse en clase una vez que el alumno adquiera cierto conocimiento de la asociación grafema-fonema. Al comienzo, estas actividades se podrían hacer sólo con vocales, incluso con algunas palabras o, a modo de juego, con pseudopalabras formadas por una consonante y dos vocales (moi, pio, rio, sai, oso, ala, ...). La idea es que, poco a poco, vayamos entrenando al alumnado en la realización de tareas de conocimiento fonémico conforme va aprendiendo el código.

Una vez que el alumno ha escrito la palabra correctamente con las letras manipulables, es el momento de pedirle que la escriba en su cuaderno. Pero en esta ocasión, podríamos solicitarle escribir la palabra sin modelo, tarea que requiere un gran esfuerzo de análisis (visual y auditivo) y de colocación de cada grafema en su lugar. El proceso concluye con el refuerzo del maestro, una vez que el alumno comprueba que la palabra ha sido escrita correctamente según el modelo.

En todo el proceso descrito, no debemos olvidar la potencialidad del aprendizaje cooperativo, considerado como una de las principales estrategias didácticas en manos del maestro que facilita la interacción y el aprendizaje de cualquier aspecto del currículo. Este conjunto de actividades lectoescritoras suelen resultar muy gratificantes y motivadoras para los alumnos y para los maestros, por lo que recomendamos aprovechar el interés del alumnado hacia el aprendizaje lectoescritor en estas edades, para prevenir las dificultades de aprendizaje y afrontarlas precozmente con procedimientos eficaces.

BIBLIOGRAFÍA

- | | |
|--|--|
| BRADLEY, L y BRYANT, P.E. (1983). Categorising sounds and learning to read: A causal connection. <i>Nature</i> , 301,409-442.
BRYANT, P.E. y BRADLEY, L. (1998). <i>Problemas infantiles de lectura</i> . Madrid: Síntesis. | BRYANT, P.E. y GOSWAMI, U.(1987). Phonological awareness and learning to read. En J. Beach y A. Colley (Eds.): <i>Cognitive approaches to reading</i> . Chichester: John Wiley y Sons.
CALERO, A., PEREZ, R., MALDONADO, A. y SEBASTIAN, M.E. |
|--|--|

- (1991.: *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid: Escuela Española.
- CARRILLO, M.S. y SÁNCHEZ, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 109-116.
- CUETOS, F.; RODRÍGUEZ, B. y RUANO, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores (PRO-LEC)*. Madrid: TEA
- CUETOS, F., SÁNCHEZ, C., y RAMOS, J.L. (1996). Evaluación de los procesos de escritura en niños de Educación Primaria. *Bordón*, 48. 445-456.
- DEFIOR, S. (1991). *Influencia de la codificación fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- DEFIOR, S. (1993). Las dificultades de lectura: Papel que juegan las deficiencias de lenguaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 3-13.
- DEFIOR, S. y TUDELA, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- DE LA CRUZ, M.V. (1985). *Batería de Evaluación de las Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE)*. Madrid.: TEA.
- DOMINGUEZ, A.B. (1992). *La enseñanza de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Programas para la educación infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- FOX, B. y ROUTH, D. (1975). Analysing spoken language into words, syllables y phonemes: a developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4 (4), 331-342.
- (1976). Phonemic analysis an synthesis as word attack skills. *Journal of Educational Psychology*, 68 (1) 70-74.
- (1984). Phonemic analysis an synthesis as word attack skills: Revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1059-1064.
- JIMÉNEZ, J.E. y ORTÍZ, M.R.(1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- LUNDBERG, I., FROST, J., y PETERSEN, O. (1988). Effects of an extensive program of stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, XXIII/3, 263-284.
- MOLINA, S. (1991). *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE.
- ORTIZ, M.R. (1994). *Conciencia fonológica y conciencia del lenguaje escrito en el aprendizaje de la lectura*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- RAMOS, J.L. (1998). Conocimiento fonológico y aprendizaje de la lectura. En Cuadrado, I. (coord.): *Necesidades Educativas Especiales*, 147-162. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- RAMOS, J.L. (2002). *Precisiones sobre la influencia del conocimiento fonológico en el aprendizaje inicial de la lectura y la*

- escritura. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- RAMOS, J.L. y CUADRADO, I. (2004). Influence of spoken language on the initial acquisition of reading/writing: critical analysis of verbal deficit theory
- Reading Psychology, 25(3), 149-165.*
- SHARE, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition, 55, 151-218.*
-

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es comprobar si un entrenamiento en habilidades de conocimiento fonológico facilita el aprendizaje lectoescritor en comparación con un grupo de control no entrenado, aunque iniciado en la enseñanza de la lectura y escritura durante el último nivel de Educación Infantil (cinco años). Fueron controladas algunas variables extrañas que pudieran afectar a las conclusiones de la investigación. Al finalizar el primer nivel de Educación Primaria, se midió el nivel de lectura y escritura en ambos grupos (experimental y control). Los resultados señalan distintos efectos. En cuanto a la lectura, demuestran la inexistencia de diferencias significativas entre ambos grupos; mientras que en escritura, el grupo experimental obtiene mejor rendimiento al cometer menor número de errores. Finalmente, aportamos algunas orientaciones y propuestas didácticas.

Palabras clave: Conocimiento fonológico, educación infantil, lenguaje, lectoescritura, métodos de enseñanza, investigación cuasiexperimental.

ABSTRACT

The objective of this work is to verify if a training in skills of phonological awareness facilitates the initial learning of the reading-writing in comparison with a group of not trained control, though initiated in the reading and writing during the last level of Infantile Education (five years old). There were controlled some strange variables that could concern the conclusions of the research. On having finished the first level of Primary Education, the level of reading and the writing in both groups (experimental and control). The results indicate different effects. As for the reading, they demonstrate that do not exist significant differences between both groups; whereas in writing, the experimental group obtains better performance on having committed minor number of mistakes. Finally, we provide some orientations and didactic proposals.

Key words: Phonological awareness, primary education, language, reading/writing, teaching methods, quasi-experimental investigation.