

372 41
FSGA
Ej. 1

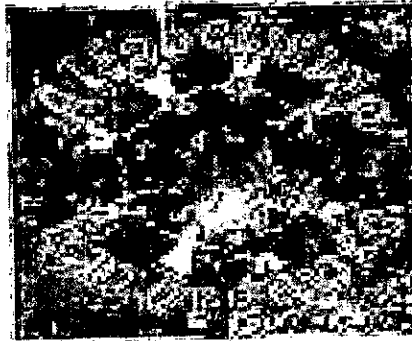
Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



800459

Alfabetismo emergente: Investigación, teoría y práctica

El caso de la lectura



*Rita Flórez Romero
Adelaida Restrepo
Paula Schwanenflugel*

Con la colaboración de:
Nicolás Arias V.

807/9/12

000145



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA



COLCIENCIAS
COLOMBIA

Inventario IDEP
392



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
INSTITUTO
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

Tabla de contenido

4

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I. EL ALFABETISMO EMERGENTE.....	11
INTRODUCCIÓN.....	11
DEFINICIÓN DE ALFABETISMO EMERGENTE.....	13
<i>Dimensiones del Alfabetismo Emergente</i>	14
<i>Alfabetismo Emergente, Aprendizaje y Entornos Letrados</i>	15
<i>Diferencias entre la Adquisición del Lenguaje Oral y Escrito</i>	20
LA LECTURA.....	23
<i>Procesos que Intervienen en la Decodificación</i>	26
<i>Procesos que Intervienen en la Comprensión-Interpretación</i>	31
EL DESARROLLO DE LA LECTURA.....	44
<i>Desarrollo inicial del lenguaje oral</i>	44
<i>Construcción de significados derivados del sistema de escritura: Desarrollo de la Lectura</i>	48
LA LECTURA EMERGENTE.....	70
<i>Modelo Organizacional de los Procesos y Conocimientos Relacionados con la Lectura Emergente</i>	70
<i>Lectura Compartida o Lectura Dialógica</i>	76
<i>El Crecimiento o Aprendizaje del Vocabulario Nuevo</i>	77
<i>Ambiente Impreso</i>	79
<i>Conocimiento Ortográfico</i>	80
<i>Conciencia Fonológica</i>	81
<i>Fortalecimiento de Vínculos Afectivos o Emocionales</i>	82
<i>Intervención en el Aula en Grupos Pequeños</i>	83
CAPÍTULO II. LA LECTURA COMPARTIDA O LECTURA DIALÓGICA.....	87
INTRODUCCIÓN.....	87
EL MODELO DE LAS ACTIVIDADES DE LECTURA COMPARTIDA.....	92
<i>Pautas a Seguir</i>	92
<i>Antes: Los Preparativos</i>	93
<i>Durante: Disfrutando el Recorrido</i>	93
<i>Después: Terminando el Viaje</i>	95
<i>Lectura Compartida en Relación con el Número de Niños</i>	96
ACTIVIDADES DE LECTURA COMPARTIDA.....	97
<i>Actividades Introdutorias y Actividades Iniciales con Libros</i>	97
<i>Narración Oral con el Adulto</i>	99
<i>Historias con Imágenes</i>	99
<i>Hablar del Aspecto de los Libros</i>	100
ACTIVIDADES SIMILARES PARA INTRODUCIR LA LECTURA COMPARTIDA.....	101
<i>Lectura en Voz Alta de Textos Cortos</i>	101
<i>Juego de las Preguntas</i>	102
<i>Por Qué y Para Qué</i>	102
ACTIVIDADES DE LECTURA COMPARTIDA PROPIAMENTE DICHA.....	103
<i>Actividad Convencional de Lectura Compartida</i>	103
<i>Lectura Compartida con Texto Repetido</i>	104
<i>Lectura Compartida de Texto Narrativo Sencillo</i>	105
ACTIVIDADES DE LECTURA COMPARTIDA EN RELACIÓN CON OTROS CONOCIMIENTOS ALFABÉTICOS.....	108
<i>Lectura Conjunta Mostrando Objetos, Acciones o Cualidades Relacionados con los Textos Leídos</i>	109
<i>Inventiones sobre el Texto con los Nombres de los Niños</i>	110
<i>Uso de la Lectura Compartida para el Conocimiento de Letras y Sistemas Notacionales</i>	110

CAPÍTULO III. EL CRECIMIENTO DEL VOCABULARIO Y SU PAPEL EN LAS HABILIDADES ALFABÉTICAS INICIALES.....	112
INTRODUCCIÓN	112
FUENTES PARA EL APRENDIZAJE DE NUEVAS PALABRAS	112
<i>Aprendizaje de Palabras Nuevas y Conocimiento Alfabético</i>	<i>115</i>
<i>Aprendizaje de Nuevas Palabras a través de la Lectura Compartida</i>	<i>117</i>
MODELO DE ACTIVIDADES PARA EL INCREMENTO DEL VOCABULARIO	118
<i>Antes de la Reunión con los Niños</i>	<i>118</i>
<i>Actividades para Realizar durante la Lectura</i>	<i>119</i>
<i>Actividades para Realizar después de la Lectura</i>	<i>120</i>
ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN EL CRECIMIENTO DEL VOCABULARIO EN NIÑOS PREESCOLARES.....	120
<i>Actividades Introdutorias.....</i>	<i>121</i>
<i>Actividades de Lectura Repetida</i>	<i>124</i>
<i>Actividades de Lectura Compartida Centradas en el Crecimiento del Vocabulario</i>	<i>127</i>
<i>El Crecimiento de Vocabulario Apoyado en las Actividades del Hogar.....</i>	<i>131</i>
CAPÍTULO IV. AMBIENTES IMPRESOS EN EL AULA.....	133
INTRODUCCIÓN	133
EL PAPEL DEL EDUCADOR INICIAL	136
EVALUACIÓN DEL AMBIENTE IMPRESO	137
CREANDO UN AMBIENTE RICO EN FORMAS IMPRESAS	139
VARIEDAD DE MATERIAL	140
SELECCIÓN DE MATERIAL	141
JUEGOS DE ROLES.....	141
EXPLORACIÓN DE MATERIAL IMPRESO	142
CAPÍTULO V. LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.....	144
INTRODUCCIÓN	144
REQUERIMIENTOS PARA LAS ACTIVIDADES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA	155
ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.....	156
<i>Actividades Promotoras de la Distinción de Palabras en Oraciones.....</i>	<i>157</i>
<i>Actividades Promotoras de la Distinción de Sílabas en las Palabras.....</i>	<i>166</i>
<i>Actividades Promotoras de la Conciencia Fonémica</i>	<i>168</i>
<i>Actividades Promotoras de la Combinación de Sonidos para Formar Nuevas Palabras.....</i>	<i>172</i>
CAPÍTULO VI. EL CONOCIMIENTO DE LAS LETRAS.....	175
INTRODUCCIÓN	175
REQUERIMIENTOS PARA LAS ACTIVIDADES SOBRE CONOCIMIENTO DE LAS LETRAS	182
ACTIVIDADES PROMOTORAS DEL CONOCIMIENTO DE LAS LETRAS	184
<i>Actividades de Introducción de la Lengua Escrita de Manera Significativa</i>	<i>185</i>
<i>Actividades de Familiarización con las Letras y con los Sistemas Notacionales.....</i>	<i>188</i>
<i>Actividades Dirigidas a la Observación de la Escritura del Nombre Propio.....</i>	<i>191</i>
<i>Actividades de Reconocimiento de Letras y de Caracteres Iniciales y Finales en Palabras..</i>	<i>194</i>
<i>Actividades de Conciencia Fónica y de Correspondencia Fonema – Grafema</i>	<i>195</i>
<i>Actividades de Apoyo para Comenzar el Reconocimiento Rápido de Palabras.....</i>	<i>197</i>
CAPÍTULO VII. VÍNCULOS AFECTIVOS ENTRE EDUCADORES INICIALES Y NIÑOS: ALGUNAS ESTRATEGIAS QUE AYUDAN AL ALFABETISMO INICIAL.....	199
INTRODUCCIÓN	199
ACTIVIDADES PROMOTORAS DEL VÍNCULO AFECTIVO ENTRE LOS EDUCADORES INICIALES Y LOS PREESCOLARES	205
<i>Actividades Iniciales de Acercamiento</i>	<i>206</i>
<i>Construyendo Enlaces: Actividades Exclusivas para Fortalecer el Vínculo Afectivo entre Maestros y Estudiantes.....</i>	<i>209</i>

<i>Actividades que Fortalecen el Vínculo a través del Trabajo en Actividades Alfabéticas en el</i>	
<i>Salón de Clases</i>	<i>213</i>
<i>Actividades de Muestra de Aprecio por el Niño</i>	<i>215</i>
CAPÍTULO VIII. TRABAJO EN GRUPOS PEQUEÑOS	218
INTRODUCCIÓN.....	218
CÓMO EVALUAR A LOS NIÑOS	226
TAREAS PARA EL FOMENTO DE HABILIDADES DE LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN GRUPOS PEQUEÑOS	228
<i>Grupos Pequeños.....</i>	<i>229</i>
<i>Narración de Experiencias.....</i>	<i>229</i>
<i>Juegos Dramáticos.....</i>	<i>230</i>
<i>Lectura de Cuentos.....</i>	<i>230</i>
<i>Juegos de Memoria.....</i>	<i>231</i>
<i>Juegos de Palabras, Rimas y Trabalenguas.....</i>	<i>232</i>
<i>Habilidades Metalingüísticas.....</i>	<i>234</i>
REFERENCIAS	236

Introducción

Este es un libro sobre alfabetismo emergente. Es decir, es una obra que se interesa por mostrar, desde una triple perspectiva- investigativa, teórica y práctica- los escenarios y las prácticas sociales que ocurren en la vida de los infantes y que promueven el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura. Estos entornos contribuyen, de manera importante, a que los niños y las niñas lleguen a ser buenos lectores y escritores. Entonces, el libro busca dibujar el telón de fondo que promueve que todos los niños y las niñas, independientemente de sus condiciones socio - económicas y culturales, encuentren las oportunidades para acceder a la lengua escrita de una manera eficiente. El libro nace en el marco de la investigación

“Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el preescolar”, financiada por COLCIENCIAS, el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP, y la División de Investigación de la sede Bogotá (DIB) de la Universidad Nacional de Colombia, y fue desarrollado por el grupo interdisciplinario de Investigación *Cognición y Lenguaje en la Infancia* de la Universidad Nacional de Colombia.

Este proyecto se inspiró en una investigación en curso en los Estados Unidos de Norteamérica, liderada por la Universidad de Georgia, denominada PAVEd for Success (Schwanenflugel, Neuharth Pritchett, Hamilton, & Restrepo, 2003)¹. Los investigadores son el Dr. Claire Hamilton y el Dr. Stacey Neuharth del Departamento de Educación Elemental, la Dra. Paula Schwanenflugel² del Departamento de Psicología Evolutiva, la Dra. Adelaida Restrepo³ del Departamento de Ciencias de la Comunicación Humana y sus Desórdenes y el Dr. Joseph Wisenbaker del Departamento de Estadística en Psicología Educativa.

¹ *Phonological Awareness + Vocabulary Enhancement*. Conciencia Fonológica + Aumento del Vocabulario para el éxito en el aprendizaje de la lectura.

² La Dra. Paula Schwanenflugel actuó como consultora internacional de esta investigación.

³ La Dra. Adelaida Restrepo actuó como consultora internacional de esta investigación.

El proyecto *Promoción del Alfabetismo Emergente y Prevención de las Dificultades en la Lectura: Una Experiencia Pedagógica en el preescolar* se propuso explorar el impacto de un programa de formación de docentes de preescolar en el área del alfabetismo emergente. Además, comparó diferentes estrategias de intervención en el aula que combinan la implementación de prácticas evolutivamente apropiadas y reconocidas universalmente por su eficacia para promover el alfabetismo⁴, y prácticas que aún están en etapa experimental pero que, a pesar de la controversia que puedan generar, han demostrado, a partir de hallazgos investigativos, ser muy útiles para favorecer el alfabetismo emergente y prevenir dificultades en la lectura⁵.

Esta investigación formuló dos interrogantes: (1) ¿Qué efectos tiene un programa de formación de docentes de educación preescolar en el área del alfabetismo emergente que se concentra en las prácticas sociales que, en mayor o menor grado, han demostrado sus bondades para favorecer el aprendizaje inicial de la lectura? y (2) ¿Qué estrategia de intervención en el aula, entre las propuestas dentro de la investigación, demuestra más beneficios o tiene más impacto sobre el aprendizaje inicial de la lectura de los niños o, en otras palabras, sobre las competencias de alfabetismo emergente? Para responder estas preguntas se partió de los siguientes consensos

- a) La importancia que tiene la educación inicial, impartida en el hogar y/o en diferentes programas de atención a los niños y niñas de cero a seis años, puesto que allí, se instauran los fundamentos para que los niños y las niñas tengan éxito personal, académico y social.

⁴ Estas prácticas se pueden consolidar así: (a) Lectura compartida de cuentos; (b) Conocimiento de las letras; (c) Ambiente de alfabetismo; (d) Relaciones emocionales positivas –padres, maestros, niños y niñas– orientadas hacia el alfabetismo; (e) Identificación temprana de problemas del lenguaje; (f) Ambiente del salón de clase rico en experiencias de alfabetismo; y (g) Compromiso de la familia.

⁵ Estas prácticas incluyen actividades relacionadas con: (a) La conciencia fonológica; (b) El aprendizaje de vocabulario nuevo y (c) La intervención en grupos pequeños de aquellos niños que presenten desempeños bajos, en comparación con sus pares, en el área de lenguaje comprensivo y/o expresivo.

- b) En los diversos escenarios de la educación inicial, a pesar de las diferencias de antecedentes socio-económicos, afectivos y culturales, los menores deben encontrar a su disposición, de manera equitativa, las mejores oportunidades para desarrollar al máximo su potencial.
- c) El lenguaje, oral y escrito, cumple un papel protagónico en la vida de los menores; en últimas, en la historia de la socialización del niño, el lenguaje juega un papel primordial: el pequeño no sólo tiene que aprender el código lingüístico propio de la sociedad en la que nace sino que es a través del lenguaje como se le transmiten al niño valores, creencias, patrones de comportamiento y normas de interacción. Por otro lado, en la escuela, el lenguaje es un denominador común para todas las asignaturas escolares: español, historia, ciencias, geografía, matemáticas. Es decir, el lenguaje permea todas las áreas del currículo a través de hablar, escuchar, leer y escribir. Cualquier deficiencia en los fundamentos de la adquisición del lenguaje o cualquier dificultad que presenten los niños en su aprendizaje puede tener consecuencias devastadoras en el desarrollo de los menores. Por ello, se hace indispensable detectar, lo más pronto posible, cualquier alteración y realizar las acciones necesarias para evitar que el problema crezca.
- d) Al día de hoy, existe un cuerpo de conocimiento abundante sobre el desarrollo del alfabetismo, sobre el alfabetismo emergente y sobre las prácticas, evolutivamente apropiadas, que favorecen la apropiación de la lectura y que evitan posteriores desórdenes o deficiencias en este proceso.
- e) Las prácticas pedagógicas preescolares deben alimentarse, de manera importante, del conocimiento, producto de procesos de investigación, sobre las prácticas evolutivamente apropiadas que promueven la oralidad, la lectura y la escritura y que evitan posteriores desórdenes o deficiencias en este proceso.

La perspectiva metodológica de este proyecto se definió, en primera instancia, como una acción cooperativa –profesores universitarios, docentes de preescolar, padres de familia y niños–. Su intención fundamental fue la de contribuir a la transformación de la realidad educativa de los niños y las niñas en edad preescolar, con el fin de propiciar condiciones que facilitaran el desarrollo del alfabetismo en los menores, en particular el aprendizaje inicial de la lectura y, de esta manera, contribuyeran a la prevención de las dificultades posteriores en este proceso. Participaron 126 niños –57 niñas y 69 niños– con edades comprendidas entre 4 y 4 años 9 meses al iniciar el estudio, pertenecientes a 4 jardines sociales, estratos 1 y 2 de la ciudad de Bogotá.

La trascendencia de este proyecto radicó en su potencial para: 1) aumentar el conocimiento sobre las prácticas de alfabetismo evolutivamente apropiadas⁶ para preescolares; 2) demostrar que, a través de la investigación, se puede incrementar lo que se sabe acerca de las prácticas dirigidas a los niños y las niñas que están en riesgo de presentar desórdenes del lenguaje o que ya los presentan; y 3) evaluar las bondades de programas de formación de docentes de preescolar.

Entonces, este libro es uno de los productos de la investigación arriba mencionada. Es importante advertir que aunque se preocupa, en general, por el alfabetismo emergente, en particular se detiene en el proceso de la lectura.

El libro se organiza de la siguiente manera. El primer capítulo se divide en cuatro secciones. La primera presenta una definición de alfabetismo emergente, concepto que se ha desarrollado desde la década de los 80 como producto de la nueva información sobre la forma cómo los niños desarrollan una comprensión de la lengua escrita y sobre lo que se sabe acerca de la naturaleza de la lectura. Aquí se incluyen las dimensiones del alfabetismo emergente, los entornos letrados que lo promueven y las diferencias entre la adquisición del lenguaje oral y escrito.

⁶ Se entiende por prácticas evolutivamente apropiadas las prácticas que son sensibles al nivel de desarrollo de los niños.

La segunda sección de este capítulo asume como punto de partida una definición de la lectura que incluye dos grandes componentes: la decodificación y la comprensión / interpretación. A continuación se exponen, de manera concisa, los procesos que intervienen en cada uno de estos componentes. La tercera sección se detiene en el desarrollo de estos dos grandes componentes de la lectura. Por último, en la cuarta sección se presenta un modelo que sirve como marco que organiza los dominios del conocimiento previo a la lectura convencional y se introducen las prácticas evolutivamente apropiadas que promueven procesos de aprendizaje inicial de la lectura.

En los siguientes siete capítulos se desarrollan las prácticas sociales y escenarios que han mostrado desde perspectivas interactivas naturales y desde la investigación que pueden ser muy útiles cuando se intenta consolidar los fundamentos para que los niños y las niñas aprendan a leer y establezcan vínculos afectivos positivos con el alfabetismo: la lectura compartida, el aprendizaje de vocabulario nuevo, el aula de clase rica en ambientes impresos, la conciencia fonológica y el conocimiento del alfabeto, los vínculos afectivos entre el educador inicial y los niños y niñas trabajo en grupos pequeños.

Esperamos que este libro sea de gran utilidad para todas aquellas personas comprometidas, en general con la educación inicial y, en particular, con el alfabetismo emergente: padres de familia, profesoras de preescolar, madres comunitarias, psicólogos educativos, fonoaudiólogas, psicopedagógicas, entre otras.

Agradecimientos

Si bien, este libro ha sido posible gracias a la contribución de muchas personas, queremos agradecer especialmente a las directivas de la Caja de Compensación Familiar COMPENSAR porque confiaron en nuestra propuesta de investigación y nos dieron la gran oportunidad de trabajar con los niños y niñas de cuatro años de cinco jardines sociales que están bajo su administración. Además agradecemos a las coordinadoras de los jardines y a las educadoras iniciales por cooperar con nosotros de manera entusiasta y por sus aportes.

También presentamos nuestro reconocimiento al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, al Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y Tecnología Francisco José de Caldas–COLCIENCIAS- y a la División de Investigación de la sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia –DIB-. La financiación de estas tres entidades nos permitió contar con un talento humano que resultó muy valioso. Agradecemos a los auxiliares y asistentes de investigación que, en distintos momentos, contribuyeron de manera significativa al desarrollo del proyecto y de la obra que aquí se presenta: Ingrid Arévalo, Carolina Pérez, Sandra Mondragón, Lina Rodríguez, Tatiana Jaimes, Diego Jiménez, Carlos González, Allison Berget, Liliana Neira y Mónica Quintana.

Por último agradecemos a Clemencia Cuervo Echeverri y Nancy Flórez por su lectura juiciosa de la versión preliminar de este libro y por sus invaluable sugerencias y a María Fernanda Lara y Carol Mesa por los aportes que hicieron al primer capítulo. A todas ellas muchas gracias por su generosidad.

CAPÍTULO I. EL ALFABETISMO EMERGENTE

Introducción

Una de las etapas más importantes de la vida del ser humano es aquella que transcurre entre la concepción y los seis años. Los primeros años de vida son determinantes en los aprendizajes que realizamos los seres humanos puesto que existe un periodo crítico en el que los bebés aprenden con gran entusiasmo e intensidad. Es decir, desde el momento del nacimiento, el cerebro viene dotado con unos mecanismos poderosos de aprendizaje; algunos dirían que desde que el bebé está en el vientre materno. Esto permite que los niños y las niñas, con la cooperación de los adultos significativos u otros responsables, aprendan cosas tan complejas como sentir y expresar emociones complejas, hablar utilizando la gramática propia de su lengua materna, expresar intenciones comunicativas a través de códigos lingüísticos⁷, no lingüísticos⁸, paralingüísticos⁹ y extralingüísticos¹⁰ complejos, actuar según las normas compartidas por su grupo sociocultural, aprender a leer y a escribir, entre otros aspectos. Ya nadie discute que las oportunidades que tienen los niños y las niñas durante esta etapa para desarrollar al máximo su potencial delinear, de manera importante, los aprendizajes que van a realizar a lo largo de toda la vida.

Además, cada vez se reconoce más la importancia de la guía social en la promoción del desarrollo de los niños y las niñas. Muchos teóricos e investigadores han propuesto una perspectiva socio-interactiva o socio-funcional del desarrollo y han llegado a señalar que la interacción con otras personas y con

⁷ Los códigos lingüísticos son aquellos que utilizan una lengua o un idioma para expresarse.

⁸ Los códigos no lingüísticos son aquellos que utilizan signos que no hacen parte de una lengua o idioma, por ejemplo, los gestos, la postura corporal. La expresión facial, el contacto visual, la proximidad corporal o la distancia física.

⁹ Los códigos paralingüísticos son aquellos que acompañan a los códigos lingüísticos tales como la entonación, el énfasis, la velocidad del habla y las pausas que revelan la actitud o la emoción del hablante.

¹⁰ Códigos extralingüísticos son aquellos que hacen uso del conocimiento del mundo derivado de las experiencias socio-culturales.

los eventos y objetos propios de cada cultura es parte esencial de la consolidación de funciones cognoscitivas, lingüísticas, sociales y emocionales. Por ejemplo, Vygotsky (1962, 1978) concibe al niño y a la niña como seres que se desarrollan y funcionan en contextos culturales, sociales y emocionales altamente interactivos. Para este psicólogo la interacción social es esencial para el desarrollo no sólo como una fuente de estimulación y retroalimentación sino como el medio por el cual se despliegan todas las funciones psicológicas de las personas¹¹.

Con el telón de fondo de estos reconocimientos, en este capítulo se presenta, en primer lugar, la definición de alfabetismo emergente que surge desde tres corrientes teóricas: la psicología cognoscitiva, la psicolingüística y la sociolingüística. Esta perspectiva de alfabetismo emergente amplía la visión del alfabetismo y se preocupa por su aprendizaje antes de que los niños inicien la instrucción formal de la lectura y la escritura. Este concepto se ha desarrollado desde la década de los 80 como producto de la investigación sobre la forma como los niños desarrollan una comprensión de la lengua escrita y sobre lo que se sabe acerca de la naturaleza de la lectura y de la escritura. Ya que se ofrece una definición amplia del alfabetismo emergente que involucra la oralidad (hablar y escuchar) y la escritura (leer y escribir), para que el lector comprenda la naturaleza de estas dos formas de comunicación, al finalizar esta sección se exponen las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito vistas desde la perspectiva del desarrollo. Es decir, vistas desde su adquisición y aprendizaje temprano o inicial.

Al ser la lectura la preocupación central de este libro, en segundo lugar, se asume una definición de la misma y se presentan los procesos que intervienen cuando se enfrenta la tarea de leer un texto. Aquí se identifican los subprocesos involucrados en la decodificación y en la comprensión - interpretación. En tercer lugar, en la última sección de este capítulo, dedicada a la lectura emergente, se presenta un

¹¹ En el planteamiento de Vygotsky se enfatiza que cada capacidad es desarrollada en virtud de que primero se hace con los demás en un medio en el cual la actividad en cuestión es altamente valorada para ciertos fines. De este modo, a través de la participación activa del niño en la actividad, y con la guía del adulto, el mismo niño adquiere la capacidad para desarrollarla solo y por su propia cuenta.

modelo que sirve como marco para organizar las experiencias relacionadas con la lectura emergente y los conocimientos que construyen los niños a partir de sus vivencias. Este modelo se constituye en un punto de partida muy útil puesto que tiene en cuenta los dominios o campos de conocimiento involucrados en el desarrollo temprano de la lectura. Para finalizar esta sección se introducen un conjunto de prácticas sociales y experiencias con lo impreso que promueven el aprendizaje de las áreas involucradas en la lectura emergente y cuya eficacia ha sido ampliamente comprobada a partir de procesos de investigación realizados tanto en el hogar como en los programas de educación inicial.

Definición de Alfabetismo Emergente

En general, cuando se habla de alfabetismo, se hace referencia a las maneras cómo se van complejizando las capacidades y las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir¹² para diversos propósitos –comunicar, aprender, disfrutar, crear, imaginar, participar, entre otros-. Es decir, el alfabetismo no es un asunto de todo o nada, algo que se tiene o no se tiene. Más bien se trata de un logro que puede alcanzar diferentes niveles de desarrollo: se puede ser más o menos alfabetizado. Puede ir desde firmar, diligenciar diferentes formularios, leer aviso del transporte público, hasta expresar por escrito significados complejos de manera clara, precisa y convincente (Cuervo & Flórez, 1992)

Desde esta perspectiva que define el alfabetismo como un continuo, se puede afirmar que sus fundamentos se empiezan a constituir desde el momento del nacimiento - algunos dirían que aun antes- y que el alfabetismo sigue desarrollándose a lo largo del ciclo vital del ser humano. En este orden de ideas, el término emergente tienen que ver con el proceso evolutivo de la adquisición del alfabetismo. En otras palabras, el alfabetismo emergente se entiende como el

¹² Al día de hoy, la definición de alfabetismo también incluye la habilidad de las personas para computar y resolver problemas y manejar las nuevas tecnologías de comunicación.

surgimiento de comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes. Estas evidencias tempranas revelan ciertos conocimientos relacionadas con los dominios involucrados en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

Entonces, visto el alfabetismo desde la perspectiva del desarrollo, es lo que los niños y las niñas han aprendido sobre la función, el contenido, la forma del lenguaje escrito y la actitud que tienen hacia el lenguaje escrito antes de ingresar al grado escolar en el que se inicia la instrucción formal o la enseñanza de estos dos procesos. Pero este recorrido no lo realiza el infante en solitario; depende, de manera muy importante, de todos los intercambios que sostiene con los adultos o con otros significativos que lo rodean y con los eventos y objetos valorados por el círculo socio-cultural en el que ha estado inmerso.

Dimensiones del Alfabetismo Emergente

El alfabetismo emergente puede ser visto como un proceso de aprendizaje temprano en el que confluyen cuatro dimensiones de naturaleza distinta pero interrelacionada: la dimensión funcional, la social, la cognitiva y la emocional/lúdica. La *dimensión funcional* tiene que ver con el reconocimiento de que el caldo de cultivo de este proceso ocurre en situaciones naturales de usos de la lengua oral y escrita. De esta manera, el niño aprende las múltiples funciones que en la vida real cumplen los dos sistemas de comunicación y de aprendizaje: el oral y el escrito

La *dimensión social* se relaciona con la naturaleza interactiva de este proceso de aprendizaje. Es decir, se hace indispensable la presencia de otras personas significativas para el niño y que como otros, más conocedores, cooperan con él para derivar significado tanto de la oralidad como de la escritura. El propósito de la interacción persona significativa-niño, desde la perspectiva del alfabetismo

emergente, es el de promover el desarrollo del proceso de alfabetismo a través de prácticas socio-culturales, eventos o escenarios que promueven la participación de los niños en el mundo alfabético, más que exigirle al niño la respuesta correcta. Es decir, interacciones que ocurren en ambientes que fomentan la *socialización en el alfabetismo*. Este último concepto se ha usado para referirse a los aspectos sociales y culturales que influyen en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. van Kleeck y Schuele (1987) proponen tres áreas específicas de esta clase de socialización: (1) los objetos, (2) los eventos y (3) los tipos de conocimiento que los niños adquieren de diversas experiencias de alfabetismo.

Íntimamente relacionada con la anterior, la *dimensión cognitiva* se relaciona con el proceso intra-individual –mental- a través del cual el niño, de manera activa, procesa información y construye conocimientos sobre la lengua escrita, desde su dotación biológica y, como se señaló, a partir de su socialización en el alfabetismo.

Por último, pero no menos importante, la cuarta dimensión que está presente durante el alfabetismo emergente es la *dimensión emocional y lúdica* que surge de las interacciones de los adultos con los niños y las niñas durante los eventos de alfabetismo y que colocan una impronta en el recuerdo del menor que se caracteriza por un ambiente afectivo positivo relacionado con la lectura y la escritura.

Alfabetismo Emergente, Aprendizaje y Entornos Letrados

Como se puede apreciar, el foco del alfabetismo emergente es el aprendizaje. Por lo tanto, se interesa por el aprendiz y por todos aquellos personajes, objetos y situaciones sociales y culturales que favorecen o promueven la socialización en el alfabetismo y por ende la construcción social de conocimiento relacionado con el sistema de escritura. El alfabetismo emergente no debe interpretarse como un conjunto de técnicas, métodos o pasos de enseñanza, ni como logros que se cumplen o no se cumplen. Como señala Cabrejo - Parra (2003), con referencia a una de las prácticas que promueven el alfabetismo emergente, la lectura con los

bebés no puede pasar a ser un entrenamiento obsesivo para formar mejores lectores o dar altos rendimientos escolares, sin haber sido antes una actividad productiva y con un sentido interactivo muy alto para el niño. Entonces, el campo del alfabetismo emergente se preocupa por lo que ocurre cuando un aprendiz activo con la cooperación de los adultos empieza a construir los fundamentos para llegar a dominar las funciones, significados y formas del sistema de escritura de su lengua. Sólo el aprendiz, desde su propio ritmo de aprendizaje, delinearé sus propias rutas. Pero, es responsabilidad del adulto crear las condiciones, dicho de otra manera, brindar las oportunidades necesarias para que los niños puedan aprender desde sus diferencias culturales, sociales, económicas e individuales.

En sociedades alfabetizadas, en entornos en los que la lectura y la escritura son habilidades importantes y significativas, las niñas y los niños están expuestos a diversas oportunidades que les permiten sentar las bases para llegar a ser lectores y escritores competentes que disfrutan las posibilidades de expresión y de aprendizaje que les brindan estas herramientas propias de la comunicación de los seres humanos (Garrido, 2002). Como señalan Kamhi & Catts (1999), la cantidad de conocimiento alfabético que adquieren los niños durante la infancia temprana depende de qué tan expuestos están a objetos y eventos de alfabetización y de su interés y facilidad para aprender. La cantidad y calidad de conocimiento alfabético que adquieren los niños durante ese período dependen de las oportunidades que hayan tenido de estar inmersos y participar en actividades cotidianas y significativas que involucran eventos de lectura y de escritura

La realidad muestra que en el hogar, en mayor o menor grado, los niños y las niñas han desarrollado la oralidad, a partir de pocos o muchos intercambios conversacionales significativos; han estado expuestos a una variedad de manifestaciones del lenguaje escrito; han estado involucrados en prácticas que favorecen o no el alfabetismo emergente (Garrido, 2002). En conclusión, los niños crecen en hogares que ofrecen variados niveles de apoyo al desarrollo del alfabetismo.

En relación con la situación arriba delineada, Kamhi y Catts (1999) reconocen que, por un lado, están los niños que crecen con poco contacto con mecanismos y experiencias ricas de lectura y escritura e inician el colegio con muy poco conocimiento alfabético. Por otro, están los niños de ambientes donde se tiene un alto contacto con lo impreso y se disfruta de todo aquello que se relaciona con el lenguaje y el alfabetismo, y podrían estar en una de las primeras etapas del reconocimiento de palabras impresas para el momento en que entren al colegio. La mayoría de los pequeños que crecen en estos hogares se rodean de objetos de alfabetismo desde el momento en que nacen. Los personajes de las canciones infantiles decoran las paredes; las sábanas y los bordes de la cuna tienen frecuentemente dibujos y textos. Suelen tener los cubos con las letras del alfabeto y las camisetas frecuentemente tienen eslóganes o nombres impresos en ellas. Además de las pertenencias del niño, los hogares están llenos de objetos tales como libros, periódicos, revistas, correspondencia, lápices, colores y libretas de papel. Por otro lado, son frecuentes, en esos hogares, los eventos significativos de lectura y escritura compartida.

En general, los niños que llegan a la escuela con pocas experiencias que hayan promovido el aprendizaje de conocimientos y habilidades básicas para aprender a leer y a escribir de manera eficiente demuestran logros iniciales más bajos que los de sus pares cuyos antecedentes socio-familiares han sido ricos en experiencias significativas de alfabetismo. Existe evidencia que muestra que las diferencias tempranas entre los menores en lo relacionado con los logros en lectura permanecen relativamente estables a lo largo de los años de la educación básica. Es más, parece que si no se toman las medidas del caso las diferencias entre los “buenos” y los “pobres” lectores llegan a ser mayores, en términos absolutos a medida que transcurren los años. En este sentido, cualquier esfuerzo que se realice para prevenir las dificultades en la lectura debe ser bienvenido.

Un ejemplo de este reconocimiento es la investigación adelantada en Inglaterra por Moore y Wade (1996-2003) denominada *Bookstart: The first five years*.

Bookstart es una estrategia temprana de intervención que busca desarrollar los fundamentos del alfabetismo. En este estudio participaron bebés de nueve meses a quienes se les realiza un seguimiento de tres años. La estrategia nuclear de la intervención consistió en regalarles a las mamás libros apropiados para la edad de los infantes. De esta manera se promueve la lectura compartida con sus hijos en el hogar. Las observaciones en el hogar de situaciones de lectura compartida de libros muestran que los niños exhiben, de manera sustancial, una mayor actividad y participación,¹³ si se comparan con niños que no participaron en la investigación.

Experiencias similares a la anterior se han adelantado en Colombia. Una de ellas es la de la Espantapájaros. Taller creado por Yolanda Reyes. En este taller se han dispuesto diversos medios y espacios para que bebés y niños muy pequeños, de diversos entornos sociales, tengan un contacto temprano y significativo con los libros. Es así como, según Reyes (2003. p. 29) “los niños crecen junto con los libros que desde pequeños están observando”. Esta experiencia cuenta con la virtud de dar los libros a los niños como objetos, pero también como elementos significativos, dentro de nanas y rondas con los bebés.

Otra experiencia con bebés en Colombia ha sido desarrollada en el programa “Leer en familia: Los bebés sí pueden leer”, implementado por Fundalectura y el servicio de Red de Bibliotecas de Colsubsidio¹⁴ (Fundalectura, 2003). Esta experiencia ha mostrado que si los bebés desde el sexto mes de edad se interesan por interactuar con el adulto, entonces el interés por los libros puede generarse si éstos hacen parte de la actividad de interacción con los padres o adultos significativos. Este programa también mostró que los niños que crecen en entornos con poca riqueza en alfabetismo no están condenados al fracaso en la lectura y la escritura. El programa promovió en los padres nuevas habilidades y estrategias de lectura con sus hijos y un mayor interés general por el uso de los recursos disponibles en la Biblioteca Pública. De la misma manera, mostró que la

¹³ Esta mayor actividad e interés se aprecia en indicadores tales como: demostrar entusiasmo por los libros, centrar la atención en el libro, señalar dibujos o texto, tratar de pasar la hoja, realizar predicciones, formular o responder preguntas.

¹⁴ Es una de las cajas de compensación familiar más importantes del país. Actualmente tiene en comodato la administración de jardines infantiles.

madre y su nivel de formación son cruciales para el desarrollo constante de este tipo de actividades con los bebés y con los niños pequeños

En conclusión, la cantidad y calidad del conocimiento alfabético que adquieren los niños durante el periodo de surgimiento del alfabetismo es bastante variable. Si se tiene en cuenta esta inequidad en las oportunidades de aprendizaje en el hogar, muchos niños y niñas necesitan ambientes educativos preescolares, escolares y extraescolares de alta calidad en los que se les ofrezcan, de manera sistemática y significativa, excelentes oportunidades para asegurar, en la medida de lo posible, el éxito en el dominio de la lengua escrita. Es importante recordar que el alfabetismo exitoso es un *derecho* que tienen los niños y las niñas. En este sentido, independientemente del capital cultural de los menores, en el escenario de la educación inicial, a pesar de las diferencias de antecedentes socio-económicos, afectivos y culturales, los menores deben encontrar a su disposición, de manera equitativa, las oportunidades para desarrollar al máximo su potencial a partir del deseo y del gusto por la lectura y la escritura. Trelease (2004, pg 10) anota que “aquello que le enseñamos a desear y a querer a un niño siempre valdrá más que aquello que le enseñamos a hacer”.

Hasta aquí se ofreció una definición de alfabetismo emergente que incorpora cuatro características: a) se inicia antes de que el niño reciba una instrucción formal en el sistema de escritura, b) incluye el aprendizaje inicial sobre la lectura, la escritura, las funciones de, y las actitudes hacia, lo impreso en ambientes de educación inicial: el hogar y otros escenarios, c) se adquiere a partir tanto de prácticas incidentales como de actividades dirigidas por un adulto, d) promueve la construcción social de conocimiento específico relacionado con la lengua escrita y e) reconoce que la lectura y la escritura, en los niños menores de seis años, se desarrollan de manera simultánea e interrelacionada y que su aprendizaje está, en esencia, promovido por experiencias que posibilitan y promueven interacciones significativa, llenas de sentidos, con el lenguaje oral y escrito.

Aunque existen semejanzas entre la oralidad y la escritura, desde la perspectiva del desarrollo se han identificado diferencias importantes entre estas dos formas de comunicación verbal humana que se exponen a continuación.

Diferencias entre la Adquisición del Lenguaje Oral y Escrito

Desde una perspectiva basada en la adquisición del lenguaje, muchos autores coinciden en reconocer que existen diferencias importantes entre la adquisición de la lengua oral y la de la lengua escrita (Catts y Kamhi, 1999; Jiménez, Rodrigo y Hernández, 1999). Catts y Kamhi (1999, p. 16-21) presentan, de manera concisa, estas diferencias. Parten del supuesto de que el aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral y escrito está determinado por la interacción de factores biológicos, cognitivos, psicosociales y ambientales. Sin embargo, establecen que el valor de estos factores no es el mismo en la adquisición de la lectura y en la adquisición del habla.

En relación con los *factores biológicos* se acepta que son cruciales para aprender el lenguaje hablado y escrito, pero existe una diferencia importante entre aprender a hablar y a leer. El aprendizaje de la lengua oral ocurre en situaciones naturales de uso y no requiere de instrucción formal. Además, el análisis de la cadena del discurso oral se lleva a cabo por debajo del nivel de conciencia¹⁵ gracias a procesos de gran antigüedad evolutiva¹⁶ y de percepción auditiva altamente adaptados y que se expresan en sesgos de la atención de carácter innato. Los bebés vienen dotados con mecanismos de aprendizaje que incluyen, por un lado, la atención selectiva hacia ciertos estímulos, fenómenos o acontecimientos

¹⁵ El nivel de conciencia hace referencia al grado en el cual las operaciones y acciones para realizar un proceso mental llegan a estar disponibles para que la persona se de cuenta de que las hace y pueda realizar con ellas acciones deliberadas. En el caso de la lengua oral, gran parte de estas operaciones no tienen esa disponibilidad, mientras que en el caso de la lectura y la escritura sí la tienen por estar ancladas en la interacción social.

¹⁶ Frente a esto Jiménez, Rodrigo y Hernández (1999, p.572) señalan que "el habla precede a la escritura tanto filogenética como ontogenéticamente. El primer sistema de escritura de uso general desarrollado por los sumerios sólo tiene 5000 años de antigüedad, mientras que la aparición del habla se remonta, probablemente, a más de 4 millones de años. De esto se deduce que los procesos implicados en la adquisición de estos dos tipos de lenguaje no pueden ser idénticos."

relacionados con su lengua materna y, por otro lado mecanismos muy eficientes de procesamiento de esa información. Es decir, el sistema perceptual humano está biológicamente adaptado para procesar el habla.

En contraste, el aprendizaje de la lengua escrita no se produce de manera tan espontánea y natural y requiere de procesos de instrucción sistemáticos puesto que el sistema visual humano no está biológicamente condicionado para procesar el texto escrito. Es por ello que aprender a leer y a escribir necesita una dosis mayor de atención consciente y motivación.

Continúan Catts y Kamhi afirmando que los *factores ambientales* juegan papeles diferentes pero de igual importancia en el aprendizaje de las dos manifestaciones de la lengua. Casi todos los humanos crecen en ambientes donde la lengua oral es el medio principal de comunicación, de esta manera no sólo estamos biológicamente dotados para desarrollar lenguaje sino que nos socializamos usando una lengua particular para comunicarnos. Es muy poco común, por ejemplo, encontrar un niño que no desarrolle el lenguaje para comunicarse debido a la ausencia del estímulo ambiental. Por otro lado, señalan estos autores que casi el 40 por ciento de la población adulta del mundo no sabe leer debido a que, en la mayoría de los casos, el analfabetismo lo causan factores ambientales. Las personas que crecen en sociedades donde saber leer no tiene un valor cultural, probablemente tendrán poco contacto con lo impreso y ninguna introducción formal a la lectura.

Ya que las bases biológicas y sociales de la lectura no son tan fuertes como lo son las del lenguaje hablado, los factores psicosociales, tales como los estados de motivación y atención, con frecuencia, juegan un papel más importante en aprender a leer que en aprender a hablar. La lectura requiere de una cantidad considerable de atención y motivación¹⁷. Las dificultades en la lectura, en aquellas personas con problemas de motivación y atención, han sido bien documentadas

¹⁷ No se está afirmando que el aprendizaje de la lengua oral no requiera procesos conscientes o de alto nivel en algunos momentos de su desarrollo. Sólo que al principio, y en sus niveles más básicos y fundamentales, hay una preponderancia de procesos mentales menos conscientes.

En lo que respecta a los *factores cognitivos*, Catts y Kamhi señalan que juegan un papel fundamental para aprender el lenguaje hablado y escrito porque las habilidades en estas dos actividades son logros a nivel cognitivo. Los dos aprendizajes dependen de los procesos cognitivos básicos para codificar, almacenar, y recuperar información. Además, la misma reserva de conocimiento lingüístico y conceptual es usada por los lectores como por los hablantes y los oyentes. Las habilidades metacognitivas¹⁸ y metalingüísticas¹⁹, sin embargo, juegan un papel más importante en aprender a leer que en aprender a hablar y a entender. Esto se debe a que aprender a leer requiere conciencia de las propiedades fonológicas del discurso oral, mientras que cuando se aprende a hablar casi no se necesita de ningún conocimiento metalingüístico explícito. Cuando los niños ya pueden hacer juicios metalingüísticos explícitos – alrededor de los 4 o 5 años – se puede decir que han progresado a lo largo de las etapas de desarrollo del lenguaje.

En esta sección se presentó una síntesis, consolidada por Catts y Kamhy, de las diferencias que se han identificado entre el lenguaje oral y escrito desde la perspectiva del desarrollo. Aunque el concepto de alfabetismo emergente que se ha presentado incorpora la oralidad, la lectura y la escritura, se advierte que de aquí en adelante nos vamos a referir sólo a la lectura. Antes de hablar de la lectura desde la óptica del desarrollo, en el siguiente apartado nos vamos a detener en la definición de la lectura. Como se señaló, el concepto de alfabetismo emergente, en lo que respecta a la lectura, se ha alimentado de lo que al día de hoy se sabe sobre la naturaleza de este proceso desde una perspectiva cognitiva, social y lingüística.

¹⁸ Las habilidades metacognitivas son las habilidades para dar cuenta de los procesos que una persona lleva a cabo para realizar una tarea o proceso.

¹⁹ Las habilidades metalingüísticas son las capacidades para reflexionar sobre el lenguaje, entendido como sistema gramatical y como un sistema de signos arbitrarios.

La Lectura

La lectura no puede ser vista por fuera del sistema de escritura propio de cada lengua y de cada cultura. Según de Vega, Cuetos, Domínguez y Estévez (1999), los sistemas de escritura, en mayor o menor grado, son códigos de segundo orden que pretenden reflejar las propiedades de la lengua oral. Jiménez, Rodrigo y Hernández (1999, p. 574) señalan que “las formas de representar el lenguaje oral pueden ser múltiples y varían según el nivel de relación que mantienen con él”. Una de estas formas es la alfabética. Es decir, con un conjunto de signos finitos, el alfabeto, a cada segmento sonoro de la palabra le corresponde un símbolo fijo o grafema/letra.

Continúan Jiménez, Rodrigo y Hernández (1999, p. 574-575) afirmando que:

Los sistemas alfabéticos varían en la consistencia de sus relaciones con el lenguaje oral a lo largo de un continuo de transparencia y de opacidad. En un extremo se sitúan los sistemas de escritura denominados transparentes (por ejem., italiano, finlandés, español) donde existe una correspondencia más estrecha entre la forma fonológica y gráfica, y en otro extremo los sistemas denominados opacos (v. gr. Inglés, francés) en los que hay muchas palabras que no se ajustan a las reglas de correspondencia grafema-fonema.

La escritura del español/castellano es, a la vez, alfabética y ortográfica. Es alfabética puesto que el sistema de escritura representa los sonidos individuales del habla, tanto vocálicos, como consonánticos. Es ortográfica ya que la representación no es del todo biunívoca entre grafemas y fonemas. Es decir, existe información en las palabras escritas que sobrepasa al principio alfabético²⁰ y que conduce a que existan irregularidades. En el caso del alfabeto del español colombiano se cuenta con un conjunto de 27 grafemas, de los cuales 21 se refieren a los sonidos consonánticos y seis a los sonidos vocálicos. Estos grafemas representan a los fonemas de nuestra lengua. Por ejemplo en la palabra /casa/ existe una alta correspondencia entre el fonema y la letra mientras que en la palabra /guitarra/ no es tan clara.

²⁰ Principio alfabético hace referencia al principio de correspondencia entre unidades mínimas de sonidos en el habla (fonemas), con unidades mínimas de la lengua escrita que tiene la función de representar sonidos (grafemas/letras).

Luego de estas consideraciones, la lectura se puede definir como un proceso complejo por el cual se construye significado a partir de símbolos impresos, utilizando el conocimiento sobre el alfabeto escrito y sobre la estructura de los sonidos de la lengua oral, con el propósito de alcanzar la comprensión (Snow, 1990). La lectura, como el lenguaje oral, es una actividad cognitiva. Algunos autores, por ejemplo, la definen como una organización compleja de los modelos de procesos mentales de más alto nivel que integra todas las clases de pensamiento, evaluación, juicio, imaginación, razonamiento y solución de problemas. Una concepción de la lectura que hace énfasis en los procesos de más alto nivel de pensamiento amplía la visión de la lectura (Perfetti, 1986). Una visión amplia de la lectura también se caracteriza por incluir el pensamiento que lo impreso motiva. La habilidad de leer, concebida de esta manera se asocia con la habilidad de comprender textos. Aunque se acepta ampliamente esta definición, existen controversias teóricas y prácticas especialmente entre algunos expertos. Presentar estas discusiones trasciende los alcances de este libro.

Aunque se reconoce que en la lectura intervienen una serie de procesos perceptuales, lingüísticos y cognitivos, Gough & Tunmer (1986) y Hoover & Gough (1990) ofrecen una conceptualización que ellos llaman una definición sencilla de la lectura. Dicha definición considera que la lectura consiste en dos procesos: la decodificación y la comprensión. La *decodificación* es el proceso de reconocimiento que transforma lo impreso en palabras. Incluye rutas directas (visual, ortográfica) y rutas indirectas (correspondencia sonido-símbolo). La *comprensión/interpretación* se refiere al proceso por el cual las palabras, las oraciones y los discursos se entienden e interpretan. Este segundo proceso incluye procesos de pensamiento de alto nivel e involucra la construcción de significados y sentidos y se relaciona con los conocimientos previos de los lectores.

En síntesis, el modelo de lectura de Hoover & Gough (1990) hace énfasis en la importancia tanto de la decodificación como de la comprensión. Es decir, los dos procesos son igualmente relevantes para la lectura. La decodificación en ausencia de la comprensión no es lectura. De igual manera, intentar comprender sin una adecuada decodificación tampoco es leer. La definición sencilla propuesta por Gough ha llamado el interés de muchos investigadores y profesionales. Además, esta concepción de la lectura ilustra, de manera clara, la relación de la lectura con el lenguaje hablado. La lectura toma ventaja del conocimiento lingüístico y de los procesos que han estado involucrados en el desarrollo de la lengua oral y que se relacionan con hablar y escuchar (Catts y Kamhi, 1999). Para reconocer las palabras escritas, el lector utiliza el conocimiento lexical²¹ que ha desarrollado a través del aprendizaje de la lengua oral. Esta afirmación cobra gran importancia en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura. Los niños experimentan mayor comodidad cuando se enfrentan con palabras conocidas. El proceso de decodificación permite que los lectores accedan al significado de aquellas palabras basándose en patrones familiares de sonidos.

A continuación nos vamos a detener en los procesos que intervienen en la lectura y que han sido identificados por numerosos teóricos e investigadores preocupados por entender la naturaleza de este proceso complejo. Cuando leemos, se ponen en marcha una serie de procesos que nos permiten descifrar lo que el texto dice y comprender e interpretar su mensaje. Como adultos que ya tenemos una maestría en la lectura, ésta nos parece relativamente simple porque dichos procesos los llevamos a cabo simultáneamente y casi sin darnos cuenta.

De manera consistente con la definición de la lectura ofrecida por Hoover & Gough, en primer lugar vamos a hablar de los procesos que intervienen en la decodificación: procesos perceptuales y procesos de reconocimiento de la palabra. En segundo lugar haremos referencia a los procesos que intervienen en

²¹ Conocimiento lexical se refiere al conocimiento de vocabulario.

la comprensión-interpretación de lectura que incluyen la construcción de significados y sentidos a partir de la palabra, la oración y el discurso y que incorporan los conocimientos previos de los lectores.

Procesos que Intervienen en la Decodificación

Como se señaló, la decodificación se refiere a la transformación de lo impreso en palabras. Este proceso tiene como condición necesaria que la persona sepa que existe una correspondencia entre los fonemas y los caracteres escritos. El lector competente sabe de dicha correspondencia y automáticamente detecta las configuraciones visuales como letras, entendidas como unidades escritas con significado lingüístico. Recordemos que en lenguas llamadas “transparentes” como el castellano o el finés, cada letra suele representar un fonema particular, con algunas excepciones. En otras lenguas, llamadas “opacas”, que también hacen uso del alfabeto latino, ciertos conjuntos de letras corresponden a un solo fonema o a un patrón de combinación de fonemas, como en los casos del inglés o del francés. En otros sistemas de escritura, existen otras marcas de los patrones de sonidos representados: algunos son de tipo silábico (como algunos alfabetos orientales comunes a los idiomas japonés, chino mandarín y coreano), otros marcan declinaciones en la pronunciación vocálica (como en el alfabeto cirílico de la lengua rusa) y otros dejan espacios para la pronunciación de vocales (como el hebreo o el árabe). Por lo tanto, en el proceso de decodificación, la persona ha de tener en cuenta la relación entre los sonidos de la lengua y las características del sistema de escritura que la representa.

Para decodificar, la persona debe establecer rápidamente una correspondencia entre las unidades de escritura y las unidades de sonido, y esto lo logra mediante la retroalimentación continua de doble vía automatizada entre su representación de sonidos propios de la lengua y la de los caracteres del sistema de escritura que usa la lengua. Para que dicho proceso llegue a automatizarse, la persona debe hacer uso del proceso de representación de palabra, incluidos en el procesamiento de palabras o acceso léxico.

Entonces, los procesos que intervienen en la decodificación van desde recorrer visualmente el texto para captar la señal visual a partir de los movimientos oculares, identificar las letras y asociarlas a los fonemas que representan y reconocer de manera rápida y automática la palabra. Es decir, involucran procesos perceptuales que incorporan el reconocimiento de la palabra o acceso léxico. Este último proceso establece vínculos con los procesos involucrados en la comprensión.

Procesos de Análisis de los Rasgos Visuales de las Señales Gráficas. Los procesos perceptuales iniciales se encargan de analizar los rasgos visuales de las señales gráficas. Es decir, perciben las letras y las categorizan con el propósito de obtener una primera representación visual que sirva de entrada a los procesos de acceso léxico para el reconocimiento de palabra (Linuesa y Domínguez, 1999; Cuetos, 2002; Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2004; Vieiro y Gómez, 2004). El análisis visual y la identificación de los signos gráficos incluyen las siguientes operaciones:

- Dirigir los ojos a los diferentes puntos del texto que vamos a procesar. Los ojos no siguen la línea del renglón, sino que van dando pequeños saltos, llamados movimientos saccádicos. Estos saltos se alternan con periodos de fijación que le permiten al lector percibir un segmento del escrito mientras que los movimientos saccádicos se trasladan al siguiente punto del texto.
- Extraer información sobre los signos gráficos escritos sobre la página para su posterior identificación.
- Una vez extraída la información es posible que esa información se registre, de manera sucesiva, en dos almacenes antes de ser reconocida: primero se almacena en una memoria sensorial llamada memoria icónica y a continuación pasa a la memoria visual a corto plazo. En la *memoria icónica* no se realiza

ningún tipo de interpretación, ya que es un almacén de carácter precategórico, es decir, mantiene la información en estado primitivo, tal cual aparece. Aquí permanece la información durante un período muy breve (250mseg). Este almacén tiene una enorme capacidad de almacenamiento y funciona como un registrador que mantiene los datos visuales momentáneamente mientras que sobre ellos se realiza alguna operación. Estas acciones dan paso al reconocimiento de letras.

Procesos de Reconocimiento de Letras. El reconocimiento de letras está muy relacionado con el proceso de reconocimiento de palabra. Cuetos, Rodríguez y Ruano (2004) afirman que una de las explicaciones con mayor reconocimiento al día de hoy, es la hipótesis de que las letras y las palabras no se identifican en orden sucesivo, primero las letras y luego las palabras, o primero las palabras y luego las letras; ambas unidades pueden estar siendo identificadas de manera simultánea. Según esta hipótesis el funcionamiento sería el siguiente:

Desde el momento en que una palabra aparece ante nuestros ojos comienzan a activarse las unidades de reconocimiento de letras y casi simultáneamente las unidades de reconocimiento de las palabras. A medida que se van identificando las letras, esta información permite ir completando el reconocimiento de las palabras. Pero al mismo tiempo, cuanto más se vaya reconociendo la palabra, mejor se irán identificando las letras. Existe, por lo tanto, una interacción informativa entre ambos niveles. (p.8).

Cuando se identifican las letras que componen la palabra, el siguiente paso es el de recuperar el significado de esa palabra. En este momento se da paso al proceso relacionado con el acceso léxico o reconocimiento de palabra.

Procesos de Acceso Léxico o de Reconocimiento de Palabras. Al igual que otros autores, Cuetos, Rodríguez y Ruano (2004, p. 8) señalan que "la identificación de letras es un proceso necesario para poder leer, pero no es suficiente. De hecho podemos identificar las letras de un escrito hecho en

cualquier idioma alfabético sin que por ello entendamos nada de lo que ahí se expresa. Reconocer una palabra implica descifrar el significado que ese grupo de letras representa”.

Entonces, el reconocimiento de palabras o acceso léxico es el proceso por el cual las palabras escritas se reconocen rápidamente. Para que esto suceda, la persona tiene que tener un conocimiento básico de las letras que corresponden a cada unidad mínima de sonido en la lengua. Pero además debe conocer palabras de la lengua y debe adquirir un patrón de reconocimiento rápido de palabras familiares (Carreiras, 1997).

Al día de hoy, la mayoría de los investigadores y profesionales interesados en el tema coinciden en reconocer que existen dos estrategias distintas para acceder al significado de las palabras: la ruta léxica o ruta directa y la ruta indirecta o fonológica (Morton y Patterson, 1980; Ellis, 1994; Linuesa y Domínguez, 1999; Cuetos, 2002; Vieiro y Gómez, 2004; Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2004). En la primera, ruta léxica o directa, la palabra se identifica de manera instantánea, se conecta o empareja la forma ortográfica²² de la palabra escrita con su representación léxica interna almacenada en la memoria, sin necesidad de ningún proceso intermedio de análisis y de síntesis. Es decir, sin la mediación fonológica.

En la segunda, ruta indirecta o fonológica, lo que predomina son mecanismos de conversión grafema a fonema. De manera similar a lo que ocurre en la lengua oral, esta ruta permite acceder al significado de las palabras transformando cada grafema en su correspondiente sonido. Es decir, se encarga de asignar los sonidos correspondientes a cada una de las letras que componen la palabra (Cuetos, 2002). Se analiza la palabra en segmentos y se le asigna un valor fonológico mediante la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Este proceso se conoce como recodificación fonológica. La forma

²² En este punto, representación ortográfica hace referencia a la idea que se tiene acerca de cómo debe aparecer una palabra u otra unidad lingüística cuando se escribe.

fonológica así creada es utilizada posteriormente para acceder al léxico y, con ello, a toda la información que poseemos sobre la palabra.

Cuetos, Rodríguez y Ruano (2004) reconocen que ambas rutas se complementan y se utilizan durante la lectura, en mayor o menor grado. Señalan que:

Quando nos encontramos con una palabra desconocida, tal como el nombre de un pueblo (p. ej., "Linariegas"), la única manera posible de leerla es transformando cada grafema en su correspondiente fonema. Por el contrario, cuando leemos palabras homófonas (p. ej., "hola/ola") sólo podemos distinguirlas por su forma ortográfica. El único requisito necesario para leer por la ruta directa es haber visto la palabra las suficientes veces como para formar una representación interna de esa palabra. En cuanto a la ruta fonológica, el principal requisito es utilizar las reglas de convergencia grafema a fonema. (p.8)

En conclusión, la investigación actual sobre los procedimientos de reconocimiento de la palabra escrita acepta que estas dos vías o estrategias de acceso al léxico funcionan de manera paralela y complementaria en los sistemas de escritura alfabéticos. Es decir, ambas pueden ser utilizadas en función de una serie de factores, tales como el carácter más o menos familiar de la palabra y el estado del léxico, esto es, si poseemos representación interna de la misma. Así, la vía interna permite el reconocimiento de palabras familiares, pero no de palabras poco frecuentes o desconocidas, ante las cuales no podemos realizar un reconocimiento inmediato. Ante este último tipo de palabras deberemos utilizar la ruta indirecta o fonológica, realizando una traducción de las mismas al lenguaje oral. A partir del lenguaje oral podremos acceder con más facilidad al vocabulario y reconocer la palabra, asignándole un significado, si se trata de palabras conocidas por el lector en su modalidad oral, o buscar su significado si lo desconocemos. De tal manera que un buen lector se caracteriza por la posesión de un vocabulario amplio de acceso al léxico y un sistema evolucionado de procedimientos de transformación grafema-fonema (Linuesa y Domínguez, 1999; Reigosa, 2003; Bobes, Expósito y Valdés – Sosa, 2003).

En esta sección se expusieron, de manera concisa, los procesos que intervienen en la decodificación. Como se dijo, estos procesos incorporan la inspección visual

del texto escrito, la identificación de las letras y el reconocimiento de la palabra o acceso léxico. A continuación se exponen los procesos que intervienen en el segundo componente de la lectura que tiene que ver con la comprensión/interpretación del texto.

Procesos que Intervienen en la Comprensión-Interpretación

Aunque el acceso al significado de la palabra es necesario para comprender el mensaje, no es suficiente. Lo que transmite la información en el texto es la relación entre las palabras, más que las palabras aisladas, puesto que el lenguaje escrito está conformado por unidades discursivas más grandes: oraciones, descripciones, argumentos, narraciones. Además, hoy en día se reconoce que la lectura es una actividad basada en el lenguaje oral. En este orden de ideas, la comprensión de lectura mantiene un vínculo fuerte con la comprensión de la lengua oral. Esto no quiere decir que la lectura sea una simple derivación del lenguaje hablado puesto que existen diferencias importantes en estas dos modalidades de la comunicación humana. Sin embargo, como señalan muchos autores, la comprensión de lectura se superpone, de manera importante, con la comprensión de la lengua oral.

Algunos afirman que la lectura es la comprensión de una forma de lenguaje visual. Por lo tanto, comparte aspectos relacionados con la comprensión del habla o de otras formas de lenguaje. Por ejemplo, tanto en la comprensión del habla como en la de la lectura se activan y seleccionan significados léxicos, se identifican las relaciones funcionales entre las unidades léxicas, se asignan papeles gramaticales a las palabras en la oración, se integra el significado de las palabras al contexto oracional, se aplica el conocimiento del mundo para interpretar el texto y se realizan inferencias. A continuación se presentan, de manera concisa, los procesos que intervienen en la comprensión de lectura y que tienen que ver con el manejo o procesamiento de unidades discursivas: procesos estructurales o gramaticales y procesos semánticos discursivos proposicionales.

Procesos Estructurales o Gramaticales. Como se señaló, la decodificación conduce a la recuperación de la representación semántica de la palabra. Esto permite activar significados que tenemos almacenados en la memoria. Pero, para la comprensión de la lectura estos significados deben verse en el contexto de la oración, el párrafo y el texto como un todo. Los procesos gramaticales consisten en aplicar el conocimiento intuitivo, o más o menos consciente, que tiene el lector de la sintaxis y de la morfología de su lengua o de la lengua en la que está escrito el texto. La sintaxis se refiere a: (a) las funciones que cumplen las diferentes palabras (por ejemplo, sujeto, predicado, objeto directo, complemento indirecto), (b) las clases de palabras (por ejemplo: artículo, sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición) y (c) el orden de esas palabras para producir diferentes tipos de oraciones (por ejemplo, interrogativa, negativa, exhortativa, propositiva, subjuntiva). Por su parte, la morfología tiene que ver con la organización interna de la palabra. Por ejemplo en el español se encuentran los morfemas gramaticales para marcar género, número y desinencias verbales: masculino-femenino, singular-plural, pasado perfecto-futuro, entre otros.

Estos procesos gramaticales le dan pistas al lector para comprender el significado de las palabras dentro de la oración y del texto como un todo. Cuando un lector se enfrenta al artículo /la/ anticipa que la palabra que debe continuar es un sustantivo o un adjetivo que pertenezca al género femenino y que sea singular en número:

La niña sale de la iglesia, o, La desobediente niña sale de la iglesia.

En el ejemplo anterior la anticipación del lector está orientada por una clave morfo-sintáctica relacionada con la concordancia entre género y número marcada por el artículo /la/.

En el siguiente ejemplo, la anticipación del lector está facilitada por la función de las palabras dentro de la oración:

El señor le tiró la piedra al ladrón.

El lector le asigna el papel de sujeto o agente al sustantivo /señor/, el papel de objeto directo a la palabra /piedra/ y el papel de objeto o complemento indirecto a la palabra /ladrón/. Es decir, construye una estructura sintáctica de tipo sujeto-verbo-objeto-complemento.

El orden de las palabras también le brinda al lector información muy útil para comprender el mensaje del texto. Esto se aprecia, de manera clara, en las siguientes oraciones en las que en el primer caso el sujeto es “la niña” y en el segundo “el perro”.

La niña mordió al perro
El perro mordió a la niña.

Entonces, durante la lectura, las claves morfológicas y sintácticas son muy importantes puesto que conducen a que los lectores realicen anticipaciones y predicciones sobre las palabras que siguen. Cuetos, Rodríguez y Ruano (2004) señalan que los signos de puntuación se constituyen en otro factor relevante para la asignación de papeles sintácticos y concluyen que los lectores que no respeten los signos de puntuación experimentarán dificultades para entender lo que leen. Como se expuso en esta sección, los procesos gramaticales juegan un papel importante pero no son suficientes para la comprensión de lectura. A este respecto, Vieiro y Gómez (2004), al igual que muchos otros autores, señalan que para extraer el significado de un texto se ponen en marcha dos procesos: el análisis sintáctico y la interpretación semántica del mensaje. A continuación desarrollaremos el segundo proceso.

Procesos Relacionados con la Semántica Textual / Discursiva. van Dijk (2000) relaciona la semántica discursiva con el “atribuirle sentido” al texto. Desde la psicología y la lingüística cognitiva este nivel se refiere a los sentidos abstractos y conceptuales propios de las palabras, de las oraciones, de las secuencias de oraciones y del discurso como un todo. Desde esta perspectiva, cuando se habla de sentidos abstractos del discurso se habla de representaciones semánticas que conducen a la asignación de significados. Este proceso de asignación de sentidos o de significados es lo que se conoce como comprensión o interpretación. Se han identificado tres subprocesos involucrados en el proceso relacionado con la semántica del discurso (van Dijk , 2000; Cuetos, 2002; Vieiro y Gómez, 2004) : (a) asignación de significados, (b) relación de los significados asignados con los conocimientos previos almacenados en la memoria del lector y (c) puesta en marcha de procesos inferenciales.

Asignación de significados o sentidos. Mientras que en los procesos sintácticos discursivos se reconocen los constituyentes de la oración y se establecen vínculos estructurales entre los mismos, en la semántica del discurso se hace necesario asignar los papeles temáticos a los constituyentes de la oración con el fin de construir una representación proposicional del enunciado (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2004; Vieiro & Gómez, 2004). Como afirma van Dijk (2000, p.32) “la semántica del discurso estudia, más bien, la estructura de las proposiciones, en especial las relaciones entre las proposiciones de un discurso”. Una proposición puede verse como la construcción de una representación²³ o estructura semántica²⁴ en la que se indican los papeles de actuación, más que los papeles gramaticales, de los elementos que intervienen en la acción señalada por el verbo. Frente a este punto, Cuetos (2002, Pág. 43) señala que “prueba de ello es que olvidamos pronto la estructura sintáctica aún cuando conservamos durante mucho tiempo el significado”.

²³ Representación: Idea que representa una situación en el mundo de una manera particular.

²⁴ Estructura semántica: Forma que organiza y sintetiza varios significados.

En otras palabras, asignar significado a una proposición puede verse como la construcción de una representación o estructura semántica en la que se indican los papeles de actuación, más que los papeles gramaticales de los elementos que intervienen en la acción señalada por el verbo. Por ejemplo, asignar los papeles de agente de la acción, objeto de la acción, lugar donde ocurre la acción. Sin embargo, la estructura semántica que se deriva de este proceso, en la mayoría de las ocasiones, no depende de la forma sintáctica como se puede apreciar en las siguientes oraciones (Cuetos, Rodríguez y Ruano (2004, p. 13): "El mensaje 'Un ladrón atacó al policía' pudo haber sido construido a partir de oraciones con estructuras sintácticas tan diferentes como 'El policía fue atacado por un ladrón', 'Al policía le atacó un ladrón', 'Un ladrón atacó al policía', etc. Es por esta razón por lo que una vez leída la oración, la forma superficial se olvida y se mantiene sólo el significado o estructura semántica".

Además, se ha demostrado que la complejidad proposicional afecta el tiempo de procesamiento (Kintsch & Keenan (1993). Entre más proposiciones contenga un escrito el lector invierte un mayor tiempo en su procesamiento. Las unidades proposicionales se ven determinadas por muchos factores, tales como la naturaleza o tipo de texto, la capacidad de procesamiento, el nivel de interés y motivación, el conocimiento del mundo, entre otros aspectos. Por otro lado, las proposiciones están influenciadas por las proposiciones previas en el discurso, lo que muestra la relatividad del mismo. El significado de una proposición depende del significado que se le asignó a las proposiciones que le anteceden (van Dijk, 2000).

En este orden de ideas, y como argumento que apoya los procesos semánticos proposicionales involucrados en la comprensión de lectura, Catts y Kahmi (1999, p. 11) afirman que:

Aunque el conocimiento gramatical podría jugar un papel muy importante en la comprensión de las oraciones, la memoria que se utiliza para los discursos extensos muy pocas veces mantiene la información de las estructuras. El hecho de que generalmente almacenamos y recordamos lo

esencial de lo que escuchamos o leemos sugiere que las fuentes de procesamiento deben dedicarse fundamentalmente a construir proposiciones que tengan significado. Una proposición es *una unidad con una idea* que consta de un predicado y los argumentos inherentes a ella. Generalmente se asume que los oyentes y los lectores usan su conocimiento de predicados y sus argumentos inherentes para construir proposiciones. El predicado *dar*, por ejemplo, requiere tres frases nominales o argumentos: un agente que da, un objeto que se da, y un destinatario. Cuando alguien escucha la oración: *Alicia le dio la muñeca a Fany*, establece los tres argumentos implicados por el predicado *dar*.

En síntesis, en este proceso de la comprensión de lectura, el lector construye una representación textual o discursiva que recupera la esencia del texto, su información más importante, a partir de una imagen global del mismo. Para van Dijk y Kintsch (1983) una representación textual es un conjunto de proposiciones vinculadas entre sí a través de referentes comunes y de otras características de los acontecimientos, como, por ejemplo, el tiempo y el espacio. Además, estas proposiciones están relacionadas con un tema discursivo de orden superior o macroproposición.

Retomando la definición anterior, Tomlin, Forrest, Pu & Kim (2000) interpretan la representación textual como una serie de proposiciones conectadas entre sí y que configuran un todo coherente. van Dijk (2000) señala que esta coherencia es relativa y que depende de los lectores y de sus conocimientos previos. En este orden de ideas, el segundo subproceso involucrado en la semántica del discurso tiene que ver con la relación de los significados asignados con los conocimientos previos del lector que incluyen el conocimiento que tiene del mundo y de los diferentes dominios o áreas de conocimiento.

Relación de los significados asignados con los conocimientos previos almacenados en la memoria del lector. Como se señaló, la comprensión es un proceso mediante el cual se atribuyen significados o sentidos al texto. El lector, de manera activa, realiza una transacción entre lo que lee y el conocimiento que, a lo largo de su vida, ha construido del mundo y que se encuentra almacenado en la memoria en diferentes formatos: visual, auditivo, proposicional, espacial,

emocional, entre otros. Uno de los formatos que se activa, de manera importante, cuando se lee, es el formato situacional. Las representaciones almacenadas en este formato tienen un papel fundamental en la comprensión de lectura puesto que el lector debe seleccionar de la información conceptual general la que sea más apropiada a la situación que plantea la lectura para darle significado o sentido al texto que lee. Por ejemplo, cuando leemos la siguiente oración, *María regaló un libro a Pedro y se quedó sin efectivo*, el conocimiento del lector debe ir más allá de las palabras y la oración para incluir conocimiento general de cómo funcionan en la vida real diferentes situaciones. En este caso, debe saber que regalar puede implicar comprar algo para dárselo a alguien y que cuando se compra algo se paga por ello. También debe saber que el dinero puede tener varias modalidades: efectivo, cheque, tarjetas débito y crédito entre otras. Este último conocimiento le permitirá al lector establecer si existen o no diferencias entre la anterior oración y la siguiente: *María regaló un libro a Pedro y se quedó sin dinero*.

Otro ejemplo más complejo de la transacción entre el conocimiento previo y lo que se lee es el siguiente titular de prensa del 2000: *Bogotá, la nueva casa de la selección*. Para que un lector pueda comprender este titular, en primer lugar, debe saber que Bogotá es la ciudad capital de Colombia. Debe elegir entre los posibles significados de la palabra /selección/, el que sea más pertinente para la situación que tematiza el titular: elegir, separar, distinguir, clasificar; acción o efecto de elegir a una o varias personas entre otras, separándolas de ellas y prefiriéndolas; equipo que se forma con atletas o jugadores de distintos clubes para disputar un encuentro o participar en una competición, principalmente de carácter internacional.

En segundo lugar, para comprender este titular se hace necesario reconocer que se debe buscar una interpretación metafórica a la expresión "*Bogotá es la nueva casa*". Con ésta metáfora nominal/atributiva - *Bogotá es una casa*- se están asignando algunos rasgos semánticos de casa (albergue, morada, hogar) a una ciudad. De alguna manera se está comparando a Bogotá con una gran casa. Se

podría afirmar que en este titular de prensa, *casa* reemplaza a la unidad léxica *sede* (lugar donde tiene su domicilio una entidad deportiva). Además, para la interpretación de este titular, el lector debe anticipar que el escritor se refiere a la selección colombiana de fútbol, puesto que sabe que: en marzo del 2000 se jugó el primer partido de las eliminatorias para el mundial; en años anteriores las eliminatorias se habían realizado en la ciudad de Barranquilla. A partir de este conocimiento y de lo que sugiere el titular el lector realiza la siguiente inferencia: si Barranquilla ha sido la sede de la selección Colombia para las eliminatorias de los mundiales de fútbol durante las últimas tres décadas, y ya no lo es, la ciudad que la reemplace será la nueva sede de la selección. Si Bogotá es la nueva sede de la selección Colombia entonces los partidos se van a jugar en el estadio del Campín y Barranquilla ya no será la sede.

Entonces mediante los procesos de asignación de referentes y significados textuales, relación con los conocimientos previos y la puesta en marcha de procesos inferenciales el lector construye la siguiente proposición con su correspondiente actitud proposicional:

Bogotá es la próxima sede de la selección de fútbol colombiana
para las eliminatorias del mundial de fútbol

El modo lingüístico es enunciativo y la actitud proposicional informativa.

Este ejemplo nos introduce el tercer subproceso involucrado en la comprensión/interpretación textual, relacionado con la puesta en marcha de procesos inferenciales.

Procesos inferenciales. La comprensión/interpretación textual necesita de procesos inferenciales puesto que cualquier manifestación de la comunicación humana conlleva un proceso de razonamiento al que le es inherente una serie de consecuencias lógicas que pueden no estar mencionadas de manera explícita.

Los textos, tanto orales como escritos, prescinden de muchas informaciones que se presupone el lector puede deducir y por lo tanto no están expresadas en el texto. Por ejemplo, si leemos que es de día, se infiere que hay luz, o, cuando leemos "Pedro cortaba leña para su abuela" se deduce que Pedro empleaba alguna herramienta (un hacha o una sierra) para cortar la leña, o cuando leemos la oración "Andrés quería comprar un vestido, pero al mirar su billetera se dio cuenta de que estaba vacía" se infiere que Andrés buscó en la billetera para ver si tenía dinero para comprar el vestido y se dio cuenta de que no tenía dinero y por lo tanto no podría comprarlo (Cuetos, Rodríguez y Ruano (2004).

Entonces, en la lectura se da un juego entre aspectos que están explícitos y aspectos que están implícitos. Sperber y Wilson (1994) reconocen que es en este juego entre explícitos e implícitos en el que se encuentra el corazón de la comprensión y la interpretación. Estos autores afirman que el proceso inferencial consiste en extraer o sacar de unas premisas o proposiciones dadas una(s) conclusión (es) o consecuencias. Esta conclusión está implicada en las premisas y por lo tanto puede ser inferida de ellas. Las premisas estarían conformadas por todo el conjunto de supuestos - fuertes y débiles que se asumen como verdaderos o probablemente verdaderos - que activa el enunciado y lógicamente la situación en la que ocurre. Este conjunto o sistema de supuestos incluye todos los saberes que las personas han construido a lo largo de su vida, como seres individuales, emocionales, sociales y culturales. De esta manera, cada individuo posee un entorno cognitivo que determina un contexto cognitivo particular. Esto se puede apreciar en el ejemplo que se presenta a continuación, extraído de un intercambio comunicativo presente en un texto narrativo escrito por una profesora de primaria para sus estudiantes.

Situación

Ernesto (E) y su hija Laura (L) de 8 años de edad van en el carro. Ernesto va manejando y de repente se le atraviesa otro carro

E: Mujer tiene que ser (sin verle el rostro al conductor que se le atravesó)

L: Mira, papi ese es un hombre, las mujeres no son las únicas.

Análisis

(A) E: Mujer tiene que ser.

Este enunciado podría tener la siguiente *forma proposicional*: El conductor que se atravesó es una mujer y por esa razón maneja mal.

Para llegar a esta forma proposicional fue necesario aplicar procesos de asignación de significados o sentidos determinados básicamente por el contexto situacional en el que se emite este enunciado: manejando carro, un conductor que comete un error. En relación con *la asignación de significados*, se le asigna el siguiente referente a la entrada léxica *mujer* = género del conductor que se atravesó. En cuanto a la tarea de *enriquecimiento* se especifica la expresión "mujer tiene que ser" y se completa con "la persona que cometió el error de atravesarse". Este último aspecto tiene que ver con creencias previas relacionadas con la forma como manejan las mujeres.

Proposición de alto nivel: El hablante dice que el conductor que se le atravesó tiene que ser una mujer.

Modo lingüístico: enunciativo -sentencia- juicio de valor; *Actitud proposicional*: -prescripción -Ernesto está anticipando que el conductor que comete un error

obligatoriamente tiene que ser una mujer, corroborando de esta manera un supuesto fuerte que el tiene.

Procesos inferenciales

De este enunciado se puede inferir el siguiente raciocinio formulado de dos maneras:

Si todas las mujeres manejan mal (premisa implicada) y un conductor maneja mal entonces ese conductor es una mujer (conclusión).

Si las mujeres son las únicas que cometen errores al manejar (premisa implicada) y un conductor cometió un error entonces ese conductor es una mujer (conclusión).

(B) L: Mira, papi ese es un hombre, las mujeres no son las únicas.

Este es el enunciado que expresa la niña como respuesta a la interpretación que hace de la expresión del papá. Como resultado de las tareas de asignación de significados, relación de estos con el conocimiento previo se proponen las siguientes formas proposicionales:

El conductor que se atravesó es un hombre.

Las mujeres **no** son las únicas que cometen errores al conducir carro.

Al igual que el enunciado anterior, a este enunciado se le asignan significados a través de las pistas que da el contexto situacional y de la interpretación que se le da a la expresión anterior. Se le asigna referente a "ese hombre" = género del conductor que se atravesó. Se enriquece el enunciado completándolo con "las mujeres no son las únicas que cometen errores al conducir carro"

Proposición de alto nivel: El hablante dice/crea que tanto hombres como mujeres pueden cometer errores al conducir carro.

Modo lingüístico: aserción/ negación

Actitud Proposicional: mostrar evidencia/ refutar

Procesos inferenciales

El raciocinio que se puede inferir de este enunciado es el siguiente:

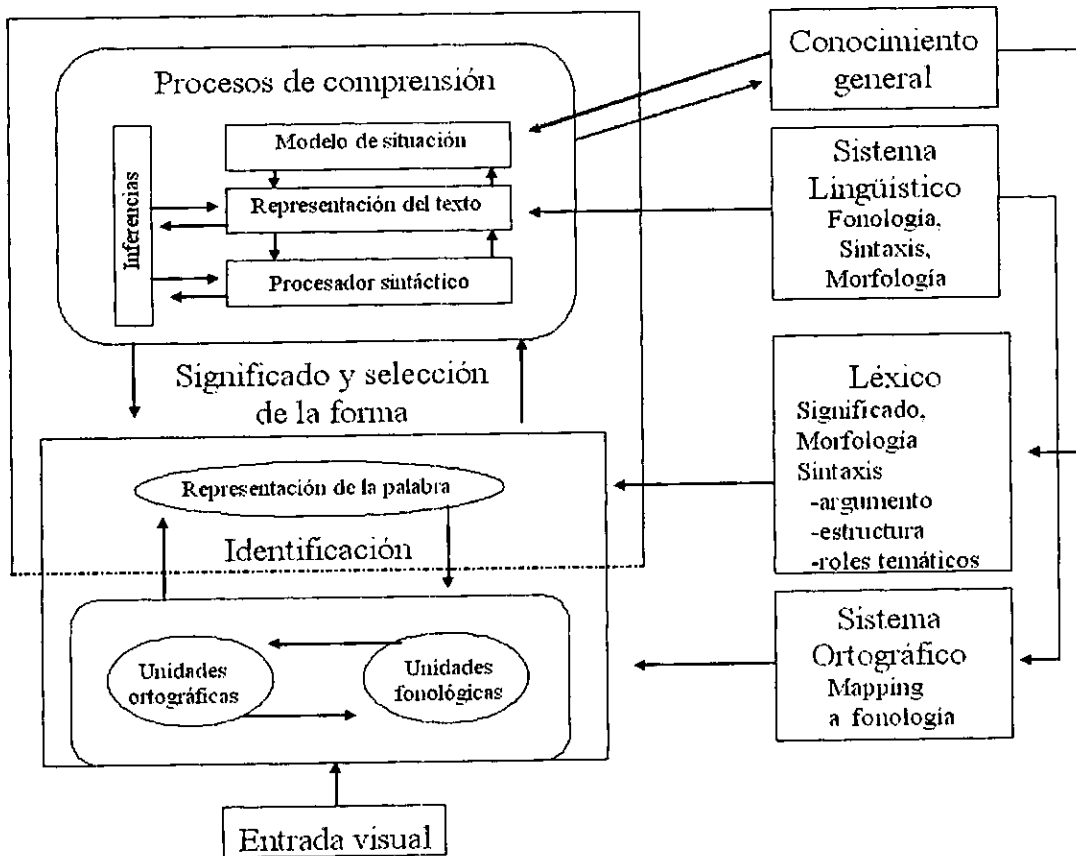
Si un conductor que comete un error al manejar es un hombre, entonces no es verdad que las mujeres sean las únicas que cometen errores al manejar; por lo tanto hombres y mujeres pueden cometer errores al conducir carro. Lo que hace la niña es presentar evidencia que refuta el argumento del padre. Es decir, proporciona un contra-ejemplo para desbaratar el supuesto implicado que manifiesta E.

Como se aprecia en el ejemplo anterior, cuando se comprende e interpreta un texto se ponen en marcha todos los procesos mencionados que tienen que ver con la semántica discursiva/textual: asignación de significados, relación de los significados asignados con los conocimientos previos almacenados en la memoria del lector y puesta en marcha de procesos inferenciales. En últimas, los procesos inferenciales, aunque son procesos de alta complejidad cognoscitiva, dependen de los otros procesos de menor complejidad. Es decir, lo que ocurre es una interacción dinámica entre todos los subprocesos. Britton y Graesser (1995) afirman que interpretación textual [y del discurso oral] es el proceso dinámico de construir representaciones coherentes e inferencias en los múltiples niveles del texto y del contexto, dentro del reducido campo de una capacidad limitada de la memoria de trabajo.

En la sección anterior se ofreció una definición de lectura que incorpora dos grandes componentes: la decodificación y la comprensión. Además se

presentaron, de manera concisa, los procesos que intervienen cuando un lector se enfrenta un texto. Perfetti (1999) plantea un modelo que incorpora los componentes generales de la lectura y que ilustra lo complejo de la interacción entre todos los procesos que se ponen en marcha cuando se lee un texto (Fig. 1)

Figura 1. Componentes generales de la lectura



Luego de este panorama que introdujo la naturaleza de la lectura y los procesos que intervienen en ella, a continuación nos vamos a referir al desarrollo de la lectura, visto como un desarrollo que se instaura durante el aprendizaje de la lengua materna y continua a lo largo de la vida.

El Desarrollo de la Lectura

Esta sección se organiza en dos partes. La primera presenta una visión panorámica del desarrollo inicial del lenguaje oral, visto como el camino que los niños y las niñas recorren para aprender a construir significados desde la oralidad –aprender a hablar y a escuchar-. La perspectiva que predomina en esta primera exposición es sociolingüística. En la segunda parte se hace referencia a la construcción de significados derivados del sistema de escritura. Aquí se describe el desarrollo de la lectura desde perspectivas psicolingüísticas y cognitivas.

Desarrollo inicial del lenguaje oral

Se puede afirmar que el camino hacia el alfabetismo comienza con el juego de la comunicación entendido como los intercambios que ocurren entre los adultos u otros significativos/responsables y el bebé. Estas interacciones incluyen compartir gestos, miradas, contacto corporal, vocalizaciones, llanto, gorjeos. El bebé empieza a realizar las primeras “lecturas” de aspectos no verbales y de aspectos paralingüísticos. Es decir deriva significados emocionales de los gestos y la musicalidad de su lengua materna – ritmos y patrones de entonación-.

Muy rápidamente, los bebés demuestran atención conjunta. Inicialmente, el bebé es capaz de centrar su atención en una sola cosa, ya sea en una persona o en un objeto. Después, participa en juegos o rutinas que involucran personas y objetos. Finalmente, es capaz, dentro de una actividad en curso, de centrar su atención en un adulto que le está indicando algo. Se establece, entonces, el campo de atención intersubjetiva. Este aspecto es muy importante porque es una evidencia de que el infante y el adulto comparten la atención sobre un mismo objeto o evento en el contexto de una interacción social impregnada de un vínculo emocional. Por ejemplo, algunos autores señalan que hacia los seis meses es clara la participación del niño en actividades conjuntas alrededor de un objeto. Heath (1983) señala que los niños a esta corta edad prestan atención a los libros y a la información que se deriva de ellos. Por su parte Rogoff (1990) confirma esta

apreciación y afirma que el infante despliega un potencial impresionante para compartir significados a esta edad temprana aún antes de que aparezcan las primeras palabras.

Poco a poco, a medida de que los niños y las niñas adquieren un mayor repertorio lingüístico, aparece la conversación propiamente dicha y los turnos del niño se llenan de palabras y enunciados. La conversación se ha definido como un patrón temporal sincronizado entre dos individuos que se rige por unas reglas que han sido acordadas por los seres humanos. Es el medio natural e indispensable para aprender lenguaje. Para que un niño aprenda lenguaje tiene, entonces, que aprender a conversar, tiene que aprender a ser oyente y hablante. Los adultos juegan un papel preponderante en este aprendizaje.

Un adulto sensible al niño y a sus necesidades de aprendizaje se caracteriza por tener un estilo de lenguaje adulto conducente al florecimiento del lenguaje infantil. Es decir, un lenguaje que le permita al niño: manifestar sus intenciones comunicativas y afectivas, construir significados, aprender a aprender usando el lenguaje, pensar reflexivamente, entender conceptos y relaciones abstractas, comprender el lenguaje figurado, historiar y usar las historias para aprender y para imaginar y crear mundos posibles. Este adulto se caracteriza por (Wells, 1986; Owens, 2000; Cuervo, Flórez y Acero, 2004):

- Jugar con los sonidos de la lengua, inicialmente vocálicos y luego combinaciones consonante vocal (PAPAPAPA), compartir cantos, retahílas y nanas con los bebés. Imitar las producciones de los bebés.
- Utilizar sonsonetes rítmicos para captar y mantener la atención del bebé
- Compartir libros/cuentos/, evolutivamente apropiados, con los niños y las niñas desde edades muy tempranas. Algunos dirían que aún antes del nacimiento del bebé.
- Leer imágenes de cuentos, nombrar las ilustraciones, las acciones y los eventos, y relacionar la información del libro con la vida del niño, ya que para estos adultos el énfasis está en el significado y en la comprensión.

- Conversar con el bebé desde que nace. Esta proto-conversación se caracteriza por que el adulto promueve que el niño tome el turno y acepta que este turno este lleno de gestos, miradas, sonrisas, contacto físico, vocalizaciones, gorjeos o balbuceo, entre otros comportamientos posibles del bebé. Además el adulto anticipa la reacción del infante y le da el tiempo suficiente para que aparezca.
- Ajustar y graduar continua y finamente sus producciones, en sintonía con las habilidades cognoscitivas, emocionales, comunicativas y lingüísticas del niño. Este es un trabajo de sincronización, de decir lo adecuado, ni muy simple ni muy difícil, en el momento que toca. En un primer momento el adulto es el participante más hábil.
- Formular preguntas evolutivamente apropiadas y que los infantes puedan comprender. Los adultos también modificarán o estructurarán un texto para asegurarse de que el niño pueda hallarle sentido. Los estructuradores eficientes tienen la habilidad de reducir el vocabulario y la complejidad sintáctica, así como de brindar explicaciones e interpretaciones que el niño entienda. A medida que los niños crecen, el proceso de “tener sentido” se vuelve más un fin común (Heath, 1983; van Kleeck, 2003). Una característica importante de este fin común es que los niños aprenden cómo hacer preguntas sobre los textos que están leyendo. Las respuestas que reciben a sus interrogantes son una fuente clave para el desarrollo del conocimiento conceptual y de las habilidades
- Tener en cuenta la pertinencia semántica e interactiva de lo que dice. Entre más ocurran producciones del adulto relacionadas con las producciones precedentes del niño, o sea, aquellas que expanden y extienden sus contribuciones evolutivamente apropiadas, el niño tendrá mayores posibilidades de desarrollar un lenguaje de alta calidad. La *expansión* es una versión gramaticalmente más avanzada del enunciado del niño, que proporciona un adulto, pero que mantiene el orden de las palabras de la emisión del niño. Por ejemplo, si un niño dice “perro come”, el adulto puede

responder “el perro está comiendo”. Por su parte, *la extensión* es un comentario que hace un adulto sobre el tema establecido por el niño y que se relaciona semánticamente con éste. Por ejemplo, si un niño dice “perro come” el adulto puede responder “Sí, porque tiene hambre” (Owens, 2000).

- Ampliar cada vez más las posibilidades de usos de la lengua. Hablar desde cosas muy concretas presentes en el aquí y el ahora hasta cosas ausentes y presentes en los mundos pasados, futuros y posibles: lo que ocurrió, lo que pasará, lo que me gustaría, lo que sería posible, entre otros temas. Lo importante son los temas o tópicos propuestos por el adulto y por el niño y la forma como se desarrollan y se negocian de manera conjunta.

Cuervo, Flórez y Acero (2004) señalan que aprender a comunicarse es un asunto colaborativo. En un primer momento, el adulto debe ser el participante más hábil, con la responsabilidad de ayudar al niño a desarrollar y extender sus habilidades comunicativas, primero, preverbalmente, luego oralmente y finalmente en el lenguaje escrito. Pero, en cada momento, el niño también tiene algo que contribuir que surge de sus propios intereses y está dirigido por sus propios propósitos. El tipo de interacción más útil para el desarrollo del niño es aquella que le atribuye el peso debido a la contribución de las dos partes y hace énfasis en la mutualidad y reciprocidad en los significados que se construyen y se negocian a través de hablar. Cuando aprende a comunicar, el niño también está construyendo su modelo de interpretación de la realidad. Los valores que adopte y las habilidades que desarrolle para entender y controlar el mundo en el que vive le deberán mucho a aquellos aspectos de la experiencia y colaboración interpersonal que se hayan resaltado en sus interacciones tempranas día a día.

Lo que necesitan los niños es evidencia, guía y soporte. Los padres que tratan a sus niños como compañeros iguales en la conversación, siguiendo su guía y negociando significados y propósitos, no sólo están ayudando a sus hijos a hablar sino también les están permitiendo descubrir cómo aprender a través de hablar. Es decir, están fomentando interacciones o prácticas sociales en escenarios que promueven las bases o fundamentos del alfabetismo.

Como señalan Catts y Kamhi (1999B, p.31)

Es evidente que los niños más jóvenes aprenden una gran cantidad de información alfabética durante el periodo de surgimiento/emergencia del alfabetismo. No es inusual que los niños que crecen en ambientes con un gran contacto con lo impreso entren al jardín infantil con la capacidad de recitar el alfabeto, reconocer las letras, usar una máquina de escribir o una computadora, escribir sus nombres y otras pocas palabras y repetir una docena o más de ellas. No es extraño que un niño precoz que disfruta de estas actividades del alfabetismo entre al colegio con habilidades decodificadoras medianamente sofisticadas. Los pequeños que inician la escuela con esta gran cantidad de conocimiento alfabético tienen obviamente una ventaja considerable frente a los niños que entran a estudiar sin este conocimiento y experiencia. Los maestros necesitan ser conscientes de que los niños con conocimiento y experiencia limitada no son niños con dificultades de aprendizaje o discapacitados. Los pequeños que crecen en hogares con alta y baja exposición a la letra impresa pueden tener en la misma proporción, capacidades del lenguaje, cognitivas y de atención; sin embargo, para que los niños con esta clase de limitaciones logren ponerse al día con sus compañeros más aventajados, necesitan que se les brinde instrucción sistemática y enfocada en lo que se refiere a la conciencia fonológica y al reconocimiento de palabras combinada con actividades divertidas e interesantes de lectura y escritura.

En la siguiente sección explicaremos cómo los niños llegan a derivar o asignar significados del sistema de escritura. Es decir, vamos a hablar del desarrollo de la lectura.

Construcción de significados derivados del sistema de escritura: Desarrollo de la Lectura

Snow, Burns y Griffin (1998) afirman que las habilidades para la lectura se adquieren de manera relativamente predecibles en aquellos niños y niñas que: (1) tienen un desarrollo típico/normal, promedio o superior del lenguaje oral, (2) han tenido experiencias en la infancia temprana que fomentan la motivación hacia la lectura y en las que se les han brindado las oportunidades de estar expuestos al alfabetismo en uso –experiencias en las que la lectura y la escritura forman parte de la vida cotidiana–; (3) han obtenido información sobre la naturaleza del sistema de escritura a través de diversas oportunidades para aprender las letras y

reconocer la estructura interna de la palabra hablada, así como, explicaciones sobre el contraste entre la naturaleza del lenguaje hablado y escrito; y, (4) cuando la situación lo requiere, han asistido a instituciones de atención a la primera infancia –guarderías, preescolares, jardines infantiles, hogares comunitarios, centros vecinales- que les brindan las mejores oportunidades para continuar o iniciar el aprendizaje de la lectura y para sumergirse en experiencias significativas de alfabetismo.

No todos los niños y las niñas tienen la suerte de vivir experiencias significativas que los socializan en el alfabetismo y, por ende, encuentran obstáculos que, en algunas ocasiones, hacen tortuoso el aprendizaje de la lectura. Snow, Burns y Griffin (1998, p. 5) consolidan estas dificultades así:

El primer obstáculo radica en la dificultad para comprender y usar el principio alfabético –la idea de que el deletreo del lenguaje escrito representa, de manera sistemática, las palabras habladas. Es muy difícil comprender un texto si el reconocimiento de palabra es impreciso o muy dispendioso. El segundo obstáculo radica en la dificultad para transferir las habilidades de comprensión del lenguaje oral a la lectura y adquirir nuevas estrategias que son necesarias y específicas para la lectura. El tercer obstáculo para la lectura magnifica los dos primeros y tiene que ver con la ausencia o pérdida de la motivación inicial para leer o la falla para desarrollar una apreciación madura de los beneficios de la lectura. Como en cualquier dominio del aprendizaje la motivación es crucial. Aunque la mayoría de los niños y las niñas comienzan la escuela con actitudes positivas y expectativas de éxito, hacia el final de los primeros grados algunos niños y niñas están completamente desmotivados frente a la lectura y la escritura. La mayoría de los problemas de lectura que enfrentan los adolescentes y los adultos son el resultado de problemas que se debieron evitar o resolver en la infancia. Es un imperativo: se deben tomar todas las medidas necesarias para asegurar que los niños y las niñas superen estos obstáculos durante los primeros grados.

Cuando no se cumplen las condiciones mínimas arriba mencionadas y no se superan los obstáculos, en muchos casos, los niños y las niñas pueden experimentar, en mayor o menor grado, dificultades en el proceso de aprender a ser buenos lectores. Trelease (2004, p. 10) afirma que:

Algunos niños aprenden a leer más pronto que otros y algunos mejor que otros... Sin embargo, me preocupa el niño que desafortunadamente llega tarde y luego pasa años de dolor luchando con un libro. No sólo perderá gran parte de lo que requiere saber en la escuela, sino que experimentará una relación de dolor frente a la palabra impresa que durará toda su vida.

Los niños y las niñas que han experimentado, por diversas circunstancias, limitaciones en las oportunidades para socializarse en el alfabetismo pueden necesitar mayores esfuerzos, y en algunas ocasiones apoyos adicionales que recreen ambientes altamente impregnados de eventos de alfabetismo que ocurran

de manera sistemática y significativa. De esta manera, en la mayoría de los casos, seguirán el curso de desarrollo de la lectura, al igual que aquellos niños que han contado, desde el nacimiento, con experiencias ricas en alfabetismo.

Durante muchos años, los investigadores y profesionales se han preocupado por estudiar la forma como los niños y las niñas alcanzan una lectura fluida y comprensiva. Para entender el desarrollo de la lectura es muy importante recordar que las competencias y habilidades inherentes a sus procesos de aprendizaje están, de manera fuerte, mediadas por la institución escolar. La sociedad le ha asignado un papel: enseñar a leer y a escribir. Es decir, la escuela, independientemente de los antecedentes socio-culturales y del mayor o menor grado de experiencias previas con el alfabetismo, debe garantizar las mejores oportunidades para que todo los niños experimenten un aprendizaje exitoso de la lectura. Además, se espera que a medida que los estudiantes avanzan en grado escolar se hagan más complejas sus competencias y habilidades relacionadas con la lectura.

A continuación se presenta, en primer lugar, una descripción concisa del desarrollo de la decodificación. En segundo lugar, se expone el desarrollo de la comprensión. Al finalizar esta sección se presentan cuatro ejemplos que ilustran diferentes momentos del camino de los estudiantes en los procesos y conocimientos relacionados con la lectura.

Desarrollo de la Decodificación. Chall (1983) y Frith (1989) postulan un modelo de aprendizaje del reconocimiento de la palabra con tres etapas cualitativamente diferentes. Cada una de ellas utiliza una estrategia de aprendizaje específica y lleva su nombre: la etapa logográfica, la alfabética y la ortográfica. Ehri (1991) y Catts y Kamhi (1999) agregan una etapa de transición entre la etapa logográfica y las que siguen.

Durante la *etapa logográfica* los niños y las niñas establecen una asociación entre las palabras habladas y su forma impresa. Se privilegia una estrategia logográfica puesto que los niños reconocen globalmente palabras familiares y se apoyan en

las características visuales de las palabras y en su contexto de aparición. Pueden reconocer y leer globalmente, por ejemplo, nombres de marcas, de una manera automática. Durante esta etapa los menores no utilizan el conocimiento de los nombres de las letras o las relaciones sonido-letra para reconocer las palabras. Cuando los niños y las niñas utilizan las letras como claves lo hacen más por lo llamativo de su forma (Ehri, 1991; Domínguez, 1992). Ya que la estrategia que utilizan los menores es logográfica, los lectores no pueden leer palabras nuevas y cometen desaciertos al leer palabras cuyos rasgos o claves visuales sean semejantes a los de los logos conocidos. Por ejemplo, los niños pueden leer coca cola ante logos como pola y cola.

Catts y Kamhi (1999, p.40) señalan que existe una polémica sobre el papel de la lectura logográfica en el desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabra y citan a Share y Stanovich (1995) quienes sugieren que

... este tipo de lectura no tiene un valor funcional porque no tiene en cuenta la correspondencia entre lo impreso y el sonido a un nivel sub-léxico y si lo tuviera uno esperaría encontrar relaciones positivas con la capacidad de leer. Estos teóricos nombran diversos estudios que no hallaron relación entre la lectura logográfica y la capacidad posterior de leer, sugiriendo que desde el punto de vista de la adquisición competente de las habilidades de reconocimiento de palabras, la etapa logográfica tal vez puede considerarse mejor como la pre-lectura. Los niños no tienen que leer de manera logográfica para empezar a leer fonéticamente ya que la lectura logográfica no es aparentemente un factor de desarrollo en este proceso. La mayoría de los niños que crecen en ambientes con alta exposición a la letra impresa probablemente pasan a través de un periodo claramente definido cuando leen de manera logográfica pero no habría razón alguna para enseñarle a los niños a leer logográficamente si entraran al colegio con poco conocimiento alfabético. La primera "verdadera" etapa del reconocimiento de palabras tiene que incluir el uso de al menos algunas ayudas fonéticas para tal fin.

Como se mencionó, Ehri (1991) y Catts y Kamhi (1999) agregan una etapa de transición entre la etapa logográfica y las que siguen – la alfabética y la ortográfica-. En esta fase de transición los niños utilizan claves fonéticas parciales para reconocer las palabras. Los niños pueden reconocer la palabra por su sonido

inicial y final pero, por ejemplo, pueden no tener en cuenta las vocales. Como señalan Catts y Kamhi (p. 33): "Los niños en esta fase se asemejan a los lectores logográficos porque no pueden leer palabras desconocidas, pero se diferencian de éstos porque son capaces de utilizar la información sonido-letra para leer las palabras conocidas".

Es decir, cuando los menores utilizan con éxito claves para asociar letra-sonido han alcanzado la etapa de transición. Por ejemplo, un niño que reconoce la primera letra de una palabra y adivina/supone/anticipa/evoca una palabra que tiene el mismo sonido inicial ha empezado a aplicar el principio alfabético (las letras representan los sonidos de la lengua oral). Durante esta etapa algunos niños también empiezan a desarrollar, muy temprano, un vocabulario de reconocimiento visual de la palabra para aquellas palabras de alta frecuencia que ellos reconocen como un todo, aunque ellos no sean aún expertos para decodificar palabras no-familiares.

Como se señaló, nuestro sistema de escritura es alfabético puesto que utiliza mecanismos de correspondencia fonema.-grafema. Cuando los niños y las niñas aprenden la relación sonido-letra para decodificar palabras nuevas han alcanzado *la etapa alfabética*. Esta etapa se caracteriza por el uso de mecanismos de correspondencia fonema-grafema y por el conocimiento de los nombres y sonidos de las letras. Aprender esta relación es el reto que enfrentan los lectores novatos. Los aprendices necesitan un conocimiento alfabético que esta en la base de la decodificación.

Este aprendizaje va más allá de la identificación de las letras, de su combinación con los sonidos apropiados y trasciende la memorización del sonido que corresponde a cada letra. Los aprendices deben darse cuenta de que los sonidos son los elementos que constituyen la lengua oral y deben establecer los vínculos entre los grafemas-las letras y el conjunto particular de sonidos fonémicos que conforman su lengua materna. Este es el conocimiento alfabético que subyace a la capacidad de decodificar las palabras y tiene que ver con el principio alfabético propio de ciertos sistemas de escritura (Adams, 1990; Catts y Kamhi, 1999).

Sin embargo, alcanzar la etapa alfabética no es suficiente para asegurar una lectura automáticamente fluida. Los niños deben aprender un gran repertorio importante de palabras que se puedan reconocer sin decodificar letra por letra, incluyendo palabras cuyo deletreo no coincida, en mayor o menor grado, con su producción oral. Por ejemplo, las palabra guitarra, queso, o casa y cesar.

Entonces, la estrategia alfabética le permite a los niños identificar palabras no familiares, palabras que nunca ha visto escritas o pseudo-palabras. Linuesa y Domínguez (1999, p. 53) afirman que “esta forma de reconocimiento de palabra va a contribuir a la creación de un código progresivo de acceso directo al léxico interno, que posibilita que el niño alcance la etapa ortográfica”.

Esta última etapa es crucial para alcanzar el *reconocimiento automático de palabra*. Como anotan Linuesa y Domínguez (p. 53), “esta estrategia –la ortográfica- permite al aprendiz reconocer automáticamente las palabras (o parte de las palabras), tan rápido como en la estrategia logográfica, ya que el sistema de identificación de las palabras está ya dotado de de un gran número de palabras con acceso directo. Pero, a diferencia de la fase logográfica, la representación interna ortográfica ha sido elaborada a través del uso de mecanismos de recodificación fonológica”. Es decir, en esta fase, para el reconocimiento visual de las palabras el aprendiz no realiza una conversión fonológica –sonido/fonema-letra por letra- sino más bien reconoce secuencias de letras y modelos ortográficos. Muchos autores han reconocido que esta capacidad para utilizar una ruta visual directa con detrimento/decremento de la mediación fonológica permite una acceso más rápido a la memoria semántica y por ende al significado de las palabras, condiciones necesarias para alcanzar el reconocimiento automático de palabras. Catts y Kamhi (1999, p. 36) señalan que

[...] a pesar de que algunos teóricos no concuerdan en cómo llamar esta etapa final (ej. ortográfica o automática) se llega al consenso de que el conocimiento ortográfico es necesario para identificar automática y naturalmente las palabras ya que sin este tipo de conocimiento, los lectores

continuarían teniendo que emitir las palabras multisilábicas en sus unidades y dependerían de la vía fonológica indirecta más lenta y menos eficiente para acceder a la memoria semántica.

El conocimiento ortográfico se consolida en la medida en que los lectores van incrementando su capacidad para (a) decodificar fonéticamente diferentes palabras que comparten secuencias similares de letras, (b) reconocer estas semejanzas y (c) almacenar esta información en la memoria. En este sentido es indispensable, como punto de partida, la decodificación fonética –relación sonido-letra-y alcanzar niveles altos de automatización²⁵ de esta operación. Pero la estrategia alfabética tiene que superarse para dar paso al verdadero reconocimiento de la palabra.

Los niños y la niñas aprenden, de manera progresiva, que cada letra (grafema) puede verse de muchas formas: mayúsculas, minúsculas, script, cursiva, entre otros aspectos. También aprenden que existe una forma “correcta” para escribir las palabras. Algunas formas responden a reglas ortográficas claramente identificables mientras que otras son totalmente irregulares. De esta manera, el conocimiento ortográfico se hace necesario para desarrollar las habilidades de reconocimiento automático de la palabra puesto que conocer la secuencia de las letras posibilita que los lectores establezcan vías de acceso visual y accedan, de manera más eficiente, a la memoria semántica. Muchos afirman que aunque este aprendizaje se inicia en la infancia temprana puede extenderse/optimizarse a lo largo de toda la vida.

Hasta aquí se han expuesto las etapas involucradas en la decodificación que culminan con el reconocimiento de palabra: la logográfica, la de transición, la

²⁵ Para entender esta automaticidad es muy útil recurrir al concepto de modularidad introducido por Fodor (1983). Los sistemas modulares se definen como aquellas capacidades que tienen procesos automáticos (se realizan sin acceso a la conciencia y sin control voluntario), operan sobre un solo tipo de información y su contenido y manejo de información no es compartido por ningún otro módulo. Los procesos de esta clase son rápidos, no requieren dirección consciente y no son afectados por otros conocimientos de más alto nivel. (es decir, por conocimientos elaborados conscientemente y con control voluntario). Karmiloff - Smith (1992) en su libro *Más allá de la modularidad* ofrece una reinterpretación del concepto de modularidad desde una perspectiva del desarrollo, en la cual los módulos serían producto del desarrollo del conocimiento más que su punto de partida.

alfabética y la ortográfica. Todas ellas importantes para el desarrollo de la lectura. Sin embargo, aunque estas etapas describen las tendencias generales del desarrollo, algunos interesados en el tema creen que sobresimplifican este proceso y señalan que si no se aprecian en su justo valor pueden llegar a obstaculizar u oscurecen la comprensión del proceso evolutivo de la lectura. A pesar de que reflejan de manera apropiada las clases de conocimiento y las habilidades que se requieren para llegar a ser un lector competente no se ocupan lo suficiente de los mecanismos que subyacen a los cambios en la competencia lectora (Share y Stanovich, 1995)²⁶. Otro problema con estas teorías es que cada etapa se asocia solamente con un tipo de lectura (logográfica; alfabética y ortográfica) lo que implica que todas las palabras se leen utilizando la misma estrategia en cualquiera de las fases. Sin embargo, lo que se ha observado es que, por ejemplo, en un punto X para un niño A, el mecanismo de reconocimiento de palabra para distintas palabras puede encontrarse en diferentes etapas. Las palabras a las que el niño o la niña están expuestos con mayor frecuencia es posible que se procesen con estrategias ortográficas, mientras que las palabras muy poco comunes aún requerirán de estrategias de decodificación sonido-letra. Para que estas palabras de baja frecuencia lleguen a leerse de manera automática son importantes la conciencia fonológica y la aplicación del principio alfabético.

Share y Stanovich (1995), sugieren que es más apropiado preguntarse cómo los niños obtienen el significado y de qué palabras. El proceso de reconocimiento de palabras depende de la frecuencia con la que se ha expuesto un niño a una palabra en particular, de la naturalidad y del éxito con el que decodifica dicho vocablo. Las palabras de alta frecuencia que son familiares se reconocen

²⁶ Proponer una teoría de la auto enseñanza en la lectura y que tomará muchos años más para ser aceptada es que siempre hemos creído que son los profesores quienes enseñaban a los niños a leer, pero como se explicará enseguida, es difícil enseñarle a los niños todo lo que necesitan saber para llegar a ser lectores competentes. Al niño no se le puede enseñar todo lo que debe saber, pero sí se le puede guiar en el desarrollo de habilidades para descubrir las claves del proceso de la lectura, y se le pueden dar los eventos necesarios para que ponga en práctica los conocimientos adquiridos y para que pueda adquirir más conocimientos.

visualmente con la mínima decodificación fonética, mientras que los vocablos nuevos o de baja frecuencia, para los cuales el niño ya tiene que desarrollar representaciones ortográficas, serán más dependientes de dicha decodificación. La frecuencia con la que se realice una decodificación fonética variará, así, de acuerdo con la familiaridad de los niños con las palabras de ciertos textos. Si el texto es apropiado para el nivel de lectura del niño o un poco más complejo, “la mayoría de la palabras se reconocerán visualmente, mientras que el grupo más pequeño de términos desconocidos de baja frecuencia brindarán oportunidades para auto enseñarse con muy pocas alteraciones de los procesos de comprensión en curso” (Share,1995, p.155) y lo que es aún más importante, esta clase de oportunidades con estas palabras desconocidas representan “los pilares” del desarrollo de la lectura no solamente para el principiante sino para los lectores en todos los niveles de aptitud (p.156).

Además sería importante considerar las diferencias en los estilos de aprendizaje de los niños y las niñas que en algunas ocasiones son promovidos por los estilos que se privilegian al interior de sus grupos primarios de socialización. Mientras que algunos niños tienden a aprendizajes holísticos/integrales otros tienden más hacia las rutas analíticas y aunque unos y otros lleguen a necesitar ambas es importante reconocerlas en las etapas iniciales para utilizarlas como facilitadores del aprendizaje (Hederich y Camargo, 2004).

En esta sección se presentó una propuesta por etapas de uno de los dos grandes componentes de la lectura: la decodificación que finaliza con el reconocimiento de palabra. A continuación vamos a detenernos en el segundo componente: la comprensión-interpretación de los textos escritos.

Desarrollo de la Comprensión- Interpretación de la Lectura. El desarrollo de la comprensión de lectura se puede interpretar como el recorrido que realizan las personas para llegar a ser lectores competentes o buenos lectores. Está relacionado con las maneras en las que se van enriqueciendo y complejizando los procesos y conocimientos relacionados con:

- (a) La gramática de la lengua: morfología, sintaxis y tipología textual (narración, argumentación, descripción, entre otros tipos de texto);
- (b) La semántica del discurso (asignación de significados y sentidos a las palabras, oraciones, párrafos y al texto como un todo; relación de los significados asignados con los conocimientos previos almacenados en la memoria del lector; puesta en marcha de procesos inferenciales), y
- (c) Las habilidades metacognitivas.

El desarrollo completo de estos aspectos trasciende los alcances de este libro. Sin embargo, a continuación se presentan algunas consideraciones al respecto y se advierte, como se señaló en la sección sobre las diferencias que existen entre el aprendizaje de la lectura oral y la escrita, que el desarrollo de la lectura está, en gran medida, determinado por las prácticas pedagógicas y las didácticas que se privilegian en el sistema educativo.

Desarrollo de procesos y conocimientos relacionados con la gramática de la lengua. La capacidad para utilizar claves morfo-sintácticas como ayuda para la comprensión de lectura va aumentando a medida que los niños crecen. Hacia los cuatro, cinco o seis años de edad, los niños se encuentran cursando el año escolar previo al primer año de educación básica primaria. Utilizan casi todo los tipos de oración y su repertorio morfológico es muy amplio. Con diferentes propósitos comunicativos y cognoscitivos o de aprendizaje, producen enunciados declarativos, interrogativos, negativos, desiderativos, informativos, imperativos, peticiones directas e indirectas. Su sistema morfológico incluye, entre otros, marcadores gramaticales de género–femenino, masculino -, número -singular, plural- y flexiones verbales. Estos últimas pueden indicar: (a) el tiempo en el que

transcurre la acción- pasado, presente, futuro , (b) el aspecto que es una categoría gramatical que expresa la manera en la que se aprecia el acontecimiento que describe el verbo, por ejemplo, la acción está en progreso o es habitual, repetida, o, momentánea y (c) el modo o modalidad del enunciado marcado por la forma del verbo que revela la actitud de quien habla o escribe con relación a lo que dice o escribe: modo indicativo que se utiliza en oraciones que afirman algo “Alberto está caminado” o interrogativas “¿Vienes?”, modo imperativo que sirve para dar ordenes “¡Siéntate!” y modo subjuntivo que se emplea para expresar incertidumbre, deseo, duda o posibilidad “Quizás te regalen un libro”.

El desarrollo morfo-sintáctico de los niños en edad preescolar va mucho más allá de lo descrito en el párrafo anterior. Lo que se quiere ilustrar es que las ganancias en estas dimensiones estructurales de la lengua que, en principio, los niños exhiben, tanto en la comprensión como en la expresión de su lengua materna, se ponen al servicio de la comprensión de lectura y les proporcionan claves para asignar papeles gramaticales a las palabras que conforman las oraciones que leen. Esto les permite, cuando escuchan o leen, realizar predicciones y anticipaciones gramaticalmente basadas. Por ejemplo, cuando escuchamos una lectura o cuando leemos “Había una vez una niña llamada...” Anticipamos que la palabra que sigue debe corresponder a un nombre, o, cuando nos enfrentamos a la siguiente oración incompleta “Juan le pegó...”, inmediatamente esperamos que aparezca un sustantivo o una o unas palabras que califiquen al verbo “Juan le pego con fuerza...” “Juan le pegó a Pedro” o “Juan le pego a la puerta”, o cuando escuchamos o leemos que “unos niños...” anticipamos que el verbo debe concordar con el número del sujeto que esta en plural y esperamos un verbo conjugado en tercera persona del plural “unos niños corrieron o corren...”

Además, otro aspecto que cobra gran importancia en el preescolar y que se extiende a la edad escolar y más allá, es el relacionado con la habilidad creciente de los niños para reflexionar sobre su lengua. Es decir, las habilidades metalingüísticas se ponen en juego para apoyar los procesos que intervienen en la

comprensión de la lectura. Los niños empiezan a ser, en mayor o menor grado, conscientes de que su lengua materna tiene ciertas regularidades y que funciona como un sistema con ciertas reglas relacionadas, entre otras, con la organización de las palabras, el orden de las palabras para construir oraciones y con los mecanismos de concordancia. Cuando se está leyendo en voz alta la siguiente oración “Pedro y Juan salió muy tarde” es muy posible que el niño monitoree su comprensión y autocorrige el error de concordancia.

Sin embargo, en la edad preescolar del desarrollo los niños aún presentan ciertas limitaciones frente a estructuras morfo-sintácticas más complejas que están presentes en oraciones coordinadas, subordinadas, pasivas. Por otro lado, existen algunas claves sintácticas que son particulares para la lectura. Por ejemplo, en la lengua oral los aspectos prosódicos son muy importantes al igual que los gestos. En la lengua escrita, el niño tiene que aprender las funciones de los signos de puntuación ya que los límites sintácticos de las oraciones o de las frases están marcados por el sistema de puntuación (Cuetos, 2002; Vieiro y Gómez, 2004).

Durante la edad escolar se complejizan las formas sintácticas ya existentes y se adquieren formas nuevas. Además se amplía el alcance de los sintagmas nominales, de los verbales y de los preposicionales.

SN SP SV

La casa más grande y bonita de la esquina es del hombre más rico y odioso del barrio.

La producción de oraciones continúa ampliándose durante la edad escolar y la vida adulta. Las oraciones coordinadas y subordinadas permiten extender la complejidad de las oraciones. La coordinación se expresa con el uso de conjunciones como por ejemplo: porque, por lo tanto, ya que, sí, pero, aunque, sin embargo, o cuando, antes, después, entonces. Por su parte, la subordinación aumenta de manera rápida durante los años escolares:

El niño que lanzó la pelota hacia mi hermana escapó.

Por último, los procesos y conocimientos relacionados con la estructura de los diferentes tipos de texto también se complejizan a medida que el niño crece. Es decir los niños van aprendiendo que tanto en la lengua oral como en la escrita se narra, se describe, se expone, se argumenta, se dicen o escriben poesías, entre otros tipos de texto. Aprenden que a cada tipo de texto le corresponde una estructura subyacente que da cuenta de la organización del mismo. Cada tipo de texto se diferencia de otro por la manera en que el tema, las proposiciones y demás informaciones se ordenan para formar una unidad coherente. Esta estructura subyacente se conoce como esquema o macroestructura y, de igual manera que la morfosintaxis, le brinda al lector pistas para comprender la lectura y reconocer los diferentes tipos de texto. Entre más familiarizado este el lector con los esquemas textuales mejor será su comprensión. Esta complejidad gramatical de la oración y del texto/discurso está, de manera íntima, relacionada con el desarrollo semántico, en general y en particular los procesos y conocimientos relacionados con la semántica del texto que se expondrá más adelante. se debe recordar que

Desarrollo de procesos y conocimientos relacionados con la semántica del texto/discurso. Durante el desarrollo, la comprensión de lectura esta íntimamente relacionada con el desarrollo semántico o del contenido del lenguaje, a su vez, el desarrollo semántico mantiene vínculos estrechos con el desarrollo cognoscitivo. Es decir, la dimensión semántica de la lengua se superpone con el desarrollo de las habilidades relacionadas con mecanismos psicológicos propios de diferentes tipos de aprendizaje y de pensamiento que permiten desempeños cada vez más complejos. Las habilidades de razonamiento, de resolución de problemas, de análisis y síntesis entre otras, se ponen en marcha cuando las personas se enfrentan a la lectura de diferentes tipos de texto.

Como se mencionó, los procesos relacionados con la semántica textual/discursiva implican la identificación de proposiciones para asignar significado o sentidos al texto como un todo. Como se sabe una oración puede implicar más de una

proposición. Por ejemplo en la siguiente oración: *El primo de Marta, Pedro, que es médico, viajó a Medellín*, expresa 4 proposiciones:

Marta tiene un primo
El nombre del primo es Pedro
Pedro es Médico
Pedro viajó a Medellín

Los niños en edad preescolar pueden confundirse al asignar los papeles semánticos en oraciones complejas, subordinadas o coordinadas. Poco a poco van aprendiendo a reconocer diferentes unidades de información en diferentes tipos de texto y la manera en que se organizan para crear diferentes efectos y transmitir propósitos diversos. Un ejemplo de este conocimiento son los textos narrativos. Desde muy temprano en la vida de los niños contar cosas se vuelve una necesidad comunicativa. Además, cuando los niños escuchan cuentos o relatos de la vida cotidiana van aprendiendo un guión o esquema de este tipo de discurso. A medida que se enfrentan más y más a textos narrativos este conocimiento facilita la comprensión de narrativas cada vez más complejas ya que se activan mecanismos superiores de predicción y anticipación que muestran el despliegue de procesos superiores. Entonces, los niños llegan a reconocer los constituyentes de una buena historia (Lavob, 2972; Stein y Glenn, 1979; Karmiloff y Karmiloff Smith, 2001):

- Una introducción de un protagonista animado que exhibe acciones intencionales
- Afirmaciones explícitas de los deseos y metas del protagonista
- Las acciones, vinculadas de manera temporal y causal, llevadas a cabo al servicio de las metas del protagonista.
- Los resultados o desenlaces relacionados con el logro o no de las metas
- La evaluación o resumen del desenlace.

Por otra parte, el contacto con diferentes tipos de textos conduce a que los niños aprendan vocabulario cada vez más complejo. Hacia los 8-9 años los niños comienzan a utilizar, con mayor propiedad, sus habilidades de lectura para

aprender en todas las áreas del currículo y pueden demostrar un claro interés por ciertas lecturas: deportes extremos, animales extraños, cuentos de terror, poesía, entre otras. Los procesos inferenciales implicados en la lectura se hacen cada vez más sofisticados así como la habilidad para pensar de manera cada vez más abstracta. Esto permite que se incremente la comprensión de textos complejos y del lenguaje figurado, como por ejemplo, la metáfora "*Aquellas palabras se le clavaron en el corazón*", o el símil "*Pedro come como un cerdo*". Esto conduce a que se incremente la habilidad para apreciar significados no literales. Muy relacionada con los procesos de pensamiento y lenguaje abstracto, se encuentra la habilidad, también creciente, para asumir la perspectiva social del escritor. Es decir, el lector puede, de manera más conciente, inferir los propósitos del escritor o sus sentimientos u opiniones, según sea el caso. Los procesos y conocimientos relacionados con la comprensión de la lectura pueden seguir ampliándose a lo largo de la vida.

Con esta breve exposición no queremos dar a entender que la comprensión de lectura sigue un patrón lineal de desarrollo, pues esto sería una sobre simplificación. Más bien lo que la realidad nos muestra es la gran variabilidad que se da. Se ha señalado que este desarrollo depende de un conjunto complejo de condiciones y que un elemento fundamental de ese conjunto es la institución educativa. de Vega, Cuetos, Domínguez y Estévez (1999) plantean diferencias individuales relacionadas con los diferentes niveles de procesamiento lector: (a) diferencias en el nivel de las palabras, (b) diferencia en el nivel sintáctico y (c) diferencias en el nivel de la semántica del discurso.

Por último, en el desarrollo de la comprensión de lectura juega un papel importante la metacognición que ha sido definida un proceso complejo, compuesto por dos dimensiones. La primera está referida al conocimiento que posee una persona sobre sus procesos cognitivos y cómo influyen éstos al enfrentarse a una tarea. La segunda tiene que ver con la regulación de la cognición. Esta última dimensión incluye los procesos reguladores que conducen a desarrollar

estrategias cognitivas cada vez más estables. Además, la regulación de la cognición permite controlar y regular un plan de acción, desde la selección de estrategias hasta la aplicación de las mismas, o sea, aplicar operaciones metacognitivas tales como la planeación, la autorregulación y la evaluación cuando se realiza una tarea. La primera operación –la *planeación*– involucra la selección de estrategias apropiadas y la asignación de recursos que influyen en la ejecución de la actividad; se lleva a cabo antes de realizar la tarea. La *autorregulación* engloba monitoreo y control; hace referencia a la revisión y resolución de problemas que se presentan durante el desarrollo de una tarea. Finalmente, en la *evaluación* se valoran los procesos reguladores y los resultados de la tarea impuesta; se lleva a cabo al finalizar la tarea.

Además, la metacognición se describe desde tres tipos de conocimientos: el declarativo, el procedimental y el condicional. Se reconoce el *conocimiento declarativo* como el “saber qué” acciones pueden emprenderse para llevar a cabo una tarea de aprendizaje. El *conocimiento procedimental* se refiere al “saber cómo” e incluye la información acerca de las diferentes acciones que deben ser ejecutadas en una tarea. El “saber cuándo” hace referencia al *conocimiento condicional*: el sujeto conoce cuándo y por qué debe emplear una estrategia particular. (París, Lipson & Wilson, 1990, citados en Gonzáles, 1992; Poglioli, 1998; Mayer, 1997; Antonijevick y Chadwick, citados en Gonzáles, 1992). A continuación presentamos algunas consideraciones sobre el desarrollo de la metacognición

Desarrollo de la metacognición. Karmiloff-Smith (1992) propone un modelo de desarrollo que puede ser muy útil para entender el desarrollo de la metacognición. Este modelo llamado Redescrición Representacional (RR) busca explicar: (a) cómo las representaciones mentales de los niños, de manera progresiva, se hacen más manipulables y flexibles, (b) cómo surge el acceso consciente al conocimiento y (c) cómo construyen los niños las teorías. Es un

modelo de fases, es decir, plantea una transición que va desde la fase I, caracterizada por la codificación de la información de forma procedimental, en la cual no se establecen vínculos representacionales inter o intra dominio²⁷, hasta que se llega a la fase III, en la que las representaciones son más manipulables y pueden relacionarse con otras del mismo o de otros dominios. En esta última fase, las representaciones son objeto de reflexión consciente o expresión verbal y se supera el nivel procedimental para llegar a un nivel declarativo.

En síntesis, el modelo RR se basa en la idea de una constante *redescripción representacional* de los conocimientos a lo largo del desarrollo. Esta reelaboración hace que dichos conocimientos sean para el sujeto cada vez más explícitos y accesibles. Las regulaciones pueden adoptar diversos grados de conciencia e ir de regulaciones automáticas e implícitas, inherentes al propio funcionamiento cognitivo, a regulaciones más explícitas, guiadas de forma deliberada y consciente.

Seguendo a Karmiloff, en un principio, el niño dispone de un *conocimiento de tipo procedimental* acerca de las operaciones metacognitivas. En éste, las representaciones son descripciones comprimidas y reducidas que pierden numerosos detalles de la información codificada procedimentalmente. Se presenta una simbolización y un primer proceso de abstracción y generalización. Los sujetos actúan y aplican sus procesos metacognitivos en el plano de la acción, pero tienen dificultades para reflexionar sobre este conocimiento y expresar verbalmente, de forma intencional, que ellos poseen tal conocimiento. Posteriormente, el niño, por medio de la *redescripción*, presenta una elaboración sucesiva y repetitiva de representaciones. El conocimiento se recodifica mediante un código común a todos los sistemas y las representaciones son accesibles a la conciencia. Es decir, en la medida en que un sujeto llega a ser consciente y logra

²⁷ Se recuerda que en este contexto dominio significa el conjunto de representaciones que sostiene un área específica de conocimiento. Por ejemplo, el lenguaje sería un dominio compuesto por subdominios, a saber, fonética, fonología, sintaxis, entre otros. Otros dominios podrían ser: la física, la lectura, la escritura. La música.

dominar el conocimiento para analizarlo, puede declarar lo que conoce. Por lo tanto, el *conocimiento es de tipo declarativo*. En general, los estudios mencionados muestran la vigencia de la investigación sobre el papel que cumplen las operaciones metacognitivas en los procesos de lectura y escritura.

En lo referente a la metacognición aplicada en la lectura, se evidencia en la conciencia que tienen los niños sobre su propósito en la lectura, cómo proceder para alcanzar tales propósitos y cómo regular el proceso mediante la autorregulación de la comprensión. La metacognición se aplica a la lectura cuando se es consciente del comportamiento durante esta actividad y el uso apropiado de estrategias de lectura para facilitar o remediar fallas durante su ejecución (Poggioli, 1997).

Para terminar esta sección relacionada con el desarrollo de la lectura, y como se anunció, a continuación se presentan cuatro ejemplos que ilustran cómo se podría ver el desarrollo de la lectura (decodificación-reconocimiento de palabras, comprensión metacognición) en diferentes momentos, no consecutivos, de la escolaridad inicial, básica y media²⁸.

Lectura: Momento 1
Utiliza los títulos y las ilustraciones para realizar predicciones orales.
Comprende cómo está organizado lo impreso y cómo se lee (por ejemplo, localizar lo impreso en una página, parear lo impreso con el lenguaje hablado, conocer las partes de un libro, leer de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, saltando a la izquierda en el siguiente renglón).
Conoce los nombres de las letras del alfabeto, tanto mayúsculas como minúsculas.
Conoce los sonidos de las letras del alfabeto.
Comprende el concepto de las palabras y construye significado a partir de texto compartido con otros, ilustraciones, gráficos y cuadros.
Comprende los principios fonéticos básicos (por ejemplo, conoce palabras que riman; conoce palabras que tienen el mismo sonido inicial y final; conoce cuál es el sonido inicial, medio y final de una palabra; combina sonidos para formar palabras).
Comprende que lo impreso transmite significado.

²⁸ Tomado y adaptado de <http://firn.edu/doe/sas/sasshome.htm>

Identifica palabras de alta frecuencia de ocurrencia.
Identifica palabras que nombran personas, lugares o cosas y palabras que nombran acciones.
Utiliza diversas fuentes para construir vocabulario (por ejemplo las palabras de las paredes o avisos, otras personas, experiencias de su vida).
Desarrolla vocabulario mediante discusiones sobre los personajes y eventos de una narración.
Utiliza estrategias para comprender el texto. (por ejemplo, recontar historias, discutir y hacer preguntas).
Conoce la idea principal o mensaje esencial de una historia o trozo de información leídos en voz alta.
Escoge material de lectura por placer.
Sustenta respuestas orales y escritas con detalles a partir de un texto informativo.
Comprende que las ilustraciones apoyan la información del texto.
Conoce el orden alfabético de las letras.
Usa dibujos, impresos del medio (por ejemplo, signos, carteleros) y personas para obtener información.
Hace preguntas sobre el "como" y "por qué" respecto a un tema.

Lectura: Momento 2

Utiliza rasgos del texto para predecir el contenido y revisar la comprensión (por ejemplo, usa tablas de contenido, índices, títulos, ilustraciones, palabras claves, revisión previa del texto).
Utiliza su conocimiento de formatos ideas, argumentos y elementos después de realizar una lectura previa, para generar preguntas y hacer predicciones sobre el contenido del texto.
Utiliza estrategias de decodificación para aclarar pronunciación (por ejemplo, patrones de vocales menos comunes, homófonas).
Utiliza claves de contexto (por ejemplo, palabras conocidas, frases, estructuras) para inferir el significado de palabras nuevas o poco familiares, incluyendo sinónimos, antónimos y homófonas.
Hace, confirma y revisa predicciones.
Establece un propósito para la lectura (por ejemplo, entretenimiento, revisión para buscar hechos, respuesta a una pregunta específica).
Utiliza una variedad de estrategias para determinar significados, e incrementa su vocabulario (por ejemplo, prefijos, sufijos, raíces de palabras, patrones de vocales menos comunes, homófonas, palabras compuestas, contracciones).
Discute sobre el significado de las palabras y desarrolla vocabulario a través de experiencias significativas del mundo real.
Desarrolla vocabulario por medio de la lectura y la utilización de libros de referencia.
Utiliza una variedad de estrategias para monitorear la lectura de tercer grado o textos más avanzados (por ejemplo, relectura, autocorrección, resumen, revisión de otras fuentes, discusiones grupales o de clase, intento de otras alternativas de

pronunciación, preguntas).
Comprende las ideas implícitas y explícitas, y la información de textos de tercer grado o de textos más avanzados (por ejemplo, idea principal, hechos o detalles relevantes de sustentación, eventos en orden cronológico).
Identifica el propósito del autor en un texto sencillo.
Reconoce cuando un texto tiene como propósito principal persuadir.
Conoce sus preferencias personales sobre los textos de ficción o de no ficción (por ejemplo, novelas, historias, poemas biografías, periódicos, revistas, entrevistas).
Lee y organiza información (por ejemplo, en mapas de la historia, gráficas, cuadros) para propósitos diferentes (por ejemplo, para ser informado, seguir instrucciones, escribir un reporte, conducir entrevistas, tomar un examen, llevar a cabo una tarea).
Conoce la diferencia entre realidad y opinión.
Comprende el uso de la comparación y el contraste dentro de un escrito.
Utiliza una variedad de materiales de referencia para reunir información, que incluye múltiples representaciones de la información (por ejemplo, mapas, cuadros, fotos).

Lectura: Momento 3
Predice ideas o eventos que pueden ocurrir en el texto, explica las predicciones y confirma y discute las predicciones a medida que la historia progresa.
Usa estrategias de prelectura antes de empezar a leer (por ejemplo, hojeando los títulos, las negrillas y otras características del texto).
Hace predicciones sobre el propósito y la organización utilizando conocimiento previo y conocimiento sobre la estructura del texto.
Lee y predice a partir de las representaciones gráficas (por ejemplo, ilustraciones, diagramas, gráficos, mapas).
Usa el contexto y claves de la estructura de las palabras para interpretar palabras e ideas en el texto.
Hace inferencias y generalizaciones sobre lo que lee.
Usa organizadores gráficos y toma de notas para clarificar el significado e ilustrar patrones organizacionales de los textos.
Identifica partes de las palabras como prefijos, sufijos y raíces de palabra.
Utiliza el origen de las palabras como estrategia en la comprensión de las influencias históricas en el significado de las palabras.
Selecciona un significado apropiado para una palabra de acuerdo con el contexto.
Analiza las relaciones entre palabras tales como las analogías.
Distingue significados denotativos y connotativos de las palabras.
Estudia de manera consistente el significado de las palabras (por ejemplo, a través de los contenidos curriculares).
Monitorea la propia comprensión y hace modificaciones cuando la comprensión falla releyendo un segmento en voz alta o en silencio.

Reformula el texto tomando notas o resumiendo.
Examina otras fuentes para clarificar el significado (por ejemplo, enciclopedia, sitios web o consultando expertos).
Usa un organizador gráfico para clarificar el significado del texto.
Determina las ideas principales de un texto y cómo esas ideas se apoyan con detalles.
Deriva inferencias y las sustenta con evidencia del texto y con la experiencia (por ejemplo, conclusiones o generalizaciones).
Parafrasea y resume el texto para recordar, informar u organizar las ideas.
Analiza las formas en que los escritores organizan y presentan las ideas (por ejemplo, a través de cronología, comparación-contraste, causa efecto).
Discute el significado y función del punto de vista en una variedad de textos.
Formula el propósito del autor y lo relaciona con detalles específicos del texto.
Reconoce las técnicas persuasivas en el texto.
Desarrolla preferencias personales de lectura a través de la exploración de variedad de prosa, poesía y no ficción.
Formula y revisa preguntas para indagación (incluyendo pero no limitándose a preguntas que surgen de las lecturas).
Usa lo impreso y fuentes electrónicas para localizar libros, documentos y artículos.
Escoge materiales de referencia apropiados para propósitos de investigación.
Organiza e interpreta información de una variedad de fuentes para tareas escolares o de la vida real.
Usa múltiples fuentes para localizar información pertinente a preguntas de indagación (incluyendo pero no limitándose a textos electrónicos, consulta a expertos, recursos impresos).
Separa la información recolectada en componentes útiles utilizando una variedad de técnicas.
Sintetiza información recolectada utilizando una matriz u otros organizadores gráficos.
Distingue entre hecho y opinión.
Examina textos para identificar argumentos fuertes frente a argumentos débiles.
Utiliza recursos, tales como opinión de expertos, para evaluar la validez de la información obtenida de la indagación.
Identifica y examina la influencia de los valores personales en las conclusiones que deriva un autor.

Lectura: Momento 4

Determina la idea principal e identifica detalles pertinentes, métodos de desarrollo del texto y su efectividad en una variedad de tipos de materiales escritos.
Determina el propósito y punto de vista del autor y sus efectos sobre el texto.
Describe y evalúa preferencias personales con respecto a temas de ficción y no ficción.

Localiza, reúne, analiza y evalúa información escrita con una variedad de propósitos, incluyendo proyectos de investigación, tareas de la vida real y mejoramiento personal.
Identifica mecanismos de persuasión y métodos de apelación y su efectividad.
Selecciona y usa habilidades apropiadas de estudio e investigación y herramientas de acuerdo al tipo de información que se reúne u organiza, incluyendo almanaques, publicaciones del gobierno, microfichas, fuentes de noticias y servicios de información.
Analiza la validez y confiabilidad de fuentes primarias de información y usa esa información apropiadamente.
Sintetiza información de múltiples fuentes para derivar conclusiones.
Aplica la comprensión de que el lenguaje y la literatura son medios primarios a través de los cuales se trasmite la cultura
Cuando lee, entiende las maneras específicas en las cuales el lenguaje ha moldeado las reacciones, percepciones y creencia de las comunidades locales, nacionales y globales.
Entiende las sutilezas de los mecanismos y técnicas literarios en la comprensión y creación de la comunicación
Reconoce elementos del escrito que contribuyen a alcanzar el propósito de diferentes tipos de texto
Lee y analiza críticamente elementos específicos de los medios de comunicación en cuanto al grado en que aumentan o manipulan la información.
Identifica las características que distinguen las formas de literatura..
Entiende por qué ciertos trabajos literarios son considerados clásicos.
Identifica las características que distinguen las formas de literatura.
Entiende por qué ciertos trabajos literarios son considerados clásicos.
Identifica temas universales consistentes en la literatura de todas las culturas.
Entiende las características de los principales tipos de dramaturgia.
Entiende las diferentes cualidades estilísticas, temáticas y técnicas presentes en la literatura de diferentes culturas y períodos históricos.
Analiza la efectividad de elementos complejos de la trama tales como ambiente, eventos principales, problemas, conflictos y resoluciones.
Entiende las relaciones entre y a través de los elementos de la literatura incluyendo personajes, trama, escenario, tono, punto de vista y tema.
Analiza la poesía para identificar las formas en que los poetas inspiran al lector a compartir emociones, tales como el uso de imágenes, personificación y figuras del lenguaje incluyendo símiles y metáforas; y el uso del sonido como en la rima, el ritmo, la repetición y la aliteración.
Entiende el uso de imágenes y sonidos para evocar las emociones del lector en ficción y no-ficción.
Analiza las relaciones entre el estilo del autor, la forma literaria y el impacto pretendido en el lector.
Reconoce y explica aquellos elementos en el texto que estimulan una respuesta personal, tales como las relaciones entre la propia vida y los personajes, eventos, motivaciones y causas de los conflictos en los textos.
Examina una selección de diferentes tipos de literatura desde varias perspectivas

críticas.

Sabe que las personas responden de diferentes maneras a los textos basadas en su conocimiento previo, el propósito y el punto de vista.

Algunos lectores pueden preguntarse la razón de incluir esta información en un libro sobre alfabetismo emergente. El principal motivo es que, desde una perspectiva que involucra el aprendizaje y el desarrollo a lo largo de la vida, se comprenda la magnitud que tiene la promoción de prácticas y escenarios de aprendizaje en los que se sienten las bases o los fundamentos para que la lectura pueda llegar a ser una herramienta poderosa de aprendizaje, de disfrute y de comunicación en los niños. Además, estamos convencidos de que si no visualizamos un posible todo se hace muy difícil apreciar las partes.

A continuación nos vamos a concentrar en la lectura emergente. En primer lugar vamos a presentar un modelo que es muy útil para entender los procesos y conocimientos involucrados en el aprendizaje inicial de la lectura. Este modelo va a servir como fundamentación o telón de fondo de lo que se presenta en la segunda sección del siguiente apartado que introduce los escenarios y las prácticas que han demostrado ser muy eficaces para promover la lectura emergente.

La Lectura Emergente

Modelo Organizacional de los Procesos y Conocimientos Relacionados con la Lectura Emergente

A medida que las investigaciones sobre el alfabetismo emergente avanzan, cada vez es más evidente la complejidad de esta fase del proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura. El alfabetismo inicial, o pre-alfabetismo²⁹, como algunos autores lo denominan, abarca muchos campos del conocimiento, cada uno de ellos con su propia secuencia de desarrollo. En el caso de la lectura, es necesario

²⁹ Pre-alfabetismo entendido como una de las fases inherente y necesaria para alcanzar el alfabetismo convencional

considerar este proceso, en sí mismo, con el fin de comprender el rango de conocimientos y procesos que establece los fundamentos para el éxito de su aprendizaje, y que comienza a desarrollar un niño a edades muy tempranas.

Los conocimientos y procesos relacionados con la lectura emergente pueden definirse en términos de dominios y procesadores. Un dominio es un campo de conocimiento delimitado. Técnicamente, un dominio se define como un conjunto de representaciones con respecto a un contenido o área particular del conocimiento que comparte principios de funcionamiento (Karmiloff – Smith, 1992). Un dominio, entonces, es un conjunto de representaciones que conforman un campo de conocimiento específico (la matemática, la física, el arte, la escritura, la lectura, entre otros). Por su parte, un procesador es como un programa que almacena, revisa, manipula y realiza operaciones sobre determinado tipo de conocimiento. Es decir, el procesador involucra los principios de funcionamiento o de procesamiento de la información propia de cada dominio.

Adams (1999) ofrece un modelo comprensivo que sirve como punto de partida ya que involucra los dominios del desarrollo del alfabetismo inicial y los procesadores que se encargan de procesar la información propia de cada dominio. Esta propuesta incluye cuatro componentes, cada uno de ellos relacionado con procesamientos de diferente tipo de información: (a) procesador ortográfico, (b) un procesador fonológico, (c) un procesador de significados y (d) un procesador de contexto.

El *procesador ortográfico* tiene como entrada de información las letras y contiene las unidades de reconocimiento de cada letra y las asociaciones entre ellas. Con el tiempo, estos vínculos permiten que el *input* o señal de entrada conste de secuencias de letras que serán procesadas de manera simultánea.

El *procesador fonológico* permite la traducción fonológica³⁰ de lo impreso. Esta operación requiere cierto conocimiento consciente de los fonemas que componen las palabras. La traducción fonológica involucra el convertir la combinación de

³⁰ Una traducción fonológica de lo impreso es la habilidad de poder tener presentes los sonidos del habla y sus marcas equivalentes en la escritura.

letras en secuencias de sonido. Estos dos procesadores describen comportamientos que son enfatizados en los enfoques de “enseñanza-aprendizaje” de la lectura inicial orientados o centrados en la forma o enfoques que han sido llamados *bottom-up*³¹ –de abajo hacia arriba o proceso ascendente–.

El *procesador de significado* es el encargado de los significados de las palabras y de los usos y funciones de esas palabras en situaciones reales. Consta del vocabulario adquirido a partir del aprendizaje en los diferentes contextos de socialización en los que los niños han estado inmersos. Por último, el *procesador de contexto* está encargado de construir una interpretación coherente del texto a partir de diferentes fuentes de información: perceptual –física–, socio-cultural, cognoscitiva, lingüística, paralingüística, no lingüística, emocional, entre otros aspectos. Estos dos enfoques para el aprendizaje de la lectura inicial describen aspectos de la lectura inicial orientados hacia el significado, contextualmente situado, se conocen con el nombre de *top-down* –de arriba hacia abajo o proceso descendente–³².

En lectores expertos estos procesos operan de forma paralela y altamente interactiva. Todos los procesadores trabajan de manera coordinada; entre ellos, se complementan y, en caso necesario, compensan cualquier vulnerabilidad o debilidad de uno de ellos. Desde esta perspectiva, ningún procesador es más importante que otro. Por ejemplo, aunque el procesador ortográfico puede ser visto como el ancla del sistema, no es más importante que los otros tres procesadores. De hecho, si se mira de manera aislada no es útil –la decodificación

³¹ De acuerdo con las teorías *bottom-up*, leer es traducir elementos impresos. Por lo tanto, esta teoría se basa en el procesamiento fonémico y en lo perceptual de bajo nivel y su influencia en el funcionamiento cognoscitivo de alto nivel o de razonamiento sobre la totalidad de un texto. El conocimiento de ambos rasgos perceptuales en las letras y la correspondencia fonema/grafema ayudan al reconocimiento y decodificación de las palabras.

³² Las perspectivas *top-down*, o *resolución de problemas*, enfatiza en la influencia de la tareas sobre el material mayor y mas complejo -tales como los conceptos, las inferencias y los niveles de significado de un texto-, sobre el procesamiento de información de bajo orden –como el reconocimiento de caracteres y sonidos a partir del significado de una palabra dada, o el reconocimiento de palabras y formas típicas de la escritura a partir de la lectura de cuentos completos-. El lector genera hipótesis acerca del material escrito, basado en su conocimiento, en su contenido y en las estructuras sintácticas empleadas. Una muestra de la lectura confirma o no esas hipótesis.

en ausencia de la comprensión—, o viceversa, no sería posible la comprensión sin la posibilidad de decodificación.

En los niños que se encuentran desarrollando procesos de lectura emergente sería imposible, o exótico, encontrar que estos procesadores funcionaran, desde el principio, de manera integrada. Si todos los procesadores estuvieran integrados desde el comienzo, los niños, instantáneamente, serían lectores expertos o fluidos y no requerirían de varios años para lograr ser lectores competentes. Es más, se podría ver el proceso de llegar a ser lectores competentes como aquel en el cual, de manera progresiva, se integran cada vez más estrechamente los procesadores y, por ende, las habilidades involucradas en la lectura.

Con el propósito de organizar los dominios de conocimiento propios de la lectura emergente, Van Kleeck (1998) propone una extensión del modelo de Adams, a etapas muy tempranas del desarrollo del alfabetismo e identifica las sub-habilidades relacionadas con cada procesador (Figura 2).

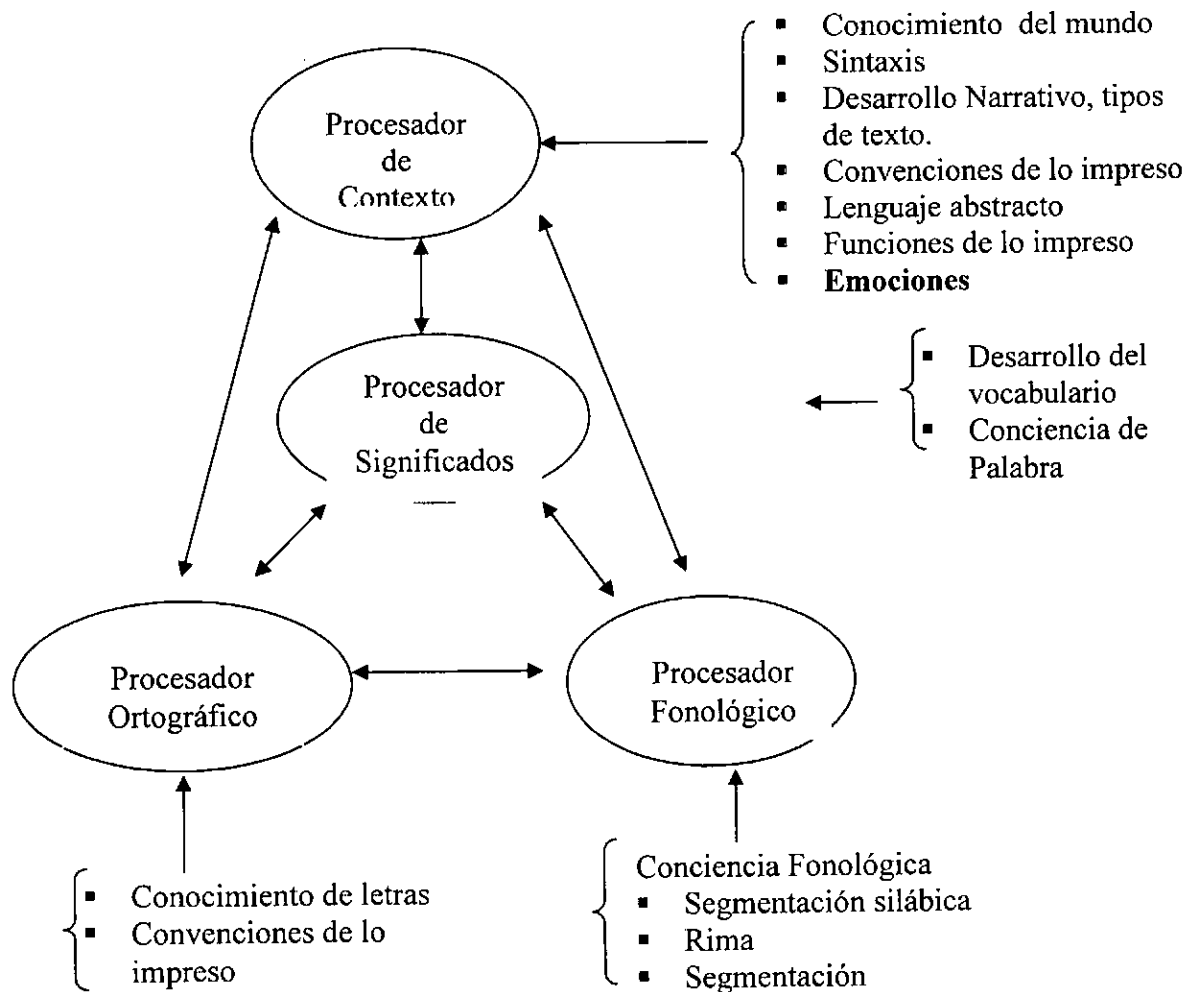


Figura 2. Modelo de dominios del desarrollo del alfabetismo temprano basado en el modelo de lectura de Adams (1990) (van Kleeck, 1998)

van Kleeck (1998) señala que este modelo puede servir como un marco organizacional para analizar las relaciones que pueden existir entre las experiencias de alfabetismo, las habilidades relacionadas con la lectura emergente y los logros posteriores en la lectura. Además, este modelo es muy útil para introducir los escenarios y prácticas sociales que promueven el aprendizaje de la lectura emergente.

Como se ha venido señalando, en la actualidad es ampliamente reconocido que los fundamentos del alfabetismo se empiezan a construir antes de que los niños ingresen al sistema educativo. Los menores ya han aprendido mucho acerca de la forma, el contenido y la función del lenguaje escrito y han empezado a desarrollar actitudes hacia el alfabetismo (Clay, 1979; Purcell-Gates, 1996; Whitehurst & Lonigan, 1998). En mayor o menor grado, han estado expuestos a una variedad de manifestaciones de lo impreso y han estado involucrados en prácticas que favorecen el alfabetismo emergente en diferentes contextos, en algunos casos, ambientes que incluyen la literatura en todas sus formas. Además, los niños han desarrollado el lenguaje oral, base del escrito, a partir de múltiples intercambios comunicativos en los que han estado inmersos desde el momento de su nacimiento.

Una inspección amplia de la literatura conceptual e investigativa muestra que existe una serie de prácticas evolutivamente apropiadas³³, que favorecen el desarrollo de los fundamentos del alfabetismo y reducen la posibilidad de que los niños y las niñas presenten dificultades en el aprendizaje de la lectura cuando ingresen al primer grado de educación básica. Estos escenarios y prácticas, para niños en edad preescolar, en mayor o menor grado tienen que ver con los procesadores mencionados arriba. Es decir, alimentan los procesos y conocimientos inherentes al aprendizaje inicial de la lectura. Sin que se pueda establecer un límite preciso, se pueden agrupar en tres grupos.

En primer lugar están las prácticas o escenarios que promueven el desarrollo de los procesos y conocimientos relacionados con el procesador de contexto y el de significado: la lectura compartida o lectura dialógica, el crecimiento o aprendizaje de vocabulario nuevo y los ambientes impresos en el aula de educación inicial. En segundo lugar se encuentran las prácticas o escenarios que promueven los procesos y conocimientos relacionados con los procesadores alfabéticos y ortográficos: conocimiento del nombre y sonido de las letras y conciencia fonológica. En tercer lugar, se identifican condiciones ambientales y psicológicas

³³ Prácticas adecuadas al nivel de desarrollo de los niños.

que son indispensables para el alfabetismo emergente: el fortalecimiento de los vínculos afectivos entre niños y adultos que son sus cuidadores significativos y el desarrollo de las actividades alfabéticas en grupos pequeños con el fin de dar mayor participación activa a los niños que pueden tener problemas en su acercamiento inicial al lenguaje escrito. A continuación vamos a introducir cada una de estas prácticas y de estos escenarios que serán desarrollados más extensamente en los capítulos restantes de este libro

Lectura Compartida o Lectura Dialógica

Después de casi tres décadas de investigación, cada vez se hace más evidente que muchas de las habilidades que se fomentan cuando se comparten cuentos con los niños facilitan el desarrollo posterior del alfabetismo (van Kleeck, 2003). Entre los investigadores existen pocos desacuerdos acerca de la importancia de esta actividad en el desarrollo general del lenguaje y del alfabetismo (Bus, Van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Whitehurst & Arnold, 1994). Así mismo, la lectura compartida de cuentos está relacionada con el incremento de habilidades del lenguaje abstracto en niños de edad preescolar (van Kleeck, Gillam, & Hamilton, 1997) y con el aumento del vocabulario (Wells, 1981; Elley, 1989; Senechal, 1995; Van Kleeck, 2003).

Las intervenciones dirigidas hacia el incremento de la forma y la cantidad de la lectura de libros con los niños, tanto en el hogar como en la escuela, han tenido un amplio éxito, por un lado, para aumentar el vocabulario de niños preescolares de alto riesgo o que presentan retrasos en el desarrollo del lenguaje (Whitehurst et al., 1994); (Van Kleeck & Vander, 2003; Bus & Van Ijzendoorn, 1997) y, por otro lado, para aumentar la sensibilidad de los niños hacia la estructura de la historia (Morrow, 1984; Cullinan, 1992). Más adelante, cuando empieza la instrucción formal de la lectura, un gran porcentaje de lo que los niños leen está relacionado con la estructura de la historia. Consecuentemente, el tener experiencias que promuevan la lectura y la interacción alrededor de los cuentos proporciona a los

niños conocimiento y habilidades necesarios para tener éxito en el aprendizaje de la lectura.

El Crecimiento o Aprendizaje del Vocabulario Nuevo

Uno de los fundamentos cognoscitivos en los que se basa la decodificación temprana es el conocimiento semántico. Los lectores jóvenes deben ser capaces de vincular las letras y los sonidos de una palabra con una representación semántica existente. Hemos tenido la experiencia de observar jóvenes lectores que decodifican una palabra dada de manera perfecta, pero que fallan al momento de saber qué significa. Cuando el niño logra ubicar o recuperar una representación semántica de lo que decodifica, tiene una retroalimentación que le permite experimentar que ha leído correctamente (Whitehurst & Lonigan, 2001); por ende, en el niño que no conoce el significado de una palabra dada, se afectan tanto la decodificación como la comprensión (Stahl, 1999). Los jóvenes lectores decodifican las palabras que son más complejas en significado con menor precisión y más lentamente que las palabras cuyos significados le son familiares (Schwanenflugel & Akin, 1994; Schwanenflugel & Noyes, 1996; McFalls & Schwanenflugel, 1996). Entonces, una de las maneras de promover el éxito en la lectura temprana es asegurar que el niño tenga el vocabulario que le permita enfrentar las demandas de la tarea de lectura.

Una forma para que el niño adquiriera nuevo vocabulario lo constituye la lectura de cuentos en el salón de clase (Elley, 1989); (Van Kleeck et al., 2003). La simple repetición de la palabra en contextos de uso apropiado parece incrementar la probabilidad de que el niño la aprenda (Elley, 1989; Robbins & Ehri, 1994; Wasik & Bond, 2001). Es más, el introducir nuevo vocabulario antes y durante de la lectura de libros es muy efectivo para promover el desarrollo del vocabulario. Se ha comprobado que el formular preguntas abiertas-cerradas durante la lectura de cuentos promueve, de manera significativa, el desarrollo del vocabulario en preescolares (Bus y cols, 1995); (Wasik et al., 2001). Los profesores de preescolar que formulan preguntas abiertas-cerradas a medida que leen la historia

promueven un desarrollo más rápido del vocabulario comparados con los profesores que leen de manera didáctica o dramática (Dickinson & Smith, 1994). Este estilo altamente interactivo ha sido llamado estilo co-constructivo (Dickinson et al., 1994) o dialógico.

El estilo co-constructivo parece tener muchos beneficios lingüísticos para los preescolares. Sin embargo, a los profesores se les dificulta implementarlo en el aula o lo hacen de manera limitada (Lonigan & Whitehurts, 1998). La razón no es muy clara. Culturalmente, algunos adultos prefieren leer de corrido de tal forma que no se interrumpa el fluido de la historia (Dickinson y Smith, 1994; Heath, 1983). De pronto, cuando los maestros formulan este tipo de preguntas a niños preescolares que presentan bajos desempeños en el lenguaje no encuentran mucho eco en los menores y esto los *desmotiva* a continuar utilizando el estilo co-constructivo.

Se ha señalado que la dificultad de los profesores para utilizar un estilo co-constructivo puede radicar en el tipo de texto que utilizan. De manera tradicional los docentes de preescolares privilegian los libros de cuentos; si los profesores utilizan textos expositivos es probable que se les facilite más mantener este estilo. Pellegrini, Perlmutter, Galda & Brody (1990) encontraron que los textos expositivos promueven una mayor participación conjunta. Wasik & Bond (2001) en una investigación de intervención de vocabulario utilizaron libros con funciones expositivas y reportaron acuerdos importantes con los profesores. Tal vez, el estilo co-constructivo de lectura interactiva es una norma cultural para los textos expositivos.

Sin embargo, existe alguna controversia con relación al uso de textos expositivos con niños preescolares y a veces se aprecia que tales libros son poco frecuentes en la instrucción temprana de la lectura. Algunos postulan que los niños de cuatro años prefieren los cuentos y argumentan razones evolutivas. Sin embargo, hay alguna evidencia de que los preescolares pueden aprender vocabulario de textos expositivos (Duke & Kays, 1998). Es más, la lectura de tales textos puede suministrar a los menores fundamentos estilísticos que contribuyen a aligerar las

dificultades que ellos pueden encontrar cuando, en etapas posteriores, se enfrenten a este tipo de texto (Caswell & Duke, 1998).

Ambiente Impreso

Se ha demostrado que modificar el ambiente del salón de clase para crear aulas ambientalmente ricas en alfabetismo es un factor que enriquece o facilita el aprendizaje de la lectura. Una de las razones es que este tipo de transformaciones en el aula tiene influencia en la manera como los niños interactúan con sus pares, con los adultos y con el material impreso (Davidson, 1996). Como señala Goodman (1998) “(...) lo que se pretende es que la clase sea toda un ambiente letrado en el cual se encuentre en todas partes, lenguaje significativo, relevante y funcional” (p. 63). Los niños aprenden el lenguaje escrito cuando vivencian sus usos en contextos significativos; es decir, cuando participan en eventos auténticos de lectura. Al igual que con el lenguaje oral, los niños aprenden que el lenguaje escrito es un medio para obtener información, expresar sus necesidades, anunciar eventos, comunicarse con otros (Schickedanz, 1999; Linuesa y, & Domínguez, 1999; Goodman, 1998); Flórez & Cuervo, 1998). Algunas de las modificaciones que se han sugerido para el salón de clase incluyen: (a) tiempo y espacio para apoyar el juego simbólico; (b) abundancia de material impreso en el aula (por ejemplo, rótulos, señales, mapas, menús, direcciones, carteleras, tableros informativos); (c) libros para muchos usos; (d) elementos y espacios para que los niños creen sus propios materiales impresos; (e) materiales para crear e interpretar representaciones simbólicas (por ejemplo, una flecha que indique dónde se pueden localizar ciertos objetos dentro del salón de clase); y (f) la promoción de conversaciones y juegos con las palabras.

El ambiente impreso también incorpora el hogar. Desde la perspectiva del alfabetismo emergente el compromiso familiar juega un papel importante. Los padres suministran ambientes que apoyan el alfabetismo a través de la lectura compartida de libros y de la creación, o el aprovechamiento, de situaciones que involucran a los niños en actividades relacionadas con la lectura y la escritura

(Whitehurts et al., 1998). Por ejemplo, la investigación sobre la lectura compartida de libros sugiere que tanto la frecuencia de la lectura de libros, como la calidad de las interacciones que ocurren alrededor de ella, juegan papeles importantes en el alfabetismo emergente (Bus et al., 1995; Bus, 1994; Whitehurts et al., 1994; Van Kleeck et al., 2003; Wade et al., 2003)

Los padres pueden promover el alfabetismo de los niños de muchas maneras: asistiendo a librerías y bibliotecas, compartiendo y conversando sobre programas educativos de televisión (Senechal, LeFevre, & Hudson, 1996), sosteniendo conversaciones centradas en actividades familiares que ocurren naturalmente (Dickinson & De Temple, 1998), y enseñando de manera explícita habilidades relacionadas con el alfabetismo (Ready*Set*Read, 1998). En este sentido, promover el compromiso familiar en el desarrollo alfabético de los niños debe ser una meta de cualquier profesor de preescolar.

Conocimiento Ortográfico

De manera general, el conocimiento ortográfico incorpora el conocimiento de las letras. Muchos autores han señalado que este conocimiento puede predecir los logros de los niños en la lectura temprana (Bond & Dykstra, 1967; Johnston, 1998; Lonigan & Burgess, 2000). Estos últimos coinciden en reconocer que el conocimiento de las letras forma una base conceptual que apoya la instrucción en conciencia fonémica (Ball & Blachman, 1988; Ball & Blachman, 1991; Bryant & Bradley, 1985).

En mayor o menor grado, los niños, al iniciar el preescolar, ya poseen algún conocimiento sobre las letras. Treiman y Richmond-Welty (1997), encontraron que un grupo de niños de cinco años, de clase media, podía nombrar el 87% de las letras y conocían alrededor del 52% de los sonidos correspondientes para cada una de ellas. En otro estudio llevado a cabo por Lonigan y Burgess (2000) se reporta que niños de cuatro años de clase media y alta pudieron nombrar el 56% de las letras y el 26% de sus sonidos. En contraste, en un estudio realizado por Smith y Dixon (1995) en el que participaron niños que viven en condiciones de

pobreza, se observó que los menores conocían menos del 20% del nombre de las letras y ningún sonido. En este sentido, parece ser que cualquier práctica que incentive a los niños a “*jugar con las letras*” favorece el aprendizaje de la lectura. Para el aprendizaje de la lectura “jugar con las letras” –nombre, sonido, mayúsculas, minúscula– equivale a jugar con los sonidos del habla para el desarrollo de la lengua oral. Parece que el conocimiento de las letras facilita la decodificación y permite que los niños se concentren más en la comprensión del texto.

Conciencia Fonológica

Las unidades de habla que componen el sistema de sonidos de una lengua son llamadas fonemas. Durante el acto de lectura, los lectores traducen las letras del sistema escrito en fonemas. La conciencia fonológica ha sido definida como la habilidad para manipular y segmentar el lenguaje en unidades de sonido tales como sílabas, fonemas y rimas (Blachman, 1991; Treiman & Zukowski, 1991).

La conciencia fonológica tiene un carácter emergente o evolutivo. Por ejemplo, se ha observado que hacia la edad de cuatro años, muchos niños ya pueden identificar palabras que contienen sílabas comunes y/o rimas (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991; Lonigan y Burgess, 2000), o que un porcentaje razonable de niños de esta misma edad puede realizar juegos de aliteración –cambiar la vocal acentuada de una palabra por otra vocal para encontrar una palabra que rime, etc.– (van Kleeck, 1994); MacLean, Bryant, & Bradley, 1987).

Algunos autores coinciden en reconocer que estas habilidades emergentes de conciencia fonológica tienen algún valor predictivo para las habilidades posteriores de decodificación en la lectura (Bryant & MacLean, 1990; Linuesa y Domínguez, 1999); (Lonigan y Burgess, 2000). Aunque aún se presenta alguna controversia, existe evidencia práctica e investigativa que sugiere que la conciencia fonológica debe ser parte de cualquier programa de educación preescolar. Por otro lado, se ha encontrado que la conciencia fonológica puede ser promovida a través de diversas prácticas en el aula de clase y que esta estimulación tiene impactos importantes en la lectura. Por ejemplo, Byrne & Fielding-Barnsley (1991,1993)

desarrollaron, con un grupo experimental, un programa de trabajo con el sonido inicial de las palabras, con rimas y sonido de las letras y encontraron beneficios a largo plazo del entrenamiento sobre las medidas obtenidas en el grupo control. Sin embargo, este mismo programa desarrollado por maestros en el salón de clase fue menos exitoso (Byrne & Fielding- Barnsley, 1995); (Whitehurts y Arnold, 1994). Una posible interpretación de este hallazgo es que por muchas circunstancias del ambiente escolar y del aula de clase los profesores no pudieron replicar el programa de manera fiel (Whitehurts y Lonigan, 1998). Otros estudios han encontrado, a corto y largo plazo, beneficios preventivos en la preparación a los niños en conciencia fonológica (Lundberg y Frost, 1988; Ball y y Blachman, 1991; Blachman & Ball, 1994); Foorman y Francis, 1997).

Fortalecimiento de Vínculos Afectivos o Emocionales

En un número importante de investigaciones se ha demostrado que tanto la frecuencia como la calidad de la lectura compartida de libros *en el hogar* está asociada con la calidad de las relaciones entre padres e hijos (Wade y Moore, 1993; Bus, 1994; Bus y Van Ijzendoorn, 1988; Bus & Bleskey, 1997; Wade y Moore, 1998). Todos estos investigadores coinciden en señalar que los niños inseguros, con relaciones menos óptimas con sus padres, son menos capaces de dominar nuevas habilidades de alfabetismo, ya que, el confrontarse con un nuevo fenómeno, tal como el del lenguaje escrito, puede evocar en ellos sentimientos de ansiedad e inseguridad que interfieren en el aprendizaje. Por el contrario, los niños que tienen relaciones armoniosas y seguras con sus padres tienen más éxito para dominar nuevas habilidades y lo que se ha visto es que estas díadas padres-hijo se “enganchan” con mayor frecuencia en experiencias positivas de lectura compartida de libros en las que cuales los padres son más sensibles y se muestran más interesados (Wade y Moore, 2003; Bus, 1994; Bus y van Ijzendoorn, 1992).

Tanto los profesores como los padres, pueden servir como figuras de apego o de identificación para los niños pequeños (Howes y Hamilton, 1992; Pianta y Steinberg, 1992; Pianta, 1997). Pianta (1997) argumenta que las relaciones profesor-alumno ayudan a conformar la infraestructura evolutiva sobre la que se construyen las experiencias escolares y que el concepto de prácticas pedagógicas evolutivamente apropiadas depende, de manera importante, de la calidad de esta relación.

Dado esto, los niños que establecen relaciones más positivas con sus maestros tienden a demostrar mejores ajustes a las demandas de la escolaridad formal y a las habilidades académicas más competentes (Birch y Ladd, 1997; Pianta y Steinberg, 1995), incluyendo los desempeños en lectura. Los menores con vínculos positivos con sus profesores pueden sentirse más confortables para explorar los retos del ambiente académico y pueden acceder, de manera más natural, al apoyo del maestro cuando sea necesario. Por su parte, los maestros que se caracterizan por establecer relaciones positivas con los menores, son más sensibles y más comprometidos frente a las necesidades de los niños (Pianta, 1997).

Así mismo, los niños que experimentan relaciones auténticas con sus profesores, se involucran en intercambios verbales más elaborados y sostenidos con sus maestros (Howes y Hamilton, 1992). Además, estos niños tienen la posibilidad de demostrar mejores habilidades de lenguaje. En consecuencia, para promover unas prácticas pedagógicas sensibles y comprometidas, se hace necesario centrarse tanto en la orientación de las relaciones como en las prácticas didácticas aisladas.

Intervención en el Aula en Grupos Pequeños

Los niños que experimentan retrasos en el desarrollo de la comunicación, del habla y del lenguaje antes de entrar a la escuela pueden tener dificultades para utilizar el "lenguaje para aprender" (Tod & Blamires, 1999) Como señala (Cuervo, 1999)

Un número importante de deficiencias y discapacidades de comunicación son por naturaleza evolutiva, es decir se manifiestan desde muy temprano en los procesos de desarrollo infantil, por ejemplo, las pérdidas auditiva, las dificultades para comprender y expresar verbalmente, dificultades para pronunciar los sonidos, los desórdenes afectivo-emocionales, las alteraciones en el comportamiento social o los problemas específicos para aprender a leer, escribir o realizar operaciones matemáticas."(p. 53).

Es por ello que cuando estas condiciones no se identifican lo más temprano posible y no se toman las medidas necesarias, pueden interferir con el desarrollo psicológico, social y académico de los menores, al grado de ocasionar altos niveles de repetición o fracaso escolar, ya sea por deserción, o porque las instituciones educativas los terminan excluyendo por "bajo rendimiento".

En los países avanzados en materia educativa, la prevención e identificación temprana de condiciones que interfieren con el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños se convierte en una preocupación permanente. Un ejemplo rastreado en la literatura internacional, reporta la importancia que tiene la implementación de programas de *prevención* en niños preescolares en etapas tempranas del desarrollo. Por ejemplo, en Estados Unidos, la Asociación Americana de Habla, Lenguaje y Audición (ASHA) ha realizado esfuerzos importantes para consolidar procedimientos de tamizaje para habla y lenguaje en niños y niñas de preescolar³⁴.

En América Latina, Evelyn Brachetti (1998) planteó un Programa de Detección y Estimulación Temprana –PDE–, mediante el cual se ubicaron áreas con déficit en niños de preescolar, antes de que se convirtieran en desórdenes más serios. Esta experiencia evidenció que muchos niños con necesidades especiales no reciben toda la ayuda terapéutica por: 1) falta de aceptación y sensibilización de los padres frente a las causas reales de esas dificultades y 2) las familias no pueden

³⁴ De acuerdo con los reglamentos estipulados en los actos educativos para individuos con discapacidades comunicativas (IDEA, 1997) la identificación temprana de niños con desórdenes comunicativos es prioritaria antes de entrar a la escuela. Esto reduce el alto índice de remisiones a otros servicios profesionales, conduce a la evaluación y diagnóstico fonoaudiológico del déficit comunicativo y en los casos requeridos a la evaluación multidisciplinaria de aspectos que interfieren con su desempeño comunicativo.

enfrentar los altos costos económicos y personales que genera una necesidad especial.

Las acciones realizadas en la Clínica Las Condes de Chile (2000) mostraron que más de un 10% de los niños tiene algún tipo de problema, el cual se puede mejorar si es detectado a tiempo. Por esta razón, la clínica creó un programa para la prevención y atención integral de los niños que presentan problemas de desarrollo específicos de aprendizaje³⁵.

Es importante tener en cuenta que si en la escuela o en la casa se identifican a tiempo dificultades en el niño, podrían desarrollarse las acciones necesarias para superarlas. Por el contrario, si se trata de ocultarlas, se constituirán en dificultades mayores que truncarán el desarrollo comunicativo, escolar y emocional del niño.

Las investigaciones mencionadas hasta el momento confirman que los primeros años de vida constituyen el período adecuado para asegurar que el niño reciba la estimulación necesaria y para detectar posibles fallas en algún aspecto del desarrollo. En especial, el hallazgo de deficiencias comunicativas y su rápida estimulación se encuentra entre los tres y los seis años. En este intervalo ocurren grandes manifestaciones de las funciones condicionantes del aprendizaje y el aumento de las conexiones sinápticas, entre otras; además, el niño y la niña viven un cambio trascendental en su vida: el ingreso a la escolaridad.

Los capítulos que siguen se van a detener en cada una de las condiciones, prácticas o escenarios que promueven los aprendizajes relacionados con la lectura emergente. Los capítulos dos, tres y cuatro desarrollan los temas relacionados con la lectura compartida o dialógica, el aprendizaje del vocabulario nuevo y los ambientes impresos. Los capítulos cinco y seis tienen que ver con el

³⁵ En respuesta a las necesidades de los niños, la Clínica Las Condes cuenta con un equipo multidisciplinario que realiza: 1) entrevista a padres, 2) evaluación integral y 3) emite un diagnóstico, diseña un plan de tratamiento y toma las decisiones de acuerdo con las necesidades encontradas en cada caso.

conocimiento ortográfico y la conciencia fonológica. En los capítulos siete y ocho se exponen los aspectos vinculados a los factores transversales: fortalecimiento de vínculos afectivos o emocionales e intervención en el aula en grupos pequeños.

CAPÍTULO II. LA LECTURA COMPARTIDA O LECTURA DIALÓGICA

Introducción

La lectura compartida o lectura dialógica es una de las prácticas sociales más importantes en la vida de los niños durante la primera infancia. Se puede definir como una lectura en voz alta en la cual hay una persona que lee a otras personas y promueve su participación a partir de la formulación de interrogantes o comentarios sobre el texto leído antes, durante y después de la lectura. En la lectura compartida, los comentarios y preguntas son sobre el contenido de la lectura, sobre las posibilidades e inferencias acerca de lo leído, y sobre la relación entre los temas del texto y las experiencias personales (Koskien y cols., 2000; Sénéchal y cols., 1996; Wasik y Bond, 2001). En esta lectura se establece un campo de atención compartido entre la persona que lee en voz alta y dirige la actividad (en nuestro caso lo es por lo general el educador inicial o un adulto cercano al niño) y las personas que escuchan, intervienen y participan de la narración leída (que en el caso del alfabetismo inicial se trata de niños preescolares). La conversación que se genera durante un acto genuino de lectura compartida esta rodeada de un ambiente emocional positivo. Se caracteriza por la emergencia de un dialogo que incrementa el vinculo afectivo y que promueve el aprendizaje significativo. El evento de alfabetización inicial más organizado es la lectura compartida de libros con los niños pequeños.

La lectura compartida es una importante fuente de conocimientos para los niños. En ella aprenden más acerca de los elementos en el mundo y acerca de las propiedades del lenguaje (Cabrejo – Parra, 2003). También proporciona a los niños información sobre la forma típica del lenguaje en distintos tipos de textos: cuentos, libros informativos, entre otros. Los niños que crecen en culturas alfabetizadas desde que nacen hasta el inicio de la educación formal, acumulan conocimiento sobre letras, palabras y libros. La cantidad de conocimiento alfabético que adquieren los niños durante este periodo, depende de que tan

expuestos estén a objetos y eventos de alfabetización³⁶, en relación con sus conocimientos e intereses propios. En la consolidación del conocimiento alfabético encontramos que los objetos no son tan importantes como los eventos en los cuales los niños participan. De este modo, el conocimiento alfabético de los niños durante este periodo puede variar bastante (Kamhi y Catts, 1999).

Es común que en la lectura conjunta surjan preguntas abiertas. Ante éste tipo de preguntas los niños responden con base en sus conocimientos y en la información disponible en su entorno. Esta actividad es crucial para las actitudes y los futuros desempeños de los niños frente al proceso de escolarización. Las sesiones de lectura conjunta, realizadas continuamente, hacen crecer la motivación por el aprendizaje de la lectura y por el dominio del conocimiento alfabético. Esta práctica social promueve ante todo las capacidades relacionadas con la comprensión de la lectura, y en ocasiones hace que padres y cuidadores se interesen por adquirir materiales de lectura para los pequeños (Evans y otros, 2000; Sastrías, 1990).

A medida que los niños crecen, "encontrar sentido" es un fin común que se expresa en la manera de formular preguntas sobre los textos que se leen. Las respuestas que reciben a sus interrogantes son una fuente clave para el desarrollo del conocimiento conceptual y de las habilidades de razonamiento durante la etapa preescolar. Con el paso del tiempo, se espera que los niños jueguen un papel más activo en la lectura de libros. Una de las formas en las cuales manifiestan dicha habilidad es en la respuesta a los interrogantes que comúnmente se conocen como "las preguntas tipo cuestionario". Se encontró, por ejemplo, que hay tres clases de información sobre las cuales los niños aprenden a hablar durante las rutinas de lectura: (1) explicaciones a los *qué*, (2) explicaciones a los *porqué* y (3) explicaciones a las *preguntas de tipo afectivo*. Otra fuente

³⁶ Los objetos de alfabetización son los instrumentos típicos de lectura a los cuales los niños acceden, tales, como avisos, recibos, cupones, lápices, papeles, etc. Los eventos de alfabetización son prácticas más o menos sistemáticas en las cuales se introduce a los niños en la lengua escrita, tales como la lectura de cuentos, el juego con sonidos de canciones o las letras presentes en avisos del entorno. Los objetos y los eventos de alfabetización entran en contacto con el conocimiento y las habilidades que el niño ya posee sobre el alfabetismo, sobre el lenguaje y sobre los signos, para desarrollar un nuevo conocimiento sobre la escritura (Kamhi y Catts, 1999).

importante son los mismos libros, los cuales se vuelven más sofisticados y complejos a medida que los niños crecen.

La lectura conjunta de libros no sólo tiene un impacto en las habilidades conceptuales y de razonamiento de los niños; también los expone a los elementos específicos de lo impreso y de las convenciones en el uso de los libros. En algunos contextos ricos en alfabetismo, mirar libros es una actividad que se hace con los niños desde que son bebés. Estos pequeños aprenden temprano que los libros son elementos importantes dentro del mundo adulto. También aprenden que los libros, como elementos, tienen una organización y una distribución propias: el orden de paso de las páginas, la manera de asirlos, el tipo de ilustraciones, el contenido que suelen tener, entre muchos otros elementos (Butler, 1980; Beuchart, 1988; Wade y Moore, 1998; Cabrejo – Parra, 2003; Karrass y otros, 2003).

La lectura compartida es una de las actividades que fortalece vínculos afectivos entre los niños y entre los niños y el educador inicial. También fortalece el vínculo con los padres al realizarse en el hogar. Cuando esta práctica se hace habitual con niños pequeños, éstos desarrollan con mayor rapidez la concentración y la dedicación por más tiempo a actividades guiadas por el adulto (Wade y Moore, 1998). La destreza desarrollada por los niños en sesiones de lectura compartida les da mayor seguridad para afrontar la enseñanza formal de la lectura y la escritura. La lectura compartida disminuye los temores ante la novedad, porque la lectura se ha convertido ya en una actividad conocida. La lectura conjunta también introduce al niño en las reglas propias de la interacción con pares y en el respeto de turnos en la conversación.

El aprendizaje de la lectura va más allá de las aulas escolares y afecta las actividades sociales que demandan los distintos tipos de lectura. Durante los últimos veinte años se ha demostrado que la responsabilidad del desarrollo de la lectura no es solamente del profesor y los métodos instructivos que este utiliza. Las diversas investigaciones han reconocido la importancia que tienen los padres de familia y las vivencias previas a la escolarización ya que estos tienen gran influencia en el desempeño de los futuros lectores. La realización de la lectura conjunta tanto en el hogar como en la escuela favorece las relaciones entre

cuidador y niño, promueve la iniciativa y el gusto de los niños por actividades alfabéticas, mejora la concentración y la atención durante estas actividades, y facilita el aprendizaje de habilidades de conversación (Evans y otros, 2000; Koskien y otros, 2000; Wasik y Bond, 2001).

Los niños que crecen en entornos que favorecen el alfabetismo en el preescolar, a los cuatro años ya distinguen distintos caracteres, preguntan sobre el contenido del libro y pueden explicar relaciones causales en las narraciones. Es frecuente que estos niños ya sepan leer y escribir antes de ingresar a la escuela primaria (Garrido, 2002). Sin embargo, existen otros niños que han tenido menos oportunidades de exploración temprana de materiales alfabéticos. La falta de actividades lectoras significativas, es decir llenas de sentidos, los coloca en desventaja frente al aprendizaje de la lectura y la escritura. La falta de experiencias de lectura conjunta hace que a veces aprender a leer y escribir en la primaria le tome al estudiante más tiempo del que se espera.

La lectura conjunta da a los niños instrucciones implícitas acerca del lenguaje que se promueve en la escuela: un lenguaje que toma distancia del contexto inmediato para que pueda ser entendido por el mayor número de personas distintas. Esta forma de expresión hace que se acceda con menor dificultad al saber universal que la escuela busca transmitir (Cabrejo – Parra, 2003, Cuervo y Flórez en Flórez, 2004).

Parra terminar esta introducción, se recalca la importancia que también tiene el hecho de practicar la lectura compartida de manera constante con los niños, al menos cuatro veces a la semana. Su práctica constante influye en las siguientes capacidades y habilidades:

1. Ayuda al establecimiento de rutinas cíclicas y rituales como la hora de ir a dormir.
2. Favorece el vínculo entre el padre y los hijos. Algunas investigaciones muestran que éste vínculo se fortalece más que aquel entre la madre y los hijos.
3. Enriquece la motivación para aprender habilidades alfabéticas.

4. Si se hace también en el hogar, se favorecen competencias de comprensión lectora.
5. Incrementa el conocimiento explícito de los aspectos de la propia lengua.
6. En niños de 3 a 6 años aumenta, de manera crucial, el vocabulario.
7. Ayuda al aumento del vocabulario en todos los niños cuando se realiza con textos informativos o expositivos (por ejemplo, temas como el cuerpo humano, los animales salvajes).
8. Ayuda al conocimiento de situaciones típicas en el mundo y al conocimiento de la forma típica de narrar historias.
9. Promueve el desarrollo del lenguaje neutro e independiente del contexto.
10. Ayuda al incremento del vocabulario en niños con riesgo de retraso o alteraciones en el desarrollo del lenguaje.
11. Sus efectos en el aumento del vocabulario se potencian cuando se explican las nuevas palabras antes de la lectura.
12. Facilita el crecimiento de capacidades de pensamiento en los niños, tales como la formación de conceptos, el conocimiento de la forma de los libros, la coordinación de puntos de vista distintos y las relaciones causa – efecto.
13. Favorece la concentración en actividades dirigidas, típicas de la instrucción escolar.
14. Favorece la concentración en un tema de conversación, y la toma de turnos en la misma.
15. Promueve la adopción de reglas para una interacción amable y amistosa con otros niños y con el adulto.
16. Aumenta el acervo de conocimientos acerca de las nociones de pasado y futuro, que son claves para la comprensión del tiempo verbal.

Aunque la lectura conjunta o dialógica no es solución mágica a todos los problemas del alfabetismo, se ha encontrado que es la práctica más importante en la promoción del alfabetismo inicial y que acompañada de prácticas que promuevan a otros conocimientos claves para el alfabetismo como el conocimiento de las letras y de los sonidos que le corresponden, se constituye en uno de los predictores más importantes del desempeño posterior en la comprensión de lectura.

El modelo de las Actividades de Lectura Compartida

Pautas a Seguir

Se sugiere que una sesión de lectura conjunta siga las siguientes pautas

1. Selección libre del texto por parte de los niños.
2. Exploración previa del texto. Esta exploración consiste en que el adulto modela la interacción con el niño y promueve su interés por medio de preguntas que indagan por aspectos tales como: las ilustraciones, los conocimientos previos acerca del texto y predicciones sobre el texto. Finalmente, motiva la lectura en voz alta.
3. Lectura del texto por parte del adulto, durante la cual se interroga a los niños sobre el contenido del texto y se escuchan las intervenciones, preguntas y comentarios de los niños.
4. Cierre. Se realiza una sesión de comentarios en la cual se pregunta a los niños sobre el contenido del texto y contesta las preguntas que surgieron desde antes de la lectura del mismo.

A continuación presentamos un recorrido por el proceso de la lectura compartida organizado en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Se sugieren escenas que hacen énfasis en el comportamiento del adulto que invita a los niños a leer y a conversar (Flórez y Sepúlveda, 2004).

Antes: Los Preparativos

Para comenzar la actividad, una buena estrategia es plantear una conversación con el libro como motivo. En un clima amable y calmado, se debe promover que el niño exprese lo que siente, sabe y piensa, en relación con el título, las imágenes y los comentarios del adulto. Por ejemplo, si el maestro lee con los niños el libro de *"Caperucita Roja"* de Los *Hermanos Grimm* sería bueno determinar si el libro tiene alguna relación con ellos, si visitan a su abuelita, si conocen el bosque, ¿Qué comida le preparan a la abuelita? Esta información interactúa con el contenido del texto y establece nexos entre las experiencias de los niños y el libro. Esto facilita la síntesis, la retención de información por parte de los niños y su motivación por la lectura.

A medida que se desarrolla la exploración, se debe promover que los niños anticipen lo que va a pasar. Según las respuestas del niño, es bueno ir planteando objetivos parciales para llegar al objetivo general de la actividad. Por ejemplo, usted puede preguntar: ¿Qué va a pasar con Caperucita? ¿Qué va a hacer ella cuando vea al lobo?, etc.

Es usual que los niños planteen también sus propias preguntas. Es útil aprovecharlas, diciéndoles que se imaginen lo que sucederá, mostrándoles ilustraciones, o dejando que digan lo que les gustaría que sucediera en la narración. El desempeño e interés de los niños durante la actividad es la guía para la información que se les proveerá.

Durante: Disfrutando el Recorrido

Se trata de mantener la conversación y hacerla sostenible. Mantener una conversación no es siempre fácil. El adulto que dirige la lectura debe tener en mente objetivos distintos cuando las páginas del libro empiezan a pasar y la conversación se pone cada vez mejor o peor (algunos hallazgos desaniman). En este momento de la actividad es de gran importancia mantener la atención del niño y la interacción entre adulto- niño girando en torno al texto. A veces no se

logra mantener la atención esperada en los niños. Para que la atención no decaiga, el adulto lector debe variar la entonación en su voz, realizar pausas y cambiar la voz en cada personaje durante la narración. Puede que al iniciar, con niños sin experiencias previas en lectura compartida, la atención no se pueda mantener por mucho tiempo. En estos casos, se debe tratar de plantear con mayor frecuencia actividades de lectura compartida para que los niños la establezcan como rutina. Recuerde que si la atención disminuye, también la comprensión de lo leído.

Durante el desarrollo de la lectura conjunta se propicia la nominación, descripción y opinión por parte de los niños. Con estos elementos el adulto puede expandir, modelar, reelaborar y/ o ampliar lo que el niño dice y de esta manera lo que piensa y su comprensión. Es así como durante el recorrido de la lectura se promueven competencias y se jalona el desarrollo cognoscitivo y lingüístico del niño.

En este momento de la lectura es cuando se debe poner en práctica el esquema CAR, llamado así porque es una serie de preguntas que promueven las siguientes habilidades: (C) = Demostrar competencias; (A) = Practicar el pensamiento abstracto; y (R) = Relacionar con las experiencias de los niños.

OBJETIVO	PREGUNTAS DE EJEMPLO	HABILIDADES PROMOVIDAS
C: Demostrar competencias	Encuentra el/ la (Objeto). ¿De qué color es (objeto)? ¿Dónde está (objeto)? ¿Cuál es la forma del (objeto)? ¿Qué es esto? Cuéntame algo sobre (objeto/ persona) ¿Cuál es el nombre de ...? ¿Qué más vez? ¿Qué descubriste? ¿Cómo se llama esto? ¿Qué están haciendo (nombres)? ¿Dónde esta (persona / acción)? ¿Quién dijo (frase)? ¿Quién está hablando? Y... (Persona) dijo...	Localizar Describir Rotular Completar Completar información, etc.

A: Practicar el pensamiento abstracto	¿Por qué crees que (persona) hizo (acción)? ¿Qué es lo que (personaje) estaba pensando? ¿Te recuerda a alguien? ¿Qué significa (cualquier palabra)? ¿Cuáles (objetos, personas) son iguales? ¿Qué crees que sucederá? ¿Cuáles (objetos) son diferentes? ¿Cómo crees que (persona) se sintió haciendo (acción)? ¿Dónde crees que (persona, animales) viven? ¿De qué trato el texto?	Formular predicciones Comparar Juzgar, tomar otro punto de vista, resolver problemas
R: Relacionar el contenido con las experiencias de los estudiantes.	¿Cuenta cuantas (objetos) lleva (personaje)? ¿Quién tiene (objeto) como el de (personaje)? ¿Quién (acción) como (personaje)? ¿Dónde está tu (objeto)? ¿Es el (personaje) parecido a ti? ¿En que se diferencia el personaje de ti? ¿Qué harías si (acción) igual que (personaje)? ¿Qué haces cuando (acción)?	Competencias Uso del pensamiento abstracto

Después: Terminando el Viaje

Al terminar la lectura, es importante que las conversaciones posteriores estén guiadas por los objetivos o propósitos planteados al iniciar la lectura del libro; se puede pedir a los niños que recuenten la historia usando las imágenes. El educador inicial debe ayudar a los niños a hacer inferencias y juicios sobre lo que leyeron, con preguntas tales como:

- ¿Qué te enseñó esta historia?
- ¿De qué otra manera pudo haber resuelto el protagonista el problema?
- ¿Cuál personaje te hubiera gustado ser? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que se sintió el personaje cuando ____ sucedió?
- ¿Qué crees que sucedió con el personaje luego de que la historia terminó?
- ¿Cuál personaje de la historia te gustaría conocer? ¿Por qué?

Resulta importante anotar que a la hora de leer libros a los niños no siempre es necesario emplear textos diferentes. A los niños les encanta escuchar la misma historia una y otra vez. La familiaridad con una historia y el contenido del libro abre las puertas a una discusión mucho más rica y compleja (Johnston, 2000; Sénéchal y otros, 1996; Wasik y Bond, 2001). Releer el mismo libro más de una vez aumenta el nivel de sofisticación de la interacción entre el lector y el niño. Será la preferencia que manifiesten los niños lo que determina si se sigue con otro libro o se continúa con el mismo.

Es importante reconocer que independientemente de las habilidades propias del adulto que hace la lectura, éste puede aprender, emplear y desarrollar, nuevas estrategias interpersonales que propicien una lectura efectiva, que cumpla con los objetivos que plantea la lectura compartida.

Lectura Compartida en Relación con el Número de Niños

Cuando leemos en grupo, el número de niños importa. La lectura se puede hacer tanto en grupos grandes como en grupos pequeños. La mayoría de las veces los educadores iniciales leen a todo el grupo de niños, debido a la imposibilidad física de hacerlo en grupos reducidos. Sin embargo, la lectura en grupos grandes tiene sus inconvenientes, puesto que es muy difícil involucrarse en conversaciones en las que los niños tienen diferentes habilidades lingüísticas y experiencias con la lectura de libros.

Los investigadores sugieren que la lectura se haga en grupos pequeños o, cuando se requiera, individualmente. Se ha documentado que los niños que han tenido pocas oportunidades de estar en contacto con objetos, eventos e interacciones que promueven el alfabetismo emergente necesitan frecuentemente interacciones lingüísticas uno-a-uno con adultos para aumentar sus habilidades

lingüísticas. Las interacciones grupales, en algunos niños, pueden no ser suficientes en los años preescolares.

A continuación se presentan recomendaciones para leer en grupos:

Grupo Grande	Grupo Pequeño	Individual
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cinco veces a la semana. 2. Lectura mañanera. 3. Círculos de lectura. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menos de seis niños. 2. Tres veces a la semana. 3. Formar centros de interés. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura uno a uno. El maestro debe buscar la oportunidad de leer con el o los niños que necesiten la lectura uno a uno.

Actividades de Lectura Compartida

Actividades Introdutorias y Actividades Iniciales con Libros

La lectura compartida es una actividad que exige al niño dominar varias habilidades. Es posible que a los cuatro o cinco años de edad, los niños aún no dominen todas las habilidades que la lectura compartida exige. Por lo tanto, en las páginas siguientes se proponen actividades que se pueden realizar antes de comenzar sesiones de lectura compartida. Tales actividades se proponen con el fin de ayudarles a los niños a dominar las habilidades necesarias para realizar una lectura compartida exitosa.

Le aconsejamos que ponga en práctica las actividades de las páginas siguientes sólo si usted o la persona que cuida a los niños, considera que: (a) los niños necesitan dominar todavía habilidades previas antes de desarrollar con ellos la lectura conjunta y (b) los niños pueden dispersarse demasiado por no tener experiencias previas con este tipo de lectura.

Recuerde que: Los niños pueden necesitar actividades previas a la lectura compartida que promuevan la escucha oral. Le proponemos algunos ejemplos de estas actividades:

- Contar un cuento a los niños.
- Contar una historia y hacer que los niños la cuenten de nuevo.
- Hacer preguntas sobre experiencias propias en relación con las historias contadas.
- Hacer preguntas sobre lo que podría pasar en las historias contadas.
- Realizar juegos con las palabras.

En el mismo sentido, puede practicar con los niños actividades de exploración de libros, tales como:

- Lectura libre y exploración de libros con libre elección entre diversos materiales de lectura (e.g., libros, folletos, periódicos, revistas de historietas, revistas de entretenimiento, ilustraciones, enciclopedias, etc.).
- Lectura y exploración de libros no guiada con libre elección entre diversos materiales de lectura, acompañada de exploración de los libros con algunos de los niños.
- Preguntas sobre el aspecto físico de los libros.
- Ejercicio de observación de imágenes con los niños.

Usted también puede desarrollar actividades con los niños que usted haya inventado. Tenga en cuenta que para que promuevan habilidades de base para la lectura compartida, éstas prácticas deben promover la escucha oral y la exploración de libros. Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

Narración Oral con el Adulto

Esta es una actividad en la cual usted narrará una historia de la tradición oral a los niños. Esta actividad busca que los niños se sensibilicen a los elementos típicos de las narraciones. Para llevar a cabo la actividad, haga lo siguiente:

1. Escoja un cuento completo para contar a los niños. Puede ser un cuento clásico, un mito o leyenda de su tradición regional o una historia inventada por usted.

2. Anúnciele a los niños que les va a contar una historia. Pregúnteles si les han contado cuentos, y cuales de esos cuentos conocen.

3. Narre el cuento a los niños. Procure cambiar su tono de voz según las acciones y los personajes que hablan.

4. Cuando termine, pregúnteles si les gustó, por qué les gustó, qué parte les gustó más, y otras interrogantes parecidas.

Sugerencia: Si los niños se muestran entusiasmados y le piden que repita la actividad, puede hacerlo. También puede introducir otras preguntas e intervenciones al final, si ve que los niños están interesados en seguir conversando sobre aquello que escucharon. Si el interés de los niños decae, finalice la actividad. Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

Historias con Imágenes

En esta actividad usted mostrará una serie de imágenes sin texto a los niños. Las imágenes deben mostrar eventos que suceden uno tras otro. A medida que pasen las imágenes, usted pregunta a los niños sobre lo que “sucede ahora” en la imagen mostrada. Esta actividad busca que los niños infieran historias de distintos momentos de una situación. Para realizar la actividad, haga lo siguiente:

1. Anuncie a los niños que van a contar un cuento entre todos.
2. Muestre a los niños una de las imágenes y dígales que van a contar el cuento de (el nombre del personaje dibujado).
3. Comience usted mismo hablando de lo que pasa de la primera a la segunda imagen.
4. Pregúntele a uno de los niños qué pasa de la segunda a la tercera imagen, a otro que diga que pasa de la tercera a la cuarta, etc.
5. Pregunte al último niño que pasó en toda la historia.
6. Pregúntele a los niños si la historia les gustó, por qué, que parte les gustó más, etc.

Sugerencia: Trate de hacer inicialmente una historia corta, de 5 o 6 imágenes máximo. En la medida en que lo contado por los niños se haga más detallado, introduzca más ilustraciones o imágenes con más detalles. Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

Hablar del Aspecto de los Libros

En esta actividad se colocaran diversos materiales al alcance de los niños para su exploración. Para llevar a cabo la actividad, deje que los niños escojan libremente un material de su preferencia. Deje que cada uno de ellos explore solo el material durante algunos segundos. Luego, pase junto a dos otros de los niños, pregúnteles que están mirando, qué hay en el libro, si sabe que dice en el libro y si le gustaría que lo miraran juntos.

Luego, haga junto con el niño una conversación sobre lo que están observando. Deje que el niño cuente una historia o comente el libro que miran conjuntamente. Luego lea junto al niño el contenido del texto del libro. Cada vez que haga esto, introduzca comentarios o preguntas, y dígame al niño que ve allí o qué piensa sobre lo que observan. Esto logrará que la actividad de lectura

interactiva se haga más natural, y enmarcada dentro de los intereses y actividades propias del niño.

Es probable que al realizar esta actividad varios niños se acumulen alrededor del niño con el cual está compartiendo. Aproveche este momento para ponderar lo que el niño dice o para que otros niños también expresen sus opiniones.

Procure realizar actividades con pequeños grupos conformados por aquellos niños que presenten mayores dificultades.

Actividades Similares para Introducir la Lectura Compartida

Estas actividades sirven para trabajar la lectura en voz alta y otras habilidades cuando los niños ya dominan actividades de escucha oral y ya tiene una mínima familiarización con los libros. Según su criterio, puede realizar este grupo de actividades en sesiones posteriores a las del grupo anterior, o hacerlas simultáneamente con las anteriores. Estas actividades familiarizan con el hecho de tener una persona que lee y otras personas que escuchan y que eventualmente formulan preguntas y responden a estas preguntas. Tenga en cuenta que estas actividades son transitorias, y que sirven para llegar a actividades de lectura compartida propiamente dicha, como se expone en el siguiente grupo de actividades (llamado *Actividades de lectura compartida propiamente dicha*).

Lectura en Voz Alta de Textos Cortos

Usted leerá en voz alta un cuento o un texto informativo muy corto. Esto tiene el fin de hacer que los niños se interesen por escuchar, y eventualmente participar, en sesiones de lectura conjunta. Se sugieren los siguientes momentos:

1. Deje un montón de libros con textos de distinto tipo.
2. Permita que los niños escojan el que quieran escuchar. Si no escogen, escoja uno al azar.

3. Lea en voz alta el texto mientras dure el interés de los niños.
4. Esté atento a preguntas, comentarios o intervenciones que eventualmente hagan los niños. Sumínístrele respuestas o permita que otro niño las responda si quiere.

Sugerencia: Procure que los textos o libros sean cortos, con dibujos, y con vocabulario conocido.

Juego de las Preguntas

Realice una lectura en voz alta de un texto corto, como “De verdad que no podía” de Gabriela Keselman. Hágalo leyendo el libro completo, y luego haga una tanda de preguntas. Procure que todos los niños participen en esa tanda de preguntas, dando sus respuestas y comentarios. Asimismo, aproveche los comentarios para seguir formulando preguntas.

Realice la misma actividad procurando darles mayor participación a los niños que parecen tener mayores dificultades.

Por Qué y Para Qué

Realice otra actividad de lectura de texto corto, como el mismo de Gabriela Keselman. Lea el libro completo, pero con algunas interrupciones al cambiar las escenas. Muestre a los niños las ilustraciones de cada escena, y formule preguntas tales como:

- ¿Y por qué él tiene miedo?
- ¿Para qué tiene ese casco puesto?
- ¿Por qué llegó la mamá a ayudarlo?
- ¿Para qué busca a su mamá?
- ¿Por qué buscan ustedes ayuda de sus mamás?

Realice la misma actividad procurando darles mayor participación a los niños que parecen tener mayores dificultades.

Actividades de Lectura Compartida Propiamente Dicha

Antes ya expusimos la forma general que tiene las actividades de lectura compartida. En ésta sección se propone la lectura conjunta con distintos textos.

Los textos propuestos para leer con los niños son de distintos géneros (cuentos, poemas y textos informativos o expositivos, instrucciones). Cuando realice este tipo de actividades, tenga en cuenta el nivel de comprensión que los niños manejan: utilice primero los textos más simples y luego pase a los más complejos. Tenga también en cuenta las preferencias de ellos por algunos textos en particular, y si es necesario, lea un texto que ellos le pidan repetir.

Procure, cada vez que haga la lectura compartida, formular más preguntas a los niños. De igual manera, trate de que las preguntas que les formule sean cada vez más elaboradas, así el texto ya lo hayan leído antes.

Actividad Convencional de Lectura Compartida

En esta actividad, el adulto guía presenta un libro o texto a los niños, habla con ellos previamente sobre el texto, lo lee formulando preguntas sobre el mismo, y al final realiza una sesión de comentarios sobre lo leído. Esto tiene por objeto que los niños relacionen las distintas partes de lo leído con ayuda de sus capacidades de pensamiento y reflexión. Para el desarrollo de la actividad, se sugieren, entre otras posibles, la siguiente secuencia:

1. Deje un montón de libros para que los niños escojan aquel que se va a leer.

2. Muestre los dibujos del libro a los niños. Coméntelos y deje que ellos también lo hagan.

3. Pregúnteles qué creen que va a pasar en lo que se va a leer del libro. Permita que comenten y que formulen preguntas.

4. Comience la lectura en voz alta.

5. Deténgase al finalizar los párrafos. Formule preguntas acerca de aquello que han visto similar a lo leído en su experiencia cotidiana, sobre lo que creen que va a pasar y sobre los elementos que se muestran en el libro.

6. Cuando finalice la lectura, pregúnteles si pasó aquello que ellos dijeron al principio, si les gustó, porqué les gustó, que les gustó más etc. Pregúnteles también si les gustaría volver a leerlo.

Sugerencia: Si la actividad de lectura se desarrolla con éste objetivo, puede realizarse con cuentos o con textos expositivos. Sin embargo, si se destaca en la lectura el curso de los eventos, utilice mejor un cuento. Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

Lectura Compartida con Texto Repetido

Si a los niños les ha gustado mucho un texto, vuelva a leerlo, pero introduzca preguntas cada vez más detalladas sobre el mismo. Si usted utiliza, por ejemplo, un texto como "Cuidado con los osos" de Alan Mac Donald y Gwineth Williamson. La primera vez que se lee, usted puede hacer preguntas, según el modelo expuesto de la lectura compartida, tales como:

¿Quiénes eran ellos?

¿Por qué llegaron los osos?

¿Ustedes han llegado a una casa que no conocen?

La segunda vez, ya podrá formular preguntas tales como:

¿Los osos buscaban a alguien?

¿A quien encontraron?

¿y qué hicieron?

¿Por qué llegaron los osos a desordenar toda la casa?

¿A ellos por que les gusta desordenar todo?

Cuando ustedes han llegado a una casa que no conocen ¿la desordenan toda?

Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

Lectura Compartida de Texto Narrativo Sencillo

Antes de la lectura: Muestre la portada del libro a los niños. En el ejemplo de esta actividad es "Mi papá" de Anthony Browne. Muestre el título del libro a los niños. Pregúnteles que hay en la carátula. Por ejemplo, en el texto de "mi papá", usted puede formular preguntas tales como:

¿Ustedes viven con su papá?

¿Y como son los papás?

¿Ustedes quieren a su papá?

¿Qué pasaría si su papá se fuera para siempre de la casa?

¿Cómo es este papá que aparece acá en el libro? ¿Se parece al de ustedes?

Estas imágenes activadas se relacionarán con el contenido del texto y se establecerán nexos que facilitarán la síntesis y el recuerdo.

No olvide decirles a los niños que van a realizar la lectura del cuento, y que van a saber cómo es el papá de la persona que hizo el cuento. Muéstreles todas las ilustraciones del libro, plantee otras preguntas y responda aquellas que los niños formulen sobre los dibujos que miran.

Durante la lectura: Lea cada una de las frases, y muestre a los niños la ilustración que la acompaña. Formule preguntas ante cada enunciado o ante cada grupo de tres o cuatro enunciados que se dicen en el cuento. Por ejemplo, donde dice "Es fantástico para el fútbol", puede formular preguntas que relacionen el contenido con la experiencia de los niños, como:

¿Qué cosas hace el papá de ustedes cuando no trabaja?

¿A qué cosas le gusta jugar al papá de ustedes?

¿Ustedes juegan con su papá?

O preguntas que permiten al niño mostrar competencias, como

¿De qué color es el balón con el cual juega el papá?

¿Dónde está jugando el papá del cuento?

¿Qué ropa tiene puesta?

O preguntas que promueven el pensamiento abstracto, como

¿Qué otros juegos se parecen al fútbol?

¿Qué pasaría si el señor no tuviera un balón y quisiera jugar fútbol?

¿Qué puede pasar si un papá no quiere a sus hijos?

Recuerde modular y cambiar la intensidad de su voz de acuerdo con lo que va leyendo. Esto logra mantener el interés de los niños durante más tiempo. Muestre también los dibujos y pregunte sobre ellos. De este modo, si hay una parte de la historia que sea misteriosa o interesante, puede hacer la voz un poco más grave y más lenta. Si hay una serie rápida de acontecimientos, puede acelerar la voz un poco. Esto potencia el interés de los niños por el texto leído (Fox, 2002).

Después de la lectura: Cuando acabe la lectura, llame a un niño, para quien no sea amenazante la situación y pídale que, frente a los demás, cuente la historia

con los dibujos que le va mostrando. Cuando pase la página, puede preguntar “¿Qué pasaba acá?”. Luego, realice preguntas que retomen el contenido global del texto, como:

¿De qué hablaba el cuento?

¿Qué cosas hacía el papá?

¿Y el niño que contaba estaba feliz con su papá o estaba triste con él?

¿Por qué le gustaba al niño hablar de su papá?

¿Y el papá de ustedes hace todas esas cosas?

¿Les gustaría que su papá hiciera esas cosas? ¿y por qué?

Si los niños se lo piden, léales otra vez el cuento. En cada ocasión varíe la lectura y las preguntas que hace sobre ella. Recuerde que este es un ejemplo de lectura con un texto más simple, y es más útil cuando los niños todavía tienen poca experiencia en actividades de lectura compartida.

Sugerencias y recomendaciones: No siempre es necesario leer un texto diferente en cada sesión. Si los niños se lo piden, léales varias veces la misma historia. Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

Variantes: Puede continuar luego con libros informativos o expositivos y con textos de poemas. Si usa estos últimos, puede articularlos en actividades del capítulo de conciencia fonológica en este mismo volumen. Un ejemplo de textos sugeridos según tipos de textos y su grado de complejidad, son los siguientes:

A. Lectura compartida del cuento “Hay un oso en el cuarto oscuro” de H. Cooper.

B. Lectura compartida del poema “Extraña boda”, tomado de la tradición popular.

C. Lectura compartida del texto informativo “El elefante”, tomado de la Enciclopedia Infantil *Mi Jardín*.

D. Lectura compartida del cuento “Cuidado con los osos” de Alan Mac Donald y Gwineth Williamson.

Otro tipo de variantes puede ser la misma actividad, pero centrada en preguntas de porqué y para qué, como en el grupo de actividades expuesto antes que este.

Si desea saber acerca de algunos textos para trabajar actividades de lectura compartida con los niños, puede observar el Apéndice Primero de este libro, o consultar el libro de selección de libros infantiles y juveniles de Lopera Cardona (2004).

Actividades de Lectura Compartida en Relación con Otros Conocimientos Alfabéticos

Estas actividades son muy útiles para enriquecer la actividad de lectura compartida cuando los niños ya dominan el formato general de esta actividad. Debemos tener en cuenta que si la actividad de lectura dialógica se realiza siempre de la misma manera, es probable que los niños que ya la dominan comiencen a aburrirse. Para darle un dinamismo, se introducen actividades que coordinan la lectura compartida con otras actividades alfabéticas iniciales. Esto hace que, una vez dominadas las habilidades de lectura compartida, se pueda seguir enriqueciendo el conocimiento alfabético de los niños previo a la educación básica primaria.

Lectura Conjunta Mostrando Objetos, Acciones o Cualidades Relacionados con los Textos Leídos

En esta actividad se hace lo mismo que en la lectura compartida convencional: el adulto guía presenta un libro o texto a los niños, habla con ellos previamente sobre el texto, lo lee formulando preguntas sobre el mismo, y al final realiza una sesión de comentarios sobre lo leído. La única diferencia reside en que se muestran los objetos o las imágenes de acciones o cualidades que usted resalte en lo leído. Esto tiene por objeto que los niños relacionen las distintas partes de lo leído, y que la lectura les sirva para aprender nuevas palabras. Para el desarrollo de la actividad, siga los siguientes pasos:

1. Escoja el libro que se va a leer.
2. Muestre los dibujos del libro a los niños. Coméntelos y deje que ellos también lo hagan.
3. Pregúnteles qué creen que va a pasar en lo que se va a leer del libro. Permita que comenten y que formulen preguntas.
4. Pregúnteles si saben el significado de la nueva palabra que les va a enfatizar. Dígalos de qué se trata, y utilice ejemplos de la palabra en oraciones.
5. Comience la lectura en voz alta.
6. Deténgase al finalizar los párrafos. Formule preguntas acerca de los elementos que se muestran en el libro, y acerca de la palabra que usted explicó antes.
7. Cuando la palabra nueva aparezca, muéstreles el objeto o la imagen que la representa.
8. Cuando finalice la lectura, pregúnteles sobre la palabra que se les mostró, si han visto antes ejemplos de la palabra referida, si les gustó, porqué les gustó, que les gustó más etc. Pregúnteles también si les gustaría volver a leer el texto.

Sugerencia: Si la actividad de lectura se desarrolla con éste objetivo, se aprovecha mucho más si se realiza con un texto informativo. Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

Invencciones sobre el Texto con los Nombres de los Niños

Utilice un texto o cuento que ya hayan leído antes. Cambie los nombres de los personajes por el de algunos de los niños. Siga el modelo que se propone para las actividades de lectura compartida. Cada vez que haga mención del niño obsérvelo, y haga las preguntas respectivas.

Realice varias veces la misma actividad con otros nombres, para que los niños diferencien cada vez la forma que tiene la narración, con cierta independencia de los personajes y contenidos particulares.

Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

Uso de la Lectura Compartida para el Conocimiento de Letras y Sistemas Notacionales

Utilice el mismo modelo de lectura compartida con un texto informativo sobre las letras, los nombres de las letras y otros signos. Tenga en cuenta que deben estar con ilustraciones grandes de los motivos a lustrar, sean letras u otros signos.

Trabaje reproduciendo los signos (números, letras u otros) en el tablero del salón, y permita que los niños lo hagan ante las distintas preguntas, tanto suyas como de ellos.

Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

En este capítulo se presentó una de las prácticas sociales promotoras del alfabetismo emergente y que, como se mencionó, favorece la comprensión de la lectura. El capítulo que sigue se ocupa de otra práctica, que de igual manera, está vinculada con la comprensión: el aprendizaje de vocabulario.

CAPÍTULO III. EL CRECIMIENTO DEL VOCABULARIO Y SU PAPEL EN LAS HABILIDADES ALFABÉTICAS INICIALES

Introducción

El crecimiento de vocabulario consiste en el aprendizaje de palabras cuyo significado antes no se conocía. Esta habilidad se refleja en la producción y en la comprensión de palabras nuevas. El crecimiento del vocabulario es una habilidad que articula distintas áreas del conocimiento que el niño domina. En el presente texto se expondrán las áreas de conocimiento del niño implicadas en el aprendizaje del vocabulario, su aporte específico al desarrollo inicial de las habilidades de lectura y escritura, y algunas estrategias y actividades que han mostrado ser efectivas para aumentar el vocabulario de los niños en las aulas preescolares.

Varias investigaciones muestran que los niños aprenden rápidamente una gran cantidad de palabras. Esto es más notorio en los niños pequeños cuando comienzan a hablar. Cerca de los dieciocho meses los niños pueden llegar a aprender de nueve a diez palabras por día. Si bien el promedio de palabras aprendidas es menor en edades posteriores, los niños siguen aprendiendo una gran cantidad de palabras (Arias, 2004b; Berget, 2003; Bloom, 1999; Bloom y Kelemen, 1995; Gleitman y Gillette, 1999; Golinkoff y otros, 1995).

Fuentes para el Aprendizaje de Nuevas Palabras

El crecimiento del vocabulario (o aprendizaje de palabras nuevas) depende de tres áreas o fuentes de conocimiento previo en el niño: la categoría gramatical a la cual pertenecen las palabras, el tipo conceptual el cual se asignan las palabras, y el uso de la palabra en conversaciones (Arias, 2004^a, Bloom, 1999).

1. La *categoría gramatical* a la cual pertenecen las palabras:

Esto significa, observar si en las oraciones las nuevas palabras son sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, conectores u otro tipo de palabras.

Esto funciona como en los siguientes ejemplos:

(A) *María recibió la pelota de Laura.*

(B) *María recibe que mañana nos vamos.*

En la oración (A), el verbo *recibir* tiene tres sustantivos que le acompañen, tales como *María* (persona que realiza la acción), *pelota* (complemento, aquello que recibe la acción) y *Laura* (referencia de pertenencia de la pelota). El niño rápidamente aprende que verbos como *dar*, *recibir* o *pasar* por lo general necesitan que se hable de una persona que realiza la acción, una persona que la reciba, y un objeto del cual se hable. Por lo tanto, las palabras nuevas que suelen aparecer en oraciones y están acompañadas de un agente, un objeto y una persona receptora de la acción, son categorizadas como verbos de dirección. En el mismo sentido, el niño también aprende con gran rapidez que éstos verbos no encajan en oraciones como el ejemplo (B), que sería gramaticalmente incorrecto.

(C) *Mario piensa que nos bajamos del carro.*

En la oración (C), el verbo *pensar* va acompañado generalmente de una frase subordinada para completar su sentido (en éste caso *nos bajamos del carro*, unido a *pensar* por la palabra *que*, para indicar que esto fue lo que Mario pensó). El niño aprende que casi todos los verbos que refieren estados psicológicos de alguien (e.g., *pensar*, *creer*, *soñar*, *querer*, etc.) van acompañados de frases subordinadas. Por lo tanto, si el niño escucha un verbo que suele ir acompañado de oraciones subordinadas, rápidamente sabrá que puede tratarse de un verbo de estado o de referencia a estados mentales, como en la oración (C) del ejemplo.

2. El *tipo conceptual* al cual las palabras son asignadas: Se refiere al tipo de elementos en el mundo (también llamados “conceptos”) que la palabra refiere, e.g., acciones, lugares, objetos, conjuntos de varios objetos, personas, estados de las personas, etc.

Los conceptos son una importante fuente para especificar más aún la definición de una nueva palabra. Por lo general, esta fuente funciona cuando el niño puede contrastar una palabra desconocida con una conocida, cuando ambas sirven para denominar elementos que comparten algunas características. Por ejemplo: Si se le pregunta a un niño que no sabe qué es un plátano “¿qué te gusta comer más: la papa, la yuca o el plátano?”, el niño va a comenzar a saber que se habla del plátano como una *comida*, que además guarda una relación muy estrecha con otras como *la papa o la yuca*.

3. El uso de la palabra en *conversaciones* o como *señal* de algo particular a un interlocutor. El niño se acerca al significado de las palabras por medio de claves como los gestos faciales, la entonación de los interlocutores, y sus señales.

En este punto es muy importante la información que el niño adquiere del acto de observar la misma situación con un adulto. Por ejemplo, si ambos miran un dibujo, el adulto tiende a decirle al niño cosas como “Mira, Mateo, ¡el señor agarró al gato!”. En este caso, el imperativo *mira* llama la atención sobre la situación presentada, y las señales del adulto le indican al niño que en el dibujo se muestra una acción.

En el mismo sentido, los niños usan como fuente de información la conversación con interlocutores. Un ejemplo de esto se da cuando un niño pequeño parece estar alejado llorando, y un adulto se acerca y le pregunta “¿Porqué estás triste? Cuéntame por qué estas triste”. En ese momento puede que el niño no tenga claro que significa “triste”, pero rápidamente puede relacionar

éste término con la actitud empática del adulto y con su propia sensación. De ésta manera, el niño puede comenzar a tener una idea muy clara de lo que le sucede a una persona cuando decimos que está triste³⁷.

(C) El significado de las nuevas palabras escuchadas se adquiere articulando la información proveniente de las tres fuentes (o campos de conocimiento) anteriores. Estas fuentes sirven para *delimitar* los significados posibles en las nuevas palabras. Gracias a esta limitación de posibilidades, los niños no exploran una a una todas las posibilidades de referencia de la palabra, y su proceso de aprendizaje es más rápido y preciso³⁸. En la investigación reciente sobre aprendizaje de vocabulario dice que el contraste de conceptos similares parece ser de gran ayuda para el aprendizaje de los sustantivos y de los adjetivos, mientras que la información de la forma de la oración parece serlo más para el aprendizaje de los nuevos verbos (Arias, 2004b, Berget, 2003; Gentner, 1978; Gleitman y Gillette, 1999; Golinkoff y otros, 1995).

Aprendizaje de Palabras Nuevas y Conocimiento Alfabético

El aprendizaje de palabras nuevas es también una parte fundamental del conocimiento alfabético: conocer lo que significan las palabras nos permite descifrar el mensaje escrito. En este aprendizaje se coordina el conocimiento de las letras y de otros caracteres escritos, con el conocimiento del significado para poder comprender el mensaje. En el mismo orden de ideas, el desconocimiento del vocabulario en la lectura hace que el mensaje, a pesar de poder leerse, no se entienda. Por esta razón, los niños en edad preescolar necesitan ampliar su vocabulario. Tener un extenso léxico garantiza que el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura se facilite y sea más gratificante.

³⁷ Por esa razón es sumamente importante tratar a los niños como pares iguales en una conversación, para que se vean exigidos a usar sus mejores recursos en conversaciones auténticas. Se debe hablar con los niños sobre temas de interés para ambos y responder a las preguntas e inquietudes que los mismos niños formulan. Esta actividad ayuda también al aprendizaje de nuevas palabras.

³⁸ Debemos tener en cuenta que el niño no memoriza mecánicamente una lista de todo cuanto oye, sino que parece organizar las palabras nuevas en distintos tipos para poder recordarlas cuando sea necesario.

Para ampliar el vocabulario de los niños preescolares, es necesario comprender el funcionamiento de las áreas o fuentes de conocimiento que dan el significado a las palabras nuevas. También se debe hacer uso de tales fuentes para que esas palabras nuevas puedan introducirse a través de la lectura que hace el adulto con los niños. El aprendizaje de nuevas palabras puede facilitarse con la introducción de vocabulario nuevo para los niños en la lectura compartida o dialógica³⁹, principalmente por medio de textos informativos.

La investigación sobre vocabulario y lectura muestra que las palabras desconocidas se procesan con mayor lentitud y con menos precisión que aquellas que son familiares (Carreiras, 1997). Entonces hay que asegurarse de que los niños adquieran un vocabulario amplio que les ayude en todas las actividades que promueven su alfabetismo inicial, a través de actividades que hagan cada vez más conocidas y familiares las palabras que aún desconoce, y que suelen aparecer en diversos escritos.

Se ha mostrado también que el uso de actividades con objetivos que no son totalmente explícitos, como la sola lectura compartida, sirven para que los niños adquieran una gran cantidad de vocabulario (Evans y otros, 2000; Fox, 2002; Johnston, 2000; Sénéchal y otros, 1996; Wasik y Bond, 2001). En estas actividades las palabras desconocidas se hacen más familiares, porque se incluyen en conjunto con otras en oraciones distintas y en diferentes contextos. Como vimos antes, esto delimita para el niño los posibles significados de esas nuevas palabras.

³⁹ Lectura conjunta, lectura compartida o lectura dialógica, es aquella en la cual el adulto lee en voz alta a un grupo de niños y se formulan preguntas sobre el contenido del texto, sobre la relación del contenido del texto con las experiencias previas de los niños, y sobre posibles inferencias lógicas a partir del contenido (Ver Capítulo 4 de este mismo texto).

Aprendizaje de Nuevas Palabras a través de la Lectura Compartida

¿Cómo se pueden aprovechar las fuentes de conocimiento de aprendizaje de palabras a través de distintas actividades y a través de la lectura conjunta? En principio, los niños parecen aprender una cantidad significativa de palabras cuando participan en actividades de lectura compartida y de lectura en voz alta (Bruer, 1995). Esto es posible gracias a la práctica de estrategias como:

1. *La lectura repetida del mismo texto*: La lectura repetida muestra el interés del niño por un tema particular y facilita el recuerdo de palabras desconocidas. Las palabras desconocidas por lo general se encuentran en el marco de otras palabras más familiares, en una posición específica en las oraciones, o han sido resaltadas por el adulto en la lectura en voz alta y en los comentarios sobre el texto. Hay que recalcar que el uso repetido de la palabra según su uso habitual y apropiado facilita que el niño la relacione rápidamente con su conocimiento previo, y la incorpore al vocabulario que comprende y utiliza (Childers y Tomasello, 2002; Johnston, 2000; Flórez, Pardo y Moya, en prensa).

2. *Los tipos específicos de preguntas en la lectura compartida*: El uso de distintos formatos de pregunta es otra estrategia común para aprender nuevas palabras por medio de la lectura. En este sentido, existen preguntas para completar información (“Cuando nos golpeamos, nosotros _____”), para recordar (“Te acuerdas de lo que le pasó a Lina en el colegio?”), abiertas (“¿Qué pasó en ésta página?”), sobre las circunstancias (“¿Por qué crees que Lina lo hizo?”), y de distanciamiento de la historia (“¿Tu has jugado en el parque así como Pedro?”). Si bien este tipo de preguntas desarrolla habilidades generales de lectura, también ayudan que el niño establezca distintas relaciones entre las nuevas palabras y sus conocimientos anteriores, y pueda incrementar su léxico de manera eficiente.

Estas preguntas sirven de complemento antes y durante las actividades de lectura y parecen ser útiles para el desarrollo de las capacidades alfabéticas de los niños preescolares. Sin embargo, los maestros de preescolar implementan este tipo de actividades de manera limitada, bien sea porque no se sienten capacitados para dirigir la actividad, bien por no interrumpir el flujo continuo de la lectura, o bien porque no encuentran respuesta por parte de los niños. Esto se puede realizar mejor con el uso de textos expositivos o informativos que con cuentos⁴⁰.

Modelo de Actividades para el Incremento del Vocabulario

Teniendo en cuenta las dos estrategias del apartado anterior, se sugiere que las actividades orientadas al aumento de vocabulario pueden seguir más o menos el siguiente patrón:

Antes de la Reunión con los Niños

- Seleccionar un tema de vocabulario que sea interesante para los niños (e.g., los animales).
- Seleccionar un texto expositivo y un cuento que contengan vocabulario desconocido.
- Seleccionar 5 palabras objetivo a aprender por cada texto (10 en total). Seleccionar de 5 a 10 palabras de contexto⁴¹.
- Seleccionar dibujos u objetos ilustrando las palabras del vocabulario y otras palabras que se conozcan del tema.
- Planear otra actividad que sirva de apoyo a la lectura. Puede ser: Bingo de vocabulario (usando la categoría de las palabras

⁴⁰ Quienes defienden el uso de textos informativos en el preescolar argumentan que estos textos son tan importantes como los cuentos porque promueven en los niños el aprendizaje de nuevo vocabulario y de recursos típicos de los textos escritos, que los niños de todos modos tendrán que utilizar en la instrucción posterior.

⁴¹ Palabras objetivo: Palabras desconocidas difíciles que aparezcan en todas las actividades.
Palabras de contexto: Otras palabras desconocidas de atención secundaria.

nuevas), juego de cartas de palabras y carreras de observación haciendo uso de las láminas que representen las palabras presentadas.

Actividades para Realizar durante la Lectura

- Presentar las primeras cinco palabras del nuevo vocabulario, de cualquiera de los libros escogidos.
- Presentar cada objeto del nuevo vocabulario en el contexto de palabras conocidas: Presentar dos palabras conocidas (ej. banano, habichuelas) y la palabra nueva (rábano) y preguntar: "¿Cuál crees que es el rábano?"
- Realizar una lectura dialógica de los textos: señalar y hacer preguntas sobre el vocabulario nuevo cuando se encuentre (también algunas palabras del contexto).
- Realizar una tanda de preguntas de sí o no sobre el vocabulario nuevo aprendido, como en el siguiente ejemplo:

Los rábanos son verdes (NO)

Los rábanos son blancos por dentro (Sí)

- Presentar tarjetas que ilustren el nuevo vocabulario, preguntando por sus nombres.
- Leer nuevamente el libro escogido.
- Continuar con el siguiente libro escogido y repita la rutina.
- Leer un nuevo libro sobre el tema que refuerce el vocabulario. Continúe con las actividades y evaluaciones. De ser posible, realice esta actividad todos los días.

Actividades para Realizar después de la Lectura

- Llevar registros de vocabulario receptivo y expresivo aprendido. Ejemplos: Registro de la ejecución ante las preguntas (receptivo), y Registro de Número de palabras usadas (expresivo)
- Informar a la familia sobre las nuevas palabras aprendidas, con el fin de que las trabajen en casa.

Actividades que Promueven el Crecimiento del Vocabulario en Niños Preescolares

Las actividades que se sugieren a continuación están dirigidas a promover el aumento del vocabulario en los niños preescolares. En la primera parte hay una serie de actividades introductorias para realizar junto con la lectura dialógica, o para reforzar su efecto de aumento de vocabulario cuando los niños no están acostumbrados a esta actividad. En la segunda parte hay una serie de actividades para promover el crecimiento del vocabulario cuando los niños piden que se repita la lectura de un cuento o de otro texto. En la tercera sección se exponen actividades para lograr el aumento del vocabulario a través de la lectura dialógica, con algunas posibles variaciones para ir haciendo más compleja la actividad.

Las actividades propuestas en las tres secciones presentadas a continuación no agotan todas las posibles estrategias para el aumento del vocabulario en los niños. Se puede intentar la combinación de dos o más de éstas actividades para lograr mejores resultados. Es importante recordar que al conocer mejor el vocabulario, la comprensión de los niños mejora, disfrutan más lo que leen y van a poder enfrentarse a una mayor diversidad de textos en los siguientes niveles de su educación.

No debemos olvidar tampoco que, cuando haya niños que presenten mayor dificultad con el aprendizaje de nuevas palabras, o que estén en riesgo de padecer

de trastornos que afecten su normal aprendizaje, debe tratarse en lo posible de hacer la misma actividad en grupos pequeños con estos niños. Esto les será de gran ayuda para potenciar los procesos que en ellos pueden estar fallando, a través de las actividades de diálogo más abierto con compañeros en igual condición.

Actividades Introdutorias

Por lo general, las actividades de crecimiento del vocabulario se desarrollan como una actividad de lectura dialógica con énfasis en las preguntas sobre las palabras nuevas. Sin embargo, a veces los niños no están lo suficientemente familiarizados con actividades de lectura dialógica.

En esta sección se sugieren actividades para aumentar el vocabulario. Estas actividades sirven de apoyo a la lectura dialógica cuando se quiere reforzar las palabras nuevas a aprender, y éste tipo de lectura no se domina completamente bien. También pueden utilizarse en general para complementar las actividades dirigidas al crecimiento del vocabulario a través de la lectura compartida.

Narración oral sobre elemento nominado con la palabra meta. Primero, hay que preguntar a los niños si saben qué significan las palabras nuevas. En caso del ejemplo en esta página son las palabras “establo” y “arar”.

Luego, se les hace a los niños una narración oral con las palabras meta. La narración debe ser corta, y debe tener las palabras meta junto con otras más conocidas en varias oraciones.

En el curso de la narración, y después de la misma, se les pregunta a los niños por el significado de las palabras meta. Al final se les pregunta de nuevo por la definición de cada una de las palabras meta. Procure realizar esta actividad junto con otras de ésta misma sección dos o tres veces a la semana.

PROFESORA: Hoy les voy a contar un cuento. Es un cuento sobre un niño que vivía en el campo. En el campo es todo verde, hay poquitas casas y muchas maticas y muchos animales como vacas y caballos. Es el cuento de Pablito. Y Pablito tenía un establo y araba, ¿ustedes saben qué es un establo?

NIÑOS: No.

PROFESORA: Un establo es una casita de madera donde viven los caballos, ¿y saben que es arar?

NIÑOS: No.

PROFESORA: Arar hacerle rayitas a la tierra para sembrar las maticas. Bueno. Resulta que Pablito se fue a darles de comer a los caballos que él tenía. Y él tenía sus caballos guardados en un establo. En el establo de Pablito vivían tres caballos, ¿ustedes se acuerdan que es un establo?

NIÑO 1: La casa donde viven los caballos.

PROFESORA: Eso es. Muy bien. Es la casa donde viven los caballos. Cuando llegó donde sus caballos, se dio cuenta de que su comida y la de sus caballos se estaba terminando. Para que no se le terminara la comida, ni la de sus caballos, se fue a sembrar más cosas. Pero lo que tenía sembrado Pablito era muy poquito, y tenía que sembrar más cosas como papa o zanahorias. Entonces Pablito se puso a arar la tierra. ¿Se acuerdan que es arar?

NIÑA 1: No.

PROFESORA: Arar es hacerle rayitas a la tierra para sembrar cosas como las papas o las zanahorias. En la tierra arada, Pablito sembró más hierba, zanahorias y papas. Pablito entonces se puso a arar mucha más y más tierra, y pudo sembrar más que antes. ¿Se acuerdan qué es arar?

NIÑA 2: Sí. Hacerle rayitas a la tierra.

PROFESORA: Muy bien. Es hacerle rayitas a la tierra para sembrar. Lo que Pablito sembró creció, y hubo muchas papas y zanahorias. Entonces Pablito pudo comer mejor y darle de comer a sus caballos, ¿en donde tenía los caballos Pablito?

NIÑO 1: En la casita de ellos, en el establo.

PROFESORA: Muy bien. Con lo que ganó Pablito, hizo un establo más grande para que los caballos estuvieran más cómodos. Desde ese día, Pablito trabajó más duro, y araba más tierra para sembrar más plantas ¿Se acuerdan que era arar?

NIÑO 4: Hacerle rayitas a la tierra y sembrar las matas.

Bingo de vocabulario. Para comenzar, se debe conseguir o usar un juego de lotería o bingo para cada niño, ojalá con imágenes familiares. Cada tablero debe ser de 3 X 3, y todos deben ser distintos. Luego se les dice a los niños que van a jugar a quien primero termine de llenar el tablero con las palabras que la profesora dice.

Cada vez que se diga una palabra (cualquiera), se pregunta a los niños quién tiene ese objeto en su tablero. Se puede preguntar: "Un avión, ¿quién tiene un avión dibujado? Muéstrenme quienes tiene un avión dibujado. Es indispensable tomar nota de los niños que reporten tener el objeto nombrado cada vez.

La actividad finaliza cuando uno de los niños muestre que ha completado sus nueve casillas. Se pregunta de la misma manera por las palabras conocidas y desconocidas.

Al final, el educador inicial o adulto acompañante toma un tablero por cada grupo de niños en una mesa. Se les pregunta a los niños de esa mesa que señalen cada uno de los elementos nombrados. Se pregunta luego por los nombres de cada elemento en el tablero escogido.

Sugerencia: es mejor indicar como se llaman los objetos antes de la actividad, y preguntar por cada uno de los elementos utilizando oraciones completas.

Buscar el elemento o dibujo que corresponde con la palabra. Muestra una serie de dibujos que corresponde con distintas palabras. Estos dibujos se localizan de tal modo que correspondan con un criterio en la fila en la cual está ubicado, y con otro en la columna en la cual está ubicado. Un ejemplo podría ser el siguiente, de la disposición de los dibujos en la pared:

Lobo	Zorro	Perro
Cebra	Llama	Caballo
Pantera	Tigre	Gato
Castor	Chigüiro	Cerdo
Tití	Gorila	Hombre

A continuación, se le pregunta a los niños cómo se llaman cada uno de los elementos. Por ejemplo, pregúnteles “¿Cuál es este? (señala al caballo)” o “Muéstrame dónde está el caballo”. Cuando no sepan el nombre de algún elemento, hay que señalar cuál es y decir su nombre, y en que se parecen a los demás elementos de la fila (e.g., son animales que tiene cascos) y a los demás elementos de la columna (e.g., son animales domésticos). Después se pregunta

por los dibujos de los animales menos conocidos. SE pregunta entonces de nuevo por las características del grupo de animales, en filas y en columnas, diciendo “¿en qué se parecían estos animales?” Si es preciso se debe repetir la definición si los niños la han olvidado, y preguntar por ella después, e.g., “Estos de acá son animales que son domésticos”, y luego de preguntar por otra cosa, preguntar “¿Cuáles son los animales domésticos?”.

Luego de haber desarrollado la actividad con todos los niños, se puede preguntar nombres de individuos y de tipos de animales a cada niño por separado.

Sugerencia: la mayoría de las veces, los maestros y los adultos que realizan estas actividades en el preescolar utilizan nombres de cosas. Cuando se desarrollan actividades como ésta, es preciso variar el tipo de palabras que se usan cada vez. Se puede trabajar con verbos, con cualidades o con otro tipo de palabras. De la misma manera, se pueden introducir distintos tipos de palabras para aumentar su grado de complejidad, e.g., nombres y verbos.

Actividades de Lectura Repetida

Cuando los niños se involucran en las actividades de lectura compartida, es común que pidan que se repita la lectura de una historia particular. Esta lectura repetida puede ser un buen recurso para involucrarse mejor en las actividades de lectura con el niño y para volver sobre puntos cada vez más elaborados en la misma lectura. Las siguientes actividades son variantes de la lectura repetida en las cuales se enfatiza el aprendizaje de nuevas palabras cada vez que se vuelve a leer, como una práctica pedida por el niño que ayuda a consolidar este aprendizaje.

Pedido de lectura repetida con preguntas sobre palabras menos conocidas. Antes de la actividad, se escoge para la lectura un libro ya leído con los niños y que contenga vocabulario desconocido para ellos. También se valen los textos que los mismos niños han pedido que se repitan.

En el momento anterior a la actividad, se escogen las palabras que parecen ser más complicadas de entender para los niños. Luego, se pregunta si saben su significado, se dice lo que significan, y se usan ejemplos de las palabras en oraciones. Se pregunta otra vez si saben qué quieren decir. Hay que preguntar por las palabras desconocidas en un orden distinto cada vez.

Al comenzar la lectura, se debe seguir hasta encontrar alguna de las palabras desconocidas sobre las cuales preguntó al inicio. En ese momento se detiene la lectura y se pregunta por la definición de esa palabra, y se hace lo mismo con cada una de las palabras desconocidas que se escogieron.

Al finalizar la actividad, se les pide a los niños que hagan un dibujo sobre alguna de las palabras nuevas. Mientras los niños hacen esto, se pregunta a cada niño, o a cada grupo de máximo cuatro niños, la definición de las nuevas palabras.

Si es posible hacer las preguntas niño por niño, se debe tomar nota de cuales pudo recordar cada uno. Si se prefirió hacer las preguntas a grupos de cuatro niños máximo, es preciso tomar nota de quiénes dieron definiciones, y de cuáles palabras. Esto ayudará a saber qué palabras se aprendieron mejor, y cuales necesitan más trabajo en una próxima oportunidad.

Variante 1: En lugar del dibujo al finalizar la lectura del texto, se utiliza una tanda de preguntas a los niños. Para realizar esta tanda de preguntas, hay que preparar o conseguir dibujos que ilustren el significado de las palabras nuevas del texto repetido, junto con imágenes de otras cosas que no sean las palabras nuevas a aprender.

Acto seguido, se presentan las imágenes nuevas a cada niño o a cada grupo pequeño de niños, como en el ejemplo de la actividad anterior. Es importante distribuir al azar las imágenes a mostrar a cada niño, para evitar que adivinen por el orden repetido. Cuando se le presente una imagen, hay que formularle preguntas como “¿Este es un agujero?”. Esto debe hacerse al menos unas cinco veces por cada niño o por cada grupo pequeño de niños.

Si es posible hacer las preguntas niño por niño, se toma nota de cuales pudo recordar cada uno. Si se prefirió hacer las preguntas a grupos pequeños, hay que registrar quienes dieron definiciones, y de cuales palabras. Esto ayuda a saber qué palabras se aprendieron mejor, y cuales necesitan más trabajo para una próxima oportunidad. Si se desarrolla varias veces ésta actividad, se puede ver cuáles niños están aprendiendo más fácilmente las nuevas palabras, y cuáles palabras son más fáciles de aprender para los niños.

En lugar del dibujo al finalizar la lectura del texto, se utiliza una tanda de preguntas a los niños.

Para realizar esta tanda de preguntas, hay que preparar o conseguir dibujos que ilustren el significado de las palabras nuevas del texto repetido, junto con imágenes de otras cosas que no sean las palabras nuevas a aprender.

Acto seguido, se presentan las imágenes nuevas a cada niño o a cada grupo pequeño de niños, como en el ejemplo de la actividad anterior. Es importante distribuir al azar las imágenes a mostrar a cada niño, para evitar que adivinen por el orden repetido. Cuando se le presente una imagen, hay que formularle preguntas como “¿Este es un agujero?”. Esto debe hacerse al menos unas cinco veces por cada niño o por cada grupo pequeño de niños.

Si es posible hacer las preguntas niño por niño, se toma nota de cuales pudo recordar cada uno. Si se prefirió hacer las preguntas a grupos pequeños, hay que registrar quienes dieron definiciones, y de cuales palabras. Esto ayuda a saber qué palabras se aprendieron mejor, y cuales necesitan más trabajo para una próxima oportunidad. Si se desarrolla varias veces ésta actividad, se puede ver cuales niños están aprendiendo más fácilmente las nuevas palabras, y cuáles palabras son más fáciles de aprender para los niños.

Variante 2: Por medio del uso de las mismas imágenes de la variante 1, se formulan preguntas abiertas sobre el contenido de las imágenes. La variante consiste en mostrarle a cada niño, o a cada grupo pequeño de niños, tres imágenes. Formúleles preguntas tales como: “En estos dibujos, ¿dónde está el agujero?” o “Muéstrame dónde están arreglando la casa”.

Si se realiza esta actividad, se debe procurar que las imágenes se les muestren a los niños sobre la mesa, y que cada vez nueva que se le pregunte haya menos pistas. Esto quiere decir, que si se les formula una pregunta como la del segundo ejemplo, todos los dibujos presentados sean dibujos que muestren acciones de personas, y si hace una pregunta como la del primer ejemplo, los dibujos presentados muestren tres objetos distintos.

Actividades de Lectura Compartida Centradas en el Crecimiento del Vocabulario

El número de palabras que los niños sabe puede crecer más si éstas palabras están acompañadas de otras palabras. Un ejemplo de cuando las palabras desconocidas están junto con otras más conocidas es en el contenido de una historia leída. En las historias leídas, las nuevas palabras están en un acto de comunicación (el de la lectura compartida y el que es mencionado en el contenido de la lectura). Las nueva palabras, se encuentran en tipos específicos de oraciones gramaticales (simples, compuestas, o subordinadas) ocupando un lugar

específico en ellas (agentes, receptores, acciones, estados, localizaciones, etc.) y están relacionadas con un grupo particular de eventos en el mundo (los seres vivos, los animales, las personas, los objetos inanimados, etc.). Por lo tanto, en las actividades expuestas a continuación se busca que el niño establezca relaciones con las nuevas palabras para que llegue a comprender su significado.

Recuerde que para potenciar el efecto de estas actividades, puede acompañarlas de una o varias de aquellas presentadas en la primera sección.

Lectura conjunta con explicación y preguntas previas. Antes de desarrollar la actividad, se escoge un texto sobre el cual se va a trabajar. Del texto se toman dos o tres palabras que se quieren desarrollar, que los niños no sepan.

En los momentos previos a la actividad, se pregunta a los niños si saben su definición. Si alguno responde afirmativamente, se le pregunta sobre la definición. Si ninguno respondió, el adulto guía da la definición de las nuevas palabras. Luego de dar la definición, se les pregunta otra vez sobre la definición de las nuevas palabras. Luego de escuchar sus respuestas, se da inicio a la lectura.

Durante la lectura, cada vez que aparezcan las palabras señaladas, hay que preguntar a los niños si recuerdan la definición, y pedir a un niño al azar que diga la definición. Si el primer niño no la dice, hay que preguntarle a otro. Si varios niños no pueden decirla, el adulto repite la definición y continua la lectura. Esto se realiza cada vez que aparezcan las nuevas palabras para aprender.

Al finalizar la lectura, se pregunta por las palabras nuevas a aprender. Hágalo primero a todos los niños, y luego a cada niño o a cada grupo pequeño de niños. Es necesario tomar nota de las palabras que cada niño puede definir, y comparar estos resultados para ver en cuales palabras hacer más énfasis en próximas actividades. No hay que olvidar introducir preguntas sobre otros aspectos de las palabras mostradas, como sus propiedades o su función.

Nota: Se puede variar la actividad según las condiciones del aula y el conocimiento de los niños sobre las palabras. Por ejemplo, se pueden introducir más palabras, palabras cada vez más complicadas, o se puede articular la actividad con otras según el nivel de rendimiento que muestran los niños. Esto hará que el interés en la actividad no decaiga, y que sea para los niños algo interesante y exigente. En una variación, por ejemplo, se puede comenzar a mostrarles la palabra escrita y animar a los estudiantes a que la escriban.

Variante 1: Al finalizar la lectura, se pregunta la definición de las palabras nuevas a aprender. Primero se realiza a todos los niños, y luego a cada niño o a cada grupo pequeño de niños. Se deben usar los objetos o las imágenes de los objetos nombrados para que los niños señalen cual es el objeto correcto en cada caso. También se registran las palabras que cada niño puede definir, con el fin de observar cuales palabras deben seguirse trabajando. Se deben introducir también preguntas sobre otros aspectos de las palabras mostradas, como sus propiedades o su función.

Variante 2: Antes de la lectura, se pregunta a los niños si saben la definición de las palabras nuevas. Si alguno responde afirmativamente, se le pregunta la definición. Si ninguno respondió, el adulto guía explica la definición de las nuevas palabras. Luego, se les muestra a los niños imágenes u objetos de ejemplo de las palabras nuevas. Después, se les pregunta nuevamente acerca de la definición de las nuevas palabras.

Al finalizar la lectura se vuelven a preguntar las definiciones de las palabras nuevas. Primero se hace a todos los niños, y luego a cada niño o a cada grupo pequeño de niños. Usando los objetos o imágenes exhibidos, se les pide que señalen cuál es el que corresponde a cada palabra, y se les pregunta por las propiedades o la función del objeto nombrado. Se registra también las palabras

que se están definiendo y aquellas que no, para tener en cuenta en actividades posteriores.

Variante 3: Al finalizar la lectura se deben formular preguntas sobre las palabras nuevas a aprender. Hay que hacer las preguntas en desorden, para que los niños no adivinen por el orden de presentación. Primero se lleva cabo la sesión de preguntas a todos los niños, y luego a cada niño o a cada grupo pequeño de niños. Es preciso introducir preguntas sobre las propiedades o la función del objeto designado por las palabras mostradas. Si es necesario, hay que usar los objetos o las imágenes de ejemplo para que señalen cuál es el que corresponde con cada palabra.

Tome cada objeto o imagen ejemplo y pregunte a cada niño o a cada grupo de niños si el objeto mostrado corresponde con la palabra, e.g., preguntar “¿Esto es un tostador?” mientras se muestra una imagen que puede o no corresponder con la definición de “tostador”.

Hay que recordar que se toma nota de las palabras que cada niño puede definir. Esto permite comparar resultados que permiten ver en cuales necesitan un mayor énfasis.

Variante 4: Al finalizar la lectura se pregunta por las palabras nuevas para aprender. Esta tanda de preguntas se hace primero con todos los niños, y luego con cada niño o con cada grupo pequeño de niños. El tener un registro de las palabras que cada niños puede definir se puede tomar en éste momento, y tiene la misma utilidad que en las anteriores actividades.

Luego de lo anterior, se vuelven a mostrar los objetos o las imágenes ejemplo de la definición de las nuevas palabras. Realice preguntas abiertas y cerradas sobre los ejemplos, de manera alternada. Por ejemplo: “(Mostrando un dibujo de una tostadora) ¿Esto es una tostadora?”, “(Mostrando el dibujo de un molino de

viento) ¿Qué es esto?”, “(Mostrando el dibujo de un reloj de pared) ¿Esto es una tostadora?”

El Crecimiento de Vocabulario Apoyado en las Actividades del Hogar

Todas las anteriores actividades serán más efectivas si también se realizan en el medio familiar de los niños. Aquello que los niños hagan por fuera de las instituciones de educación inicial esta fuera del control de los maestros y de la institución escolar, y las circunstancias pueden no ser las mismas para todos los niños. Sin embargo, es posible ilustrar a los padres sobre la importancia de estas actividades, y pedirles que apoyen el aprendizaje de nuevas palabras en la casa.

Se puede aprovechar la salida de los niños en la tarde, o las reuniones de padres, para pedirles a los padres que hablen con los niños en casa de las palabras nuevas que haya desarrollado en actividades como las anteriores. En este caso, hay que hacer énfasis en que les muestren ejemplos (e.g., objetos concretos, acciones, dibujos, etc.) y pedirles que usen las nuevas palabras en las conversaciones y en las actividades conjuntas con los niños en casa. Así mismo, es importante recalcar la importancia de responder a las preguntas que hacen los niños las veces que sea necesario, para que ellos puedan saber lo que quieren saber sobre el mundo al rededor.

Esto no es garantía de que los padres desarrollen la actividad con los hijos. Es probable que algunos padres la desarrollen y el apoyo a unos pocos niños puede hacer que los demás aprendan por el intercambio con sus compañeros.

En este caso, es importante recalcar que no siempre se trata de “enseñar” las nuevas palabras a los niños, con preguntas y respuestas. Hay que mostrarles que esta “enseñanza” también se puede lograr al usar las palabras nuevas en las conversaciones, o aprovechar las nuevas palabras para que sean un motivo de

conversación con los niños. De esta manera los niños tienen también acceso a información importante para entender el significado de las nuevas palabras.

En este capítulo se habló del aprendizaje del vocabulario. Este factor es muy importante para la comprensión de lectura, no sólo durante la primera infancia sino a lo largo de toda la vida. A continuación nos detendremos en otro aspecto que promueve la lectura emergente y que tiene que ver los ambientes impresos en los escenarios de educación inicial.

CAPÍTULO IV. AMBIENTES IMPRESOS EN EL AULA

Introducción

Como se ha señalado, el proceso de alfabetismo del niño comienza mucho antes del aprendizaje de las grafías que componen el alfabeto y su correspondiente sonido. Los ambientes familiares y especialmente los de educación inicial deben proveer constantemente a los preescolares información sobre la lengua escrita que les permitan familiarizarse y que los motiven al aprendizaje de la lectura y la escritura, esto es lo que se conoce como un ambiente rico en alfabetismo (Acamps y Colomer, 1998).

Para crear un ambiente de clase rico en información impresa se deben realizar algunas modificaciones al espacio físico del aula. Se puede construir material impreso que proporcione al niño información significativa, relevante y funcional, crear espacios y proporcionar tiempo de clase para guiar en desarrollo de actividades voluntarias de los niños. Las actividades como resolver preguntas y dificultades que puedan presentar los niños, apoyar las habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas, desarrollar actividades que fomenten las habilidades de pensamiento, lenguaje, lectura y escritura, permiten el desarrollo de conocimientos necesarios para los años escolares posteriores (Wasik y Bond, 2001)

Las investigaciones recientes han demostrado que modificar el ambiente del salón de clase para crear aulas ambientalmente ricas en alfabetismo es un factor que enriquece o facilita el aprendizaje de la lectura. Una de las razones es que este tipo de transformaciones en el aula tiene influencia en la manera como los niños interactúan con sus pares, con los adultos y con el material impreso (Christensen, 1997).

Los niños aprenden el lenguaje escrito cuando vivencian sus usos en contextos significativos, es decir, cuando participan en eventos auténticos de

lectura y escritura. Los niños aprenden que el lenguaje escrito es un medio para obtener información, expresar sus necesidades, anunciar eventos, comunicarse con los demás, entre otros. De tal forma que aprovechar las actividades diarias de uso de la lengua escrita como hacer la lista del mercado, escribir nombres y teléfonos, reconocer palabras en letreros entre otras actividades, promueven el gusto por la lectura y la escritura y el reconocimiento de sus funciones (McCormick Mason, 1989).

Desde el nacimiento, los niños están expuestos a formas impresas en postes, pinturas, paredes decoradas, letreros, etc. es importante que los niños reconozcan las formas impresas que los rodean, sepan que estas tienen un significado, que pueden ser usados para muchos propósitos y que comiencen a hacer sus primeros ensayos en la escritura. Aprovechar el entorno escrito que nos rodea y los conocimientos previos que traen los niños desde sus experiencias en el hogar y fuera de él, constituye uno de los retos y estrategias que debe desarrollar el maestro dentro del aula de clase (Garrido, 2002; Castedo, 2004).

Crear un aula de clases rica en material impreso que promueva el alfabetismo emergente incluye la utilización de una gran cantidad de material impreso y un buen manejo del mismo. Proponer metas para el uso de cada material, conocer de antemano lo que se quiere lograr y tenerlo en mente mientras se realiza la actividad, de modo que si se requiere, durante la actividad, se puede hacer algún tipo de modificación que permita lograr los objetivos propuestos. Algunas sugerencias incluyen:

- Proveer muchas oportunidades de comunicación oral entre niños y adultos.
- Dividir las áreas del salón para diferentes actividades como: área de lectura, área de juegos como rompecabezas, cubos, entre otros, tablero para escribir, rincón de arte y rincón de ciencia.

- Proveer material de escritura a los niños que pueda ser utilizado fácilmente por ellos como lápices, colores, papel, tableros.
- Proporcionar ejemplos de materiales impresos, dibujos, cartillas, libros, que promuevan el reconocimiento de la dirección y las formas gráficas de la lengua.
- Juegos de alfabeto o alfabetos impresos y tableros para que los niños puedan escribir o dibujar.
- Permitir a los niños participar de la decoración del salón, colocar nombres escritos a los objetos y lugares del aula de clase.
- Colocar un gran número de material impreso como libros, revista y periódicos. Los niños fácilmente reconocen el uso de estos elementos y los incorporan en sus actividades.
- Elegir libros con muchos dibujos. Hoy son más fáciles de conseguir. Los dibujos atraen la atención de los niños y los motiva al uso del material para divertirse y para obtener información.
- Crear espacios para leer cuentos en el aula, permitir que los niños cuenten sus experiencias y que inventen historias.
- Presentar material para diferenciar los dibujos de lo escrito y las letras de los números.

Cada una de las sugerencias presentadas anteriormente deben ser evaluadas por el educador inicial y deben adecuarse a las necesidades y características de su aula de clase. El objetivo de toda actividad o decoración es siempre proporcionar a los niños un ambiente seguro, creativo y propicio para la emergencia del alfabetismo (Peronard, 1997). El objeto es que, los niños se sientan a gusto y motivados a aprender, que puedan crear, imaginar y proponer nuevas actividades de acuerdo a sus logros y preferencias.

El Papel del Educador Inicial

Como promotor principal de la lectura y la escritura en los niños, el educador inicial cumple un papel muy importante. Es él o ella el encargado de transmitir a los niños el gusto por la lengua escrita, así como de sembrar en ellos la curiosidad por leer y escribir. Por tal razón, el educador debe seguir ciertas pautas de trabajo que le permitirán cumplir con éxito los objetivos trazados.

Establezca horarios y brinde oportunidades para que los niños desarrollen actividades de alfabetismo durante el día; diseñe constantemente, junto con sus alumnos, ambientes alfabéticos enriquecedores. Al establecer un horario diario, debe incluir una hora para modelar la lectura y escritura, leyendo diferentes tipos de textos y promoviendo la escritura en los niños, ya sea de su nombre, de un cuento, entre otras posibilidades (McCormick y Mason, 1989).

Como docente interesado por las opiniones de sus alumnos, escuche con atención las impresiones de los estudiantes sobre el ambiente impreso, así como sus recomendaciones y sugerencias. También es recomendable organizar lo impreso de forma tal que los materiales estén al alcance de los niños, para que estos puedan observarlo mejor y sin dificultad, y así aprovechar el diseño del aula. La utilización del tablero como fuente de información o de recolección de las ideas que proponen los niños dentro del aula, es una estrategia que integra y favorece la lectura y la escritura (Castedo, 2004).

Recuerde que los ambientes impresos en el aula no hacen referencia únicamente al espacio físico, también incluyen el ambiente emocional, psicológico y educacional con el que se ve enfrentado el niño cada día en el aula de clase (Morrow y Young, 1997). No basta con decorar con letras, palabras o motivos alfabéticos el aula; se trata más bien de la utilización del aula, y del ambiente generado entre niños y maestros, como un lugar en el cual la lectura y la escritura cobran significado y utilidad para todos los niños (Castedo, 1994).

Es importante recordar que el aula de clase no es el único lugar donde aprenden los niños. El maestro debe intentar involucrar a los padres en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y mostrarles el papel que ellos juegan dentro de la educación de sus hijos. También puede proporcionar algunas herramientas y estrategias a los padres para fomentar el gusto por la lectura y la escritura. Es recomendable que los padres lean y observen diferentes materiales impresos con sus hijos, que realicen juegos de palabras y que motiven a la lectura. La utilización de los ambientes familiares como medios de fomento de la lectura y la escritura, es muy deseable. Por ejemplo, la utilización de actividades como escribir la lista de mercado, la identificación de algunos productos, la identificación de marcas comerciales, letreros y calles (Fredericks, 1992).

Evaluación del Ambiente Impreso

Con el fin de determinar si el trabajo desarrollado está cumpliendo con su objetivo, el educador inicial debe tomarse su tiempo para evaluar la utilidad del ambiente impreso. Teniendo en cuenta lo anterior, observe los intereses de los niños en relación con el ambiente impreso, anotando cuales materiales transmiten significados para el estudiante; pregúntese: ¿cómo ha fomentado el alfabetismo el uso de letreros, carteleras, letras, etc.? ¿Los niños han manifestado interés en tales objetos? Anote el uso de las palabras expuestas, combinaciones y formaciones de letras. Valore cómo los padres fomentan en el niño el uso del ambiente impreso, ya que el trabajo del docente debe ser complementado en casa (McCormick y Mason, 1989).

El docente es quien más conoce las habilidades emocionales, académicas y sociales que va desarrollando el niño dentro del aula. Evaluar el progreso de los

niños ayuda a planear los futuros pasos a seguir en el aula. Para esto puede seguir algunos de los pasos que se ilustran a continuación⁴²:

- Observe diariamente las actividades de los niños, quién se relacionan con quien, cómo usan el material y cómo se comunican oralmente dentro del aula. En general observe cuidadosamente las habilidades orales y el progreso en las habilidades de lectura y escritura.
- Recolecte ejemplos de dibujos, pinturas y escritura de cada niño. Lleve un portafolio para cada niño de modo que pueda registrar sus avances en cada habilidad. Tome nota acerca de lo que dicen y hacen los niños.
- Hable con los padres o cuidadores sobre lo que ellos observan en casa.
- Evalúe el progreso por medio de instrucciones que ellos deban cumplir.
- Pregunte a los niños lo que les gusta y que los motiva en el aula, pídeles que hablen de sus fortalezas.

Implementar modificaciones en el ambiente físico y emocional del aula de clase, permite a los niños acercarse con mayor facilidad y agrado al proceso de lectura y escritura y fomentar las habilidades que ellos requieren para el ingreso y desempeño en años de educación posteriores (Romero y González, 2001). Dentro de la práctica diaria pueden surgir otros métodos de seguimiento y evaluación que puede implementar dentro del aula para complementar las prácticas presentadas anteriormente. Del mismo modo, las demás prácticas se pueden ver mezcladas o relacionadas con las que se realizan al ambientar el salón, en ningún caso está de más estimular a los niños con materiales diversos que les brinden información adicional sobre las letras, los sonidos de las letras, sobre los números, etc. (Fredericks, 1992; Vega, Carreiras y Gutierrez, 1990).

A continuación se presentan algunas actividades que pueden servir de guía para realizarlas en el aula de clase.

⁴² Adaptado de: IMPROVE STEUDENST PERFORMANCE. Teaching our youngest A guide for preschools teachers and child care and family providers. ED.gov. www.whitehouse.gov/

Creando un Ambiente Rico en Formas Impresas

La modificación de aula de clase puede ser realizada por el maestro con ayuda de los niños, esto promueve la integración del grupo y la familiarización y apropiación de los espacios para su posterior cuidado. Esta práctica promueve la creatividad en el niño y permite que el niño reconozca la utilidad e importancia de la escritura y la lectura.

En primer lugar motive a los niños a pensar que le hace falta al salón de clases y cómo lo organizarían ellos. Permita que imaginen diferentes posibilidades y de oportunidad para que lo comenten.

Solicite a cada estudiante que traiga algo de su casa que pueda donar o algún tipo de material como colores, lápices, hojas, para utilizar en la decoración.

No pierda de vista que el objetivo de la decoración es integrar en el aula la lengua escrita, por lo tanto debe incluir mucho material impreso.

Permita a los niños que demuestren su conocimiento sobre diferentes señales y letreros y que sugieran cuáles quieren incluir en la decoración.

Mientras coloca el nombre de los objetos del salón pregunte a los niños oralmente el nombre de estos objetos y hágalos partícipes del proceso.

Estipule los lugares especiales que se destinarán a la lectura o al juego libre determinando con los niños las reglas de uso.

Al finalizar la decoración pida a los niños que valoren el lugar y promueva el cuidado y el orden del mismo.

Es importante dejar lugares específicos para trabajar en actividades como lectura o dibujo, pero también destinar un lugar a la práctica grupal. Este puede estar en el centro del salón. De este modo, cuando se requiera dar instrucciones generales o realizar una actividad conjunta, habrá un lugar destinado a ello.

La presentación del material impreso a los niños debe ser variada en cuanto a color, forma, tipo de letra y tema.

Es importante mantener una buena iluminación del salón, especialmente en los lugares donde se lee o escribe.

Destinar un lugar para el docente, un lugar para las maletas o juguetes, entre otros permite mantener la organización del salón. Se debe enseñar a los niños a mantener el orden, respetar los lugares y recoger los materiales cuando hayan terminado de trabajar.

Variedad de Material

Es importante proveer el salón de clase con gran cantidad de material, pero además con material variado. El niño debe reconocer al finalizar la práctica, que existen varias formas de representar lo mismo y de transmitir información.

Colgar letreros o alfabetos puede fomentar el reconocimiento de las letras por parte de los niños, pero debe tenerse en cuenta que existe una gran variedad de letras que se utilizan como la letra cursiva, imprenta, pegada, mayúscula, minúscula, de diferentes tamaños, colores y formas. Brindar dentro del aula todas las posibilidades de escritura posibilita al niño el reconocimiento de las distintas letras y sus variaciones en la escritura que será un conocimiento útil más adelante.

Esta práctica puede relacionarse con la práctica de conocimiento de las letras, estimulando y proporcionando al niño la variedad de elementos escritos con los cuales puede jugar, decorar y aprender.

Selección de Material

Los libros que contenga el aula deben ser adecuados para la edad de los niños, esto de acuerdo a la cantidad de información gráfica y de imágenes. Una gran cantidad de cuentos con ilustraciones puede ser de gran ayuda para motivar y contextualizar la escritura. Sin embargo, se puede utilizar mucho más que cuentos dentro del salón, los textos informativos, descriptivos, poemas, entre otros, promueven el reconocimiento de los diferentes tipos de textos. Recuerde que los niños en esta edad se dejan guiar más por las imágenes que por lo escrito y que toda forma escrita la relaciona de inmediato con el dibujo que se encuentre a su lado, poco a poco la información escrita va cobrando valor a medida que se acercan a su uso continuo.

Juegos de Roles

Las prácticas cotidianas de interacción social promueven el contacto de los niños con las diferentes formas de la lengua escrita. Utilizar las rutinas de los niños también puede ser de utilidad. El juego de roles como la mamá y el papá, el vendedor, el profesor, etc. y las actividades de lectura y escritura que requieren estas actividades son de utilidad como método de enseñanza.

Por ejemplo, si se juega a la tienda, se puede elegir un niño como vendedor, y los demás como compradores. El vendedor debe colocar el precio a los objetos y los demás deben colocar los nombres y hacer la cuenta de lo que deben pagar, posteriormente cambiar el rol de los niños y permitir que todos pasen por las actividades de vendedor y comprador. De este modo de aprende mientras se juega y se cumple con un papel socialmente instaurado.

Esta práctica promueve la creatividad, el conocimiento de las reglas sociales y el uso social que posee la escritura y la lectura en la vida cotidiana.

Exploración de Material Impreso

Los niños conocen muchas formas impresas aún antes de saber leer y escribir e incluso de reconocer las letras. Las aproximaciones que realizan a las actividades de lectura y escritura al ver la cantidad de material que puede ser leído son de vital importancia para el crecimiento de la inquietud por el aprendizaje de la lengua escrita y la relevancia que le den más adelante. Por esto, se debe permitir a los niños explorar el material que se posee en el aula.

En primer lugar de un espacio para que los niños observen detalladamente el material. Participe usted mismo tomando un periódico o revista y observándolo detenidamente. No es necesario que explique a los niños cómo observar el material o cómo pasar las hojas, mientras usted lo hace ellos lo imitarán y comenzarán a explorar.

Conteste las preguntas que surjan, observe cuidadosamente la actitud de los niños y motive a continuar "leyendo" por medio de gestos de agrado o inquietud.

Lea o imite leer un texto interesante, que se sienta motivado y que pueda ser también de interés para los niños. La actitud que usted tome frente a la lectura será la que ellos aprenderán.

Pregunte que leyeron ellos, que les interesó, que tipo de material les gusto más (Fredericks, 1992), que les gustaría que les leyeran en casa o durante las actividades de lectura del colegio.

Motive a la realización de una nueva sesión de lectura y permita que ellos traigan material de su casa que les parezca interesante.

De esta forma los niños imitarán la lectura y comenzarán a verse motivados a continuar “leyendo” diferentes tipos de materiales.

En este capítulo se presentaron algunas consideraciones sobre los ambientes impresos en los programas de educación inicial. Este factor juega un papel importante ya que brinda las oportunidades para que todos los niños, independientemente de su capital cultural, encuentren en los ambientes de educación inicial espacios ricos en objetos simbólicos propios de los sistemas de escritura. Los dos capítulos que siguen, como se indicó, tienen que ver con prácticas y escenarios que fomentan aprendizajes relacionados con la conciencia fonológica y el conocimiento del alfabeto.

CAPÍTULO V. LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Introducción

Los niños que ya hablan han aprendido a relacionar secuencias de sonidos con significados. Las palabras están formadas por pequeñas unidades de sonido en el habla. Los niños que ya dominan el habla son capaces de realizar distinciones finas entre sonidos de sílabas y de sonidos básicos o fonemas. Algunos investigadores han demostrado que algunas de estas distinciones son muy tempranas en la escucha del niño (entre los cuatro y los seis meses de edad) y se dan casi desde su nacimiento (Carreiras, 1997).

La distinción de fonemas y sílabas en el habla es una acción que se hace natural y automática en el niño pequeño, ya que le permite comprender rápidamente lo que le dicen y centrar su atención en el contenido. Sin embargo, este conocimiento permanece implícito durante algún tiempo. Esto quiere decir, que el niño menor de tres años hace la distinción entre fonemas, sílabas y sonidos de la lengua, pero no se da cuenta de que la hace. Por ende, tampoco se da cuenta de cómo la logra.

Esa primera distinción de fonemas es de utilidad al niño para luego volver sobre ella. Ante el uso de canciones, rimas, nanas, y otras actividades que implican distinciones más finas de sonidos, el niño preescolar se ve forzado a prestar más atención a esa distinción que ya hace de fonemas, sílabas y otros segmentos del habla. Esto le permite comprender y producir juegos con la lengua materna. Es en este momento en el cual los niños se hacen más conscientes de la división de la lengua en unidades cada vez más pequeñas, hasta llegar a distinguir la división más básica: el fonema.

El fonema es la unidad mínima de sonido en el habla que representa un único golpe de voz al pronunciar, y que puede modificar el sonido habitual y el significado de una palabra cuando cambia, aparece o desaparece, por ejemplo

/casa/ /taza/ (Ambruster, Lehr y Osborn, 2001). Los fonemas son los componentes más pequeños y básicos del sistema de sonidos de una lengua, por ejemplo, los sonidos /m/, /a/ o /ch/. La articulación de fonemas produce sílabas, o unidades de sonidos compuestos de vocales y de consonantes ubicados conjuntamente. Y una o un conjunto de sílabas articuladas que forman una unidad con significado en la convención del idioma es una palabra. Por lo tanto, lo que un niño preescolar desarrolla con respecto a su habla es la conciencia de la segmentación (división en unidades) convencional que hacemos de las unidades lingüísticas en la lengua materna (Van Kleeck, 1994). Esta habilidad de segmentar las palabras en unidades más pequeñas impone demandas universales a los niños, ya que se ha reportado su desarrollo en pequeños hablantes de varias lenguas, y cuya escritura es alfabética, como el sueco, noruego, castellano, catalán, francés, italiano, portugués y ruso (Adams y colaboradores, 1998).

En este sentido, la conciencia de la división de la palabra en unidades de sonido que la componen se denomina con el término técnico de *conciencia fonológica*. La conciencia fonológica se refiere al conocimiento *explícito* de que *el lenguaje está compuesto de distintas unidades de oposición de sonidos*. Se define la conciencia fonológica como la habilidad para segmentar y manipular las palabras en operaciones como identificación de sílabas, identificación de fonemas, identificación de sonidos iniciales y finales de una palabra y detección de rimas. Esta habilidad sirve de base para otra variante más específica de la misma, llamada *conciencia fonémica*, o conocimiento explícito de las unidades mínimas de sonido que podemos encontrar en una palabra o *fonemas* (Ambruster, Lehr y Osborn, 2001; Guillon, 2004).

Para saber sobre qué toman conciencia los niños en este tipo de conocimientos, es preciso saber algunas características que objetivamente tienen los fonemas de la lengua. En castellano tenemos los siguientes casos de clasificación de los fonemas:

1. *Sonoros* como /b/, /g/, /d/, /m/ y *vocales*, versus *sordos*, como /p/, /f/, /k/.
2. *Labiales* (/v/, /f/) y *bilabiales* (/p/, /b/, /m/).
3. *Velares* (/k/, /g/, /ŋ/) y *alveolares* (/t/, /d/, /s/, /l/, /n/, /r/). Los velares son sonidos hechos con la parte superior de la lengua, y los alveolares con la lengua cuando toca la parte detrás de los dientes.
4. Según el *punto de articulación*:
 - A. *Oclusivas*: cuando el flujo de aire es obstruido en el tracto vocal (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/).
 - B. *Fricativas*: flujo de aire sin cierre total modificado por la cavidad oral (/f/, /s/, /j/).
 - C. *Africadas*: cuando se combina en la pronunciación un momento oclusivo y otro fricativo en la boca (/ch/, /x/).
 - D. *Líquidas*: cuando el flujo de aire en la pronunciación es modificado por la lengua (/l/, /ll/, /r/, /rr/).
 - E. *Nasales*: cuando hay paso de aire a través de las fosas nasales (/m/, /n/, /ɲ/).

Dentro de la conciencia fonológica, la subhabilidad de conciencia fonémica es de gran importancia. La conciencia de los fonemas está en la base del principio alfabético, o idea básica que da la clave al niño para operaciones de decodificación en la lectura: la correspondencia de los caracteres escritos con unidades básicas de la lengua hablada. En el caso del castellano y otras lenguas similares, correspondencia de las letras con los fonemas. El principio alfabético se basa en una habilidad más de la conciencia fonológica: darse cuenta de que cada letra representa un fonema en la lengua escrita, y de que un fonema representa una letra en la lengua oral. Esta habilidad específica se conoce con el nombre de *conciencia fónica* (Ambruster, Lehr y Osborn, 2001).

Entonces, la conciencia fonológica incluye operaciones como la identificación de fonemas, la categorización de los fonemas, identificación y categorización de segmentos, sílabas y palabras, mezclar fonemas para formar palabras, segmentar las palabras en fonemas y sílabas, deletrear, sumar fonemas para formar nuevas palabras e identificar los fonemas que componen una palabra, aliteración y detección de rimas. En la tabla 1 de la siguiente página se muestra la relación entre la conciencia fonológica y sus sub -habilidades componentes.

La conciencia de los sonidos del habla coincide con logros posteriores en la lectura. Por ser esta habilidad una parte fundamental de la decodificación en la lectura, cuando los pequeños la dominan pueden centrar su lectura más en la comprensión del mensaje. Junto con el aprendizaje del alfabeto, hace parte de las prácticas de promoción del conocimiento alfabético inicial que tiene un énfasis que va de los componentes a la totalidad del proceso de la lectura y la escritura. Los juegos con los sonidos de la lengua sirven a este aprendizaje porque dirigen la atención del niño a fijarse sólo en la forma, y este énfasis sólo parece fortalecerse con la entrada de los niños en el mundo de la lectura y la escritura (Van Kleeck, 1994).

Las operaciones implicadas en diversas subhabilidades de conciencia fonológica provienen del mismo desarrollo del lenguaje del niño, de su interacción con los adultos y de la enseñanza escolar explícita de las propiedades de la lengua materna. Los juegos con el lenguaje y las rutinas sociales que implican el uso del lenguaje son cruciales para el niño desde muy temprano en su vida; en particular, la rima ocupa un lugar privilegiado en la conciencia posterior sobre el lenguaje. El desarrollo de la conciencia de las palabras contribuye al desarrollo avanzado de la conciencia fonológica hasta llegar a la conciencia fonémica.

El curso de desarrollo que sigue la conciencia fonológica parece centrarse primero en la conciencia de las palabras como unidades separadas (Estrin y Chaney,

1988). Los niños desde antes de los dos años de edad dan muestras de conocer palabras cuando se les presentan aisladas y cuando se les presentan enmarcadas en oraciones básicas con un sujeto, un verbo y un objeto o complemento. Pero sólo después puede dividir para sí y para los demás las unidades del habla en distintos segmentos. Cuando logra dividir intencionalmente oraciones en palabras, apela al contenido y al conocimiento de que las oraciones están compuestas por distintas unidades de significado. También aprenden a que la misma palabra esta formada por unidades más pequeñas de sonido que pueden hacerse comunes con los que conforman otras palabras con significado distinto. El tránsito natural de desarrollo que las investigaciones han sugerido en esta habilidad va de los segmentos mayores a los segmentos más pequeños de sonidos del habla: de oraciones a proposiciones, de frases a palabras, de palabras a sílabas, de sílabas a unidades subsilábicas y de unidades subsilábicas a fonemas (Van Kleeck, 1994).

Tabla 1. Conciencia fonológica y sub-habilidades

Habilidad	Subhabilidad es implicadas	Efectos y otras subhabilidades	Ejemplos
La CONCIENCIA FONOLÓGICA A incluye:	División de la emisión de habla en oraciones y enunciados.	Por centrar la atención en referencias específicas de lo que se está diciendo.	F. Ej. 1: La casa está cerca – y – los astros iluminan mi camino (división de un enunciado en dos oraciones que lo componen). Ej. 2: “La noche – está estrellada” (división entre sujeto y predicado de una oración).
	Conciencia de los límites de la palabra.	Al principio solo en palabras autocontenidas, luego en las palabras funcionales con ayuda de la conciencia fónica y del trabajo con morfemas.	Ej. 1: La – casa – se – encuentra – cerca – de – un – casalote (división de una oración en palabras).
	División de la palabra en sílabas y unidades subsilábicas ⁴³		G. Ej. 1: Bre – ta – ña (división de una palabra en sílabas). Ej. 2: Co – l (división de una sílaba en sonidos opuestos).
	Composición de palabras con sílabas y unidades subsilábicas.		(Los mismos ejemplos de la anterior, solo que en sentido inverso: adivinar una palabra diciendo los sonidos que la componen de forma separada).
	Aliteraciones.		Ej. 1: Con casa, si le cambiamos el orden de las sílabas, podemos decir <i>saca</i> . Ej. 2: Con <i>Roma</i> , cambiándole el orden de las letras, tenemos <i>amor</i> .
	Detección y formación de rimas.	Que centran la atención del niño en unidades básicas de la lengua que no tienen significado por sí solas.	H. Ej. 1: Relacionar “María” y “amaría” por el sonido final. Ej. 2: Detectar la rima en “Me sale en verso todo lo que converso”.
	Detección de sonidos iniciales, medios y finales.	Por efecto de la anterior subhabilidad.	I. Ej. 1: Relacionar “Continente” y “Contrabajo” por el sonido inicial. Ej. 2: Relacionar “Comparsa” y “Repaso” por el sonido medio. Ej. 3: Relacionar “Mil” y “Final” por el sonido final.
	La CONCIENCIA FONÉMICA , que incluye:	Identificación de fonemas.	
Categorización de fonemas.			Ej. Identificar como similares sonidos /a/, /e/ y /o/.
Combinación de fonemas aislados.			Ej. Combinar /c/, /o/, /l/, /a/, /r/ para formar la palabra “colar”
Adición de fonemas a palabras.			Ej. Añadir /c/ a la palabra “asa” para formar “casa”.
Elisión de fonemas de las palabras.			Ej. Quitar /m/ a “masa” para formar la palabra “asa”.
	División de la palabra en sus fonemas.		Ej. Pronunciar “colar” dividiéndolo en los sonidos /c/, /o/, /l/, /a/, /r/.
La CONCIENCIA FONOLÓGICA A en relación con el conocimiento de las letras del alfabeto, y	La CONCIENCIA FONÉMICA en relación con el conocimiento de las letras del alfabeto, incluyen:	La CONCIENCIA FÓNICA , que incluye: a. Identificación de correspondencias fonema – grafema ⁴⁴ . b. Identificación de la correspondencia entre sonidos de la lengua oral y trazos de la lengua escrita ⁴⁵ . c. Deletreo.	

Ir de las unidades mayores a las menores parece ser una guía intuitiva para los niños, pero también hay casos como en la rima y la aliteración donde muestran que este curso no se seguiría siempre. Van Kleeck (1994) declara que se han reportado algunos juegos de este tipo, aunque muy esporádicos, en el habla espontánea de niños de un año y medio.

En el aprendizaje inicial de la conciencia fonológica los niños se enfrentan a una tarea compleja: el límite de las unidades de sonido en el habla, no es claro, porque la cadena de habla es continua. La distinción de sonidos que el niño hacía antes de manera implícita, no conciente, se tiene en cuenta para dar razón de los posibles cambios debidos a la descomposición y recomposición de distintos segmentos del lenguaje, cuando esta operación influye en un cambio de significado en su resultado final. Hacer explícita la división del lenguaje en segmentos discretos se hace entonces más necesario. Por tal razón, hacia los cuatro años de edad los niños pueden identificar dos o más palabras con una sílaba en común, o que riman. También pueden realizar algunos juegos de aliteración – cambiar la vocal acentuada de una palabra para que rime con otra – (Guillon, 2004). Estas operaciones tienen un valor predictivo sobre habilidades posteriores de decodificación en la lectura. También tienen que ver con el desarrollo de los conceptos y de aspectos del significado en los primeros momentos, ya que los niños hacia los dos años de edad suelen identificar por separado fácilmente palabras de contenido (casa, mesa, mano) y no las palabras funcionales (la, pero, los). Las palabras funcionales cumplen una función sintáctica y tiene un patrón de segmentación más difícil para los niños.

Un niño en edad preescolar llega a ser capaz de realizar una gran variedad de operaciones de conciencia fonológica: producir e identificar rimas, identificar sílabas, segmentar palabras en sílabas, suprimir la sílaba inicial de una palabra e identificar el sonido inicial de una palabra. Al llegar al primer grado de escuela primaria, muchos niños pueden contar fonemas, suprimirlos, y hacer composición

y descomposición de palabras sólo con base en los fonemas como elementos sonoros.

En el mismo orden de ideas, todos los niños de 3 a 7 años dividen las oraciones en proposiciones lógicas semánticas como sujeto y predicado. La segmentación inicial de oraciones tiene una dimensión semántica y una dimensión fonológica. La segmentación de unidades subléxicas es más exigente porque es una operación con unidades lingüísticas que no tiene significado pero que influyen sobre el significado y sobre el patrón sonoro habitual de las palabras (Van Kleeck, 1994).

En general, el desarrollo de la conciencia fonológica puede presentar variaciones en cada niño. Si bien la mayoría de los niños desarrollan una sensibilidad a los sonidos individuales hacia los tres años, muchos niños no son conscientes de la segmentación del lenguaje hablado en unidades como oraciones, sílabas y fonemas. Como en otras habilidades, también hay diferencias en los ritmos de aprendizaje, pero cuando se consolida, en especial cuando los niños asisten a programas de educación inicial en los que se entiende la importancia de la conciencia fonológica, es una habilidad estable y generalizada. Trabajar explícitamente en la conciencia fonológica ayuda a los niños a construir su conocimiento alfabético, a pesar de las diferencias en ritmos de aprendizaje, de conocimientos y de habilidades en cada niño.

Existe aún alguna controversia acerca de los efectos reales que tiene la conciencia fonológica en el aprendizaje alfabético. Sin embargo, casi todos los investigadores coinciden en que es una habilidad de suma importancia para el desarrollo lingüístico de los niños y que debe hacer parte de los programas de educación inicial.

Esta práctica tiene que acompañarse de otras para ayudar a promover el alfabetismo emergente. Se ha mostrado que en niños de cuatro años y nueve meses, sus habilidades posteriores en lectura correlacionan mucho más con

varias prácticas y estrategias que sólo con conciencia fonológica (Dickinson y otros, 2003). En la investigación de Fuchs y otros (1999) se muestra que cuando los niños de preescolar están en programas que involucran de manera explícita juegos que favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica tienen buenos desempeños en las pruebas de segmentación de sonidos del lenguaje, y sólo puntúan alto en lectura y escritura cuando la conciencia fonológica se acompaña del conocimiento de las letras del alfabeto.

El conocimiento generado por las actividades de conciencia fonológica, articulado con otros conocimientos como el de las letras y el de las convenciones de la lectura y de las narraciones, son determinantes del crecimiento general de todas las habilidades alfabéticas cuando se trata de preescolares. Storch y Whitehurst (2002) encuentran que las habilidades básicas, precursoras de los buenos desempeños en lectura, tienen una influencia en el dominio del conocimiento alfabético a lo largo de la educación básica primaria. Estos autores plantean en los resultados de su estudio que es muy fuerte la relación entre el conocimiento de la lengua oral, el conocimiento de las letras y la conciencia fonológica durante el preescolar. En la escuela primaria inicial, los puntajes en habilidades de lectura están determinados por los puntajes en conciencia fonológica y en conocimiento de las letras en el preescolar. Al final de la escuela primaria, los resultados de Storch y Whitehurst muestran que la decodificación y la comprensión parecen dos habilidades totalmente separadas que implican distintos conocimientos previos de base. Sin embargo, el que los niños participen en actividades de conciencia fonológica tiene también otras ventajas. Cuando se juega con la palabra como unidad, de alguna manera, se establece el vínculo entre los procesos relacionados con la decodificación y con la comprensión de lectura.

Por otra parte, Uhry y Ehri, (1999) defienden que las secuencias vocal - consonante se aprenden más rápido que las secuencias consonante - vocal, y por eso defienden que el programa de enseñanza es más efectivo si se comienza con secuencias vocal - consonante. Ambruster, Lehr y Osborn (2001) muestran que,

dentro de las habilidades de conciencia fonológica, aquellas que trabajan específicamente la conciencia fonémica son de gran utilidad para luego trabajar la conciencia fónica; la conciencia fónica lleva así a la coordinación en la mente del niño de las unidades del habla y de la escritura. Esta asociación le permite realizar correspondencias entre sonidos y letras que le dejan componer nuevas palabras y descomponer otras que son conocidas y desconocidas.

En una vía similar, Condemarin (1992) muestra que esta coordinación de habilidades permite operar sobre los cambios de significado en la composición de las palabras, mostrando las diferencias de escritura de los morfemas (unidades que conforman la palabra como raíces y modificadores como el plural y los marcadores de género y número), con lo cual las habilidades del alfabetismo temprano sirven también a un propósito más general de reflexión sobre las unidades del lenguaje en los niños de preescolar y primaria. Adams y colaboradores (1998) resaltan, de las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica, la conciencia fonémica para poder hacer distinciones necesarias en la comprensión de la lengua escrita, pero que no usamos naturalmente en el habla convencional, tal es el caso de los fonemas como unidades básicas de descomposición y recomposición de las palabras escritas. Para entender la importancia de los fonemas, Ambruser, Lehr y Osborn (2001) resaltan que la conciencia fonémica o conciencia de los fonemas:

- Se puede aprender a través de situaciones incidentales o de procesos de enseñanza-aprendizaje directos y explícitos, en contextos significativos.
- Ayuda a los niños a dominar la decodificación para aprender a leer.
- Ayuda a los niños a aprender el deletreo.
- Se potencia cuando comienza a combinarse con situaciones que promuevan el aprendizaje significativo de las letras del alfabeto.

De otra parte, las curvas de crecimiento de la lectura en el nivel de palabra se pueden predecir por el efecto de varias actividades alfabéticas. Los resultados del estudio de Torgensen y otros (1999) muestran que los programas preescolares que incentivan, de manera explícita, los conocimientos y procesos relacionados con la lectura aumentan su impacto cuando están acompañados de un programa de conciencia fonológica.

Es preciso aclarar que el conocimiento de las letras y las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica y la conciencia fonémica optimizan el conocimiento alfabético cuando aparecen juntas. Pero esto no quiere decir que sean lo mismo o que se trate de la misma habilidad. Aunque es difícil establecer los límites, algunas evidencias que citamos en los párrafos anteriores nos dejan ver, que ambas habilidades, por separado, provienen de distintas fuentes que contribuyen a que el preescolar construya su conocimiento sobre la lectura y la escritura con la guía precisa de los adultos cercanos, especialmente de la familia y de los educadores iniciales. Por lo tanto, no sirve mucho al alfabetismo emergente intentar “enseñar” estas habilidades de manera aislada y sin sentido para los niños. Lo que se debe promover, en ambientes lúdicos, es la reflexión del niño sobre los propios procesos de su lengua. Esta reflexión le permitirá dominar en el futuro el uso de la lengua escrita (Bruer, 1995). Es importante aclarar que las actividades de conciencia fonológica no son para “enseñar de manera aburrida” el nombre de las letras, sino para que el niño identifique los sonidos del habla en las palabras que escucha, y así pueda identificar los sonidos básicos que luego podrá relacionar con las letras y caracteres escritos.

La conciencia fonológica es, entonces, la habilidad de operar con segmentos de la lengua hablada, en especial, con las unidades sublexicas. Tiene dos componentes de suma importancia para el aprendizaje de la lectura y de la escritura: la conciencia de las unidades básicas de sonido en el habla o conciencia fonémica, y la conciencia de que los fonemas se corresponden con letras o conciencia fónica. La conciencia fonológica evoluciona durante el desarrollo del niño desde la

división en unidades mayores hasta la división en unidades menores de la lengua hablada, como efecto de la información que obtienen de las rimas, canciones infantiles, retahílas, aliteraciones y otros juegos con el lenguaje. La conciencia fonológica puede impulsarse, junto con otras habilidades, para promover los conocimientos alfabéticos iniciales en el niño y así contribuir al aprendizaje exitoso de la lectura.

Requerimientos para las Actividades de Conciencia Fonológica

La conciencia fonológica se puede promover a través de diversas actividades con miras a promover el conocimiento alfabético inicial de los niños. Los programas de promoción de esta habilidad incluyen juegos con el sonido inicial de las palabras, con rimas y con el sonido de las letras. Las actividades para el fomento de esta conciencia deben tener en cuenta algunos aspectos como el nivel lingüístico, los requerimientos y exigencias que las actividades hacen al niño, la posición de la sílaba o del fonema dentro de la palabra y características del segmento a manejar. Se aconseja que las prácticas que promueven la conciencia fonológica se lleven a cabo como mínimo tres veces a la semana con los niños, ya sea con todo el grupo o en grupos pequeños. Las actividades pueden ser también muy motivantes para los niños si se trabaja con el apoyo de diversos juegos con el lenguaje como canciones, versos o retahílas, y si se trabaja con música.

Es necesario que las actividades que se proponen conserven un orden de complejidad creciente de acuerdo con lo que los niños ya saben y de acuerdo con lo que se ha encontrado en el desarrollo de su lengua oral y escrita (Adams y cols., 1998). Condemarin (1992) brinda algunas sugerencias de actividades agrupadas en orden de complejidad creciente:

1. Actividades de diferenciación de palabras.
2. Actividades de rima y aliteración.
3. Separación y unión de sílabas.

4. Separación y unión de fonemas.
5. Asociaciones fonema – grafema.
6. Combinación de sonidos y su representación escrita.

Tenemos cierto tipo de ejercicios que fomentan la conciencia fonológica y que suelen hacer parte de toda actividad dirigida a promover esta habilidad específica, tales como:

- Detección de rimas: identificar palabras que riman.
- Segmentación silábica: dividir palabras en las sílabas que la componen.
- Detección y aliteración fonémicas: identificación de los sonidos iniciales y finales de una palabra.
- Combinación de fonemas: combinación de fonemas para formar palabras.
- Elisión de fonemas: suprimir fonemas para cambiar el sentido de una palabra o para convertirla en otra.

Cuando las actividades propuestas están más centradas en la conciencia fonémica, es necesario trabajar con una o dos formas máximo de enseñanza de la división en fonemas. Así por ejemplo, el adulto dice al niño: “Voy a decir los sonidos de la palabra **sol**: /s/, /o/, ///. ¿Cuál era la palabra?” “Ahora ustedes digan los sonidos en la palabra **sol**”, “Ahora escribamos los sonidos de la palabra **sol** en el tablero: /s/ se escribe **s**, /o/ se escribe **o** y // se escribe **l**. Ahora leamos la palabra **sol**”.

Actividades de Promoción de la Conciencia Fonológica

Los ejercicios propuestos a continuación ayudan al niño a manipular por separado sonidos individuales y fonemas de la lengua. Con estos ejercicios se promueve que el niño aprenda que un cambio de posición de los fonemas (unidades que por sí solas a veces no tiene sentido) cambia las palabras y cambia el significado de lo

que se va a decir. Es importante que en estas actividades, el niño pueda trabajar sobre un vocabulario ya conocido, para que opere sobre el significado ya conocido de algo. Por tal razón es de suma importancia que se trabaje en estas actividades al principio con palabras conocidas para el niño y en un momento posterior con palabras que se aprendieron y se están aprendiendo en actividades dirigidas al crecimiento de vocabulario, para que el conocimiento del significado y de la forma de las palabras se complementen.

En las actividades que se describirán a continuación se sigue el modelo de actividades de Condemarin (1992) que parece ceñirse bien al curso descrito de las habilidades en conciencia fonológica. Por lo tanto. En este apartado se describen cinco tipos de actividades:

1. Promotoras de diferenciación de las palabras en oraciones.
2. De rima y aliteración.
3. Promotoras de diferenciación de las sílabas en las palabras.
4. Promotoras de la conciencia fonémica.
5. Promotoras de la combinación de sonidos para formar nuevas palabras.

Nota: Las actividades de correspondencia fonema – grafema se presentan en el capítulo concerniente al conocimiento de las letras.

Actividades Promotoras de la Distinción de Palabras en Oraciones

Separar palabras implica tener una noción de lo que es una palabra. Para algunos niños este conocimiento puede ser de fácil acceso. Para otros, que han crecido en un medio en el cual no hay un uso rico y variado del lenguaje a su alrededor, esta habilidad puede ser más difícil. Por lo tanto, este grupo de actividades sirve cuando el niño aún no domina la división de palabras en oraciones.

De otra parte, hay otras actividades más avanzadas dentro de este grupo, tales como la distinción de palabras funcionales. Esta actividad puede ir junto con las del siguiente grupo de actividades (de rima y aliteración) si se considera que los niños ya tiene un dominio suficiente de la distinción de los límites de las palabras que se encuentran en oraciones.

Palmadas y Sonidos. Diga a los niños que van a hacer música con las palabras. Haga una demostración previa con las palabras de una oración, p. Ej. "La mesa es roja". Utilice como ejemplo preferiblemente algunas oraciones que ya haya oído decir a los niños.

A continuación, hagan lo mismo pero entre todos los niños. Pueden seguir con el mismo ejemplo, y luego se hace junto con otras oraciones. Luego, hágalo con cada palabra separada de la oración, o dejando pausas entre una palabra y otra. Puede continuar con otras acciones sobre los mismos ejemplos en la misma actividad, como saltar con cada palabra, o dar golpes a la mesa con cada palabra. Para finalizar, siga haciendo lo mismo, pero con cada niño individualmente mientras los otros observan. Si alguno se equivoca, pídale a otro que lo reemplace haciendo los golpes en la misma oración. Si los hace correctamente, pida un aplauso para el niño, y continúe con otro niño haciendo lo mismo con otra oración. Si es necesario, realice la misma actividad en otro momento sólo con los niños que mostraron problemas al realizar la actividad en colectivo.

Esta actividad también puede hacerse como juego en momentos de espera, como el momento de aguardar mientras les traen la comida u otros en los cuales varios niños de distintos niveles y edades estén juntos.

La Lora Aprende a Hablar. Diga a los niños que van a "jugar a la lora", y que la lora es pequeñita y está aprendiendo a hablar. Entonces hay que enseñarle

diciendo despacio todas las palabras. Comience diciendo una frase y mostrando como la "repite la lora" diciendo palabra por palabra.

Deje entonces paso a los niños para que digan una oración y represente el papel de la lora, diciendo la misma oración separando con pausas las palabras. Realícelo varias veces, y pídale a todos y cada uno de los niños que diga una oración para que la lora repita.

Cuando ya lo hayan hecho todos, pídale a un niño que pase al frente y ahora sea él o ella la lora. Haga lo mismo, dándole turnos para que cada uno le diga algo a la lora y lo repita. Deje pasar dos o tres niños por cada sesión.

Si los niños, después de realizar varias veces la actividad, muestran bastante dominio en el papel de la lora, comience a complicar las oraciones que la lora debe repetir, para que el interés en la actividad no decaiga.

El Habla Desordenada. Dígale a los niños que va a recitar, pero que como no sabe, entonces lo ayuden para decir las cosas bien. Comience a decir correctamente una declamación.

En medio de la declamación, cometa errores de forma deliberada. Puede ser acentuando mal las palabras, o diciéndolas fuera del orden gramatical. Por ejemplo, diga "Hoy no me quiero dévolver" ó "Me para casa mi voy". Cuando los niños le avisen, detenga su recitación, y pida ayuda. Pregúntele a los niños cómo es que se dice bien. A lo largo de la actividad, pregúntele cada vez o que corrija un niño diferente.

Al final, vuelva a repetir su recitación con las correcciones que le hicieron los niños y muéstrese alegre por haber aprendido a decir bien las cosas.

Cada vez que repita la actividad, haga equivocaciones que sean cada vez más complicadas de corregir para los niños. Si ellos se equivocan al corregir, sólo repita la corrección tal cual se la dijeron, y acepte otra corrección que hagan los niños.

De ser posible, repita la actividad con un grupo más pequeño de niños que haya mostrado mayor dificultad para corregirle.

La actividad se puede tornar más interesante para los niños si se les dice que el que no sabe hablar bien es el personaje de un cuento y que ellos lo van a ayudar.

Palabras y Dibujos. Prepare una serie de dibujos o recortes de revistas de diversos objetos en láminas. Procure que los objetos representados tengan por nombre palabras largas (e.g., manzana, carreta, escudo), medianas (e.g., árbol, carro, limón) y cortas (tren, tul, sal).

Primero, pregunte a los niños que hay en cada dibujo o recorte. Luego pida a varios niños al azar que le digan si el objeto es pequeño, mediano o grande. Luego pregunte a otros de la misma manera qué hay en cada lámina.

Luego, dígalos si el nombre de los objetos es grande, mediano o pequeño. Pregunte también si un objeto grande tiene nombre grande, si un objeto pequeño puede tener un nombre largo (e.g., “¿El tren es grande? ¿Y tren es una palabra grande?”, “¿Gusanito es una palabra grande o pequeña?”). Luego, hágalos comparar, sólo con los nombres, si las palabras son largas o son pequeñas (e.g. “¿Cuál palabra es más larga: tren o gusanito? ¿Por qué?”). Muéstreles algunos ejemplos de objetos grandes con nombres cortos (e.g., “tren”), y de nombres largos para objetos pequeños (e.g. “gusanito”). Vuelva preguntarles lo mismo, y que digan razones. Pregunte a otros niños si están de acuerdo con lo que dice su compañero.

Para terminar, pregunte si pueden decir nombres largos de cosas pequeñitas, o nombres cortos de cosas grandes. Puede darles ejemplos para mostrar que la palabra no es como el objeto que representa, y realizar la actividad varias veces hasta cuando los niños puedan decir si una palabra es grande o pequeña sin necesidad de pensar si su referente es grande o pequeño.

Palabras Funcionales. Repita una oración que hayan dicho los niños. Luego dígala cambiando de lugar o quitándole una palabra funcional (e.g., "La casa está en lo alto de la montaña", cambiarla por "Casa está en lo alto de la montaña", o por "La casa está lo en alto de la montaña"). Pregunte a los niños si está bien dicho así, y por qué.

Luego, utilice dibujos que representen oraciones. Pregúnteles cuál corresponde a cada una. Haga que la diferencia entre dos o más imágenes esté en detalles de los cuales den pistas las palabras. Así por ejemplo, puede decir "La casa está en lo alto de la montaña", y presentar un dibujo de una casa en la cima de la montaña, otro de la casa al lado de la montaña, y otro de una casa en el aire sobre la montaña. Pregunte cuál es el dibujo de la casa en lo alto de la montaña, y pregunte por qué escogieron ese dibujo.

Repita la actividad con el grupo de niño que presenta más dificultades con la actividad. Realice la misma durante todo el tiempo hasta que los niños puedan distinguir y separar palabras de contenido funcional. También sirven en reemplazo de esta actividad, todas aquellas que hacen énfasis en la diferencia entre la forma y el sentido de palabras u oraciones.

Actividades de Rima y Aliteración. En estas actividades se busca que el niño distinga palabras que pueden ir juntas por criterios exclusivamente sonoros o fonológicos. Por lo tanto, es de gran utilidad que la persona produzca algunas rimas y aliteraciones que los niños usen espontáneamente en sus juegos, o que

usen los niños mayores o los adultos en el mismo medio de los niños con los cuales se está trabajando.

Se debe procurar que estas actividades sigan el modelo de los juegos que hacen los niños de la misma edad o más grandes, como aquellos en los cuales los niños coordinan juegos de palabras y palmas. Esto hace la actividad aún más motivante para los niños en todo momento. Este efecto se potencia aún más si tales actividades se acompañan de cantos y juegos verbales con ritmo y música.

Este grupo de actividades es útil para trabajar conciencia fonológica en todos los niños preescolares, con independencia de su nivel de conocimientos sobre el lenguaje y sobre la lengua escrita.

Distinción de Rimas. Proponga a los niños que comparen los sonidos de diferentes palabras. Pregúnteles, por ejemplo: “¿Suenan estas palabras parecido o distinto?” Rama – cama, luna – cola, vaso – rema. “¿Cuál de éstas rima con la primera?” Coco, como, cara, boca, pelota. Para apoyar actividades que promuevan la detección de rimas es útil hacer uso de materiales de apoyo como dibujos, versos o canciones con rima.

Puede mostrarles las rimas al final de los versos en una canción, para que los niños sepan exactamente qué se les pide. Un ejemplo es mostrarles los sonidos similares en una canción como esta:

“Los sapos en la laguna
Cuando cae el *aguacero*
Unos se ponen su ruana
Y otros se ponen *sombrero*”

Comparar Rimas. Enseñar rimas y aliteraciones que los adultos saben de su propia infancia, y compararlas con las de los niños.

El adulto puede decir "Si el enamorado fuera más entendido, sabría el nombre de la novia y el color de su vestido". Los niños pueden responder entonces con una canción como "Los pollitos dicen pío, pío, pío...". El juego consiste en decir una el profesor, y los niños responder con otra.

Si los niños son aún muy pequeños, o no saben rimas, sólo repitan entre todos algunas rimas exagerando la pronunciación para hacer notar la semejanza sonora. Si los niños son más grandes o tienen amplio dominio de la rima, deje que uno de ellos dirija el juego en un momento, para que todos se animen a participar.

Procure realizar la misma actividad durante más tiempo con los niños que parecen tener más problemas para comprender la rima.

Completar Palabras. Esta actividad consiste en omitir un sonido de la palabra para que el niño lo complete pronunciándolo. Se dice primero una oración para que el niño la termine con el sonido final para completar la palabra, por ejemplo: "Vamos a jugar a completar lo que yo digo. Había una señori __", o "Se cayó de la cammm ¿cuál falta?"

Luego haga lo mismo con una copla o rima, haciendo que completen lo que falta al final con el mismo sonido. Luego, hágalo completando distintos sonidos para finalizar la palabra. Por ejemplo: "Había una señori__, que se subió a una avione__" (siempre hay que completar utilizando la sílaba "- ta"), o "Había un paya__ que se subió a un eidifi___ (en un caso hay que completar con la sílaba "- so" y en el otro con "- cio").

Cuando los niños dominen esta habilidad, anímelos a que hagan un juego parecido con otras rimas que ya sepan, para que los demás niños la completen. De ser posible, haga la misma actividad con los niños que parecen tener más problemas con el lenguaje.

Tenis de Palabras. Divida a los niños en dos grupos. Un grupo dice una palabra, y el otro dice otra que rime. Proporcione varios ejemplos de palabras que rimen una con otra. Pregunte luego a varios niños al azar que digan dos palabras que rimen.

Luego, explique que se van a dividir en dos equipos y dividan las sillas del salón. Dígale a un equipo que diga una palabra cualquiera, luego al otro que diga una que rime con la que dijo el primer equipo. Hágalo hasta que uno de los dos equipos no encuentre una palabra que rime. Anote un punto a cada equipo que no pierda en cada intento. Luego, dígale al equipo que perdió que comience. Gana el equipo que haya hecho más puntos.

No olvide que se puede hacer la misma actividad en parejas con un grupo de niño que parezca presentar dificultades en el lenguaje, en la lectura o en la escritura iniciales.

La Palabra que Rima. Esta actividad consiste en señalar el objeto cuyo nombre rime con otro en una serie de opciones. Muéstreles a los niños una serie de dibujos o recortes e indíqueles que representan cada uno de los recortes. De un lado debe haber una ilustración, y del otro tres ilustraciones en la misma hilera.

Muéstrele al niño las imágenes y pídale que repita los nombres de cada una. Luego, pregúntele cuál rima con cual, cual termina igual a cual, e.g., luna con cuna, libro y ovillo. Pregúntele por qué escogió la que señaló y vuelva a preguntarle si suenan igual al final. Realice la actividad primero para todos los niños. Luego para un grupo pequeño en cada mesa.

Al final, si es posible, realice la misma actividad con cada uno de los niños, con las mismas imágenes, los mismos nombres y las mismas preguntas.

La Palabra que no Rima. Esta actividad consiste en señalar el objeto cuyo nombre no rime con otro en una serie de opciones. Muéstreles a los niños una serie de dibujos o recortes y muéstreles qué representan cada uno de los recortes. De un lado debe haber una ilustración y del otro tres ilustraciones en la misma hilera.

Señálele al niño las imágenes y pídale que repita los nombres de cada una. Luego, pregúntele cuál rima con cual, cual es el que termina diferente, e.g., Luna con cuna, libro y tuna. Pregúntele por qué escogió la que señaló y vuelva a preguntarle si suenan igual al final. Realice la actividad primero para todos los niños. Luego para un grupo pequeño en cada mesa.

Al final, realice la misma actividad con cada uno de los niños, con las mismas imágenes, los mismos nombres y las mismas preguntas.

Emparejar Nombres de Objetos. Para realizar esta actividad, es necesario seleccionar o recortar previamente dibujos de objetos cuyos nombres rimen entre sí. Se les da un juego de imágenes a cada uno y se le pide a todos los niños que junten los objetos que suenan parecido.

Mientras lo realizan, pase por cada puesto y brinde una o dos ayudas de ejemplo para cada niño. Pregúntele entonces si se puede armar otra pareja. Cuando la haga, pregunte al niño como se llaman los objetos emparejados, repita el nombre que dijo el niño y pregúntele si suenan parecido. Muéstreles aprobación cuando hayan hecho un emparejamiento correcto, y siga con otro niño. Si el niño no muestra emparejamientos correctos, vuelva a trabajar con ese niño en el trabajo con grupo pequeño.

El Libro de las Rimas. Invite a los niños a recortar y pegar los gráficos de las actividades anteriores en las actividades de manualidades. De igual manera, invite a los padres a conservar, y si es posible, a encuadernar los trabajos del niño con

cartulina. Pídale a los padres que marquen con el nombre de cada niño sus trabajos y que el mismo niño decore la portada. Guarde los libros de los niños en un lugar especial exclusivo en el salón de clases para que cada niño tenga su libro y pueda dejar allí sus actividades de rima.

Cambiar las Palabras. Plante un juego de cambiar palabras. Ponga un ejemplo y pídale a los niños que den otro ejemplo para seguir. Trabaje más con aquellos niños que muestran mayor dificultad en la actividad. Es importante que los niños descubran que se trata el juego y utilizar palabras con sentido y sin sentido para estimular las habilidades de los niños, con ejemplos como: osa – aso, oír – río, bolo – lobo, narro cegro – carro negro. Jueguen invirtiendo el orden silábico y fonémico de las palabras.

Actividades Promotoras de la Distinción de Sílabas en las Palabras

Estas actividades son muy importantes ya que con ellas el niño aprende a juntar palabras usando sonidos silábicos que por sí solos no tienen significado. Se incluyen porque, además de las actividades espontáneas, las actividades explícitas de conciencia fonológica ayudan mucho a la aproximación de los niños en preescolar al principio alfabético. Es necesario que los niños tengan ya cierta destreza en la división de oraciones en palabras para que estas actividades tengan mejores efectos en el aprendizaje de los niños.

Palmadas y Sonidos. Dar una palma con cada sílaba de una oración, por ejemplo con “La mesa es roja”. Realice previamente una demostración de la actividad. En lugar de una palma, también sirven otras acciones motoras como saltar con cada sílaba, o, dar un golpe a la mesa. Esta actividad se desarrolla de forma similar a la primera de las actividades para diferencias palabras en oraciones.

Sonidos Separados. Pronuncie una palabra que tenga tres sílabas, dejando un segundo entre sílaba y sílaba. Dígala a los niños que van a separar lo que están diciendo en sonidos. Utilice para ello palabras que el niño ya haya dicho.

Puede pedirle a cada niño que diga una cosa, y usted muestra como pronunciar separando sílabas. Así, si el niño dice “médico”, usted responde “mé – di – co”, y así con todas las palabras. Luego, le pide a uno de los niños que sea él el que divida palabras, y los demás que le sigan diciendo palabras.

La actividad se hace más divertida, si se le plantea al niño que hace la división de las palabras que ahora va a hacer como si fuera el profesor y que va a enseñar a los compañeros como se separan las palabras.

Variante: Realizar la misma actividad, pero diciéndole a los niños que digan el nombre del objeto en una imagen para que otro la divida en sílabas.

Palabras con el Mismo Número de Sílabas. Presente a los niños una serie de imágenes cuyos nombres tengan una, dos y tres sílabas. Pídale a los niños que las agrupen por el número de sílabas. Le puede decir “Vamos a hacer tres montones con estos dibujos. Ahora tú me dices como se llama y yo digo el nombre separando los sonidos. Las que tiene menos sonidos los dejamos acá, las que tienen dos acá, y las que tienen tres”. En los primeros dos intentos, coloque usted la imagen en donde corresponde. Luego, deje que sea el niño quien escoja en donde colocar el dibujo cuando usted divide en el número de sílabas.

Cuando los niños ya puedan realizar esta actividad correctamente, pida que ellos mismos dividan la palabra en sonidos y que dejen el dibujo donde corresponde. Realice la misma actividad en grupos más pequeño o individualmente cuando sea posible.

Variante: utilice más adelante varios tipos de palabras, como verbos, sustantivos y adjetivos.

La Ronda del Robot. Diga a los niños que van a jugar al robot. En el primer momento, sea usted el robot y muéstreles como canta una canción dividiéndola en sílabas. Canten de nuevo la canción completamente y vuelva a mostrar como la canta el robot.

Pida luego a algunos de los niños que ahora sean el robot y que canten como él. Esto les ayuda a los niños a dividir más fácilmente las palabras en sílabas.

Palabras Distintas con Sonidos Comunes. Pregunte a los niños por dos palabras que comiencen con el mismo sonido. Por ejemplo: cabeza – caneca, medusa – merengue. Puede variar la actividad con el sonido medio de la palabra, y con el sonido final de la misma. Pregunte entonces a los niños si dos palabras terminan con el mismo sonido, o tienen el mismo sonido en la mitad. Use palabras de tres sílabas como en el ejemplo anterior. Cuando los niños muestren mayor destreza entonces haga la misma actividad con tres o más palabras, con el sonido común en distintas partes de la palabra.

Jerigonza y Juegos con Sílabas. Enseñe a sus alumnos a hablar en jerigonza. A cada sílaba de una palabra agréguele pa, pe, pi, po, pu según la vocal de la sílaba anterior. Ej., Cambiar “la casa es roja” por “lapa capasapa espe ropojapa”. Realicen varios intentos, primero sólo con palabras, y luego con enunciados que tengan cada vez más elementos.

Actividades Promotoras de la Conciencia Fonémica

Estas actividades tienen la meta de hacer notar al niño que las palabras están compuestas por fonemas. El papel de los fonemas por separado es fundamental para mostrar al niño que cambiando mínimas unidades de sonido cambia la

palabra y el sentido de lo que se quiere decir. Por esta razón, estas actividades son similares a las del grupo anterior (de diferenciación de sílabas). Pueden ir junto con tales actividades si se nota que los niños ya están adquiriendo cierto dominio en la distinción de sonidos silábicos en una palabra.

Nota aclaratoria: Nótese que en este tipo de actividades es importante que se trabaje con el sonido y no con la letra o con el nombre de la letra. Esto quiere decir que, si se va a trabajar con R, se trabaje el sonido /r/ tal y como suena, y no la letra "r" o el nombre "ere" de la letra "r". Son ejercicios sobre la pronunciación y sobre el habla. Si se nota que los niños adquirieron destreza en la distinción de fonemas de una palabra, trate en ese momento de comenzar a trabajar conjuntamente sonidos de letras y letras escritas.

Sonidos de una Palabra. Diga que van a seguir jugando a las palabras, y ahora las van a separa en sonidos más pequeñitos. Use al principio palabras cortas como "Sol". Pronuncie diciendo "¿como decimos sol? SSSSOOOOOLLLLL". Luego separe los sonidos que compone la palabra al decirles a ellos "¿Cómo se dice? SSSS – OOOO – LLLL".

Luego muestre lo mismo con otra palabra corta. Después de esto, haga que un niño pase adelante y que haga lo mismo con una palabra corta que usted haya dicho. Ayúdele si el niño lo necesita, pera que pueda continuar. Al principio puede que necesiten mucha ayuda, luego vaya dejando que ellos lo hagan progresivamente sin ayuda.

Cuando ya los niños puedan hacer esta actividad con menos ayuda, propóngales la misma habilidad en sentido inverso: decir los sonidos separados alargados y adivinar la palabra que es. Trabaje la actividad por separado con los niños que parecen tener más problemas con el lenguaje y con sus habilidades alfabéticas.

Poner, Quitar y Cambiar Sonidos. Proponga a los niños el juego de cambiar palabras. Diga a los alumnos “Si yo le pongo /r/ a /ata/ queda rata. ¿Qué palabra queda si le añado /c/ a /ama/? Formule preguntas del mismo tipo a todos los niños en el salón de clase.

Después realice la misma actividad y para comenzar diga a los niños “Si yo le quito /b/ a bajo, ¿qué queda?”. No olvide realizar por aparte la actividad con los niños la actividad con aquellos que muestran más dificultad en separar estos sonidos.

Variante 1: Haga los mismos ejercicios, pero con sonidos a la mitad y al final de la palabra. Trate de enfatizar ese sonido pronunciándolo de forma alargada.

Variante 2: cuando los niños ya realicen sin problemas la actividad anterior, pregunte de modo tal que tenga que cambiar un sonido por otro para formar una nueva palabra, así: “Si yo cambio la /m/ de mata por una /r/, ¿qué palabra queda?”.

Agrupación por Sonidos. Plantee a los pequeños que hoy van a cambiar el orden del salón. Dígales que van a agrupar las cosas por su nombre. Así, puede decirles: “En esta esquina vamos a dejar las maletas, la masilla, la mesa y todo lo que empieza por el sonido mmmmm”: Ante cada cosa que traigan, usted les pregunta “¿Qué es eso? ¿Y comienza por el sonido mmmmm?” y “Si yo cambio la /m/ de mata por una /r/, ¿qué palabra queda?”. si corresponde lo dejan en el montón asignado”. Se propone que realicen los montones necesarios agrupados por el sonido inicial de los nombres de las cosas.

En otra oportunidad, realice la misma actividad, pero teniendo como criterio el sonido medio o el sonido final de la palabra. No hay que olvidar que siempre se

hace antes la pregunta al niño donde poner el objeto, mientras los demás lo siguen en una fila.

Variante: Colocar un objeto junto con otros con los cuales no coincida en sonido inicial, medio o final.

El Dibujo que no Va. Colocar un dibujo junto con otros con los cuales no coincida en sonido inicial, medio o final, y pedir que lo descubran. Se realiza de la misma manera que la actividad análoga de las presentadas en el grupo de distinguir sílabas en las palabras.

Los Sonidos y los Nombres. Muestre un sonido inicial y diga al nombre de quien corresponda, y anime a los niños a continuar la actividad. Por ejemplo, puede decir "Tenemos mmmm para Mauricio. Tenemos ffff ¿para quién?". Luego hacer lo por el sonido final.

Variante más avanzada: Juntar a los niños cuyo nombre comience por el mismo sonido. Luego alargar el sonido inicial en la pronunciación y pedirle a los niños que encuentren otros niños que tengan ese mismo sonido inicial en sus nombres.

Presentación y Distinción de Sonidos. Pedir a los niños que digan su nombre. Escoger dos que comiencen con el mismo sonido y otro que comience con un sonido diferente, y preguntar cuál empieza por un sonido diferente. Ej., Jorge, Juan y Raúl.

Naípe de Sonidos. Naípe con dibujos de objetos que coincidan con elementos iniciales, medios y finales. Se muestra una carta al niño. Si puede decir otra palabra con el mismo fonema en la posición indicada, gana la carta. Al final gana el niño que haya acumulado más cartas.

Dibujos. Pida a los niños que dibujen objetos con el mismo fonema inicial, medio o final. Antes, pregunte por cada puesto a cada niño qué objetos tiene el sonido mmmm o ffff por ejemplo, y que dibujen objetos con esos sonidos al principio.

La Pelota de los Sonidos. Proponer un juego que consiste en pasar la pelota a otro compañero y el que la recibe debe decir otra palabra con el sonido inicial, medio o final según lo acordado previamente. Pierde el que diga una palabra con un sonido que no corresponde, y gana dos puntos el que dice una palabra que solo coincide con el fonema acordado con otras (e.g., dos puntos si se dice "Mauricio" y el anterior dijo "mula", un punto si uno dijo "mercado" y el anterior dijo "merengue", y pierde si dijo "costoso" y el anterior dijo "muñeca").

Sonidos y Letras. Clasificar dos o más palabras por letra inicial o por sonido inicial, según las letras y los sonidos que se haya querido trabajar en cada semana. Se les puede decir a los preescolares: "Con M comienza Muñeca, y con /t/ comienza Tigre". Escriba en un lado del tablero las palabras de un grupo, y en el otro las del otro grupo, y pronúncielas cuando los niños las van proponiendo.

Esta actividad se puede realizar si los niños ya conocen sonidos y si ya se han familiarizado con la forma gráfica de muchas letras del alfabeto, aunque no sepan aún su nombre convencional.

Actividades Promotoras de la Combinación de Sonidos para Formar Nuevas Palabras

Colocamos este grupo de actividades al final por considerar que el trabajo que debe realizar en estas actividades involucra un nivel más complejo de conocimiento: saber que con los fonemas, como unidades fundamentales, se pueden componer palabras totalmente nuevas que no se han oído antes. Con

estas habilidades, los niños se darán cuenta de que la palabra está constituida por secuencias de sonidos en un orden definido.

Adivinar la Palabra. Diga a cada uno de los niños, preguntas como estas: “¿Qué palabra estoy diciendo?” Taja – lápiz, mu – ñe – ca, m – a – m – i. También puede ensayar tareas de descomposición de una palabra en partes, como por ejemplo “Di ‘carrotanque’ sin ‘carro’”. Lo importante es comenzar con ejemplos primero de división y descomposición de oraciones en palabras, para luego pasar a descomponer palabras en sílabas y palabras en fonemas. Con la composición se seguiría el mismo orden.

Luego, realice lo mismo pero con las sílabas o los fonemas desordenados, para añadir un elemento de mayor complejidad a la tarea. Aproveche y plantee un juego de inventarse palabras usando la misma lógica de la actividad, y comiencen a hacer juegos de inventarse palabras con reglas cada vez más complicadas.

Variante: Decir los fonemas de una palabra, enfatizando sus sonidos sin separar la palabra. Por ejemplo pronunciar “mano: m – a – n – o”. Decir a los niños que hagan lo mismo con otra palabra que escojan. Luego, hacer lo mismo a la inversa, decir los sonidos separados y pronunciar normalmente la palabra que forman, por ejemplo “s – o – l: sol”. Pedirle a los niños que hagan lo mismo con otra palabra.

Aliteración con Sílabas. Jueguen a cambiar sonidos de sílabas y fonemas en una palabra para formar otra. Ej., asno – sano.

Seguir Patrones Fonémicos Complejos. Presentar palabras que presenten el mismo patrón de combinación de sonidos vocálicos y consonánticos. Ej., V – C – C – V: Arpa, alta, alma. C – V: camino, pedazo, botella. C – V – V – C – C – V: cuanto, suerte, cuesta. Puede ser a través de un juego como “el paseo”. Solo pueden ir de paseo lo que lleven arpa, altas, almas, etc., para que los niños descubran el patrón de las palabras que son permitidas dentro del juego.

El Fonema Faltante. Ir adivinando, entre dos compañeros, el fonema que hace falta para completar una palabra. Se le dice a los niños qué sonido le falta a una palabra como “profund_”, “mal_”, “cas_”. Luego, se colocan en parejas, y uno de ellos debe decir la palabra incompleta, y el otro completarla. Luego intercambian roles.

Estas son sólo algunas sugerencias de prácticas que promueven la conciencia fonológica. En síntesis, la conciencia fonológica ha sido definida como la habilidad para manipular y segmentar el lenguaje en unidades de sonido tales como sílabas, fonemas y rimas. Algunos autores coinciden en reconocer que estas habilidades emergentes de conciencia fonológica tienen algún valor predictivo para las habilidades posteriores de decodificación en la lectura. Aunque aún se presenta alguna controversia con respecto al valor de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en español, existe evidencia práctica e investigativa que sugiere que la conciencia fonológica debe ser parte de cualquier programa de educación preescolar. Por otro lado, se ha encontrado que la conciencia fonológica puede ser promovida a través de diversas prácticas sociales en el aula de clase y que los aprendizajes derivados de ellas tienen impactos importantes en la lectura. El capítulo que sigue desarrolla las prácticas que impulsan el conocimiento sobre el sonido y nombre de las letras que alimenta los procesos relacionados con el dominio alfabético.

CAPÍTULO VI. EL CONOCIMIENTO DE LAS LETRAS

Introducción

Una de las habilidades que la persona necesita dominar para comenzar a conocer la lectura y la escritura, es conocer las letras con las cuales se lee y se escribe. Esta habilidad es lo que conocemos como *conocimiento alfabético* o *conocimiento de las letras*. Las letras son el soporte físico visual que representa en la escritura la lengua hablada por medio de caracteres específicos. El conocimiento de las letras es necesario para saber que las letras son signos arbitrarios que representan unidades lingüísticas que ya usamos en el habla. En el caso particular de nuestra lengua y de nuestro alfabeto, las letras suelen representar fonemas o unidades mínimas de sonido en el habla (González y Jiménez, 2004; Kamhi y Catts, 1999).

Conocer e identificar las letras implica dos aspectos. El primer aspecto es que una letra es un signo arbitrario: es un trazo visual que no tiene relación directa con el objeto que refiere. Su referencia es una convención que usamos en la lengua escrita. El segundo aspecto es el carácter de representación visual de las unidades lingüísticas: una letra, en los mensajes escritos, viene acompañada de otras, y este conjunto de letras representa un mensaje en la lengua (Ferreiro y Teberosky, 1979; González y Jiménez, 2004).

Por lo tanto, las letras son una notación: un sistema de signos visuales que hace referencia a un mensaje. En este sentido, el conocimiento de las letras se apoya en un conocimiento más básico: el conocimiento notacional. Una notación o representación externa es un objeto usado para señalar, que tiene características espaciales y significado. Una notación transmite ideas por medios visuales: son objetos permanentes (por lo cual permanecen en el tiempo con independencia de sus creadores) y su uso está sujeto a error, por lo cual muchas veces requieren un sistema explícito de transmisión o de enseñanza de una

generación a otra. La notación entonces exige dos cosas a la persona que la usa: saber usarla como un elemento de comunicación o transmisión de mensajes y saber usarla como una representación de otros elementos en el mundo (González y Jiménez, 2004).

Una de estas notaciones es la escritura que tiene una característica que la distingue de otras notaciones como la numeración, los dibujos o los modelos tridimensionales: representa de manera gráfica los distintos elementos y niveles jerárquicos de una lengua particular. Hacia los tres años de edad, los niños distinguen las notaciones gráficas (dibujos, fotografías, etc.) de las no gráficas o arbitrarias (numeración y alfabeto), y al finalizar el tercer año de vida o ya entrando en el cuarto año, distinguen entre números, letras y otros signos escritos. Estas últimas tienen algunas características que no tienen las notaciones de tipo gráfico: un número definido y finito de elementos para hacer las combinaciones posibles (e.g., veintisiete caracteres en el alfabeto latino), la posibilidad de dividirse en encadenamientos o partes que siguen conservando significado propio al cambiarse el orden (e.g., la "a" siempre va a ser la "a" en cualquier palabra escrita) y ser de doble vía, esto es, pueden verse desde lo que representan o desde la notación misma en ambas direcciones (e.g., en la escritura, poder ver lo escrito desde los fonemas que representan las letras, o ver las letras desde los fonemas que está representando) (González y Jiménez, 2004; Ferreiro y Teberosky, 1979).

El hecho de que las letras sean un caso de notación es importante porque constituyen la base de la información que el niño recibe acerca de la escritura. Son unidades de reconocimiento de caracteres de la lengua escrita y de las posibles combinaciones entre ellas. Con el dominio paulatino del conocimiento de las letras, la información que se percibe de estas no es un conjunto de caracteres separados, sino un grupo de letras que se procesa de manera simultánea y rápida en virtud de que posee un significado para la persona y en las convenciones de la lengua de su entorno (Castedo y otras, 2004; Ferreiro, 1999).

Según el modelo de desarrollo de los procesos de lectura del Departamento de Educación y Ciencia de Gales, en un proceso exitoso de lectura y escritura podemos ver los siguientes conocimientos del niño sobre la lectura y la escritura de caracteres cuando comienzan a conocer las letras del alfabeto:

1. *En aspectos de primera escritura:* utilización de símbolos, letras aisladas, palabras o frases para comunicar significado; producir solo piezas cortas que pretenden expresar ideas mediante la escritura.
2. *En aspectos de ortografía:* comienzo de comprensión de la diferencia entre dibujar y escribir, y entre números y letras; utilización de letras aisladas o pares de letras para representar palabras enteras o partes de palabras; conocimiento básico de nombres y de varias letras del alfabeto; lectura y escritura de algunos primeros pares de letras en sílabas que obedecen a patrones comunes.
3. *En aspectos de caligrafía:* empezar a formar letras aún con poco control físico sobre el tamaño, la forma y la orientación de las letras; al final, se espera una aproximación a producir letras en mayúsculas y minúsculas, sin mezclarlas, según los modelos de escritura convencional.

El conocimiento de las letras como unidades básicas de la lengua escrita se basa también en la evidencia disponible en el mundo adulto sobre el uso de las mismas. Durante mucho tiempo se ha realizado la instrucción sobre el conocimiento de las letras según el orden que estas siguen en nuestro alfabeto. Sin embargo, este modelo no ha logrado ser muy efectivo en la promoción del alfabetismo inicial y del conocimiento inicial de las letras (Condemarían, 1992). El desarrollo del conocimiento específico de las letras se ha explicado según dos modelos: un modelo plantea que el niño comienza a conocer las letras como signos individuales (Kamhi y Catts, 1999), y otro que plantea que el aprendizaje de las letras se da desde la comprensión de conjuntos más o menos grandes de letras

juntas como mensajes, hacia la comprensión de correspondencias de cada signo individual (Castedo y otras, 2004; Ferreiro, 1999; Ferreiro y Teberosky, 1979).

Un modelo inscrito dentro de la primera corriente es aquel que propone el uso de series de acuerdo con el nombre de las letras. Esto se ve apoyado por un hallazgo que reporta que los niños suelen aprender de manera natural primero las letras que coinciden con la primera letra de su nombre, luego las letras que van en medio de su nombre o al final, y por último las letras que no aparecen en su nombre (Kamhi y Catts, 1999). Otra posibilidad indica que las letras deben presentarse al preescolar en cuatro series en orden, sin pasar a la siguiente hasta haber dominado la anterior. Las series son:

Primera: a, e, i, o, u.

Segunda: b, d, j, k, p, q, t, z, v, c, g.

Tercera: f, l, m, n, ñ, r, s.

Cuarta: h, w, x, ll.

Se sugiere que las letras se presenten de manera individual en las actividades al niño. Esta aproximación parece tener una serie de ventajas adicionales para el niño: le ayuda a diferenciar la orientación y dirección del trazo específico que tienen las letras (e.g., la *b* y la *d*, la *p* y la *q*), ayuda a distinguir rasgos más finos de su representación gráfica (e.g., rasgos relativos a letras que parecen gráficamente similares como la *a*, la *d*, la *h*, la *b* y otras con finas distinciones en el trazo), y deja ver la equivalencia entre distintas y variadas presentaciones (e.g., mayúsculas y minúsculas).

El segundo modelo nos dice que los niños hacen reconocimientos de las letras y caracteres escritos específicos porque ya saben algo sobre lo escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979). En este sentido, la información sobre las letras debe ayudarles a comprender mejor las características del lenguaje escrito y de su uso en un contexto y para ciertos fines particulares. En este sentido, las letras dan

información sobre la escritura en general. En una palabra el niño observa cuantas letras tiene, cuales, qué representan, cómo se organizan espacialmente, qué forma tienen y en qué se parecen y diferencian unas letras de otras (Castedo y otras, 2004). En síntesis, a través de palabras o unidades completas, el niño aprenderá que cosas son importantes en las letras para leer y codificar correctamente un mensaje escrito que se lee. Por esta razón, las principales actividades de conocimiento de las letras están relacionadas con el uso del nombre propio al firmar los propios trabajos, al identificar pertenencias, al registrar nombres de responsables de una actividad, al hacer memoria de préstamo de libros, en el registro de datos personales y en otras actividades de escritura social convencional (Ferreiro, 1999; Castedo y otras, 2004).

Esta perspectiva tiene una doble ventaja: muestra las ideas que los niños van teniendo a cada paso sobre la articulación de letras para formar palabras y mensajes lingüísticos completos, y muestra el aprendizaje de las letras en una clara articulación con actividades sociales y convencionales de uso real de la lengua escrita. Así por ejemplo, como exponen Ferreiro y Teberosky (1979) permite ver el desarrollo de ciertas ideas sobre cantidad y variedad necesaria de caracteres en las palabras escritas en ciertos momentos, sobre el uso de números y letras en la escritura, sobre la correspondencia de sonidos relacionados con el nombre de personas cercanas y sobre el uso de números, puntuación y otros caracteres en la escritura convencional. Estas ideas son posibles porque hay un modelo de uso de la lengua escrita en el mundo adulto que sirve como meta para el aprendizaje de los niños sobre el alfabetismo.

El conocimiento de las letras puede predecir logros futuros de los niños en la lectura. Sirve de apoyo y articulación posterior para la instrucción en conciencia de los fonemas (este concepto se explica en el capítulo correspondiente a la conciencia fonológica en este mismo volumen). Según distintos estudios, la mayoría de los niños tiene algún conocimiento de las letras al comenzar la instrucción preescolar. Sin embargo, en condiciones de pobreza en la

socialización en el alfabetismo, los niños apenas llegan a conocer el 20% o menos de las letras del alfabeto escrito de su lengua cuando cursan el preescolar. Esto hace que sean necesarias prácticas de “juego con las letras” o actividades que promuevan el conocimiento de las letras en la instrucción preescolar. Asimismo, en otros estudios se muestra que el conocimiento de la lengua oral, el conocimiento de habilidades de deletreo preciso y de comprensión de lectura parecen habilidades diferenciadas en los estudiantes de últimos cursos en la escuela primaria, pero que están íntimamente relacionadas en los mismos niños cuando cursaron el preescolar (Storch y Whitehurst, 2002).

Es ya un terreno común afirmar que conocer las letras ayuda a la lectura y escritura futuras. El conocimiento de las letras es necesario e indispensable para la adquisición del conocimiento sobre lo alfabético, pero no es el único ni es por sí solo suficiente para que el niño conozca lo que debe saber sobre la lectura y la escritura antes de su instrucción formal en la escuela. El aporte específico del conocimiento de las letras a este proceso es que favorece el desarrollo rápido de procesos de decodificación para que el niño pueda concentrarse cada vez más en la comprensión del contenido leído. Foorman y otros (1998) encontraron hallazgos muy similares entre los niños que participaron en prácticas sociales que de manera incidental promueven el conocimiento de las letras y la correspondencia entre letras y fonemas y los niños que estuvieron expuestos a práctica en las que de manera directa y explícita se estimula este saber. Los investigadores aclaran que en el caso de los niños en riesgo social o biológico de presentar trastornos del desarrollo del lenguaje, la instrucción directa para enseñarles las letras les ayuda más en su conocimiento alfabético inicial que las estrategias indirectas. Asimismo, otras evidencias de la neurociencia muestran que los niños con trastornos en los cuales sólo decodifican la lengua escrita y no realizan actividades de comprensión de los mensajes, no ponen en práctica una habilidad necesaria en la lectura: establecer las relaciones entre letras y sonidos y a partir de esta relación reconocer la palabra como unidad mayor que representa un significado completo (Glosser y otros, 1996).

Como indicamos al principio de este capítulo, el fin primordial del conocimiento de las letras es el desarrollo del llamado principio alfabético: la comprensión por parte del niño de que los caracteres escritos representan fonemas o unidades mínimas de sonido en el habla. Uno de los ingredientes para llegar a ser un buen lector, es llegar a dominar la decodificación y hacer un reconocimiento básico de patrones familiares de letras que parecen ir juntas. De esta manera, el lector puede concentrarse en la comprensión del mensaje. En términos generales, se ha descubierto que el lector novato relaciona primero las letras con su aparición en formas gráficas particulares. Luego relaciona la primera y la última letra de cada palabra con sonidos específicos. En el siguiente momento se da cuenta de que las letras escritas corresponden a un fonema o unidad mínima de sonido en el habla. Por último aprende que hay una relación directa entre una letra y un fonema particular y es capaz de comenzar a usar las letras para construir palabras que no ha visto o reconocido antes. La adquisición de estas habilidades aumenta la velocidad y precisión de la lectura gracias al reconocimiento de patrones familiares de combinación de letras que suelen ir juntas según las palabras más comunes (Kamhi y Catts, 1999; Scott, 1999).

En el mismo sentido, también juegan un importante papel los conocimientos que los niños tienen acerca de la escritura (Scott, 1999). Al principio, las letras son vistas más como objetos que como símbolos del lenguaje. Luego, consideran criterios de cantidad mínima de letras y variedad de las mismas para juzgar si un texto “se puede o no se puede leer”. Muy rápido, si las oportunidades lo permiten, los pequeños dominan correspondencias con sílabas y luego llegan al dominio de la hipótesis alfabética o conciencia fónica. Existiría incluso una etapa posterior que se desarrolla en la escuela primaria, en la comprensión de la puntuación, ligada a aspectos de la reflexión sobre la gramática en los textos escritos (Ferreiro y Teberosky, 1979). Estos conocimientos son posibles también gracias a la inserción del niño en un mundo adulto que le transmite al niño una serie de mensajes sobre el uso y la importancia de las letras para llevar a cabo distintas

actividades (Ferreiro, 1999). Es importante recordar que las letras, por ser un sistema notacional, tiene una fuerte dependencia en las formas de transmisión explícita de su forma de uso de una generación de los adultos a una nueva generación de niños aprendices del mundo alfabético (González y Jiménez, 2004).

Requerimientos para las Actividades sobre Conocimiento de las Letras

El educador inicial puede crear estrategias que capten el interés de los niños, a través de actividades de juego u otras similares que promuevan el conocimiento de las letras. No se trata de enseñar, sin sentido y más temprano, las letras del alfabeto, sino de hacer que el niño desarrolle habilidades para adquirir de manera más fácil el conocimiento alfabético en toda su complejidad.

En el mismo orden de ideas, es aconsejable no restringir estas actividades a un solo momento en el día o en la rutina escolar. En lugar de esto, es necesario que las actividades que promuevan el conocimiento de las letras se articulen con otras actividades que los niños ya dominan o que se acostumbran dentro de los programas de educación inicial. Por ejemplo, introducir las letras con los nombres de los animales o cualquier otro tema que guíe el proyecto de enseñanza en un momento particular.

En una actividad cualquiera para promover el conocimiento de las letras en los preescolares, se debe tener en cuenta lo siguiente:

1. Saber el nivel de conocimiento que los niños tienen sobre el alfabeto, para saber si se realizan actividades más elementales o más complejas.
2. Introducir las letras a través de la escritura de nombres propios y elementos familiares: nombre del barrio, nombre de compañeros y familiares.

3. Tratar de que en la actividad, el niño tenga que dividir las distintas letras de ejemplo para sacar elementos comunes, o volver a integrar letras separadas.
4. Pregúntele los nombres de las letras que se trabajan cada día, e insista en su nombre. Nombre la letra enfatizada cuantas veces sea necesario.
5. Usar letras en distintas presentaciones, materiales y formas: mayúsculas, minúsculas, cursivas, de imprenta, de plástico, magnéticas, en tamaño grande, etc.
6. Al llegar a un alto nivel de complejidad con las actividades, no olvide comenzar a relacionar los nombres de las letras con su sonido particular.

De la misma forma, haga uso de material complementario que hace parte del ambiente alfabético (vea el capítulo de Ambientes Impresos en el Aula en este mismo volumen para tener más información en este punto) como el que se lista a continuación:

1. Carteles sobre letras hechos por usted, por otros adultos y por los mismos niños.
2. Letras de diversos materiales y presentaciones.
3. Rompecabezas que contengan letras y palabras con pocas letras.
4. Plastilinas y moldes de letras.
5. Plantillas para calcar letras.
6. Tableros de dibujo y borradores.
7. Loterías del alfabeto.
8. Diferentes tipos de papeles.
9. Lápices de colores, marcadores, crayolas y distintos instrumentos de escritura.

Actividades Promotoras del Conocimiento de las Letras

Estas actividades se realizan con el fin de que los niños avancen en el preescolar lo que más puedan en el conocimiento de las letras. Por lo tanto, estas actividades están destinadas a lograr que los niños adquieran maestría en el reconocimiento de letras, y a lograr que identifiquen las letras de acuerdo a los usos convencionales que hacemos de ellas y de los mensajes escritos. En este sentido, las actividades que vamos a reseñar en este punto se dirigen a seis objetivos:

1. Actividades de introducción de la lengua escrita de manera significativa.
2. Actividades de familiarización con las letras y con los sistemas notacionales.
3. Actividades dirigidas a la observación de la escritura del nombre propio.
4. Actividades de reconocimiento de letras, de series de letras, de caracteres iniciales y finales en palabras.
5. Actividades de conciencia fónica y de correspondencia fonema – grafema.
6. Actividades de apoyo para comenzar el reconocimiento rápido de palabras.

Esta serie de actividades es tomada, en su mayoría, del trabajo de Condemarin (1992) sobre la correspondencia fonema – grafema, de los trabajos de Castedo y otras (2003) sobre la escritura del propio nombre, y del trabajo de Ferreiro (1979) sobre el desarrollo de los sistemas de escritura en el niño. Están presentadas según el orden de complejidad (de las más sencillas a las más complejas) que muestran según su aparición en los conocimientos alfabéticos iniciales de los niños que se reportan en el trabajo de las autoras que mencionamos en este párrafo.

Actividades de Introducción de la Lengua Escrita de Manera Significativa

Estas actividades específicas logran que las letras y lo escrito se comiencen a usar según las motivaciones propias de los niños. Además de las actividades que proponemos acá, se deben incentivar todos los intentos iniciales del niño por escribir y representar letras, y la identificación de caracteres en los letreros que los niños ven todos los días o de las marcas de alimentos y de distintos artículos comerciales.

Actividades Artísticas. Proponga a los niños realizar actividades como dibujos, letras coloreadas, rellenas con distinto material. Estas actividades se pueden realizar al principio del trabajo que se va a realizar sobre el conocimiento de las letras, o en las mismas fechas en las cuales se trabaje cada letra o conjunto de letras en particular. También puede colocarse esta actividad como parte de la identificación de objetos que se traten al trabajar en un tema específico, por ejemplo, si se trabajan los animales, utilizar la L junto a los dibujos de un león.

Es preciso que al realizar estas actividades, los niños puedan ver el mayor número de ejemplos posibles del trazo de una letra: en imprenta, en cursiva, en mayúscula, en minúscula y en distintos tipos de letra (como aquellos tipos que puede tener un procesador de palabra como el programa Word de un computador convencional).

Almacene junto con el niño estos trabajos dentro de una carpeta, que se pueda consultar nuevamente para seguir trabajando con las letras, y señálele que ese es su propio "Libro de las Letras". Haga otro conjunto de "libros" de dibujos y otros trabajos de los niños sobre papel, y procure que estos trabajos lleven consigo el nombre del niño y la fecha de realización.

Trabajos de Primera Escritura. Aprovechando los primeros intentos de los niños, se les pide que cada vez que lean una historia, escriban lo que más les gustó de ella, sin importar si lo pueden hacer o no de manera convencional. Al final, ponga la marca del nombre del niño.

Otro día, pídale que le lean lo que acaban de escribir. Pregúntele en los puntos en los que no haya entendido lo que él "leyó", para hacerle caer en cuenta de las particularidades del lenguaje escrito.

En otro momento después, pídale al niño que escriba de tal manera que otra persona pueda leer lo que escribió, y ofrézcale ayuda en los puntos donde el mismo niño se lo pida. Muéstrole como escribir una parte en particular mostrándole letras en comparación con las de su nombre marcado previamente en la hoja.

Como seguramente no se muestre muy seguro en ese momento, dígame que dicte lo que quiere escribir, y escríbalo tal cual el niño lo va dictando. Luego alterne intentos de escritura del niño y dictados al adulto. Este atento, para que cada vez que pregunte por una palabra, usted la pueda escribir frente a él, y que la pueda repetir cada vez más sin ayuda. No olvide trabajar esta actividad con más intensidad en grupos pequeños.

Variante 1: Escribir en el tablero la fecha, los nombres de los libros y las palabras con las letras del día. Propóngales escribir el nombre propio, el del barrio donde viven, o aquel que pregunten según el tema que se esté trabajando, junto con un dibujo correspondiente. Cada palabra que pregunten, escribala de forma grande y visible en el tablero, y léala para todos.

Variante 2: Escriba el nombre de cada niño en el tablero, y deje que algunos de ellos lo repitan escribiendo sobre el tablero. Anímelos diciéndoles que quienes

puedan escribir bien los nombres, van a poder escribir los nombres de sus compañeros en el tablero o en el registro de préstamos, etc.

Libros sobre el Alfabeto. Trabaje en una sesión de lectura conjunta un libro informativo o un cuento que muestre a los niños la forma de las letras y su nombre. Realice preguntas enfatizando el nombre de cada letra, y en donde se puede encontrar en avisos y en letreros del salón o del tablero en el salón de clases. Utilice el mismo modelo de actividades de crecimiento del vocabulario a través de la lectura compartida, cambiando las preguntas sobre palabras por preguntas sobre la forma de las letras y sobre los nombres de las letras. Deje a algunos niños pasar al tablero a trazar las letras nombradas en el texto.

Si el texto está escrito como un cuento, formule a los niños preguntas antes, durante y después de la lectura, como en las actividades de lectura compartida. Luego pida a los niños que tracen en el tablero cada letra nombrada, y pregúnteles qué pasaba con las letras en el cuento. Si es necesario, devuélvanse en la narración y vuelva a proponer trazar o dibujar la misma letra de la cual se habla en el cuento.

Realice esta actividad también sólo con los niños que parecen tener problemas en la actividad en colectivo, o que parecen tener problemas en el desarrollo de su lenguaje.

Jugar con Marcas. Consiga una serie de empaques con marcas de dulces, alimentos, y otros productos comerciales que suelen consumir los niños y su familia en el entorno. De a cada uno uno o dos empaques distintos, y pregunte a cada uno de qué son los paquetes. Luego muéstreles y pregúnteles en que parte dice el nombre del producto.

Pregunte luego en donde dice lo que leyeron. Pase por el puesto de cada uno y pregúnteles dónde dice lo que están “leyendo”. Señalen con el dedo cada una de

las letras y haga que los niños lo hagan también. Luego, cambien los paquetes para que cada niño quede con otros diferentes, y vuelva a realizar la misma actividad.

No olvide realizar la misma actividad, de ser posible, sólo con los niños que presenten más problemas para aprender las letras o en el desarrollo del lenguaje del niño.

Actividades de Familiarización con las Letras y con los Sistemas Notacionales

Estas actividades buscan que el niño se familiarice y distinga los distintos sistemas de símbolos que utilizamos. Tanto esas actividades como las del grupo anterior son de fundamental importancia para llevar a los niños a la lectura y la escritura de caracteres de la lengua escrita, y por eso ambos tipos de actividades pueden realizarse en un mismo momento. La idea es que vayan de la distinción más simple, entre sistemas de notaciones gráficas y sistemas de notaciones arbitrarias, de acuerdo con el nivel de conocimiento que muestren los niños. Si ya pueden hacer distinciones en ese nivel, entonces hay que pasar a la distinción entre sistemas arbitrarios, es decir, entre números y letras.

Es importante que las actividades que se señalan acá, así como otras que se puedan inventar a partir de estas, se realicen de forma repetida, para ayudar a que los niños descubran las distinciones entre distintos trazos. Responda también las preguntas que los niños hacen sobre la escritura de distintos avisos en un momento. Aumente el grado de dificultad de la distinción en la medida que note que el conocimiento de los niños avanza. Para saber esto, es importante conversar con todos los niños de manera conjunta y con cada uno para saber que conocimiento dominan ya en un momento dado.

Si usted considera que ya domina la distinción entre sistemas notacionales, puede combinar la última actividad de esta sección con las de los dos siguientes grupos de actividades.

Los Signos (basado en González y Jiménez, 2004). Utilice algunas tarjetas con dibujos y con letras aisladas y pregunte a los niños “¿qué hay acá?”. Luego, muestre algunas tarjetas con caracteres repetidos, otras con pequeños dibujos, mapas, con varias letras distintas, con palabras completas de distinto tamaño, con grupos de números y con letras y números mezclados.

Luego pregunte a los niños, con cada tarjeta “¿Para qué sirven estos? ¿Sirven para leer? ¿Por qué?” y espere la respuesta de los niños. Repita la misma actividad con los niños sentados en cada mesa en el salón. Coloque especial atención en cada uno y sus respuestas, alternando las preguntas de cada tarjeta a cada niño en la mesa. Luego, muestre en el tablero que hay símbolos para los números y para las letras. Una vez hecho esto, vuelva a preguntar a los niños en cada una de las mesas. Reparta las tarjetas entre los niños, y converse con cada uno de ellos lo que ven allí, para qué sirve, si se puede leer, etc.

Haga lo mismo con los niños que parecen mostrar mayores problemas en distinguir distintos tipos de signos, como números, letras o dibujos.

El Dibujo y el Nombre. Esta actividad consiste en pedir a los niños que hagan el dibujo de una cosa, por ejemplo, una casa. Luego se les muestra en el tablero el nombre escrito (“casa”) del objeto dibujado.

A continuación se les pide a los niños que escriban el nombre de bajo del dibujo que hicieron. Luego se les pregunta a todos y en grupos pequeños qué diferencias ven entre el dibujo y el nombre escrito, y se hace una pequeña conversación sobre ello. Procure cada vez trabajar objetos muy diferentes y con nombres de distinta

extensión para que los niños vean la independencia entre el nombre escrito y la representación gráfica.

Esta actividad potencia sus efectos si se trabaja en conjunto con aquellas que sirven para promover el crecimiento del vocabulario, utilizando como ejemplo las palabras que se están aprendiendo en cada momento.

Dibujos y Palabras Mezclados (Basada en Ferreiro y Teberosky, 1979).

Muéstrele a los niños (de ser posible, de manera colectiva, en grupos pequeños e individualmente) tarjetas con palabras acompañadas con un dibujo, y de oraciones acompañadas con un dibujo. Pregunte con cada tarjeta: "¿Qué dice acá?"

Luego, muestre tarjetas donde dice lo mismo pero sin dibujos. Acto seguido, muestre una serie de tarjetas que muestren las mismas palabras y oraciones, pero con otros dibujos que no les corresponden.

Establezca con el niño con los niños una conversación acerca de los parecidos y diferencias entre dibujos y entre grupos de letras en tarjetas que tienen las mismas palabras pero distintos dibujos. Vuelva entonces a preguntar si dicen o no dicen lo mismo, comparando las tarjetas. De ser necesario, hágales mirar y trazar en el tablero las letras presentes, y contar el número de letras en cada tarjeta.

Como la idea es que los niños establezcan la diferencia entre lo que está escrito y lo que está dibujado, realice varias sesiones de esta misma actividad hasta que los niños muestren que puede decir lo mismo y tener un dibujo diferente, solo por comparación de las letras presentes en la tarjeta. Si algunos niños tienen aún problemas en esta distinción, trabaje con ellos solamente en esta actividad.

Anuncios que se Pueden Leer (basada en Ferreiro y Teberosky, 1979).

Pregunte a los niños si distintos anuncios se pueden leer. Alterne la presentación de tarjetas con palabras cortas, palabras largas, y mezclas arbitrarias de números,

letras y otros signos. Muestre luego a los niños imágenes donde aparezcan caracteres numéricos con sus correspondientes elementos, y palabras escritas con su designación.

También presente avisos comunes de marcas y productos alimenticios, y pregunte cuáles de los caracteres que usted le mostró se encuentran allí, y señálele que lo que hay en el aviso son letras.

Para finalizar, vuelva a mostrar las tarjetas con palabras cortas, palabras largas, mezclas arbitrarias de números letras y otros signos. Realice la misma actividad más veces son los niños que parecen mostrar más problemas distinguiendo los distintos tipos de signos. Repita la actividad en varias sesiones hasta que la mayoría de los niños comprendan la diferencia de los distintos signos utilizados. Es útil tener un registro de las distinciones que cada niño logra tener.

Variante: Si los niños ya tienen un conocimiento avanzado sobre los fonemas que componen una palabra, muéstreles el sonido que es cada letra escrita, y traten de pronunciarlo todo en conjunto.

Actividades Dirigidas a la Observación de la Escritura del Nombre Propio

El nombre propio es un objeto de interrogación común entre los niños preescolares. Esto les dice mucho sobre quienes son ellos mismos y quienes son sus compañeros. Su propio nombre por escrito es una marca para el niño de su espacio y de las cosas que le pertenecen, y por eso también siente una curiosidad natural por él. Estas actividades buscan aprovechar esa curiosidad para que los niños observen coincidencia de los sonidos de su nombre con caracteres escritos, y para que vean la presencia de esos caracteres en otras partes distintas a la escrita de su nombre. Con esto, los niños progresivamente notarán que su nombre esta compuesto de letras que sirven de elementos para formar cualquier mensaje escrito.

Nombre Propio de los Niños. Esto incluye una serie de actividades que pueden alternarse con otras, pero que estimulan la distinción del nombre propio puesto por escrito. Entre estas actividades tenemos:

- Animar a escribir el nombre completo propio, de los amigos o familiares. También sirve la escritura del nombre del barrio y de otros lugares significativos para el niño, sobre los cuales ellos mismos suelen preguntar.
- Marcar con un rótulo escrito en computador, la silla correspondiente a cada niño. Pegarlo junto con cada niño, y señalarle que ahí dice su nombre y por lo tanto esa es su silla. Luego, pedirles que identifiquen donde está su silla entre las demás.
- Buscar letra del día en el propio nombre. Proponga el trabajo de una letra en el día, y buscar si está en el nombre propio escrito o rotulado en las pertenencias. Hacer lo mismo con varias letras ayuda al niño a ver que su nombre está compuesto de esas letras. Al principio, esto es más fácil con la letra inicial y final de cada nombre propio. Más adelante, se le puede pedir que haga lo mismo con los nombres de sus compañeros. Que cada niño tenga su propia silla marcada con su nombre.

Copiar el Propio Nombre y Confrontarlo (Castedo y otras, 2004). Esta actividad busca que, a través de procesos de copia (reproducción lo más exacta posible) el niño pueda notar ciertas características de su nombre escrito con respecto a las letras que lo componen, tales como: el número de letras que tiene, cuáles son esas letras, lo que tales letras representan por separado, su distribución espacial, su forma, y las semejanzas y diferencias con otros nombres escritos (Castedo y otras, 2004). El niño, en la copia de letras de su nombre debe tener en cuenta que debe hacer de la misma cantidad de letras, las mismas letras y en el mismo orden.

La actividad tiene que ir muy acompañada y explícita por parte del adulto en los momentos iniciales. El adulto propone a los niños la actividad mirando un rótulo con el nombre de uno de ellos, diciendo algo como "Voy a ver como escribimos 'Isabel' para copiarlo acá...". Se le pregunta entonces a los niños qué letra debe ir primero, cuál sigue, etc.

Lo anterior debe reproducirlo el adulto con cada uno de los niños en el salón. Así, les puede decir "hacemos una letra cada uno", "¿te ayudo con alguna letra?". Luego se les dice que justifiquen las decisiones que toman para que revisen lo que están haciendo. Esto se hace formulando preguntas como "¿por qué no hay que escribir esta letra?", "¿Cuántas veces hiciste esta?".

El adulto puede coordinar para que los niños que conocen mejor las letras ayuden a los que no las conocen bien. Así, puede pedirles a los más avanzados que ayuden a los que saben menos, o que hagan el trabajo junto con otro niño cuyo nombre comience por la misma letra.

Al final, se debe pedir al niño que revise lo que hizo antes, con preguntas como "Acá está tu nombre (*señalando el rótulo*). Mira a ver si le quieres cambiar algo o lo dejas así".

No hay que olvidar que esta actividad no se realiza de manera aislada, sino con el propósito de realizar una actividad con sentido, como marcar la carpeta de trabajos, identificar pertenencias, hacer registro de responsables de actividades, de préstamo de libros y de datos personales.

Variante: La misma actividad se puede realizar cambiando cada vez los materiales del soporte y del instrumento para escribir, así como usando teclados viejos de máquina o computador (para que puedan tener también todas las letras visibles disponibles al mismo tiempo).

Componer el Nombre Propio con Letras Móviles (Castedo y otras, 2004). Usando letras magnéticas o recortadas, hacer que cada niño componga su nombre con un modelo. De acuerdo con el nivel de conocimiento de las letras que cada niño tiene, se puede implementar la actividad de distinta manera. Cuando no se conocen aún muchas letras, el niño puede componer su nombre usando sólo las letras que tiene su propio nombre. Cuando ya tiene un conocimiento intermedio de las letras, se les da a formar su nombre con las letras de varios nombres de sus compañeros o de sus familiares. Cuando el niño tiene un conocimiento ya alto de las letras del alfabeto, se le deja hacer lo mismo con todas las letras del alfabeto. De la misma forma, cuando aumente el conocimiento del niño, se le pide realizar esta actividad pero sin mirar el modelo para componer el nombre.

Actividades de Reconocimiento de Letras y de Caracteres Iniciales y Finales en Palabras

Estas actividades buscan reafirmar lo que los niños ya han aprendido con las actividades del grupo anterior. Por lo tanto, conforman una versión un poco más exigente de esas actividades, en las cuales se le muestra al niño de manera explícita la correspondencia de ciertas series grandes de letras, para que progresivamente el niño asocie sonidos con escritura.

Saludo Mañanero. Al saludar, escriba en el tablero la letra del día. Señale y nombre dicha letra. Se busca que el niño comience a identificar sonidos e imágenes de esa letra, cuando los niños ya tienen un conocimiento avanzado sobre las letras del alfabeto. Para tal fin, muestre trazos diferentes posibles de esa letra, y versiones distintas en impresos a los niños de la misma letra en cada tipo de letra, y de la letra en diversos trazos inserta en palabras.

Juego de Cartas con Letras. Plantee un juego de tarjetas con letras en el cual hay que emparejarlo con un dibujo de un objeto que comienza, continua o termina por la letra señalada. Luego, con cada niño mientras desarrollan el juego, se le pregunta en las letras emparejadas cuál letra corresponde, que nombre tiene esa letra, como se llama el objeto con el cual se emparejo, y qué sonido tiene esa letra.

Las Cosas y la Letra del Día. Presente diariamente letras con su correspondiente nombre en el tablero, y objetos que comienzan con la letra con su nombre completo escrito en el tablero. Luego pregunte a los niños a para que digan nombres o palabras que comiencen con esa misma letra. Procure hacer lo mismo con temas trabajados en el aula en otras áreas. Haga la misma actividad por separado en un grupo pequeño con los niños mayores que presenten dificultades para realizar esta actividad.

Actividades de Conciencia Fónica y de Correspondencia Fonema – Grafema

Este grupo de actividades tiene como propósito que el niño se aproxime cada vez más a la correspondencia entre los sonidos más básicos del habla (fonemas) y su representación escrita (grafemas). Esto implica que, para seguir con estas actividades, los niños ya deben poder hacer perfectamente las actividades de los grupos anteriores.

Estas actividades se nutren también de la curiosidad que surge a veces en los niños. Por esta razón, también se pueden aprovechar sus preguntas o participaciones sobre la correspondencia entre letras y sonidos para desarrollar actividades con este mismo objetivo.

Dibujos, Letras y Sonidos (Condemarin, 1992). A través de emparejar letras con dibujos de un objeto que comienza por la letra señalada, se muestran al niño las letras, sus nombres y sus sonidos. Cuando los niños ya hayan adquirido práctica

en la actividad, se realiza lo mismo solamente con la forma gráfica de las letras (en diversas presentaciones) y los sonidos correspondientes.

Al final, se hace la misma actividad, pero con los sonidos compuestos de conjuntos de letras, como *ch*, *sh*, *rr* ó *ll*. También se introducen letras que tienen un sonido equivalente, como *c* y *k*, *g* y *j*, ó *c*, *s* y *z*.

Letras y Sonidos. En esta actividad se realiza la misma de conciencia fonológica del fonema inicial, medio o final, mostrando la letra correspondiente de manera aislada, y en las palabras dichas escribiéndolas en el tablero. Se pueden usar objetos que ilustren la actividad. Por lo tanto, esta actividad tiene los mismos parámetros e instrucciones de su correspondiente en el grupo de actividades de conciencia fonológica.

Las Letras en las Palabras. Esta estrategia consiste en comenzar a mostrar por escrito, en el tablero o en rótulos, las palabras nuevas utilizadas para el crecimiento del vocabulario. Se puede comenzar a utilizar con las actividades más avanzadas de aprendizaje de vocabulario nuevo, o cuando los niños han aprendido varias palabras en las actividades de crecimiento de vocabulario.

Inventar Palabras con Letras (Condemarín, 1992). En esta actividad se les permite a los niños jugar con posibles combinaciones, de manera colectiva, en pequeños grupos e individual, con tarjetas móviles. En conversación con los niños, se enfatiza la pronunciación del sonido resultante, y se da un premio a aquellos que formen una palabra conocida en la lengua. Realice la misma actividad formando sílabas y formando palabras.

Variante 1: Formar nuevas palabras por adición y eliminación de letras escritas en el tablero o con letras magnéticas o móviles.

Variante 2: Formar nuevas palabras por reemplazo de letras escritas en el tablero o con letras magnéticas o móviles.

Variante 3: Hacer que los niños formen palabras nuevas con sílabas escritas presentadas de manera separada.

Inventar Palabras con Sonidos (Condemarin, 1992). Realizar tareas de composición de fonemas para formar una palabra, y de descomposición de una palabra en fonemas. Luego, hacerlo con las mismas palabras con el nombre de las letras, o escribiendo las letras correspondientes a los sonidos en el tablero.

Actividades de Apoyo para Comenzar el Reconocimiento Rápido de Palabras

Las actividades listadas a continuación sirven cuando el niño ya domina las correspondencias entre fonema y grafema. Esto no es común todavía en los niños de preescolar, pero algunos niños ya lo logran. Por este motivo, se da una lista de actividades para que los niños aprendan a reconocer patrones familiares de escritura que ayuden a que su lectura se agilice. Es importante presentar esta serie de actividades actividad como un juego, en el cual debe ser cada vez más rápido, pero tomando la decisión correcta. Algunas actividades que ayudan a mejorar esta habilidad implican el conocimiento preciso de las correspondencias entre fonema y grafema, y son como siguen:

- Lectura de oraciones completas y apareamiento con situaciones presentadas en un dibujo. Se le pide al niño hacerlo cada vez más rápido.
- Lectura de oraciones con vocabulario nuevo o desconocido, y se le pide al niño hacerlo cada vez más rápido.
- Escoger rápidamente un dibujo correspondiente con una oración leída.
- Lectura del niño en voz alta de un pequeño fragmento, y hacerle parafrasear lo leído. Se le da al niño un fragmento de lectura cada vez más grande y complejo.

- Lectura del niño en voz baja de un pequeño fragmento u oración, y donde se le pregunta al niño que dice, y se pide que lea cada vez más rápido. Se le presentan entonces fragmentos de lectura más grandes y complejos cuando haya aumentado su velocidad y comprensión de otros fragmentos más pequeños.

En este capítulo se presentaron algunas consideraciones teóricas y prácticas sobre uno de los dominios involucrados en la lectura emergente: el conocimiento ortográfico que incluye el conocimiento de las letras. Muchos autores han señalado que este conocimiento puede predecir los logros de los niños en la lectura cuando inicial procesos de enseñanza-aprendizaje formales. A continuación se desarrolla un componente de la lectura emergente que atraviesa todas las prácticas:

CAPÍTULO VII. VÍNCULOS AFECTIVOS ENTRE EDUCADORES INICIALES Y NIÑOS: ALGUNAS ESTRATEGIAS QUE AYUDAN AL ALFABETISMO INICIAL

Introducción

Las prácticas promotoras del alfabetismo inicial están altamente relacionadas con la calidad de las relaciones entre los adultos y los niños aprendices de la lectura. El alfabetismo, como experiencia nueva en el ambiente de educación inicial o de educación básica puede comenzar mal si los niños no se sienten seguros al afrontar esta nueva actividad. Las experiencias nuevas suelen provocar un nivel moderado de ansiedad. Y este nivel de ansiedad es mayor cuando los niños son inseguros por causa de la falta de un vínculo afectivo que les dé seguridad ante las nuevas experiencias (Carrillo, 2004; Constaín, 1999). Lo anterior también se cumple para el caso del alfabetismo emergente.

Un vínculo es una relación que se establece entre dos personas a través del contacto personal entre estas. El contacto personal es el intercambio entre dos individuos, junto con lo que ambos sienten el uno por el otro a partir de ese intercambio. Un vínculo afectivo es aquel que, además, implica experiencias emocionales y estados de apego con otras personas (León, 2004). Nuestras relaciones con las otras personas van desde el vínculo con aquellas personas con las cuales la relación es más forzada y con las cuales hay menos contacto (E.g., el vecino con el que apenas se cruza un saludo), hasta aquellas con las cuales hay un gran contacto y relaciones con contenido emocional y de cariño (E.g., la persona que nos crió cuando éramos niños).

Estos vínculos son de gran importancia en el desarrollo temprano de los niños, ya que permiten que sobrevivan en el mundo, se desarrollen como se espera, y tengan acceso a todos los medios de intercambio con otras personas (Wallon, 1978). La investigación reciente en estos temas muestra que la tendencia al cariño

por los primeros cuidadores cercanos es un rasgo natural de la especie, y no se deriva de otras formas de contacto personal. De otra parte, los vínculos tempranos son altamente afectivos, lo cual permite al niño tener un modelo a seguir en el establecimiento de relaciones con las demás personas. En este contacto inicial el niño adquiere una serie de rasgos de lo que buscan y lo que rechazan en las demás personas (Carrillo, 2004).

Los vínculos varían según el grado de cercanía con las personas y según las experiencias vividas con ellas. Estas experiencias han estado cargadas de distintas emociones y de distintos estados de ánimo. De éste modo, el vínculo es más fuerte, o es un vínculo afectivo, cuando las experiencias compartidas son más, más variadas o más intensas. En lo que sigue de ésta guía nos centraremos en el vínculo afectivo en los niños en edades tempranas, y su relación con el nacimiento de las habilidades alfabéticas.

Una gran cantidad de investigaciones a lo largo del siglo veinte ha demostrado el apoyo crucial que parece dar el vínculo afectivo a todas las capacidades de los niños desde su nacimiento, muchos afirman que desde su concepción. El vínculo afectivo tiene un componente de experiencia emocional, un componente de expresión de las emociones y un componente de regulación de las mismas por el adulto cercano. Estos componentes permiten al niño el desarrollo en un entorno de crecimiento que le permite un cuidado corporal, un apoyo permanente a sus actividades de exploración del mundo y apoyo para comenzar a construir lazos de amistad y cercanía con otras personas que no son de su núcleo familiar cercano (Carrillo, 2004; León, 2004; Wallon, 1978).

El vínculo afectivo con el hijo comienza en la madre desde la expectativa que ésta se hace del niño cuando está embarazada. La madre embarazada está pendiente de las distintas reacciones que el bebé en el vientre materno parece realizar: pataditas, movimientos, etc. Lo anterior se relaciona con la reacción del organismo, lo cual hace que se suplén las necesidades del bebé en gestación. Lo

anterior, además, permite que el embarazo llegue a mejor término cuando el niño nace (Constaín, 1999).

En el momento del nacimiento, cuando la madre está con su hijo, el contacto físico sigue en función de las expectativas de la madre frente a su hijo. Este contacto físico le permite al niño desplegar algunos patrones que en los humanos parecen ser innatos: reconocimiento de voces humanas como algo distintos de todos los otros sonidos del ambiente, búsqueda del seno materno, o una primera imitación de expresiones faciales del adulto. Al poco tiempo, el niño comienza a reconocer la voz de su madre o cuidador por encima de otras (Gopnik y Meltzoff, 1999).

En los seis primeros meses de vida, el niño suele estar en brazos de su madre o su cuidador. Esto le permite ser tenido en cuenta como persona distinta y sobrevivir. La madre o el cuidador se hacen más sensibles a ciertas reacciones de los bebés. A los seis meses de edad, el bebé conoce la forma en la cual el adulto les dice cosas. Hacia los nueve meses, el niño muestra una nueva capacidad, seguir la mirada del adulto que señala hacia un elemento externo que el adulto mira. Hay aquí ya una doble relación: el cuidador que tiene al niño señala elementos de manera gestual o verbal, la atención del niño sigue la dirección de referencia de las señales del adulto y detecta en eso algo importante. Pero esto es posible gracias a que previamente el bebé tuvo una relación muy fuerte con el adulto, y extendió la importancia del adulto como persona a su campo de atención, es decir, a todo aquello que el adulto señala (Gopnik y Meltzoff, 1999; Wallon, 1978).

Otra evidencia sobre el crecimiento del vínculo afectivo se muestra en el desarrollo de ciertas emociones, como el miedo. En una investigación con bebés llevada a cabo por Campos y sus colaboradores (1992), ante situaciones objetivamente peligrosas, los niños entre nueve y doce meses comienzan a reaccionar progresivamente según las expresiones del adulto ante tal situación. Si ante un hueco en el trayecto de los desplazamientos de los niños, el adulto da señales de

advertencia o susto, el bebé tiende a evitar la reacción que produce inquietud al adulto, como acercarse al hueco. Además, el bebé comienza a presentar la misma reacción de inquietud que mostraba el adulto. Ante la situación contraria, si no había ninguna reacción en el adulto, el bebé simplemente no reconocía el peligro.

Entre al año y el año y medio de edad, el niño comienza a proponer muchos más elementos de su parte en el intercambio con el adulto. Es común que los niños de ésta edad comiencen a mirar al adulto y a esconder el rostro repetidas veces, o a ofrecer un objeto al adulto y a no dárselo. Los señalamientos son frecuentes en ésta época, así como los primeros intentos exitosos de referir objetos o situaciones al adulto con palabras (León, 2004; Gopnik y Meltzoff, 1999).

Por esta época en el desarrollo del niño, y en otras posteriores, comienzan los temores por abandono de los padres y ciertas reacciones de apego. Es común que esto se refleje en los juegos y en las manifestaciones de los niños. Entre los tres y los cuatro años, los niños además ya comprenden muy bien en qué consisten las intenciones, las emociones y los sentimientos de los otros (León, 2004). Esto hace que frente a un extraño tengan reacciones de rechazo, de llanto o de búsqueda de otras personas muy cercanas: son conscientes de que hay algunas personas más cercanas y otras que lo son menos. También de que las intenciones de otras personas no son conocidas, y por eso puede no ser de fiar. Esto se manifiesta en la distancia frente a otras personas, en el surgimiento de relaciones de confianza y de desconfianza en otros, e incluso en el intento de engañar a otros (Gopnik y Meltzoff, 1999).

Entre los tres y los cuatro, un número importante de niños suele tener un primer contacto con programas de educación inicial o con el mundo escolar. El mundo escolar toma una cierta distancia del mundo familiar: impone una forma de expresión más distante, universal y entendible para todos (Cabrejo – Parra, 2003; Cuervo, Flórez y Acero, 2004). Esto hace parte, en general, de la transmisión de valores de la sociedad, y es también el lugar donde se forman las primeras

expectativas de los niños en un espacio distinto al del hogar. Los profesores, así como los padres, pueden convertirse en figuras de apego. Las relaciones entre los educadores iniciales y los niños son una base importante sobre la cual se cimienta gran parte del éxito o del fracaso escolar posterior (Carrillo, 2004).

Los niños con mejores relaciones y vínculos más fuertes con sus maestros tienden a desarrollar mejores habilidades escolares, entre ellas las habilidades necesarias para la lectura y la escritura. Con este apoyo, los niños se sienten más seguros en el mundo escolar y acceden con mayor confianza a la ayuda del educador inicial. De otra parte, los adultos que logran este tipo de relaciones son más sensibles y más comprometidos frente a las necesidades de los niños. Los niños que establecen un vínculo afectivo con el maestro tienden a estar en conversaciones más elaboradas que estimulan sus capacidades lingüísticas orales. La tendencia es que estos niños respondan mejor y de manera cada vez más elaborada cuando mantienen una conversación cálida con el maestro de manera constante (Carrillo, 2004).

Muchas veces, los niños no se sienten bien en el contexto escolar, porque la distancia del mundo familiar suele ser entendida en la escuela como alejarse de toda reacción afectiva como el cariño o las conversaciones directas y personales con los estudiantes (Milot, 1992). La reacción que los niños pueden tomar ante ésta situación es diferente, según las experiencias previas de los niños, y esto genera distintas expectativas en los maestros. Gran parte del desempeño escolar posterior de los niños depende de ésta expectativa del maestro (Rogers, 1997).

Ésta expectativa hace que el maestro, de forma no consciente y automática, centre más su atención y su trabajo docente en los pequeños con los cuales se ha formado mejores expectativas. Por lo tanto, como plantea Rogers (1997), existe la tendencia "natural" a preferir a ciertos niños dentro del aula de clase y esto tiende a influir de una manera crucial en el desempeño de los niños en las actividades que se les proponen.

En el mismo orden de ideas del párrafo anterior, algunas investigaciones reportan lo siguiente:

- El 10% del tiempo de los docentes es usado en interacciones con un solo niño.
- El 81% del tiempo que los maestros pasan con los niños no es usado para hablar con los niños que están cerca.
- Los docentes de todos los niveles hablan individualmente con cerca de un tercio de los niños en su salón de clase.
- Los niños tienen pocas conversaciones extensas y sostenidas sobre un punto particular durante el curso de la jornada escolar.

Cuando los maestros no comparten tiempo con sus alumnos en conversaciones donde éstos sean considerados pares comunicativos, se fomentan en el niño relaciones conflictivas, inseguras y de excesiva dependencia. Por esto es importante propiciar momentos donde éstas conversaciones puedan darse, para apoyar el aprendizaje de muchas habilidades alfabéticas: conciencia de los sonidos del habla, ideas sobre lo impreso, conocimiento del significado y de la estructura gramatical de la propia lengua (Cabrejo – Parra, 2003; Cuervo, Flórez y Acero, 2004).

La expresión oral de los niños crece cuando se les escucha y cuando hay un deseo auténtico de comunicar algo. Las investigaciones muestran que las conversaciones con los alumnos son una forma indirecta, a pesar de su corta extensión, para que los preescolares aprendan nuevas palabras. Para que se desarrollen todas estas competencias, es fundamental que las actividades de conversación auténtica se desarrollen como actividades explícitas y sistemáticas.

Existe una serie de estrategias para el cultivo del vínculo afectivo o del vínculo cercano entre alumno y maestro (Cf. Servicio de Atención Psicológica de la

Universidad Nacional de Colombia, 2000). Estas estrategias pueden utilizarse en cualquier área del aprendizaje de los niños en la escuela, pero acá las relacionaremos especialmente con las habilidades que promueven el conocimiento inicial sobre la lectura y la escritura. La idea principal que tiene la realización de estas actividades es brindar al niño la oportunidad de tener conversaciones extensas con sus maestros de manera regular y constante.

Estas actividades tienen como rasgo común el hecho de que los educadores iniciales y los niños deben sostener una conversación larga que involucre las vivencias del niño pero también las del docente. Preferiblemente, los temas deben ser escogidos por los niños. Se trata simplemente de seguir una conversación, sin pretensión de mostrar o enseñar nada. El adulto debe escuchar al niño mirándole al rostro y escuchando con atención todo el contenido que le manifiesta. También debe aprobar y mostrar interés con su atención por aquello que el niño dice. Esta actividad debe realizarse al menos tres veces por semana en el salón de clases, para cultivar en los niños la confianza en sí mismos al ser aprobados, y mostrar que su experiencia y lo que tienen que decir es importante para todos nosotros.

Actividades Promotoras del Vínculo Afectivo entre los Educadores Iniciales y los Preescolares

En esta sección expondremos cuatro tipos de actividades de acercamiento inicial, exclusivas para el fortalecimiento del vínculo afectivo entre educadores y niños a través del trabajo en actividades alfabéticas en clase y de manifestaciones de aprecio hacia los niños por parte de los educadores y de los padres. El objetivo de estas actividades es mostrar estrategias, actividades y maneras concretas de fortalecimiento del vínculo entre profesores y estudiantes. Estas estrategias provienen de talleres que han comprobado su eficacia en el fortalecimiento del sentido del valor “de sí mismo” como persona y de la eficacia que la misma persona percibe de sus propias actividades para “tener seguridad de sí mismo”.

También provienen de algunas estrategias eficaces usadas por maestros de preescolar en el contexto colombiano.

Actividades Iniciales de Acercamiento

Estas actividades están diseñadas para los adultos que por su trabajo, tienen contacto cercano con los niños en el preescolar, pero que todavía no tienen mucha confianza o cercanía con los niños. También están diseñadas para que las personas que trabajan con los niños, pero no han hecho antes ninguna actividad de fortalecimiento del vínculo afectivo, o para aquellas personas que se han convertido (tal vez sin querer) en figuras distantes de autoridad para los pequeños. Lo que se busca con esta serie de actividades es un primer acercamiento al niño según las necesidades, inquietudes y preocupaciones que éste demuestre, para comenzar a establecer una relación más cercana y de confianza entre el niño y el adulto.

Conversación Motivada por el Estado del Niño. Esta actividad consiste en establecer una conversación con un niño o una niña que muestre temor, preocupación o inquietud en un momento particular. Esta actividad comienza con la observación de los niños en los momentos de descanso, o en los momentos en los cuales salen a jugar al parque.

De esos niños, escoja uno que le llame particularmente la atención por el estado que demuestra por su expresión facial: temor, rechazo, rabia, preocupación o tristeza. Por lo general, los niños en éstos estados emocionales se encuentran solos o apartados del grupo o de otros niños.

Acérquese al niño escogido. Póngase a su nivel de visión (agachándose o arrodillándose) y dígame, por ejemplo: "Me di cuenta que no juegas con nadie y estás triste. Cuéntame ¿por qué estás triste?". Ponga toda su atención a la respuesta del niño y adecue su tono de voz al que el niño está usando. Siga

preguntando por los motivos y ampliando la explicación del niño. Por ejemplo: la niña responde "Se me perdió la moña que mi mamá me puso y ahora me va regañar", y entonces usted responde algo como "¿De verdad? ¿Y tú sabes donde se te perdió?". De la misma manera, evite rechazar o subvalorar la emoción del niño. No le diga cosas como "cálmese" o "ya ahorita se la busco". Escuche primero todo lo que el niño tenga que decir.

Cuando sienta que el niño ha expuesto ampliamente le problema, traten de buscar soluciones juntos. Por ejemplo, en el caso anterior, buscar la moña, pedirle a los otros compañeros que ayuden a buscarla, decirle que hablará personalmente con la mamá para que no le castigue porque ha sido un accidente. Este intento de solución le mostrará al niño un interés genuino por su preocupación, y su estado comenzará a mejorar.

ADULTO (se acerca y se agacha hacia la niña): ¡Jenny! ¿Estás triste?

JENNY (tocándose la cara con las manos): Se me perdió la moña que mi mamá me puso y ahora me va a regañar.

ADULTO: ¿De verdad? ¿Y viste dónde se te perdió?

JENNY: No.

ADULTO (hablando lentamente): Vamos entonces a buscarla.

(Van con la niña al lugar donde ésta había estado antes)

ADULTO: ¿Se te perdió por acá?

JENNY: No sé. Se me perdió y entonces mi mamá me va a bañar con agua fría.

ADULTO: Bueno, pero veamos si se te perdió por acá. ¡Niños! (Se dirige a otros niños que están cerca) A Jenny se le perdió su moña. ¡Ayudémosla a encontrar su moña! ¿Cierto que vamos a encontrar la moña de Jenny?

VARIOS NIÑOS (respondiendo en coro): Sí

(Transcripción de una típica conversación de acercamiento a una niña con preocupación)

Participación en Algunos Juegos de los Niños. A través del juego, los niños suelen expresar parte de su conocimiento del mundo, pero también ciertos campos de interés y motivación propios. Para desarrollar esta actividad, seleccione un grupo de niños que estén desarrollando un juego. Pregúnteles si le dejan jugar y participe en el papel que ellos asignen.

Procure que en el juego intervengan todos. Muéstrese en esos momentos como un igual, para que tomen toda la confianza posible en el momento. Si se trata de

un juego simbólico (aquel en el cual se plantea una situación ficticia completa), atienda a los criterios de realismo que los niños le digan, y aproveche sus condiciones de adulto para participar en el juego. Por ejemplo, si proponen jugar a las carreras de carros, muestre su “carro” como el más grande de todos.

Si se trata de un juego de destreza como pasar los pasamanos, el fútbol, la pelota, o en general todos aquellos que sigan el ejemplo de los deportes, déjeles tomar el papel principal a ellos y aproveche su ventaja física para ayudarlos. Por ejemplo, si van por el pasamanos, sostener a aquellos que todavía no se sostiene solos o no pueden pasarlo todo sin ayuda.

Conversación entre un adulto y un niño que está jugando y se acerca:

- ¿Cómo están niños? ¿A qué están jugando? –
- Estamos jugando a escaparnos del gigante que nos quiere espichar –
- ¿Y yo puedo jugar con ustedes? ¿Me dejan jugar con ustedes? –
- Si, listo. Pero usted es el gigante que nos va a espichar –
- Listo – dice el adulto mientras continua hablando con la voz ronca simulada – ahoora soy en gigaante que va a espichaaar a todos los niiiiños... –

(El juego sigue, mientras el adulto toma con los brazos a los niños que llegan cerca)

Conversación Informal sobre el Trabajo en Clase. Esta actividad consiste en establecer una conversación con alguno de los niños mientras realiza su trabajo de clase. Es común que haya en las actividades de preescolar algunas dirigidas como hacer un dibujo, o hacer una base en plastilina para construir un paisaje.

En estas situaciones, usted puede acercarse a uno de los niños y preguntarle cosas como “¿Qué estas haciendo?” “¿Cómo vas a hacer el carro?” “¿Y esa casa tiene muchos colores?” “¿Y tu casa es así llena de colores?” “¿Has visto carros que no sean de colores?”.

Una actividad como ésta acerca por medio de la conversación motivada por un elemento externo, en el cual se fijan ambas personas. Ayuda a cultivar las habilidades para la conversación en los niños y de reflexión sobre lo que hacen.

En el adulto, logra que progresivamente sus términos se acerquen a los que el niño utiliza, y de esta manera se crea un clima de confianza entre ambos.

ADULTO: ¿Qué están haciendo?

NIÑO: Estamos haciendo el piso en plastilina, para hacer el paisaje como nos dijo la profesora.

NIÑA: Porque vamos a poner ahí unas casitas como las de barro.

ADULTO: ¿Le van a poner casitas?

NIÑA: Sí, y las vamos a hacer con cartón y les vamos a pintar unas ventanitas chiquitas así.

NIÑO: Y también le vamos a poner carros.

ADULTO (dirigiéndose a la niña): ¿Y esa casa tiene muchos colores?

NIÑA: Sí, porque es así bonita como la casa que arregló mi papá.

ADULTO: ¿Y tu casa es así toda llena de colores?

NIÑA: Sí porque mi papá la hizo y también la arregló con... con sus máquinas... y con la pintura.

ADULTO (dirigiéndose al niño): Tu me contaste que le iban a poner carros. ¿Cómo se los van a poner?

NIÑO: Así, como éste (va y trae un carrito moldeado en barro), y lo vamos a pintar aquí por todo esto, con colores.

ADULTO: ¿Y tú has visto un carro que no sea de colores?

NIÑO: No... Pero es que éste carro va a ser de muchos, muchos, muchos colores.

Construyendo Enlaces: Actividades Exclusivas para Fortalecer el Vínculo Afectivo entre Maestros y Estudiantes

Construyendo enlaces es un programa para fomentar mejores relaciones entre alumnos y maestros. Consta de sesiones diarias de 5 a 10 minutos. Las sesiones deben ser en una hora consistente y previamente establecida para su realización. Cada niño debe tener tres oportunidades semanales para realizar la actividad con un adulto en el aula, en momentos como: antes y después de la siesta, a la hora de la comida, en la interacción en grupos pequeños, en los descansos, y al comienzo o a la finalización de la jornada escolar. Las actividades incluidas son las siguientes:

El Banquillo. En esta actividad, todos se ubican alrededor de un banco en el centro. El adulto con quien se quiere hablar se sienta en ese banco. Cada niño le hace preguntas al adulto sentado en el banco acerca de su vida. El adulto responde éstas preguntas ampliamente, para generar así más preguntas en los niños. De ésta manera, se deja que el niño pregunte libremente, comente y establezca relaciones en los comentarios que formula.

Se pueden introducir otras variantes, como que quien pase al banquillo sea otro niño. Procure, de todas maneras, que la actividad se guíe por el contenido de las preguntas y de los comentarios del niño.

Si es necesario, como adulto, comience usted mismo la actividad, para que los niños sepan de qué se trata, y luego procure mantener solamente el orden de las intervenciones para que la actividad se guíe sólo por el contenido de aquello que se pregunta y se comenta. Cuando sea usted quien inicie las intervenciones, procure hacerlo con preguntas abiertas sobre la vida de la otra persona, como ¿con quien vives? ¿En que barrio vives? ¿Viviste en otra parte?, etc.

PROFESORA: Niños: vamos a hacer una cosa hoy. Vamos a hacer una actividad que se llama el banquillo. Yo me voy a sentar en esta silla (se hace en una silla en medio del salón), y ustedes me hacen preguntas. Vamos a hacerlo, pero sólo pregunta uno al mismo tiempo, porque si no, no les escucho.

NIÑO 1: Profesora, ¿usted con quien vive?

PROFESORA: Yo vivo con mi esposo y con mi hijo.

NIÑO 2: ¿Y su hijo es grande?

PROFESORA: No, él es un niño pequeñito, más pequeño que todos ustedes.

NIÑO 1: ¿Y usted vive con su mamá?

PROFESORA: No. Ella vive con mis hermanos en otra casa.

NIÑO 3: ¿Y en donde queda la casa de su mamá?

PROFESORA: Queda en Quintaparedes, que es un barrio que queda muy, muy lejos de aquí.

NIÑO 2: ¿El esposo suyo lleva a su hijo a la escuela?

PROFESORA: No, porque el todavía es pequeño y no va a la escuela.

NIÑO 4: Como mi hermanito chiquitico que tampoco va a la escuela todavía porque cuando son muy chiquitos todavía no van a la escuela.

PROFESORA: Sí. Los niños comienzan a ir al Jardín cuando ya son más grandes, y mi hijo todavía no es así de grande.

Otra variación de esta misma actividad se refiere a contar lo que hicieron los niños en casa fuera de la jornada escolar. Puede hacerse cada día, o luego del fin de semana cada lunes. Consiste en lo siguiente: el profesor establece turnos para que un niño o un grupo de niños cuenten lo que hicieron en casa.

Se le dice al niño escogido que cuente a los demás lo que hizo en casa, mientras los demás escuchan. Así, puede decirles: "Vamos a escuchar lo que uno de ustedes hizo ayer. Todos los demás lo vamos a escuchar. Hoy le toca a John, ¿Qué hiciste ayer en tu casa, John?", y esperar la respuesta del niño.

El adulto puede seguir preguntando para ampliar más detalles. Así mismo, dejar que otros niños le pregunten al niño escogido. Debe haber de todos modos un turno para que el maestro responda, como en el banquillo, cuando los niños ya tengan claridad de en qué consiste la actividad. Esta actividad puede hacerse una o dos veces por semana.

ADULTO: Vamos a escuchar lo que uno de ustedes hizo ayer. Todos los demás lo vamos a escuchar. Hoy le toca a John, ¿Qué hiciste ayer en tu casa, John?

JOHN: Ayer nos levantamos y fuimos al parque con mi mamá y mi tía que fue a la casa.

ADULTO: ¿Qué hicieron en el parque?

JOHN: Jugar. Y mi mamá y mi tía comieron mazorca, y me dieron a mí y a mi hermano.

ADULTO: ¡Huy, qué rico! ¿Y qué más hicieron, John?

JOHN: Fuimos a donde mi tía y jugamos en la casa de ella, y nos fuimos tarde para la casa en el bus.

ADULTO (a los otros niños): Bueno, niños, ¿Qué más le quieren preguntar a John? Camilo, ¿tú le quieres preguntar algo?

CAMILO: Usted fue ayer ¿a cuál parque?

JOHN: Al de acá abajo por la carretera.

CAMILO: ¿Y dónde queda la casa de su tía?

JOHN: Abajo, lejos, cerca del salitre...

Hablando con la Almohada. En esta actividad el maestro comienza una conversación informal con preguntas como:

“¿Quieres que hablemos sobre algo hoy?”

“¿Qué hiciste el fin de semana?”

Es importante que cuando el adulto intervenga, hable en tono cálido suave y reaccione de acuerdo con la expresión del niño cuando habla. Esto quiere decir, que cuando el niño diga algo con tristeza, no se reaccione enérgicamente o de manera simple como hablando por hablar. Lo más apropiado en este caso es que el adulto se acerque más y muestre interés por conocer la causa de su tristeza, mientras el habla suavemente al niño (y si fuera necesario, no estaría de más un abrazo en este caso).

También es muy importante que el adulto atienda en esta actividad a las señales del niño que parece preocupado, triste, enojado, o que en general parezca querer

decir algo. Con estos niños se puede iniciar diciendo cosas como “¿Me quieres decir algo?” o “me dijeron que querías decirme algo ¿estas triste?”

El adulto debe seguir de ésta manera, ampliando detalles y siguiendo todo el contenido de lo que el niño expresa. Para finalizar la actividad, el adulto hace una despedida como “Nos vemos cuando te despiertes” u otra similar.

NOTA: Esta actividad puede desarrollarse no sólo en momentos de siesta. También puede desarrollarse igual en cualquier momento que lleve a una separación del niño y en la cual luego se vuelvan a ver. Por ejemplo: a la salida del jardín infantil, o al dejarlos solos para volverlos a ver luego del descanso o la comida.

ADULTO: ... ¿Y tú cómo estás? ¿Qué hiciste hoy?

NIÑO: Hoy salimos a jugar al parque y vino un señor, un papá de uno de los niños que jugó con nosotros en el patio, y la profesora también.

ADULTO: ¿Y cómo la pasaron?

NIÑO: Bien. Fue chévere.

ADULTO: ¿Y qué más hiciste?

NIÑO: Hoy con la profesora hicimos el piso con plastilina para poner carros y casitas que nosotros hicimos. Y los niños y Natalia se portaron mal y la profesora los regañó.

ADULTO: ¿Los regañó? ¿Y a ti te regañaron?

NIÑO: No, porque yo si hice las cosas, en cambio a ellos los regañan porque también molestan en la casa y el papá les pega.

ADULTO: ¿A ellos les pegan? ¿Y a ti?

NIÑO (bajando el rostro un poco): Sí, pero sólo cuando me porto mal. El otro día me porté mal y también me pegaron.

ADULTO (bajando la cabeza y la voz): ¿Sí? Me imagino que te dolió. Cuando yo era pequeñito y me pasaba eso, yo hablaba después con mi papá para arreglar las cosas. Entonces cuando arreglábamos las cosas yo me sentía mejor y a mi papá se le pasaba el mal genio. Cuando eso pase podemos hablar con tu papá o con tu mamá.

NIÑO: Bueno. Pero le habla conmigo...

ADULTO: Listo. Bueno, ya te tienes que ir a dormir... Te vas a dormir, y cuando despiertes yo estoy acá. Recuerda que cuando tengas problemas con tus papás puedes decirme, para que podamos hablar con ellos... Nos vemos cuando despiertes...

Acompañamiento a los Amigos en Problemas. Esta actividad consiste en mostrarle a los niños cómo acompañar a los compañeros que están en problemas. Ante un compañero que manifieste un problema, se le dice a los niños, sentado entre ellos que, por ejemplo Carlos teme que su papá le pegue por haber perdido unos útiles. Se hace que los demás niños, o que otros niños digan cómo ayudar a Carlos. El adulto debe mostrar en todo momento su apoyo al niño, y hacer que los

demás se lo muestren al ofrecerle soluciones. Esto le muestra al niño que no está solo y puede tener ayuda del maestro, pero también de los demás ante una situación difícil.

ADULTO: ¿Qué pasa, W.? ¿Por que estás triste?

W: Se me perdió la pulsera que me puso mi mamá esta mañana...

ADULTO (agachándose donde está W.): Busquemosla. Mira llamemos a los compañeros para que nos ayuden a buscar tu pulsera.

W (mirando al adulto): Pero es que ellos no me ayudan.

ADULTO: ¿No? ¿Y por qué?

W (mirando al frente): Es que ellos nunca me ayudan.

ADULTO: Pero hoy sí te van a ayudar. ¡Niños! (llama a los niños que están más cerca) Vamos a ayudar a W que se le perdió la pulsera, y le vamos a ayudar a encontrarla, ¿cierto que le vamos a ayudar a encontrarla?

OTROS NIÑOS: ¡Sí!

ADULTO: Entonces vamos a buscarla, vamos todos

(W. se va con el adulto, y comienza a cambiar la expresión de su rostro)

Actividades que Fortalecen el Vínculo a través del Trabajo en Actividades Alfabéticas en el Salón de Clases

La siguiente es una serie de actividades que buscan el mismo objetivo de *construyendo enlaces*, pero por medio de estrategias que se relaciona de manera más clara con el alfabetismo. Por lo tanto, éstas actividades tienen un componente más directivo, pero para fortalecer más la estima de sí mismo y la eficacia que se percibe del propio trabajo en actividades de alfabetismo inicial.

Conversación con los Niños que Participan en Clase. Establezca un tema específico para conversar como "Los animales en la casa". Comience la actividad preguntando "¿Hay animales en la casa de ustedes?". Deje que responda cada uno, y dígales que escuchen a la persona que habla. Deje que hablen cuantos niños quieran, y dé usted también su propia respuesta, como "En mi casa tenemos una perra pequeñita". Continúe preguntando cosas como "¿Uno puede tener cualquier animal en la casa?". Deje que la conversación siga entre todos de manera natural, dando su aporte y sus preguntas entre todos.

Esta actividad promueve que los niños cultiven la expresión oral elaborada de sus ideas, que puedan hablar con confianza de temas de interés, y para evitar que surja un miedo al rechazo a sus respuestas en el medio escolar. La investigadora Emilia Ferreiro (2002) nos da un excelente ejemplo, tomado de los fragmentos de una conversación de una maestra italiana con sus alumnos de preescolar sobre la diferencia entre "hablar para contar" y "hablar para dictar":

MAESTRA: "Según ustedes, ¿cuál es la diferencia entre hablar para contar y hablar para escribir, para dictar?"

FABIO (4 años): "Cuando dictamos hay que hablar despacio, porque si no, la maestra no puede hacer todo al mismo tiempo"

MATTEO (4 años): "Y también cuando uno dicta hay que estar atento, no hay que olvidar las palabras. Si no, el cuento no sale bien".

FABIO: "No hay que distraerse".

MAESTRA: "¿Hay otras diferencias?" (*Dirigiéndose a los que aún no han opinado.*)

GIADA (4 años): "Yo pienso que no es igual la manera de pensar cuando se dicta y cuando se cuenta. Y también, hay uno que piensa en una cosa y otro que piensa en otra cosa... pero el cuento es uno solo".

FABIO: "Y también, cuando se dicta, las palabras no son las mismas".

VALERIA (4 años): "Para contar, somos nosotros que lo decimos. Pero dictar es otra cosa, es como leer".

DANIELE (4 años): "Contar es más fácil. Es distinto. Cuando se dicta hay que decir otras palabras".

MAESTRA: "¿Y cómo son esas palabras?"

DANIELE: "Son más difíciles".

Exposición de las Producciones Escritas de los Niños. Esta actividad consiste en mostrar las producciones escritas que los niños hacen. Proponga una actividad de escritura. Deje que los niños la desarrollen, y cuando hayan terminado, muestre a los demás lo que cada niño hizo. No olvide hablar con entusiasmo de lo que el niño hizo, y diríjase a él con sonrisas. Esto le dará al niño seguridad en su trabajo en actividades alfabéticas.

Escritura de Cartas a Personas Significativas. Dé a los niños lápices y papel. Pídeles que escriban una carta a la mamá, a la profesora o a un adulto invitado. Déjeles desarrollar libremente la actividad. Al finalizar haga que lleven la carta a la persona a quien se la van a mandar. Procure que ojalá esa persona esté presente cuando pondere la actividad que el niño ha desarrollado.

Esta actividad promueve el desarrollo de la escritura espontánea y motiva a los niños a proseguir en el aprendizaje, al ligarlo con personas significativas o con las cuales se tiene un fuerte vínculo.

Conversación sobre Experiencias con base en Lectura. Escoja un texto o cuanto que hable de temas familiares, como "Pica, rasca". Aproveche el motivo del texto para hablar de asuntos e.g., el aseo personal. Formule preguntas y comentarios, y deje que los niños también lo hagan, como en las actividades de la sección anterior.

Esta actividad promueve al mismo tiempo la conversación sobre temas personales (lo cual aumenta la confianza en otras personas) y la motivación por la lectura, al introducirla como medio significativo para otra actividad fuera de ella misma.

Actividades de Muestra de Aprecio por el Niño

Carta de Aprecio al Niño. Dígalos a los padres que escriban una carta a sus hijos. Puede hacerlo en una reunión de padres o en una situación similar en la cual estén en conjunto. Dígalos que es importante que a los niños es importante decirles cuanto se les quiere. Proporciónelos materiales como lápiz, papel y otros que puedan necesitar. Cuando hayan terminado, haga que les lean la carta personalmente a los hijos, y que se abracen.

Luego, haga una carta similar para cada estudiante, léasela y abrácelo.

Al final, coloque temporalmente todas las cartas en un sitio visible del salón de clases.

Esto permitirá que el niño se sienta valorado y apoyado de manera consistente por varios adultos significativos, con lo cual se refuerza el sentido de su propio valor como persona y el de lo que hace en la escuela.

Querido hijo:

Hoy queremos decirte que te queremos mucho. Cuando naciste supimos que eras maravilloso, y que ibas a iluminar toda nuestra vida.

Eres una persona absolutamente especial, hermosa y llena de vida. Además, eres un hijo muy inteligente a quien apreciamos como a ninguna otra persona en el mundo.

Hoy queremos decirte esto porque eres lo mejor que nos ha podido pasar en la vida, a nosotros que somos tu papá y tu mamá.

Te queremos muchísimo,

M. y J.,

Tus papás para siempre.

Muestra Oral de Aprecio por el Niño. En una reunión de padres o en una situación similar en la cual estén en conjunto, dígales a los padres que es importante que a los niños es importante decirles cuanto se les quiere. Haga que les digan personalmente al niño cuanto lo quieren y lo aprecian, y por qué. Dígales que los abracen al final.

Cuando hagan este tipo de actividades, dígame a los padres (o la persona que esté con el niño) que lo hagan cada uno con el niño de manera personal. Haga que se dirijan directamente al niño y le manifiesten lo que sienten por el, que le hablen directamente y mirándole a los ojos. En estas actividades, observe sólo el inicio, y luego deje un rato solos a los adultos con los niños. Si es necesario, o no lo han hecho, dígales que se pueden dar un abrazo para concluir la actividad. Este contacto personal de confianza puede ser una ayuda para cuando los niños se sientan mal, o una recompensa para cuando se porten bien o les vaya bien en el colegio.

Si puede, haga usted lo mismo con cada uno de los niños en alguna oportunidad. Es posible que en este tipo de actividades, los padres o acompañantes adultos de los niños se puedan sentir inhibidos por la presencia de las demás personas. De ser así, procure usted iniciar la actividad con el niño y el adulto acompañante a su lado, y luego deje al niño diciéndole que el adulto le quiere decir también cuanto le quiere, y que le de un abrazo (el niño al adulto acompañante) para que se lo pueda decir.

Esto permitirá que el niño se sienta valorado y apoyado de manera consistente por varios adultos significativos, con lo cual se refuerza el sentido de su propio valor como persona y el de lo que hace en la escuela.

Programe estas actividades en algunas ocasiones especiales, pero sobre todo trate de que se pueda dar como un momento de contacto muy directo y personal de cada niño con los adultos cada vez que sea posible en el jardín infantil.

En este capítulo se presentaron algunas consideraciones teóricas y prácticas sobre un tema que es de vital importancia en el alfabetismo emerge: los vínculos emocionales entre los educadores iniciales y los niños. Muchos investigadores coinciden en señalar que los niños inseguros, con relaciones menos óptimas con los adultos son menos capaces de dominar nuevas habilidades de alfabetismo, ya que, el confrontarse con un nuevo fenómeno, tal como el del lenguaje escrito, pueden evocar en ellos sentimientos de ansiedad e inseguridad que interfieren en el aprendizaje. Por el contrario, los niños que tienen relaciones armoniosas y seguras con sus padres tienen más éxito para dominar nuevas habilidades y lo que se ha visto es que estas díadas educador-niño se “enganchan” con mayor frecuencia en experiencias positivas que promueven el aprendizaje inicial de la lectura. El último capítulo de este libro se concentra en otra práctica o estrategia que, de igual manera, ha mostrado su potencial para promover los aprendizajes iniciales relacionados con la lectura emergente: el trabajo en grupos pequeños.

CAPÍTULO VIII. TRABAJO EN GRUPOS PEQUEÑOS

Introducción

Una de las prácticas promotoras del alfabetismo emergente es el trabajo en grupos pequeños. Como su nombre lo dice se promueve la realización de actividades de alfabetismo con grupos de no más de 10 niños, de esta manera se puede apoyar las actividades y habilidades de cada uno de los niños y superar las debilidades que presenten. Esta actividad es una práctica común de la pedagogía escolar. Muchas investigaciones sustentan la importancia y utilidad de trabajar actividades en grupos pequeños. También es una práctica dirigida en especial, a niños que en algún momento presentan riesgo de desarrollar un desorden de lenguaje o que se encuentran en desventaja en el nivel lingüístico con respecto al resto del grupo (Snow, Burns y Griffin, 2001).

El trabajo en grupos pequeños ha sido sustentado por variadas investigaciones como uno de los más enriquecedores en el ámbito de la educación inicial (Wasik y Bond, 2001; Snow, Burns y Griffin, 2001; Justice y Kanderavek, 2004). La participación de cada uno de los niños se hace mayor durante las actividades de dialogo y se permite al niño relajarse un poco frente a las exigencias de participar en actividades de 30 o 40 niños. Los niños que han sido expuestos al trabajo en grupos pequeños han demostrado un avance mayor en sus habilidades orales y una mayor seguridad al desarrollar todas las actividades en la escuela. Esto se da, según Bruer (1995), gracias al fortalecimiento que se hace del vínculo entre maestro y niño, a las posibilidades de interacción entre el mismo grupo de varios niños y sobre todo, a la responsabilidad y valor como integrante de un grupo "selecto".

Se ha dado tanta importancia a este tipo de actividad dentro del aula que en los últimos años se habla en los colegios privados de educación personalizada, en la

cual, los grupos que conforman cada curso o nivel de educación no pueden estar integrados por más de 15 o 20 niños. En algunos sectores de la educación, establecer grupos de estudio tan pequeños resulta difícil. Es necesario algunas veces contar con el apoyo de otro docente o algún ayudante que desarrolle la actividad con una parte del grupo mientras el docente se encarga de los demás niños. El trabajo en grupos pequeños ha demostrado un aumento en la motivación de los niños hacia la realización de actividades escolares, la comunicación y el compañerismo.

El trabajo en grupos pequeños se fundamenta en algunos aspectos del desarrollo de la interacción en los niños. Desde Vygotski (1979) se ha planteado que las personas aprenden diversas habilidades primero realizándolas en compañía de otras personas y luego cada vez más de manera individual. Las actividades en grupos pequeños favorecen más los intercambios entre pares y entre personas que pueden tener distintos niveles de conocimiento en una actividad. Autores contemporáneos de esta corriente como Rogoff (1995) sostienen que en la interacción directa entre pares se hace más fácil para el niño en proceso de desarrollo aprender las nuevas habilidades porque tiene un espacio no amenazante para comenzar a practicar por sí solo y para tener la guía adulta o del experto que pueda necesitar. De la misma manera, en estos intercambios parece haber distintas maneras de interactuar que varían en una gran medida de acuerdo con lo que valora la cultura de las personas. Por lo tanto, las actividades entre pares o entre pocas personas permiten un intercambio más directo, con mayores oportunidades de despliegue de habilidades conjuntas y una transmisión cultural de valores guiada en el contacto personal (Rogoff, 1995; Bernstein, 1989).

Una de las actividades más útiles dentro de esta práctica es la organización de las mesas⁴⁶ del salón en grupos de 5 o 6 niños, dentro de cada grupo se elige un líder que ayude a la recolección de trabajos, entrega de material a sus compañeros,

etc. Este líder puede ir rotando con cada clase o cada semana de forma que se le de la oportunidad a cada niño de ser el responsable. Durante las horas de clase, se puede elegir un momento cada día para realizar actividades en grupos pequeños. No es necesario que los grupos estén conformados por los mismos niños cada vez, puede rotar y promover así la comunicación entre todos.

Las actividades que se realizan en las sesiones de grupos pequeños pueden corresponder a otras prácticas de alfabetismo inicial como son: Conciencia fonológica, aumento de vocabulario, lectura compartida, ambientes ricos en alfabetismo, entre otros. Las actividades que son realizadas con el grupo en general, también deben ser generadas al interior de los grupos pequeños, de esta forma se aumenta la riqueza de la actividad y se puede evaluar a cada niño de manera más precisa.

Como se dijo antes, Otro de los campos en que puede ser utilizado el trabajo en grupos pequeños es para fortalecer las habilidades de los niños que están en riesgo de presentar o que presentan algún tipo de desventaja en el lenguaje frente a su grupo de clase. De ningún modo se trata de dar una terapia individualizada a los niños, sino más bien de proveer oportunidades de interacción y participación para dar más seguridad a quienes lo necesitan.

El maestro en un primer momento debe detectar las habilidades y dificultades de cada uno de los niños del grupo de clase, en los aspectos de habla, escucha, lectura y escritura. Se busca identificar los niños que presentan algún tipo de dificultad en sus habilidades orales y de relaciones interpersonales para trabajar con ellos en este campo. La idea es darles a estos niños la oportunidad de trabajar en un espacio que les enriquezca más su seguridad y con ella todo su aprendizaje en la escuela (US Department of Education, 2002).

Para identificar las dificultades de los niños, el docente debe conocer el proceso de comunicación y las habilidades que este proceso requiere. En primer lugar, debe conocer que la comunicación incluye la presencia de un emisor, un mensaje y un receptor. Esto significa, que se requiere de dos o más personas para poder lograr una comunicación efectiva. En segundo lugar, se debe reconocer que la comunicación se realiza para satisfacer alguna necesidad, sea simplemente relacionarse con otros, preguntar acerca del mundo que nos rodea o responder preguntas. En algunas ocasiones puede no cumplirse el objetivo de la comunicación y es allí donde detectamos alguna falla en el proceso. Por último, saber que podemos comunicarnos por medio del lenguaje oral, escrito e incluso por medio de gestos, señas u otras formas de significar. El lenguaje corporal y gestual algunas veces transmite más información que las mismas palabras (Burns y Griffin, 2001).

El proceso comunicativo incluye una serie de etapas que podemos resumir así⁴⁷ (United Nations Children's Fund, 1999):

- Escuchar o ver el mensaje transmitido
- Registrar lo que se dice y cómo se dice
- Reconocer las palabras utilizadas
- Reconocer el mensaje que se transmite seleccionando los elementos importantes según la situación.
- Elegir una respuesta
- Elegir la forma más adecuada de responder
- Seleccionar las ideas y la forma de organizarlas para no repetir información y hacerla comprensible a nuestro escucha.
- Seleccionar los sonidos, signos o dibujos a utilizar
- Conocer el orden de los símbolos
- Identificar los errores

Una falla en alguno de los pasos de la comunicación puede traer como consecuencia la incomprensión del mensaje y dificultades en las relaciones comunicativas. La parte más importante de la comunicación no es la producción de una serie de palabras o signos gráficos, sino la trasmisión de un mensaje que sea comprendido por el otro para entablar de esta forma una comunicación.

Cuando nos comunicamos oralmente hacemos uso de elementos no verbales como gestos o señas, igualmente utilizamos la entonación, la postura y la expresión facial para complementar el mensaje. Si no existe correspondencia entre el mensaje verbal y el no verbal la comunicación se rompe impidiendo la comprensión. Toda conversación requiere de signos gestuales que mantengan el interés sobre lo comunicado, así, mirar a los ojos, mover la cabeza, sonreír, corresponder a la conversación, entre otras, son claves para promover una correcta comunicación. La capacidad de socializar y responder coherentemente al ambiente donde nos desempeñemos hace parte del desarrollo integral de la persona como ser social que depende de la vida en comunidad; esta vida social, no sólo se basa en lo que podamos comunicar verbalmente sino en cómo transmitimos nuestros pensamientos y sentimientos a través de gestos y actitudes como el llanto, la risa, entre otras formas.

Los niños necesitan desarrollar muchas habilidades para poder comunicarse, éstas comienzan a manifestarse desde el nacimiento y van incrementándose con el tiempo. Las habilidades se comienzan a aprender en contextos de comunicación naturales en el hogar y en otros ambientes de educación inicial. La atención, comprensión, toma de turnos, escucha, imitación, gestos y juegos, son conocimientos que los niños aprenden fácilmente y que usarán durante toda su vida. Sin embargo, se requiere de la socialización para lograr un nivel óptimo de habilidades comunicativas, una dificultad en alguna de las áreas del lenguaje puede afectar las otras áreas (Snow, Burns y Griffin, 2001). Es de resaltar que los primeros años de vida son los principales en el desarrollo de la comunicación.

La identificación temprana de dificultades en la comunicación, la toma de decisiones y la prevención y promoción de habilidades orales, previene futuras complicaciones en el aprendizaje general de la lengua y en el proceso de alfabetización. Por esto, el educador inicial debe tomarse el trabajo de evaluar o caracterizar las habilidades de cada niño e intentar identificar aquellos que se encuentren en riesgo de presentar una dificultad en el lenguaje. Para esto realizamos en el siguiente apartado, una serie de pistas que le ayudarán a identificar algún tipo de problema.

En la mayoría de los casos las dificultades en el desarrollo lingüística pueden identificarse por medio del registro de aspectos de comportamientos sociales y verbales, a continuación se presenta una lista de chequeo del desarrollo que podrá seguir para valorar de modo general el desempeño lingüístico del niño (National Institute of Deafness and Other Communication Disorders, 2005):

12-17 meses	Sí	No
Pone atención en un libro o juguete al menos por 2 minutos.	___	___
Sigue instrucciones sencillas acompañadas por gestos.	___	___
Responde preguntas simples con gesticulaciones.	___	___
Señala objetos, pinturas o fotos y a los miembros de la familia.	___	___
Utiliza entre dos a tres palabras para identificar a una persona u objeto (quizás la pronunciación no es clara).	___	___
Trata de imitar palabras simples.	___	___
Entiende entre 10, 50 o 100 palabras	___	___
18-23 meses	Sí	No
Disfruta que le lean.	___	___
Sigue órdenes simples sin usar gesticulaciones.	___	___
Señala partes del cuerpo simples como la "nariz".	___	___
Comprende verbos simples como "comer" o "dormir".	___	___
Pronuncia correctamente la mayoría de las vocales y los sonidos <i>n, m, p, t</i> especialmente al comienzo de las sílabas y en palabras cortas. También empieza a usar otros sonidos.	___	___
Dice entre 10 y 50 palabras (quizás la pronunciación todavía es poco clara).	___	___
Pide alimentos comunes por su nombre.	___	___
Hace sonidos de animales como "muuuu".	___	___
Comienza a combinar palabras tales como "más leche".	___	___

Empieza a usar pronombres posesivos como "mío".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-3 años	Sí	No
A los 24 meses de edad ya conoce alrededor de 50 palabras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conoce algunos conceptos de espacio tales como "en" o "sobre".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conoce pronombres tales como "tú", "yo", "ella".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conoce palabras descriptivas tales como "grande" o "feliz".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A los 24 meses de edad ya dice cerca de 50 palabras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El habla--pronunciación de las palabra--se torna más exacta, pero todavía pueden no pronunciar los sonidos finales de la palabra. Las personas desconocidas pueden no comprender gran parte de lo que se dice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responde a preguntas simples.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comienza a usar más pronombres como "ustedes" o "yo".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habla con oraciones compuestas de dos o tres palabras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usa inflexiones en la voz para pedir algo (por ejemplo, "¿mi pelota?").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empieza a usar plurales como "zapatos" o "calcetines" y los verbos en pasado simple como "salté".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-4 años	Sí	No
Agrupar objetos tales como alimentos, ropa, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifica los colores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usa la mayoría de los sonidos, pero puede distorsionar algunos de los sonidos más difíciles como <i>j</i> , <i>s</i> , <i>ch</i> , <i>rr</i> , <i>r</i> . Estos sonidos no pueden dominarse plenamente hasta la edad 6 o 7 años.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usa consonantes al comienzo, al medio y al final de las palabras. Tiene problemas con la pronunciación de las consonantes más difíciles, pero trata de decirlas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los desconocidos entienden gran parte de lo que el niño dice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es capaz de describir el uso de los objetos como "tenedor", "auto", etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se divierte con el idioma. Disfruta los poemas y reconoce los absurdos del idioma como "¿eso es un elefante o tu cabeza?"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresa ideas y sentimientos en vez de hablar de las cosas que están alrededor de él o ella.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usa verbos que terminan en "ando" tales como "caminando" o "conversando".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responde a preguntas simples, como por ejemplo, "¿qué hacen ustedes cuando tienen hambre?"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Repite oraciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-5 años	Sí	No
Comprende conceptos de espacio como "atrás" o "cerca de".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entiende preguntas más complejas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se entiende lo que dice, pero comete equivocaciones al pronunciar palabras largas, difíciles o complejas como "hipopótamo".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dice entre 200, 300 o más palabras distintas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usa algunos verbos irregulares en tiempo pasado tales como "hubo" o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

"cayó".		
Describe cómo hacer cosas, por ejemplo, un dibujo.		
Define palabras.		
Enumera elementos que pertenecen a una categoría en particular, como por ejemplo, animales, vehículos, etc.		
Responde con preguntas de "¿por qué?"		
5 años	Sí	No
Entiende más de 2.000 palabras.		
Entiende secuencias de tiempo (lo que sucedió primero, segundo, tercero, etc.).		
Ejecuta instrucciones en tres pasos.		
Entiende rimas (versos).		
Participa en conversaciones.		
Las oraciones pueden ser de 8 o más palabras.		
Usa oraciones compuestas y complejas.		
Describe objetos.		
Usa la imaginación para crear historias.		

Existen muchos factores que pueden causar una deficiencia en el lenguaje del niño entre las más comunes encontramos⁴⁸:

- 1- Pérdida auditiva: El niño se encuentra limitado para captar las señales lingüísticas y esto produce un retraso en el desarrollo de su lenguaje.
- 2- Coeficiente mental: Algunos niños son lentos para comprender y aprender, esto dificulta la adquisición del lenguaje.
- 3- Parálisis cerebral: los niños no tienen control de los músculos de su cuerpo, incluyendo los que se necesitan para producir los sonidos del lenguaje.
- 4- Múltiples dificultades: algunos niños presentan múltiples dificultades que les impiden adquirir la lengua. Estos niños usualmente sólo logran un desarrollo básico de su comunicación.
- 5- Dificultades de habla: Estos niños no tienen ningún tipo de deficiencia física o mental, pero se le dificulta el habla.

Se debe recordar que no toda dificultad del lenguaje lleva consigo un retardo mental o una incapacidad para aprender. Solventar las dificultades lingüísticas ayuda al desarrollo completo del niño como individuo. Antiguamente se tendía a pensar que cualquier tipo de dificultad en las habilidades para comunicarse o relacionarse socialmente estaba influida por una pérdida de la capacidad intelectual. Hoy día se reconoce la independencia de los procesos lingüísticos y los procesos de conocimiento general del mundo. De esta forma, una debilidad en algún componente del lenguaje no es indicio de un problema mental, antes bien, está relacionado generalmente con dificultades sociales o personales, preocupaciones, conflictos personales y otra clase de dificultades que vale la pena identificar en el niño para proveer una ayuda completa a su dificultad.

Cómo Evaluar a los Niños

Algunos niños se encuentran en riesgo más alto de presentar dificultades de lenguaje, debido a factores biológicos, sociales o individuales. Sin embargo, es recomendable realizar una evaluación a cada niño del grupo para descartar futuras complicaciones. Los materiales que se requieren para realizar una evaluación completa incluyen los juguetes utilizados en el aula como carros, cubos de colores, recipientes, colores, juguetes en general y una lista de registro que debe llenar el maestro (US Department of Education, 2002). Durante la evaluación se debe recolectar la mayor cantidad de información posible sobre las habilidades del niño en los niveles de habla, comprensión, gestos, juegos, atención, escucha, toma de turnos, actividades de la vida diaria y motricidad gruesa.

Si es necesario construya una lista de chequeo para marcar con equis las actividades que realiza o no realiza el niño, este tipo de mecanismo le ahorrará tiempo y esfuerzo en el momento de la recolección y análisis de los datos. A continuación se presenta un ejemplo de registro que puede servir de guía para la realización de una evaluación. La evaluación no requiere ser realizada en

sesiones individuales, dentro del aula de clase se pueden diseñar actividades que den cuenta de los diferentes aspectos y que sean realizables en forma grupal.

EDAD ⁴⁹	12-18 m	18 m-3 a	3 -5 a	5 - 7 a
HABLA	Usa sonidos con significado y usa algunas palabras	Usa oraciones de una palabra y a veces de dos palabras.	Hace oraciones con varias palabras. Cuando habla es comprensible.	Habla de forma coherente, con frases más estructuradas y utiliza palabras de contenido y de unión
COMPRESIÓN	Sigue instrucciones como mostrar las partes del cuerpo	Comprende el lenguaje simple de otros niños de su edad	Sigue y participa de una conversación.	Comprende órdenes complejas, puede mantener una conversación con un adulto.
GESTOS	Imita gestos como despedirse o saludar	Usa gestos para conseguir que otras personas piensen como él. Ej. Jugar con un pocillo	Usan gestos para acompañar su habla.	Utiliza los gestos como otra fuente de comunicación que acompaña al habla y los intercambia de acuerdo a su interlocutor.
JUEGOS	Utiliza objetos para jugar. Toma la cuchara pretendiendo comer.	Imita actividades domesticas	Usa juegos de reglas. juega con otros niños	Sigue juegos de reglas complejos.
ATENCIÓN	Puede realizar tareas sin distraerse	Atiende por largos periodos de tiempo sin dificultad	Escucha a otras personas mientras realiza sus actividades	Puede estar atento durante periodos de atención de 1 a 2 horas.
ESCUCHA	Escucha con cuidado cuando hablan de él.	Escucha cuidadosamente y trata de imitar palabras.	Ignora el ruido para prestar atención al habla de su cuidador	Selecciona la información ambiental a la que desea prestar atención.
TURNOS	Imitan los sonidos y las acciones de los adultos	Trata de imitar las palabras que escucha	Toma turnos en una conversación	Toma turnos en una conversación de forma regular y adecuada.
ACTIVIDADES DIARIAS	Toma los objetos del armario.	Lava su cara y sus manos. Toma ropa del armario.	Se lava y se seca sólo. Se viste sólo.	Ordena sus juguetes, ordena sus libros, hace tareas con ayuda.
MOTRICIDAD	Camina sólo. Corre con dificultad.	Corre libremente. Salta con ambos pies.	Salta, trepa y juega sólo.	Toma la cuchara y el lápiz adecuadamente.

Después de identificar los niños con dificultades o riesgo de presentar algún tipo de retraso en el desarrollo del lenguaje, el maestro debe diseñar una serie de actividades que fomenten las habilidades de lenguaje en grupos pequeños.

Colocar juntos en un grupo los niños que presentan dificultades y crear actividades ricas en alfabetismo y experiencias con la lengua oral y escrita, promueve el crecimiento de las habilidades en estos niños y los ayuda a desarrollar los niveles requeridos en años de educación posteriores. El docente debe elegir las principales habilidades a desarrollar y seleccionar los objetivos de cada actividad a desarrollar en el grupo, después, evaluar los logros y dificultades que se presentaron para avanzar en la preparación de nuevas estrategias dirigidas a otras habilidades.

El docente puede asegurarse de que las herramientas dadas al niño en el aula de clase sean instauradas también en el hogar. De este modo se realiza un mayor apoyo a los niños evitando posibles dificultades en las actividades escolares de grados superiores. La importancia de proveer un ambiente estimulante y propicio para el desarrollo de las habilidades de los niños, es evitar que las dificultades que presentan en su comunicación oral sean manifiestas en lo adelante en su comunicación escrita, dificultando la adquisición y aprendizaje de la lectura y la escritura y evitando futuros fracasos escolares.

Tareas para el Fomento de Habilidades de Lenguaje Oral y Escrito en Grupos Pequeños

En la siguiente sección se presenta una serie de tareas que servirán de guía para el fomento de habilidades de lenguaje oral y escrito.

Grupos Pequeños

La primera actividad que puede realizar el maestro en el aula es colocar a los niños en grupos pequeños de modo que en cada grupo permanezca un niño con alto desempeño es el área a trabajar y uno con un rendimiento menor. La misión que se le encarga al niño con buenas habilidades es guiar y ayudar a sus compañeros en la realización de la actividad.

Colocar alternadamente en cada grupo niños con diferente nivel de desempeño escolar permite adelantar en las habilidades a algunos de ellos y mantener ocupados a quienes terminen rápidamente. Este tipo de actividad se basa en el postulado de Vigotsky sobre la zona de desarrollo próximo, en la cual, la formulación de metas que conlleven esfuerzo y la aproximación a personas que se encuentren en un nivel más avanzado promueve el avance y desarrollo de habilidades que no se poseían con anterioridad.

Narración de Experiencias

Muchos niños provienen de hogares en los que no se presta gran importancia a la comunicación. Es importante desarrollar en los niños la necesidad y habilidad de narrar los acontecimientos que le suceden de forma coherente y comprensible para el adulto o para otros niños. Permitir que los niños comiencen a narrar sus experiencias, a jugar con su creatividad e inventar historias y a compartir sus preguntas con los demás, promueve las habilidades de escuchar y hablar para compartir en un grupo.

En cada sesión de clase puede destinarse un tiempo determinado para escuchar a uno o dos niños, tomando turnos en la actividad, de este forma se promueve la toma de turnos y se motiva a cada niño a llevar una historia nueva cada vez que

sea el suyo. De igual forma promueve la comunicación dentro del aula y el establecimiento de relaciones afectivas entre el maestro y el niño y entre otros niños con los que comparte.

Juegos Dramáticos

La realización de actividades de dramatización, es una de las más recomendadas dentro de la literatura pedagógica. La creación de teatro y dramas promueve la memorización de textos, la improvisación, el trabajo en equipo y sobre todo la comunicación oral. Los escolares disfrutan bastante la creación de teatro, la utilización de su imaginación y participan activamente de estas actividades.

Para la preparación de un drama se debe elegir un tema o un texto como punto de partida, realizar las modificaciones pertinentes y permitir a los niños realizar los cambios que ellos consideren útiles y divertidos, de esta forma se estimula el interés y participación dentro de la actividad.

Los temas que se escojan pueden ser actividades cotidianas como una vida de familia, la escuela, las vacunas, una aventura en el bosque, etc. Permita a los niños improvisar diálogos a partir de una idea general. Por ejemplo: Vamos a imaginarnos que ustedes eran amigos y que salían de viaje a un bosque, cuando estaban allí se encontraban con muchos animales, ¿qué más puede pasar?.

Lectura de Cuentos

El maestro puede predestinar un tiempo para la lectura de cuentos. Es importante que los niños participen de la elección de este y se muestren motivados ante las imágenes y el tema que presenta. La lectura de cuentos debe procurar hacerse mientras se permite a los niños observar los dibujos. Cambiar la entonación, los

gestos y hacer cambios de voz es de gran utilidad para atraer y mantener la atención de los niños durante la actividad.

Luego de la lectura puede aprovechar para introducir a los chicos a crear sus propias historias a partir de dibujos o a inventar narraciones similares. Hacer énfasis en los dibujos sin descuidar la parte escrita y demostrando el significado y valor de ésta, consigue que los niños presten atención a las grafías y las carguen con significado.

A esta actividad puede incluirse una sesión de preguntas sobre lo dibujado o el tema tratado por el niño.

Juegos de Memoria

Los juegos para estimular la memoria y que plantean retos a los niños son muy divertidos para ellos. Uno de los juegos más conocidos consiste en remplazar órdenes sencillas como sentarse o pararse con nombres de frutas. Así, cada vez que se nombre una palabra como “naranja” los niños deberán sentarse, mientras que si se dice “mora” deben pararse. Este juego puede hacerse cada vez más complejo y estimular la atención y concentración de forma divertida.

Otro ejemplo de actividad de memoria es recordar los nombres de objetos que se van repitiendo por turnos, puede complejizarse agregando más nombres a la lista en cada vuelta. Así mismo, recordar los nombres de los compañeros o de los profesores. Este tipo de juegos pueden acompañarse de rimas o ritmos musicales que facilitan la memorización, es el caso de las retahílas como “Sal de ahí chivita, chivita” o “En la esquina de Pamplona”

Chivita, chivita

Sal de ahí, chivita. Chivita, sal de ahí de ese lugar.

Vamos a llamar al lobo para que saque la chiva

El lobo no quiere sacar la chiva la chiva no quiere salir de ahí.

Sal de ahí, chivita, chivita, sal de ahí de ese lugar.

Vamos a llamar al palo para que le pegue al lobo.

El palo no quiere pegarle al lobo, el lobo no quiere sacar la chiva, la chiva no quiere salir de ahí.

Sal de ahí, chivita. Chivita, sal de ahí de ese lugar.

Vamos a llamar al fuego para que queme al palo,

El fuego no quiere quemar al palo, el palo no quiere pegarle al lobo, el lobo no quiere sacar la chiva, la chiva no quiere salir de ahí.

Sal de ahí, chivita. Chivita, sal de ahí de ese lugar.

Vamos a llamar al agua para que apague al fuego,

El agua no quiere apagar el fuego, el fuego no quiere quemar al palo, el palo no quiere pegarle al lobo, el lobo no quiere sacar la chiva la chiva no quiere salir de ahí.

Sal de ahí, chivita. Chivita, sal de ahí de ese lugar.

Juegos de Palabras, Rimas y Trabalenguas

Jugar con el lenguaje estimula el desarrollo de una gran cantidad de habilidades lingüísticas que serán necesarias en los años de escolarización posteriores. Los juegos de palabras como crear palabras nuevas, nombrar objetos o cambiarles los nombres, adivinar nombres de objetos a partir de la descripción, las rimas o poesías infantiles y el aprendizaje de trabalenguas son algunas de las actividades más importantes y útiles para promover el lenguaje. A continuación se citan unos ejemplos.

El cielo está enladrillado,
¿quién lo desenladrillará?
El desenladrillador
Que lo desenladrille
¡ Buen desenladrillador será!

Popular

El mundo de los niños

Poesía

Doña semanita
tiene siete hijitos
la mitad son blancos,
la mitad negritos,
son: lunes y martes,
miércoles y jueves,
viernes y sábado
y domingo al fin
que nunca trabaja y es un bailarín.

Popular

El mundo de los niños

María chucena techaba su choza
Y un techador que por allí pasab:



Le dijo: - maría chucena,
¿Techas tu choza o techas la ajena?

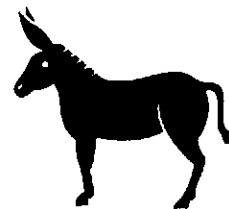
- Ni techo mi choza ni techo la
ajena, que techo la choza de
maría chucena

Popular

El mundo de los niños

El burro y la escuela

Una y una, dos.
Dos y una, seis.
El pobre burrito
Contaba al revés.
-¡no se la sabe!
Sí me la sé.



- ¡Usted nunca estudia!
- Dígame por qué

Cuando voy a casa no puedo estudiar
Mi amo es muy pobre, hay que
trabajar
Trabajo en la noria, todo el santo día,
¡No me llame burro, profesora mía!

Gloria Fuertes

El mundo de los niños

La importancia de los juegos de lenguaje es permitir a los niños desarrollar la creatividad y la capacidad de jugar con el lenguaje, el poner como retos aprender una retahíla o un trabalenguas motiva y fortalece los valores personales cuando se logra el objetivo. De igual forma relacionar los cuentos con las actividades o conocimientos diarios enriquece la capacidad de análisis y de interrelaciones del texto con la vida diaria.

Habilidades Metalingüísticas

Tomar conciencia de la lengua y jugar con ella desarrolla en los niños habilidades previas necesarias para la adquisición de la lectura y la escritura. Identificar formas, sonidos, grafías, jugar con las palabras y hacer adivinanzas sobre las letras son algunas de las actividades que pueden promover el nivel de conocimiento del lenguaje.

Una de las actividades que pueden ser desarrolladas al interior del salón de clase es la creación de adivinanzas o la resolución de las mismas. Proponga la resolución de algunas adivinanzas relacionadas con conocimientos básicos sobre el mundo y conocimientos alfabéticos, motive a los niños a resolverlas grupalmente. Después de hallar la solución pregunte cómo lo hicieron y porqué, analice las características que da la adivinanza y permita que ellos narran porqué algunos si la pudieron resolver y otros no.

Un ejemplo de adivinanza que pueden ser utilizadas en el aula de clase es:

Adivinanzas

Soy un palito
muy derecho
Y encima de la frente
Tengo un puntico.

La i

En medio del cielo estoy
Sin ser lucero ni estrella
Sin ser sol ni luna bella
¿a ver si aciertas quien soy?

La e

En el mar y no me mojo;
En brasas y no me abraso;
En el aire y no me caigo,
Y me tienes en tus brazos.

La a

La última soy del cielo
Y en Dios en tercer lugar,
Siempre me ves en navío
Y nunca estoy en el mar.

La o

El burro la lleva acuestas,
Metida en un baúl
Yo no lo tuve jamás
Y siempre la tienes tú.

La u

REFERENCIAS

- Acamps, T. y Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Celeste
- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J., Fooman, B., Lundberg, I., y Beeler, T. (1998). *A Classroom Curriculum: Phonemic Awareness in Young Children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ambruster, B. B., Lehr, F., y Osborn, J. (2001). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Children and Children to Read, Kindergarten through Grade 3*. Washington D. C.: Center for the Improvement of Early Reading Achievement, National Institute for Literacy.
- Arias, N. (2004a). ¿Cómo aprendimos las palabras que usamos? *Cognición y Desarrollo* (Órgano de difusión del Laboratorio de Cognición y Desarrollo de la Universidad nacional de Colombia), 4, 6 -7.
- Arias, N. (2004b). *El papel de la oración en la comprensión de sustantivos comunes y verbos de acción en el habla temprana*. Trabajo de grado para optar al título de Psicólogo, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Inédita.
- Ball, E. W. & Blachman, B. A. (1988). Phoneme segmentation training: Effect on reading readiness. *Annals of Dyslexia*, 38, 208-225.
- Ball, E. W. & Blachman, B. A. (1991). Does Phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.
- Berget, A. (2003). *Evidencias sobre el uso de los principios léxicos en el aprendizaje de verbos en niños de habla hispana*. Trabajo de grado para optar al título de Psicóloga, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Inédita.
- Bernstein, B. (1989). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*
- Beuchart, C. (1988). Familia y literatura: un encuentro significativo. *Colibrí*, 3(7): 4 – 7.
- Birch, S. & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Blachman, B. A. (1991). Phonological Awareness: Implications for pre-reading and early reading instruction. In *Phonological Processes in literacy: A tribute to Isabelle y. Liberman* (pp. 37-45). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bloom, P. (1994). Possible names: The role of syntax - semantics mappings in the acquisition of nominals. *Lingua*, 92, 297 - 329.
- Bloom, P. (1999). Theories of Word Learning: Rationalist Alternatives to Associationism. En: W. Ritchie, y T. K. Bhatia (Eds.). *Handbook of Child Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 249 - 278.
- Bloom, P., y Kelemen, D. (1995). Syntactic cues in the acquisition of collective nouns. *Cognition*, 56, 1 – 30
- Bobes, M. A., Expósito, Y. y Valdés – Sosa, M. (2003). Bases neurales del proceso de lectura: Un estudio de los mecanismos de lectura de palabras incompletas mediante potenciales relacionados a eventos (PRE). En E. Matute (coord.), *Cerebro y lectura*, pp. 67 – 79. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Bond, G. L. & Dykstra, R. (1967). The cooperative research program in First-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 5-42.
- Brchetti, E. (1998). *Memorias del Quinto Curso Andino de los Trastornos de Aprendizaje . Signos maduracionales blandos: Programa de detección y estimulación*. Guayaquil-Ecuador.
- Brady, S. & Fowler, A. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, 44, 26-59.
- .Britton, B.K. y Graesser, A.C. (comps.) (1995) *Models of Understanding Text*. Hillsdale,NJ.: Eelbaum.

- Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Bryant, P. & Bradley, R. (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bryant, P. E. & MacLean, M. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438
- Bus, A. G. & Bleskey, J. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 81-98.
- Bus, A. G. & Van Ijzendoorn, M. H. (1997). Attachment and early reading: A longitudinal study. *Journal of Genetic Psychology*, 149, 199-210.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Butler, D. (1980). *Babies need books*. London: Bodley Head.
- Byrne, B. & Fielding- Barnsley, R. F. (1991). Evaluation of program to teach phonemic awareness to young childrens: A one-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85, 104-111.
- Byrne, B. & Fielding- Barnsley, R. F. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young childrens: A 2 and 3 year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.
- Cabrejo – Parra, E. (2003). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas Hojas de Lectura*, 3: 12 – 19. Publicación periódica de Fundalectura, Bogotá, Colombia.
- Campos, J. J., Bennett, I., Bertenthal, B. I., y Kermoian, R. (1992). Early experience and emotional development: The emergence of wariness of heights. *Psychological Science*, 3(1), 61 – 64.
- Carreiras, M. (1997). *Descubriendo y procesando el lenguaje*. Madrid: Trotta [3. "Del estado inicial al estado estable", pp. 93 – 112].
- Carrillo, S. (2004). *Las relaciones de vínculo afectivo entre niños, madres solteras adolescentes y abuelas de clase media en Bogotá*. Reporte de investigación del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, expuesto en el panel "¿Psicología básica fuera del laboratorio? Reflexión sobre la investigación en contextos no controlados" de la serie Vórtices del Conocimiento en Psicología, Octava Edición, 14 de octubre de 2004 (Laboratorio de Cognición y Desarrollo, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia).
- Castedo, M., Molinari, C., Siro, A. I., y Torres, M. (2004). Escribir el propio nombre. Fragmento de ponencia inaugural "Escribir con otros y a través de otros" en las *Memorias del Primer Congreso de Alfabetismo Emergente*, Bogotá, Noviembre 26, 27 y 28 de 2004 (versión en medio magnético). Congreso organizado por la Universidad Nacional de Colombia, la Caja de Compensación Familiar Compensar, Colciencias y el Instituto Para el Desarrollo Pedagógico de la Secretaría de Educación de Bogotá, D. C.
- Caswell, L. J. & Duke, N. K. (1998). Non-Narrative as a catalyst for literacy development. *Language Arts*, 75, 08-117.
- Catts, H.W., y Kamhi, A.G. (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Childers, J. y Tomasello, M. (2002). Two-Year-Olds Learn Novel Nouns, Verbs, and Conventional Actions From Massed or Distributed Exposures. *Developmental Psychology*, 38: 967 - 978.
- Clay, M. M. (1979). *Reading: The Patterning of complex behavior*. Auckland, New Zeland: Heinemman.
- Clinica Las Condes (2000). Programa de prevención y atención integral a niños. Santiago de Chile: Autor
- Condemarin, M. (1992). *Lectura Temprana (Jardín Infantil y Primer Grado)*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

- Constaín, C. (1999). En busca de una forma de expresión de lo indecible. *Revista Colombiana de Psicología*, No. 8, pp. 18 – 21. Publicación del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia.
- Christiansen, C. A. (1997). Onset, rhymes y phonemes in learning to read. *Scientific Studies on Reading*, 1: 341-358.
- Cuervo, C. (1999). *La profesión de Fonoaudiología: Colombia en Perspectiva Internacional*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia
- Cuervo, C., y Flórez, R. (1992). Diatiba contra el lenguaje embalsamado. *Carta Universitaria*, 43 (junio): Universidad Nacional de Colombia
- Cuervo, C y Flórez, R. (1998). *Aprender y enseñar a escribir: Una propuesta de formación de docentes en servicio*. Bogotá, DC: Universidad nacional de Colombia. Programa RED.
- Cuervo, C., Flórez, R., y Acero, G. A. (2004). El desarrollo del lenguaje: de lo oral a lo escrito. En R. Flórez (Ed.), *El lenguaje en la educación*, pp. 27 – 84. Bogotá: Editorial de la Universidad Nacional de Colombia.
- Cuetos, F. (2002). *Psicología de la lectura (4ta. Ed.)*. Barcelona: Praxis.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (2004). *Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA ediciones.
- Cullinan, B. E. (1992). *Invitation to read: More children's literature in the reading program*. Newark, D.E.: International Reading Association.
- de Vega, M., Cuetos, F., Domínguez, A., y Estévez, A. (1999). Diferencias individuales en lectura y comprensión. En M. de Vega y F. Cuetos (Eds.) *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Davidson, J. (1996). *Emergent literacy and dramatic play in early education*. Albany, NY: Delmar.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L. Peisner – Feinberg, E., y Poe, M. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: the interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity and print knowledge among preschool – aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3): 465 – 481.
- Dickinson, D. K. & De Temple (1998). Putting parents in the picture: Maternal reports of preschooler's literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 241-261.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. W. (1994). Long -term effects of preschool teacher book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-121.
- Dixon, R. G. & Smith, S. S. (1995). Literacy Concepts of low and middle class four years olds entering Preschool. *Journal of Educational Research*, 88, 243-253.
- Dominguez, A.B. (1992). *La enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Programas para educación infantil*, tesis doctoral: Universidad de Salamanca.
- Duke, N. K. & Kays, J. (1998). Can I Say "Once upon a time"? *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 295-318.
- Ehri, L.C. (1991). Development of the ability to read words. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research (Vol. 2, pp. 383-417)*. White Plains, NY: Longman.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition form listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 187.
- Ellis, N. (1994). Longitudinal studies of spelling development. En G. Brown y N. Ellis (Eds.), *Handbook of spelling (pp. 155-178)*. Wess Sussex, UK: Wiley.
- Enciclopedia El Mundo de los Niños, tomos 1 y 2*. (1973) Barcelona: Salvat. tomos 1 y 2.
- Estrin, E. T., y Chaney, C. (1988). Developing a concept of the word. *Childhood Education*, 65 (2): 78 – 82.
- Evans, M. A., Shaw, D., y Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54 (2): 65 – 75.

- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. Conversaciones compiladas por Graciela Quinteros. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. *Lecturas Sobre Lecturas*, 1, 31 – 37 (Ejemplo de la Página 36). Publicación conjunta del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (CONACULTA), y la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (ASOLECTURA).
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Niño*. México: Siglo XXI.
- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. En VV. AA., *La Lectura*, Salamanca: EE.SS.UU. Logopedia y Psicología del Lenguaje.
- Florez, R., Pardo, N. G., y Moya, C. (En prensa). Un nuevo paso hacia la comprensión: la teoría de la relevancia. *Forma y Función*, No. 16. Revista del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.
- Florez, R., Torrado, M. C., Quintero, C., y Rodríguez, O. (en curso). *Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades de lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar*. Artículo en revisión para publicación en la Revista Latinoamericana de Psicología.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge: MIT/Bradford
- Foorman, B. R. & Francis, D. J. (1997). Early interventions for childrens with reading programs. *Scientific Studies of Reading*, 1, 255-276.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., y Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: preventing reading failure in at – risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1): 37 – 55.
- Fox, M. (2002). *Leer como por arte de magia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fredericks, A. D. (1992). *Ideas para la comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Al – Otaiba, S., Yen, L., Yang, N., Braun, M., y O'Connor, R. (2001). Is reading important in reading – readiness programs? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2): 251 – 267.
- Fundalectura (2003). *Leer en familia*. Bogotá: Autor
- Garrido, F. (2002). Estudio versus lectura. *Lecturas Sobre Lecturas*, 1, 1 – 29. Publicación conjunta del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (CONACULTA), y la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (ASOLECTURA).
- Gentner, D. (1978). In relational meaning: the acquisition of verb meaning. *Child Development*, 49: 988 - 998.
- Gleitman, L., y Gillette, J. (1999). The role of Syntax in Verb Learning. En: W. Ritchie, y T. K. Bhatia (Eds.). *Handbook of Child Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 279 - 295.
- Glosser, G., Friedman, R., y Roeltgen, D. (1996). Cues to cognitive organization of reading and writing from developmental hyperlexia. *Neuropsychology*, 10 (2): 168 – 175.
- Golinkoff, R., Hirsh - Pasek, K., Mervis, C. B., Frawley, W. B., y Parillo, M. (1995). Lexical principles can be extended to the acquisition of verbs. En: M. Tomasello y W. Merriman (eds.), *Beyond names for things: young children's acquisition of verbs*, pp. 185 - 221. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- González, F.E. (1992). *Acerca de la metacognición*. Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- González, C., y Jiménez, D. (2004). Representando el mundo a través de las notaciones. *Cognición y Desarrollo*, 5: 8 – 10. Órgano de difusión de la Unidad de Cognición y Desarrollo, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia.
- Goodman, K. (1998). *El lenguaje Integral*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Gopnik, A., y Meltzoff, A. (1999). *Palabras, pensamientos y teorías*. Madrid: Visor.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

- Heath, S.B. (1983). *Ways with words*. New York: Cambridge University Press.
- Hederich, C. y Camargo, A. (2004). *Estilo cognitivo y logro educativo en la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Centro de investigaciones Universidad Pedagógica-IDEP
- Hoover, W., y Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing: An interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Howes, C. y Hamilton, C. E. (1992). Children's relationship with caregivers: Mothers and child-care teachers. *Child Development*, 63, 859-866.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Phillipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationship. *Child Development*, 69, 418-426.
- IDEA (1997). *Individuals with disability Education Act. (Ley de educación para individuos discapacitados)*. Estados Unidos.
- Jiménez, J.E., Rodrigo, M. y Hernández, I. (1999). En: Vega, M. y Cuetos, F. (Coord.). *Psicolingüística del Español*, Madrid: Trotta, pp.571-596
- Johnston, J. R. (1998). The role of letter learning in developing phonemic awareness skills in preschool children: Implications for explanation of reading disorders. In C. Hulme & J. M. Joshi (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorders* (pp. 287-301). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnston, F. (2000). Word learning in predictable text. *Journal of Educational Psychology*. 92(2): 248-255.
- Justice L. y Kaderavek J. (2004) Embedded explicit emergent literacy intervention I: background and description of approach. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35: 201-211
- ❖ Kamhi, A.G., y Catts, H. W. (1999). Language and Reading: Convergences and Divergences. En: H. W. Catts y A. G. Kamhi (eds.), *Language and reading disabilities*, pp. 1 – 24. Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.
 - ❖ Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescence*. Cambridge: Harvard University Press
 - ❖ Karmiloff-Smith, A (1992). *Más allá de la modularidad. Una ciencia cognitiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Karras, J., Van Deventer, M. C., y Braungart – Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent – child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17 (1): 134 – 146.
- Kintsch, W. y Keenan, J. (1973). Reading rate and retention as a function of the number of propositions in the base structure of sentence. *Cognitive Psychology*, 5, 257-274.
- Koskien, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T. S., y Baker, T. K. (2000). Book access, shared reading and audio models: the effects of supporting literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1): 23 – 36.
- Labov, W. (1972) The transformation of experience in narrative syntax. In *Language in the Inner City*, pages 354-396. University of Pennsylvania.
- León, D. A. (2004). *Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones en niños de 4 y 5 años de edad en una escuela pública de Bogotá, Colombia*. Trabajo de Grado para optar al título de Psicólogo, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia. Inédito.
- Linuesa, M.C. y Domínguez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lonigan, C. J. & Burgess, S. R. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parents and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low- income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263-290.

- Lopera Cardona, G., editora académica (2004, Tercera Edición). *Selección de libros infantiles y juveniles. Criterios y fuentes*. Medellín: Departamento de Cultura y Bibliotecas Comfenalco Antioquia.
- Lundberg, I. & Frost, J. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool childrens. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- McCormick, C. E. y Mason, J. M. (1989). Intervention procedures for increasing preschool children's interested in and knowledge about reading. In: W.H. Teale & E. Sulzby (eds.) *emergence literacy*. Pg. 90-115. Newark, DE: I.R.A.
- McFalls, E. & Schwanenflugel, P. (1996). Influence of word meaning on the acquisition of a reading vocabulary in second-grade children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 235-250.
- MacLean, M., Bryant, P. E., & Bradley, R. (1987). Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-282.
- Millot, C. (1992). *Freud Antipedagogo*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Moore, M., y Wade, B. (1996). Parents and Children Sharing Books: An Observational Study. *Signal*, September, pp. 203 - 214.
- Moore, M., y Wade, B. (2003). Bookstart: a qualitative evaluation. *Educational Review*, 55(1): 3 -13.
- Morrow, L. M. (1984). Reading stories to young childrens: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16, 273-287.
- Morrow, L. M., y Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: effects on attitude, motivation and literacy achievement. *Journal of Education Psychology*, 89 (4): 736-742.
- Morton, J., y Patterson, K. (1980). A new attempt at an interpretation, or, an attempt at a new interpretation. En: M. Coltheart, K. Patterson y J. Marshall (eds.). *Deep Dyslexia*, Londres: Routledge y Kegan Paul.
- National Institute of Deafness and Others Communication Disorders, (2005). *Improving the lives of people who have communication disorders NIDCD*. En: www.nidcd.nih.gov/index.asp
- Owens, R. (2000, 5 ed.). *Language development. An introduction*. New York: Allyn y Bacon.
- Perfetti, C. (1986). Cognitive and linguistic components or reading ability. En B. Foorman y A. Siegel (eds.), *Acquisition of reading skills* (pp. 1-41). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C.A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. En C.M. Brown y P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167-208). Oxford University Press.
- Pellegrini, A.D., Perlmutter, J.C., Galda, L. y Brody, G.H. (1990). Joint reading between Black Head Start children and her mothers. *Child Development*, 61, 443-453.
- Peronard, T. M. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clase*. Santiago: Andrés Bello.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 11-26.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Relationship between childrens and kindergarten teachers from the teacher's perspective. In *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 61-80). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationship and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 297-312.
- Poglioli, L. (1998). *Un modelo de metacognición*. Maracay: Universidad Experimental Libertador
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Ready* Set* Read (1998). Early childhood learning Kit. *Departament of Education*. United States of America.

- Reigosa, V. (2003). Preguntando al cerebro del niño mal lector. En E. Matute (coord.), *Cerebro y lectura*, pp. 81 – 101. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Reyes, Y. (2003). Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí. La Bebeteca, relato de una experiencia de lectura en la primera infancia, desarrollada en Espantapájaros Taller. *Lecturas sobre lecturas*, 5, 29 – 56 (publicación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México).
- Robbins, C. & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.
- Rogers, C. (1997). *Psicología Social de la Enseñanza*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Cognitive development in social context. Oxford. England: Oxford University Press.
- Romero, J. F., y González, M. J. (2001). *Prácticas de comprensión lectora estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza
- Sastrías, M. (1990). Clubes de lectura en el hogar. *Libros de México*, 19: 17 – 21.
- Schickedanz, J. A. (1999). *Much more than the ABC's: The early stages of reading and writing*. Washington, D.C: NAEYC.
- Schwanenflugel, P. & Akin, C. E. (1994). Developmental trends in lexical decisions for Abstract and Concrete words. *Reading Research Quarterly*, 29, 250-264.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, C. E., Bradley, B. A., Ruston, H. P., Neuharth – Pritchett, S., y Restrepo, M. A. (en prensa). Classroom practices for vocabulary enhancement in Prekindergarten: Lessons from PAVEd for Success. Capítulo de próxima aparición en E. H. Hiebert y M. Kamil (Eds.), *Bringing Scientific Research to Practice: Vocabulary*.
- Schwanenflugel, P. & Noyes, C. R. (1996). Context Availability and the development of word reading skill. *Journal of Literacy Research*, 28, 35-54.
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Issues in Education*, 1, 1-57.
- Share, D., y Stanovich, K. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1, 1-57.
- Scott, C. M. (1999). Learning to Write. En H. W. Catts y A. G. Kamhi (eds.), *Language and Reading Disabilities*. Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon, pp. 224 – 258.
- Sénéchal, M., LeFebvre, J. – A., Hudson, E., y Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3): 520 – 536.
- Senechal, M. (1995). Individual differences in 4-years-old children's acquisition of Vocabulary during storybooks reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.
- Servicio de Atención Psicológica de la Universidad Nacional de Colombia. (2000). *Taller de Habilidades Sociales para Niños*. Plan de Taller SAP, Universidad nacional de Colombia. Inédito.
- Snow, C. E. (1990). The development of definitional skill. *J. Child Lang*, 17, 697-710.
- Snow, C.E, Burns, M.S. y Griffin, P.(Eds.) (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academic Press
- Snow, C., Burns, M., y Griffin, P. (2001) Language and literacy environments in preschools. Eric.digest- archivos. <http://ericcece.org/pubs/diggests.html>
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Harvard University Press.
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary Development*. Cambridge, MA: Brookline Books
- Stein, N. y Glenn, C. (1979). An análisis of story comprensión in elementary school children. En R. Freendle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Storch, S., y Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code – related precursors to reading: evidence from longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38 (6): 934 – 947.

- Tod, J. & Blamires, M. (1999). *Speech and language*. Cambridge: David Fulton Publisher.
- Tomlin, R.S., Forrest, L., Pu, M.M., y Kim, M.H. (2000). En: T.A. van Dijk (comp..) *El discurso como estructura y proceso*, pp. 107-170, Barcelona: Gedisa.
- Torgensen, J., Wagner, R., Rashotte, C., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., y Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91(4): 579 – 593.
- Treiman, R. & Richmond-Welty, E. D. (1997). Beyond Zebra: Preschoolers knowledge about letters. *Applied Psycholinguistics*, 18, 391-409.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S.Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 37-45). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Trelease, J. (2004). *Manual de la lectura en voz alta*. Bogotá: FUNDALECTURA
- United Nations Children's fund (1999) *Let's communicate section 1 Communication. Communication, assessment, goal planning a handbook for people working with children with communication difficulties*. New York: United Nations Children's fund.
- US Department of Education (2002) Teaching our youngest. A guide for preschools teachers and child care and family providers. [www.ed.gov.us.departamentofeducation](http://www.ed.gov/us.departamentofeducation). *Promoting educational excellence for all Americans*. Pg. 13, 11, 4, 8.
- Rumelhart, D.E. y McClelland, J.L., y el grupo PDP (1986/1992). Introducción al procesamiento Distribuido en Paralelo. Madrid: Alianza Psicología.
- Uhry, J. y Ehri, L. (1999). Ease of segmenting two – and three – phoneme words in Kindergarten: Rime cohesion or vowel salience? *Journal of Educational Psychology*, 91 (4): 594 – 603.
- van Kleeck, A., Gillam, R., & Hamilton, L. (1997). The relationship between middle-class parent's book sharing discussion and their preschooler's abstract language development. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 1261-1271.
- van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprensión*. Nueva York: Academic Press.
- van Dijk, T.A. (2000). El estudio del discurso.En: T.A. van Dijk (comp..) *El discurso como estructura y proceso*, pp. 21-66, Barcelona: Gedisa.
- van Kleeck, A. (1994). Metalinguistic Development. En G. Wallach y K. Butler (eds.), *Language Learning Disabilities in School Age: Children and Adolescents*, pp. 53 – 98. Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.
- van Kleeck, A. (1998). Preliteracy Domains and stages: laying the foundationsfor beginning reading. *Journal of Children's Communications Development*, 20, 33-51.
- van Kleeck, A., y Schuele, M. (1987). Precursors to literacy: Normal development. *Topics in Language Disorders*, 7 (2), 13-31.
- Wade, B., y Moore, M. (1998). *Bookstart: the First Five Years*. Birmingham: University of Birmingham, School of Education & Booktrust.
- van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. En: van Kleeck, A., Stahl, S. Y Bauer, E. (Eds.), *On reading book to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbbaum Associates.
- van Kleeck, A. & Vander, J. (2003). Book sharing with preschooler with language delays. In A.Van Kleeck, S. A. Stahl, & E. Bauer (Eds.), *On reading book to children: parents and teachers* (pp. 58-92). Mahwah, NJ: Lawrence Arlbbaum Associates
- Vega, M. Carreiras, M., y Gutiérrez (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Vieiro, P., y Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura: Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson prentice hall.
- Vigotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, M.A.: MIT Press.

- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wade, B. & Moore, M. (1993). *Bookstart*. London: Book Trust.
- Wade, B. & Moore, M. (1998). An Early start with books: Literacy and mathematical evidence from a longitudinal study. *Educational Review*, 50, 135-145.
- Wade, B. & Moore, M. (2003). Bookstart: a qualitative evaluation. *Educational Review*, 55, 3-13.
- Wallon, H. (1978). *El Desarrollo Psicológico del Niño*. Barcelona, Buenos Aires: Piados
- Wasik, B. A., y Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3): 243 – 250.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers*. London: Hodder y Stoughton
- Wells, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge Press University.
- Whitehurst, G. J. & Arnold, D. S. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.