

Recibido: 10/02/2011
Aceptado: 17/04/2011

Un nuevo programa para el aprendizaje inicial de la lectura A new program for the early learning of reading

Fernando Leal Carretero*, Judith Suro Sánchez*, Carmen López-Escribano**, Víctor Santiuste Bermejo**, Daniel Zarabozo Enriquez de Rivera*

*Universidad de Guadalajara (México), **Universidad Complutense de Madrid.

Resumen: Los diversos trastornos de lenguaje que es posible detectar en niños muy pequeños que están en el último año de educación infantil los ponen en riesgo de tener después problemas para aprender a leer. Por ello es importante formular programas y métodos de enseñanza para esta fase crucial en que se inicia el aprendizaje formal de la lectura. Los programas y métodos usuales tienen grandes méritos pedagógicos, pero en general carecen de una base lingüística seria que ayude a crear, graduar y coordinar las actividades de los niños en riesgo de una manera apropiada tanto a su nivel de desarrollo como a las propiedades de la lengua materna. En este artículo se presenta un nuevo programa que retoma los fundamentos pedagógicos mejores de los programas disponibles, pero les añade una serie de principios básicos tomados de las disciplinas que estudian el lenguaje. Tras una exposición en que se analizan por separado los diversos componentes de nuestro método, se presentan algunos detalles que ilustran como se combinan en un programa integrado.

Palabras clave: Lectura, educación infantil, trastornos de lenguaje, intervención temprana.

Abstract: Language disabilities can often be identified already in very young children as they enter the last year of kindergarten. These disabilities have been shown to put preschoolers at risk of developing reading disabilities in later years. The usual methods and remedial or preventive programs have undoubted paedagogic merits, yet usually lack sound linguistic foundations for the creation, ordering, and coordination of children's activities so that they are consistent both with their level of cognitive development and with the properties of their mother tongue. This paper presents a new program for this purpose, in which we incorporate the best paedagogic foundations of available programs as well as a set of quite basic principles taken from linguistics and other language disciplines. After an analytic description of each one of the different foundations of our method, some details are given on the manner in which they are integrated in our program.

Key words: Reading, preschool or kindergarten education, language disabilities, early intervention.

Introducción

Sobre la base de ciertos antecedentes en México (Suro & Leal 2004; Suro, Leal & Zarabozo 2006, 2007) hemos formalizado y sistematizado un programa de animación a la lectura sobre bases lingüísticas y dirigido a niños con problemas de lenguaje, que por ello están en riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje del sistema de representación escrita. En adelante nos referiremos a este programa como PROLIN. Aquí solamente hablaremos de la primera fase de PROLIN, a saber la de los niños en el nivel de educación infantil (o “preescolar”), ya que esta primera fase es la que está concluida y casi lista para su publicación. Desde el principio quisiéramos enfatizar que, si bien ProLin se concibe como un programa compensatorio (remedial o preventivo) para niños en riesgo, ello no significa que deba separarse de los trabajos ordinarios del ciclo escolar. Antes bien, conforme a las ideas incluyentes, pensamos que este programa es un *complemento* a las actividades normales, que puede ser integrado sin problemas en ellas.

PROLIN en esta primera fase está formado por 15 fichas de trabajo, cada una de las cuales tiene entre 9 y 10 actividades diferentes. Se requiere normalmente de 4 sesiones de aproximadamente 50 minutos para cada ficha de trabajo. Cada una de estas cuatro sesiones está dominada por un objetivo diferente (véase más abajo para los detalles):

- La primera sesión gira en torno a la animación a la lectura (más propiamente, la inducción cultural a la “literacidad”);
- La segunda sesión se enfoca a los aspectos fonológicos de la lengua española (la “conciencia” de los fonemas, pero no solamente de ellos);
- La tercera sesión está orientada al conocimiento multisensorial de los grafemas del sistema alfabético del español; y
- En la cuarta sesión se enfatiza la expresión de los niños, tanto verbal como corporal (canciones, rimas, dramatización, etc.).

En todo caso, la experiencia nos indica que es posible llevar a cabo PROLIN perfectamente dentro de los límites de un ciclo escolar.

Como expondremos a continuación, hemos incorporado a PROLIN los mejores elementos de los programas anteriores y en uso, ya que nos parecen tener bases intelectuales adecuadas, las cuales trataremos de exponer y analizar más adelante. Sin embargo, hemos constatado que ninguno de ellos parecen seguir ciertos principios elementales tanto de la lingüística general e hispánica como de las disciplinas que estudian el lenguaje y que precedieron a la gramática tradicional, de la que surge la lingüística. Creemos firmemente que los programas de iniciación a la lectura pueden mejorar substancialmente si se incorporan y respetan esos principios a la enseñanza. Esta es la razón de ser de PROLIN y lo que pretendemos aportar a la educación elemental.

Las bases intelectuales de PROLIN

En los países de habla hispana (incluyendo los Estados Unidos que cuentan con una subpoblación de entre 35 y 45 millones de personas que hablan español) existen numerosísimos métodos, manuales y programas para iniciar a los niños pequeños a la lectura. La idea de describir todos ellos en su variedad es probablemente irrealizable; ciertamente lo es

en el espacio de un artículo como este. Lo que quisiéramos en cambio es describir brevemente la fundamentación teórica que subyace a PROLIN, la cual está presente en proporciones variables en los mejores métodos que existen.

El desarrollo cognitivo

La primera base intelectual de PROLIN es la idea de que el niño no es un sujeto pasivo al que se le “enseña a leer”, sino que es un ser humano que activamente trata de entender el mundo a su alrededor y para ello formula teorías, hipótesis o modelos para describirlo, explicarlo y sobre todo actuar en él. Nadie ha hecho más que Piaget por hacernos ver y comprender al niño de esta manera; y aunque muchas de sus propuestas específicas hayan sido revisadas, modificadas y corregidas en los detalles, y —dado que la ciencia es un proceso de revisión constante e interminable— lo seguirán siendo, esta idea fundamental sigue siendo tan válida como el primer día, e incluso podríamos decir que es cada vez más reconocida como crucial en todas las ciencias que se ocupan del ser humano.

En el caso particular del conocimiento del sistema de escritura han sido decisivas las extensas investigaciones de Emilia Ferreiro sobre el pensamiento infantil que se enfrenta a la escritura por vez primera: en efecto, es a través de una serie de hipótesis planteadas por el niño y puestas a prueba en la práctica que va emergiendo en él poco a poco una comprensión creciente de las características peculiares del sistema alfabético. De esa manera, en excelente aplicación del principio piagetiano, el aprendizaje de la escritura en el niño es la consecuencia de procesos activos de cognición y no de una mera percepción y memorización pasivas.¹ Sobre la base de los estadios por los que los niños pasaban en su esfuerzo de comprender el principio alfabético, pudo Ferreiro mostrar en una investigación muy extensa que en las escuelas oficiales mexicanas los niños no tenían en general el éxito que cabría esperar en lograr la transición de un estadio a otro².

La progresión de actividades de PROLIN ha sido pensada para irle facilitando al niño los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje de la lectura: la reflexión sobre las diversas características de su lengua materna y el descubrimiento de las propiedades del sistema de escritura que la representa. Y estamos convencidos de que un maestro o logopeda que no se haga cargo de que enseñar a leer no es simplemente transmitirle ciertos conocimientos al niño, sino ayudarlo en su desarrollo como ser pensante, no podrá usar ni PROLIN ni ningún otro programa de lectura para niños pequeños.

¹ Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro, Gómez Palacio y cols. (1979). Es fascinante que independientemente y por la misma época otras dos investigadoras, una en Estados Unidos (Chall 1983) y otra en Gran Bretaña (Frith 1985) se hayan también planteado la pregunta por los estadios de la adquisición de la lectura, si bien tanto los propósitos de sus estudios como en rigor sus resultados eran muy diferentes a los de Ferreiro. Sería excelente que algún estudiante de doctorado hiciera algún día una comparación puntual de las tres autoras.

² Ferreiro, Gómez Palacio y cols. (1982). A partir de esos resultados de su investigación se lanzó la iniciativa de modificar los programas de la Secretaría de Educación Pública en México. Sin embargo, debemos separar con cuidado la investigación de Ferreiro, que es un asunto de ciencia, de las propuestas pedagógicas que se inspiraron de ella.

La multisensorialidad (y sensoriomotricidad)

El aprendizaje del sistema de escritura pasa necesariamente por los sentidos, en particular el auditivo (para la conciencia de los sonidos del lenguaje que eventualmente se tratará de representar por escrito), el visual (para la conciencia de la forma de los grafemas que representan aquellos sonidos) y el táctil y kinestésico (para la conciencia de los movimientos requeridos para formar los grafemas). No hay manera de enfrentarse al sistema de escritura sin ejercer estos tres sentidos. A principios del siglo XX varios investigadores y pedagogos notables se hicieron cargo de este hecho y lo incorporaron a sus ideas sobre la enseñanza, tanto general como especial o compensatorio, de la escritura; entre ellos destacan María Montessori, Helen Keller, Grace Fernald, Samuel Orton y Anne Gillingham. Así nació la llamada enseñanza multisensorial de la escritura.

Por un lado, como se desprende de lo anterior, no hay manera de aprender a leer sin utilizar los tres sentidos. En esa medida podría parecer que la enseñanza multisensorial no es nada nuevo ni sorprendente. Sin embargo, esto no es así. Se trata aquí de una *técnica* en toda forma: dispone de reglas específicas para hacer las cosas, de materiales diseñados *ex professo* para la aplicación de esas reglas, y sobre todo de una secuencia progresiva y graduada de pasos a seguir, con instrucciones tan específicas y detalladas para cada actividad que ningún maestro que las siga tenga ninguna duda en ningún momento ni sobre los objetivos exactos que se persiguen ni sobre el camino que hay que seguir para alcanzarlos. Los antiguos griegos distinguían entre hacer algo al azar o “al buen tuntún” y hacerlo según las reglas del arte. Pues bien: el método multisensorial en sus distintas variantes es un arte en todo el sentido de la palabra, mientras que el maestro ordinario que opera sin él se ve obligado a seguir sus intuiciones y logra lo que logra sin saber cómo lo logró o incluso si el éxito se debió a él y no al desarrollo natural de sus pupilos.

Entre los materiales más notables que nos ofrecen los métodos multisensoriales queremos enfatizar aquí dos extraordinarios inventos:

- La variedad de medios táctiles contrastantes, como las letras de lija que por su naturaleza áspera acrecientan la conciencia sensible de la forma de las letras frente a los arenosos que por su naturaleza suave y sin resistencia fomenta la pericia muscular en el trazo;
- El uso pareado de “autodictado” y “alfabeto móvil” como procedimiento unificado para pasar de las letras individuales a las palabras a través de las imágenes que representan el concepto significado por estas últimas.

En PROLIN hemos incorporado con algunas adaptaciones estos materiales (y sus reglas y progresión asociadas) por haber encontrado en la práctica que se prestan admirablemente para el aprendizaje de niños con trastornos de lenguaje. De hecho, en cada actividad y cada material de PROLIN hemos tenido el cuidado de pensar en la combinación de los tres sentidos y la actividad motora.

Sin restarle importancia a la creación de materiales multisensoriales adecuados, quisiéramos enfatizar para terminar que la idea de una planificación exacta y consistente en instrucciones y objetivos explícitos es tal vez la aportación pedagógica más profunda de los métodos multisensoriales y perfectamente compatible con la idea de desarrollo descrita antes.

La animación a la lectura

El lenguaje es el instrumento más poderoso que tienen los seres humanos para elaborar y estructurar sus pensamientos, expresar sus sentimientos y comunicar unos y otros a sus semejantes. Merced al lenguaje la humanidad ha escapado de la prisión del momento en la que vive el resto de los seres vivos: mientras que cada individuo de las demás especies animales debe aprender todo de nuevo (excepto naturalmente lo que está inscrito en la información genética), el lenguaje nos permite formular lo aprendido de maneras que son fácilmente memorizables y transferibles a las nuevas generaciones. Sin embargo, la grandiosa invención de la escritura potenció esta capacidad. En efecto, un sistema de escritura es un modo de representación consistente y completo del lenguaje y sus productos:

- Vocabulario y fraseología, es decir el conjunto siempre en construcción de los conceptos propios a las distintas culturas, sus categorías, distinciones, clasificaciones, ordenamientos, redes y campos semánticos;
- Propositiones, es decir la serie inacabable de enunciados que ponen en acción los conceptos del lenguaje con el fin de formular pensamientos completos: proverbios, sentencias, principios, axiomas, teoremas, reglas, preguntas, hipótesis; y finalmente
- Textos, es decir el archivo o acervo de discursos que se forman a partir de enunciados para dar lugar a narraciones, descripciones y argumentaciones o mezclas variadas de ellas.

Con la invención de la escritura ha sido posible almacenar eficientemente lo aprendido por las generaciones anteriores (tanto en forma de dudas, inquietudes y preocupaciones como de logros y conocimientos), de tal manera que los seres humanos no tenemos que empezar de nuevo en cada generación, sino que podemos construir sobre las experiencias de nuestros ancestros.

Pues bien: el principal propósito de la educación es justamente introducir al niño, según un programa cuidadosamente planificado y adecuado a su nivel de desarrollo y sus necesidades específicas, a la expresión multiforme de pensamientos y sentimientos de la humanidad así como al mundo de conocimientos e informaciones que se ha ido acumulando a través de los siglos. Cuando advertimos que de esto se trata, nos damos cuenta de que el viejo concepto de alfabetización (enseñar a reconocer y trazar las letras al tiempo que las hacemos corresponder con los segmentos sonoros del lenguaje) debe dar lugar a conceptos más amplios, como el de “literacidad”, un anglicismo tolerable por cuanto nos hace ver que aprender a leer es ser introducido a un mundo cultural de enorme riqueza. De hecho, uno de los hallazgos más importantes de la investigación reciente es el constatar que los niños aprenderán más pronto a leer mientras más temprano se vean expuestos (en casa y en la escuela) a la lectura de textos.

Los innumerables programas de “animación a la lectura” que han surgido en prácticamente todos los países representan una aportación importantísima en la nueva pedagogía de la lectura. Todos ellos tratan de mostrarle al niño pequeño que todavía no lee el mundo cultural de que se trata: diversos tipos de textos que se leen o cantan (cuentos, canciones, rimas, trabalenguas y otros juegos lingüísticos), conjuntos de páginas de varios tipos, tamaños y formas que contienen textos diversos (libros, revistas, periódicos) y colecciones de tales conjuntos (bibliotecas privadas y públicas, librerías, ferias de libros). En PROLIN este aspecto de la enseñanza está incorporado desde el principio.

El amor a la belleza

Una de las características más fundamentales del ser humano es su capacidad estética y aún más: su fuerte inclinación a lo estético. De las antiquísimas pinturas rupestres hasta las artesanías locales, desde el manejo habilidoso del lenguaje por oradores y comediantes hasta los productos del cine comercial, desde la confección y presentación de los alimentos hasta la selección de afeites y textiles que nos ponemos, desde el diseño industrial y de interiores hasta los productos más exquisitos y sofisticados de la música, la danza, la pintura, la escultura, la arquitectura y la literatura, los seres humanos no somos simplemente funcionales en relación con los objetos de los que nos rodeamos y en los que vivimos y nos transportamos, sino que nos sentimos irresistiblemente atraídos a apreciarlos en su belleza e incluso a modificarlos para acrecentarla y conservarla. E incluso cuando de manera natural se producen fenómenos que no podemos o no queremos modificar, también entonces los hacemos blanco de nuestra contemplación admirativa; así con cascadas, arcoiris, salidas y hestas de sol, lagos, montañas y desfiladeros, campos sembrados y praderas salvajes, playas, grutas, bosques y selvas. No cabe duda de que como especie somos *homo aestheticus*.

Por ello es que los mejores pedagogos han procurado siempre rodear de belleza sus prácticas docentes. La enseñanza inicial de la lectura en PROLIN hace suya este atributo fundamental de lo humano y lo une a los métodos multisensoriales y de animación a la lectura descritos antes. No basta usar de todos los sentidos y capacidades motoras de los niños ni mostrarles el mundo de lo escrito en toda su riqueza, sino hay que hacerlo de manera estética. De ahí que en PROLIN se insista en la necesidad de crear y mantener una atmósfera luminosa y atractiva en la que se cuiden los tamaños, formas y colores de los materiales y mobiliario utilizados, donde por ejemplo no se admitan lápices mordidos, borradores despedazados, papeles arrugados, cojines sucios o descoloridos, aulas y salones oscuros. Ir a un acervo de textos, como una biblioteca, una librería o una feria de libros, debe verse como un acontecimiento festivo donde todo es hermoso, donde hay reglas asociadas a la conservación de los libros y el propósito del lugar, a donde se va con manos limpias, no se come ni bebe, no se salivan los dedos para volver las páginas, donde se guarda silencio y no se interrumpe al que nos está leyendo un cuento.

Todavía podría pensarse que este elemento estético requiere de tantos gastos que será imposible para escuelas con pocos recursos. Esto en realidad no es correcto, ya que no es rigor costoso el mantener reglas como estas y hacer de un lugar algo digno y hermoso, en el que los libros no estén manchados ni mojados ni arrugados, y en el que las acciones no menos que los objetos tengan ese componente estético que es un auxiliar del aprendizaje tan valioso. Lo bello es doblemente bello cuando es sencillo; se puede lograr hermosura con medios muy simples y económicos; y la limpieza no cuesta sino el trabajo coordinado de todos. Debemos recordar que las artes y artesanía no nacieron en medio de la prosperidad propia del desarrollo industrial, sino que le precedió con mucho; y que hasta en los lugares más desfavorecidos el impulso estético del hombre está presente y activo.

Los estudios del lenguaje

Sin menoscabo de las bases intelectuales anteriores, todas y cada una de ellas de gran importancia, es posible constatar en muchos métodos y programas —por lo demás excelentes desde cualquiera de los puntos de vista anteriores— una cierta falta de conexión con conceptos,

métodos y resultados de las disciplinas, clásicas y contemporáneas, que estudian el lenguaje. En particular hemos encontrado las siguientes deficiencias:

1. Aunque los programas pedagógicos están con frecuencia abiertos y alertas a la importancia de variar los tipos de texto que les son leídos a los niños para estimular en ellos la conciencia de la escritura y la riqueza de lo que ella puede representar, carecen de ideas claras y fundadas sobre la correcta clasificación de los diferentes tipos de texto, las propiedades distintivas de ellos y el orden en que resultan más fácilmente asimilables por los niños.
2. Igualmente, aunque están con frecuencia abiertos y alertas de la importancia de estimular la llamada “conciencia fonológica”, ni el concepto subyacente de fonema es preciso ni mucho menos la dificultad relativa de procesarlos y con ello la necesidad de seguir un orden fundado a la hora de ir despertando tal conciencia.³
3. Además la idea de “conciencia fonológica” no debería agotarse en el despertar la conciencia de los fonemas, puesto que las estructuras sonoras del lenguaje rebasan con mucho a los fonemas. En particular descuidan las reglas fonotácticas (incluyendo particularmente las de formación de sílabas), las reglas de distribución del acento dentro de la palabra y más allá de ella (formación de estructuras rítmicas), y las reglas de entonación (formación de contornos melódicos).
4. Incluso la idea de conciencia fonológica en este sentido amplio debe extenderse aún más hacia la conciencia léxica, la conciencia morfológica y la conciencia sintáctica. En el intentar despertar estas conciencias debe trabajarse siempre en el nivel puramente formal tanto como en los niveles semántico (relaciones de significación conceptual, enunciativa y discursiva) y pragmático (utilización del lenguaje para propósitos específicos de comunicación, persuasión, manipulación, etc.).
5. Finalmente, y para cerrar el círculo iniciado con el punto 1, en último término queremos despertar en los niños no solamente la conciencia lingüística sino también la conciencia de la escritura como un modo de representación del lenguaje de enorme poder, pero con ciertas peculiaridades que lo distinguen del lenguaje (sin caer en los excesos de quien pretende distinguir entre lenguaje oral y lenguaje escrito, como si hubiera dos lenguajes, y no más bien uno solo, el oral, el cual es representado por la escritura conforme a ciertos usos, convenciones, normas y reglas).

Sin duda, el grado de sofisticación en que pueden irse enseñando estos diversos aspectos del lenguaje variará considerablemente según la edad de los niños, la etapa de desarrollo cognitivo y lingüístico en que se encuentren, y la naturaleza específica de las

³ El concepto de “conciencia fonológica” es problemático en varios sentidos, si bien el indicado arriba, es decir el que se refiere al adjetivo “fonológico” en aquel sintagma, es de lejos el más importante. Sin embargo, no está de más poner aquí en cuestión el sustantivo del sintagma (cf. Leal y Suro 2004). Hablar de “conciencia” es ciertamente correcto, pero sólo en las fases iniciales del aprendizaje, cuando es necesario enfocar y mantener la atención sobre las diferencias en el lenguaje (por ejemplo, aunque no exclusivamente, las que hay entre los fonemas), pero con el tiempo justo lo que importa es automatizar este reconocimiento. Bien podría ser que el problema de un disléxico a la larga no sea la conciencia como tal, sino la automatización. Dado que *discriminar* (consciente o automáticamente) es el punto crucial, tal vez deberíamos hablar menos de conciencia fonológica y más de discriminación fonológica (y más generalmente, como veremos enseguida, de discriminación lingüística).

diversas alteraciones en el desarrollo que puedan tener ciertos niños⁴. Podemos decir que el programa que estamos proponiendo no renuncia a los grandes logros de los cuatro componentes intelectuales que hemos descritos antes del que ahora nos ocupa. Más bien intenta PROLIN incorporar todo lo bueno que tenían ellos, y sólo añade conocimientos que provienen de las disciplinas que estudian el lenguaje (la lingüística, pero también la lógica y la retórica). Pero no tiene sentido llevar esta argumentación en abstracto, sino que la mejor manera de ver cómo es que aplicamos tales conocimientos en PROLIN y los integramos con los de los componentes anteriores es mediante algunos ejemplos.

Las cinco bases integradas y aplicadas

Uno de los principales problemas que tienen los programas usuales es que comienzan a trabajar con cualquier sonido o grupo de sonidos que se les ocurre. En algunos casos, es posible especular sobre las intuiciones que presidieron en la elección de los sonidos iniciales y las palabras en las que están presentes esos sonidos. Así hay quien comienza con una oración como *mi mamá me ama*, porque se piensa que todas las palabras contenidas en ella son familiares (y el significado de la oración entrañable). Otra intuición es que debemos comenzar con sonidos cuya representación escrita es ortográficamente transparente, es decir en la que, por un lado se utiliza un grafema formado por una sola letra para representar el sonido, y por el otro no hay varios grafemas que correspondan en la ortografía vigente al mismo sonido o varios sonidos que correspondan al mismo grafema. De allí la popularidad no sólo del fonema /m/, como en el ejemplo anterior, sino también, por ejemplo, del fonema /l/, como en la serie *ala, ola, lola* del método Montessori.

Nosotros partimos por el contrario de ciertas ideas lingüísticas básicas de enorme importancia. La primera es que tener conciencia de un fonema significa tener conciencia de otro fonema al que se opone o del que se distingue. En efecto, un fonema no es el fonema que es sino en la medida en que es distinto de otro; este es el principio fundamental de todo análisis lingüístico⁵. La segunda es que a la oposición o distinción de dos fonemas corresponde una operación de discriminación que no es igualmente fácil en todos los casos. La tercera es que mientras mayor distancia haya en los *lugares* de coarticulación de dos fonemas, más fácil es discriminar entre ellos. Tomados todos esos puntos en consideración, es claro que la oposición fonémica con la que debemos comenzar es la que priva entre el fonema /p/ y el fonema /k/, dos fonemas oclusivos sordos que se pronuncian en los dos extremos de la cavidad bucal (bilabial uno, linguovelar el otro)⁶. De esa manera, la primera sesión de nuestro programa estará

⁴ Sería muy recomendable que los maestros y logopedas estudiaran a fondo los conceptos y principios elementales de la lingüística hispánica. Para facilitar esta tarea el autor principal de este artículo ha escrito un libro que contiene el mínimo de conocimientos requeridos para atender a niños con trastornos de lengua y dificultades en el aprendizaje de la lectura en educación infantil y los primeros años de educación primaria (Leal 2009).

⁵ Es lo que se entiende correctamente por “estructuralismo”, visto naturalmente no como una escuela de pensamiento que se opone a otras, sino como el principio mismo de la lingüística general. No hay lingüista que no sea en este preciso sentido estructuralista.

⁶ La aplicación de este principio varía naturalmente según las oposiciones fonémicas de que disponga una lengua. Por ejemplo en árabe, donde no hay fonema bilabial oclusivo sordo, sino

centrada en la oposición cuya discriminación es más sencilla para cualquier niño, dejando de así libertad para ir introduciendo otras ideas.

Veamos ahora el orden en que se presentan los fonemas. PROLIN está dividido en cinco bloques de acuerdo con la dificultad creciente de las oposiciones consonánticas del español:

- En el *primer* bloque (fichas 1-4) se trata de que el niño llegue a dominar las oposiciones fundamentales de los fonemas oclusivos orales: /p, k, b, g, t, d/.
- En el *segundo* bloque (fichas 5-7) se introducen los fonemas oclusivos nasales: /m, n, ñ/, en sus oposiciones mutuas y con los fonemas orales.
- En el *tercer* bloque (fichas 8-10) aparecen los fonemas fricativos: /f, s, j, θ/ en sus oposiciones mutuas y con los oclusivos orales y nasales.
- En los bloques *cuarto* (fichas 11-12) y *quinto* (fichas 13-15) finalmente se introduce la plétera de fonemas coronales no oclusivos ni fricativos, es decir, distintos de /t, d, n, s, θ/. Más en detalle, en el cuarto bloque se tratan los africados: /ch, ll/, y en el quinto los líquidos: /l, rr, r/.

Desarrollar esta manera se completa el sistema de oposiciones de los fonemas consonantes del español.

Todo lo anterior se refiere exclusivamente al orden en que las distintas oposiciones fonémicas del español se deben ir presentando. No queremos decir con eso que esperamos que el niño comience a reconocer fonemas como tales desde el principio. De hecho, otra característica de PROLIN es que tomamos muy en serio la sensibilidad natural que parece tener el ser humano por la sílaba como unidad sonora del lenguaje. Por ello, al principio de PROLIN se busca despertar la conciencia silábica y aumentarla, a fin de que nos sirva de apoyo tanto para descender a los fonemas que la componen como para ascender, mediante la distribución de diferencias prosódicas, al ritmo y la melodía del lenguaje, es decir al acento y la entonación.

En cuanto a las estructuras silábicas, procuramos evitar hasta donde eso es posible que en los textos utilizados (cuentos, rimas, canciones, etc.) aparezcan las estructuras silábicas y combinaciones de ellas que ofrecen mayor dificultad; particularmente evitamos diptongos y triptongos así como secuencias de tres o más consonantes. A la par, cuando se trata de ejercicios de repetición y memorización cuyo objetivo es despertar la conciencia de las oposiciones fonémicas, nos ceñimos rigurosamente a la estructura silábica canónica, o sea CV (consonante seguida de vocal), a fin de no saturar el material que queremos que el niño asimile. En la selección de ese material respetamos desde el principio la tendencia del español a formar palabras bisilábicas del tipo CV.CV (*pico, vaca, nuca, nata, casa, rosa, velo*, etc.).⁷

Ahora bien, hablar no es meramente producir una sucesión de sílabas, sino que una vez más lo que importa lingüísticamente es *distinguir* entre las sílabas. El dispositivo que distingue una sílaba de otra es el acento, es decir el pronunciar una sílaba de modo ligeramente

solamente sonoro (/b/), este es el que se opondría máximamente al linguofaríngeo sordo o sonoro, que en árabe se produce a mayor distancia todavía que el dorsovelar sordo.

⁷ En lingüística se utiliza hoy día un punto para indicar el límite intersilábico. De esta manera hay palabras de forma CV.CV, V.CV, CV.CVC, V.CVC, etc.

diferente que las otras con las que aparece. El lenguaje se vale para eso de una o varias de las tres propiedades de todo sonido: su duración (medida en milisegundos), su intensidad o volumen, más precisamente su amplitud de onda (medida en decibelios) y su “altura” musical o agudeza, más precisamente su frecuencia (medida en hertz). En una emisión lingüística cualquiera advertimos que ciertas sílabas se destacan de las otras por pequeñas variaciones que pueden medirse en milisegundos, decibelios o hertz. A esto es a lo que llamamos *acento*. La manifestación del acento que los seres humanos encontramos más fácil de discriminar en general es dentro de la palabra. Y en efecto el llamado acento léxico es el más potente instrumento que tenemos para ensamblar la palabra, para crearla como *unidad* fonológica. Dicho sea de paso, la dificultad para ensamblar palabras mediante el acento a la hora de leer es muy característica de niños con dislexia (Leal y Suro 2004, 2006). De ahí que fomentar el reconocimiento de la sílaba tónica de una palabra es uno de los ejercicios más importantes que ofrece PROLIN para niños pequeños. En las fases siguientes de PROLIN se presentarán ejercicios para despertar la conciencia acentual más allá de la palabra y en último término la conciencia *rítmica* del discurso, que es la función más importante del acento o tono en cualquier lengua (Hayes 1995).

Uno de los fenómenos psicolingüísticos más curiosos es que el niño ya en el vientre materno comienza a discriminar los patrones entonacionales del habla de su madre u otros adultos presentes, es decir comienza a reconocer la *melodía* del lenguaje. La melodía es, como el ritmo, una propiedad no de un sonido suelto, sino de una sucesión de diferencias de ellos; y los recursos de que dispone el lenguaje para llevar a cabo la diferenciación son los mismos para la melodía que para el ritmo: duración, amplitud y frecuencia. Parecería pues que no en estricto sentido no podemos distinguir entre acentuación y entonación; y en efecto no la hay *cualitativamente*. Sin embargo, cuantitativamente sí que hay una importante y aun enorme distinción. En la construcción de contornos melódicos (entonacionales) hacemos que los sonidos duren más y sean más intensos o más agudos de lo que lo hacemos en la construcción de patrones rítmicos (acentuales). Esta diferencia *cuantitativa* parece ser lo que está en la base de la mayor sensibilidad que tenemos los seres humanos (por lo visto desde antes de nacer) para las melodías del lenguaje. De ahí que, al igual que comentamos con la sílaba, sea muy importante apoyarse en la conciencia entonacional para descender de ahí a la más difícil, por más sutil, conciencia acentual. Procuramos en PROLIN incluir ejercicios de variación entonacional en el inicio a fin de facilitar esta transición.

Si representásemos todo lo dicho hasta aquí mediante un diagrama imaginario, diríamos que la conciencia fonológica del niño comienza por un estado natural *A* y que queremos llevarlo a un estado cultural *B*. En el estado *A* es bastante alta su capacidad de discriminar entonaciones y sílabas, mientras que es baja o nula su discriminación de las demás estructuras y oposiciones sonoras. Partiendo de tal estado natural, la enseñanza de la lectura debe (y así se plantea la cuestión en PROLIN) organizarse en torno al objetivo de llevar al niño a un estado *B*, en la que todos los componentes de la conciencia fonológica alcanzan su máximo posible (véase Fig. 1). Sólo así podemos esperar que el niño logre eventualmente alcanzar un pleno dominio de la escritura como vehículo de cultura y educación.

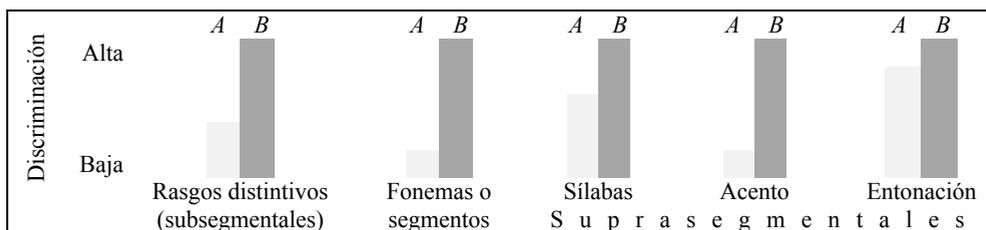


Figura 1. Evolución de una discriminación fonológica baja a una alta.

Hasta aquí con extrema brevedad el tipo de actividades dirigidas a despertar, estimular y aumentar la conciencia fonológica en sus diversos aspectos. Por otro lado, debemos despertar la conciencia de los textos, ya que sobre ella podrá construirse el análisis posterior del entramado léxico, morfológico y sintáctico que les subyace. Pues bien, cada una de las sesiones en PROLIN comienza con un texto que les es leído a los niños en voz alta y cuidando o incluso exagerando los contornos rítmicos y melódicos adecuados a lo que se lee. Los textos son tomados de los tres grandes *tipos de texto* que existen: narrativos, descriptivos y argumentativos. Antes de proceder a describirlos, quisiéramos recordar al lector un concepto lógico esencial: hablamos siempre de “tipos” y no de “especies” de texto. Con otras palabras, cualquier texto concreto al que en principio llamemos, por ejemplo, “narrativo” lo llamaremos así no porque sea exclusivamente narrativo, sino porque lo es primordialmente. De esa manera, un cuento infantil es típicamente narrativo, aunque ello no excluye que contenga elementos descriptivos (como cuando se describe el lugar donde ocurre la trama) o incluso argumentativos (como cuando una persona le explica a otra las razones que tuvo para hacer lo que hizo). En cambio, cuando decimos de una ballena que pertenece a la especie de los mamíferos, está claro que eso no significa que la ballena típica tiene aletas, glándulas mamarias y no puede respirar en el agua, pero que habría algunas ballenas que son distintas, al menos parte del tiempo. Los textos no existen como especies puras, que obedecen a la clásica definición exhaustiva y exclusiva que en la tradición clásica aristotélica se hace por género próximo y diferencia específica. Los textos existen como meros tipos, cuyas características están presentes solamente en mayor o menor proporción.

Aclarado este punto, pasamos a tipificar los textos que existen y que, en formas naturalmente muy sencillas, aparecen a lo largo de PROLIN⁸:

- Los textos de tipo *narrativo* tienen por objetivo presentar una secuencia de acontecimientos que ocurren en uno o varios lugares o escenarios, tienen una cierta duración, y están conectados tanto por las intenciones, motivos y discursos de sus personajes o protagonistas como por relaciones de causa y efecto ajenos e independientes de aquellas intenciones.

⁸ La distinción entre *narración* y *argumentación* aparece por vez primera en el origen de la tradición occidental, en la retórica de los antiguos griegos, si bien es prácticamente imposible identificar al primer inventor de ella. La *descripción* es añadida después. Hay que tener cuidado en no confundir estas distinciones con las introducidas poco después para separar los *géneros* poéticos o literarios en narrativo (épico) y actuado (dramático), que encontramos ya en la *República* de Platón. Por cierto, en algunos medios se habla de textos *informativos*, *expositivos*, *instruccionales*, etc., como si estos fueran tipos particulares comparables a los mencionados. Esta proliferación de tipos no es algo que ayude a tener ideas claras.

- Los textos de tipo *descriptivo*, en cambio, no representan una sucesión de acontecimientos, sino más bien un conjunto de características o atributos de personas, animales, plantas, objetos inanimados y artefactos o máquinas, así como las acciones, conductas, procedimientos y costumbres típicas de ellos o asociados a ellos.
- Los textos de tipo *argumentativo*, a su vez, contienen preguntas y respuestas, afirmaciones y negaciones, proposiciones principales y secundarias encadenadas unas a otras de forma lógica de tal manera que se llegue a una conclusión que esté fundada en dichas proposiciones y por ello se represente como verdadera, correcta y aceptable o plausible.

Un aspecto extremadamente importante de los textos es el *nexo* que une sus elementos. Los textos narrativos tienen en primer lugar un nexo temporal (una cosa pasa después de la otra), al que se añaden nexos causales y motivacionales que lo enriquecen (esto pasó porque pasó esto otro, aquello va probablemente a pasar porque este personaje quiere que pase). Esto es así aun en el caso de narraciones relativamente fantásticas, donde el nexo natural se trastoca en alguna medida. Por su parte, los textos argumentativos tienen un nexo lógico, en el que lo que importa es la relación entre pregunta y respuesta, afirmación y razones que la apoyan, conjetura y búsqueda de datos que la confirmen o refuten. Finalmente, los textos descriptivos tienen nexos mucho menos rigurosos y por tanto permiten una mayor libertad relativa en el ordenamiento de la información: si se describe lo que hay, por ejemplo, en un cajón, puede uno comenzar casi por cualquier objeto y seguir por cualquier otro; si describimos un animal, aunque hay ciertas convenciones, en principio nada obliga a comenzar por su apariencia en lugar de por su hábitat.

La investigación sobre el desarrollo ha mostrado que las narrativas son el modo natural en que el ser humano captura la realidad con el lenguaje, y que las narrativas iniciales de los niños son estrictamente temporales (primero pasa esto, luego esto, luego esto, etc.), mientras que los elementos causales vienen después, y los motivacionales al final. También sabemos que las descripciones y argumentaciones aparecen originalmente como parte de las narrativas y sólo después se desprenden e independizan de ellas. Sin embargo, creemos que es viable incluir los tres tipos desde la educación infantil, siempre que se cuide que la extensión y complejidad de los textos elegidos o contruidos *ex professo* sean apropiados para los niños. De hecho, muchos de los textos que incluimos en PROLIN tuvieron que ser escritos por nosotros o, al menos, adaptados de fuentes existentes para que cumplieran nuestros objetivos pedagógicos.

Ahora bien, cada uno de los tres grandes tipos de texto se manifiesta en *géneros* diversos. Por ejemplo, los textos *narrativos* comprenden cuentos, fábulas, mitos, leyendas, anécdotas, relatos históricos y chistes; los textos descriptivos pueden ser ficticios o realistas, y tener propósitos puramente expositivos e informativos o también normar o dar instrucciones e indicaciones. Los textos argumentativos pueden ser demostrativos o meramente persuasivos. Finalmente, hay géneros, como los poemas, canciones y dramas, las cartas, diálogos y artículos de periódicos y revistas, los cuales pueden ser de tipo narrativo, descriptivo o argumentativo. En PROLIN tratamos de mostrar la mayor variedad de géneros que sea compatible con la edad de los niños a los que se dirige.

Los niños disfrutan desde muy pequeños con diversos tipos de texto; pero el propósito de usar textos de distinto tipo y género no es solamente ganar su atención, cosa por lo demás

importante siempre en niños pequeños que suelen aburrirse y distraerse con facilidad. Tampoco es en rigor verificar su nivel de comprensión, que en todo caso es algo limitado en razón de su tierna edad. Se trata ante todo y sobre todo de que comiencen a darse cuenta de dos aspectos de los textos: 1º, de que algo tan interesante como un cuento fantástico o una canción de cuna pueden estar *contenidos* en un texto escrito; y 2º de que un texto escrito es algo sobre lo que las personas *hablan*. Con otras palabras, el que en PROLIN siempre comencemos por leer un texto y luego sigamos con preguntas y comentarios en torno a él tiene por meta la inducción a una cultura escrita, una inducción que debe renovarse continuamente para que se anide en la mente del niño. Un aspecto que destacamos también es la atención al título y eventualmente el subtítulo de un texto. Hay ejercicios de reflexión para que el niño aprenda a anticipar lo que el texto contiene (de lo que va a “hablar”) a partir de estos elementos. También buscamos que se fije en otros datos, como el nombre del autor y otros datos de edición, ya que es importante que el niño piense en el libro como un objeto cultural que es escrito por una persona, ilustrada por otra, impresa por un grupo de personas, etc. Cuando posteriormente se haga la visita a bibliotecas, librerías y ferias de libros, los niños recuperan todo esto, muchas veces para sorpresa de quienes los reciben y escuchan lo que los niños les dicen, preguntan o comentan. También en esto PROLIN busca la inducción cultural, sin la cual no es posible adquirir una educación basada en la escritura.

Después de los textos, PROLIN procede a todo tipo de ejercicios de repetición, memorización, reflexión y actuación en torno a letras, palabras (y pseudopalabras), frases, rimas, canciones, y variaciones sobre ellas. Lo que tratamos siempre de cuidar es que todas estas diversas actividades sean congruentes unas con otras y con los textos leídos y comentados antes. Veamos para terminar un ejemplo concreto de esta integración.

El “genio” de la lengua española en lo que toca a sílabas es la palabra bisilábica, es por ella que hay que comenzar, a diferencia de lo que ocurre en inglés, donde la inclinación es a producir palabras monosilábicas en gran profusión (primero de forma CV.CV, luego de forma V.CV, CV.CVC y V.CVC. Cualquiera que conozca los métodos y programas del inglés sabe que por allí se inicia la enseñanza de la lectura; pero en español esto sería un error. Por ello, como dijimos antes, empezamos en PROLIN por palabras como *pico*, *Paco* o *peca*. Pero más o menos a la mitad del programa (ficha 7) debemos volver sobre las palabras monosilábicas. Como a esas alturas queremos introducir el fonema oclusivo nasal linguopalatal (/ñ/), elegimos para la lectura inicial un texto descriptivo que trata de un animal que imaginamos muy atractivo (estéticamente fascinante) para los niños, el *ñu* de las praderas africanas.

Pues bien, después de hablar sobre el texto leído referente al ñu, procedemos a una reflexión sobre el número de sílabas que puede tener una palabra y comparamos monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas. Esto permite profundizar un ejercicio de fichas anteriores, que consiste en identificar la sílaba tónica (y con ello el acento léxico del español). Esto se hace mediante un juego en el que la palabra se representa por un trenecito formado por una locomotora solamente (la única sílaba de las palabras monosilábicas o la primera de cualquier palabra polisilábica), una locomotora y un coche de cola (primera y segunda sílabas de palabras bisilábicas), y con un convoy completo formado por una locomotora (primera sílaba), un coche de cola (última sílaba) y un número indefinido de vagones intermedios (sílabas interiores de una palabra con más de dos sílabas). Al hacer este ejercicio elegimos naturalmente palabras en las que aparecen todos los fonemas que se han visto en las fichas

anteriores para remarcar los contrastes fonémicos de /ñ/ con los demás oclusivos nasales (fichas 5 y 6), así como con los oclusivos orales (fichas 1-4).

Entre las demás actividades de esta ficha, quisiéramos para redondear este ejemplo decir que la entonación se trabaja con los niños mediante una canción muy popular en la que este fonema aparece y reaparece: *Huitzi huitzi araña* (o alternativamente, *Itsi bitsi araña*), que se encuentra en varios audiovisuales de YouTube, y que les encanta a los niños. En fin, todas las actividades de la ficha 7 están al mismo nivel y puestas en relación con lo que se ha realizado anteriormente.

Comentario final

Lo que hemos presentado arriba es un esbozo breve pero esperamos que inteligible de la naturaleza, objetivos y fundamentos de un nuevo programa para iniciar la enseñanza de la lectura con niños que se encuentran al final de los tres años de educación infantil y que han revelado trastornos de lenguaje que ponen en riesgo su futuro aprendizaje del sistema de escritura alfabética del español. El aspecto innovativo de este programa reside primordialmente en que a las bases intelectuales que subyacen a los mejores métodos pedagógicos del siglo XX hemos querido añadir ciertos principios elementales provenientes de la lingüística y otras disciplinas del lenguaje, de allí el nombre abreviado “PROLIN” que le hemos dado.

Nuestro programa no es el resultado de la improvisación, sino de un proceso de maduración de casi una década. Tampoco se trata de un programa del que sólo podemos prometernos un éxito posible, sino de uno que a lo largo de esa década ha sido sometido a experimentación (si bien en una fase de elaboración que ahora consideramos superada) y ha mostrado que consigue aumentar las capacidades de los niños pequeños con trastornos de lenguaje de forma importante (Suro, Leal y Zarabozo 2006, 2007). Todo parece indicar que los conceptos, principios y métodos del análisis lingüístico tienen algo real que ofrecer a la educación elemental no sólo a niños con dificultades de aprendizaje en la lectura sino a cualquier niño durante el periodo de adquisición formal de la misma

Notas sobre el autor:

Fernando Leal Carretero. Correspondencia: ferlec@hotmail.com

Judith Suro Sánchez. Correspondencia: judithsuro@yahoo.com.mx

Carmen Lopez-Escribano. Correspondencia: carmenle@edu.ucm.es

Victor Santiuste Bermejo. Correspondencia: victor.santiuste@med.ucm.es

Daniel Zarabozo Enríquez de Rivera. Correspondencia: dzarabozo@gmail.com

Referencias

- Chall, J. (1983) *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. y cols. (1982) *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: Dirección General de Educación Especial (SEP-OEA).
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. y cols. (1979) *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: Dirección General de Educación Especial (SEP-OEA).
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In Karalyn E. Patterson, John C. Marshall y Max Coltheart (coord.), *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, pp. 301-330. London: Erlbaum.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia* 36, 69-81.
- Hayes, B. (1995). *Metrical stress theory: Principles and case studies*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Leal Carretero, F. (2009). *Lecciones de lingüística para profesionales de la educación especial*. Guadalajara (México): Editorial Universitaria.
- Leal Carretero, F. y Suro Sánchez, J. (2004). La hipótesis fonológica de la dislexia: una crítica constructiva. En Alicia Peredo Merlo, *Diez estudios sobre la lectura*, pp. 265-287. Guadalajara (México): Editorial Universitaria.
- Leal Carretero, F. y Suro Sánchez, J. (2006). Análisis fonológico de la ejecución de niños con trastornos de lectura. En Beatriz Gallardo Paúls, Carlos Hernández Sacristán y Verónica Moreno Campos(Eds.), *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva*, vol. II: *Lingüística y evaluación del lenguaje*, pp. 153-172. Valencia: Universitat de València.
- Suro Sánchez, J. y Leal, F. (2004). La lectura en la educación especial: reflexiones pedagógicas y lingüísticas. En Alicia Peredo Merlo, *Diez estudios sobre la lectura*, pp. 233-264. Guadalajara (México): Editorial Universitaria.
- Suro Sánchez, J., Leal Carretero, F. y Zarabozo, D. (2006). Intervención en preescolar mediante una propuesta de lectura con base lingüística. En Beatriz Gallardo Paúls, Carlos Hernández Sacristán y Verónica Moreno (Eds.), *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva*, vol. I: *Investigación e intervención en patologías del lenguaje*, pp. 162-179. Valencia: Universitat de València.
- Suro Sánchez, J., Leal Carretero, F. y Zarabozo, D. (2007). Estimulación de lenguaje y lectura en niños de preescolar. En Esmeralda Matute y Soledad Guajardo (coords.), *Dislexia: definición e intervención en hispanohablantes*, pp. 129-155. Guadalajara (México): Centro Universitario de Ciencias Biológicas.

