

Segmentación del habla y adquisición de la lectura

Andrés Calero y Raquel Pérez



Tomar conciencia de la correspondencia entre la ortografía alfabética y la estructura fonológica de las palabras es una actividad necesaria tanto en educación infantil y prelectura como en los casos de lectores retrasados. Se revisan aquí los principios teóricos y se proponen diseños para su didáctica y de evaluación en el marco del D.C.B.

INTRODUCCION

Hasta la edad en que se empieza a leer, de ordinario, los niños/as han desarrollado en exceso un tipo de atención selectiva hacia el lenguaje oral y sus sonidos para obtener significados y producir mensajes entendibles. El prelector/a ha ido asimilando paulatinamente los contenidos expresivos y comprensivos de una lengua que además, en su vertiente formal, está conformada por sonidos mínimos como son los fonemas.

El alumno/a de 5 años es capaz de distinguir dos palabras que se diferencian por un sólo segmento fonémico /coche/ y /noche/, siendo capaz de manejar los sonidos que componen esas palabras con la finalidad de emitir o recibir significados. Sobre el plano de la comprensión, la toma de conciencia de que esas dos palabras se diferencian en el primer segmento que las componen es irrelevante. Sin embargo, en el contexto de la adquisición de la lectura, ello es necesario. Tanto padres como profesores/as de escuelas infantiles se han afanado en que el niño/a dedique una gran parte de su atención hacia la comprensión y emisión de sonidos que producen significados.

Sin embargo, es posible que haya sido escaso el tiempo concedido por ese mismo niño/a a tareas lúdicas en que haya tenido que manipular los segmentos mínimos que conforman las palabras (fonemas).

Juegos con el lenguaje oral, en base a *reconocimiento de rimas, trabalenguas, aliteraciones, onomatopeyas*, y tareas específicas en que haya que operar con segmentos fonémicos como: unión y separación de fonemas en palabras, segmentación fonémica inicial y final de palabras, comparación de segmentos fonémicos

de dos palabras, tareas de inversión de segmentos fonémicos en monosílabas etc. (Sánchez y otros, 1989; Sánchez, 1990; Calero Y otros, 1988, 1991; Calero y Pérez, 1989, 1990), van a ejercer un efecto positivo en la llamada *conciencia fonémica* (Cunningham 1988; Griffith y Klesius, 1990), que es definida como la habilidad para examinar el lenguaje, independientemente de su significado y manipular los elementos que lo componen (Cunningham, 1988).

Pero la adquisición consciente de la estructura segmental del habla por parte del niño/a entre 5 y 6 años es una tarea completa por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque hasta ese momento, la atención infantil se ha centrado, como hemos significado anteriormente, en los aspectos semánticos y expresivos del lenguaje oral; y, en segundo lugar porque desde el punto de vista cognitivo, esa complejidad específica se da en la propia intuición de los fonemas, como elementos componentes de las palabras. Los fonemas son unidades abstractas que no poseen significado en sí. El ser humano llega a hacer algo tan compacto como el alfabeto pagando un alto precio; dado que los signos que representan los sonidos tienen un carácter abstracto. A estas dos razones que abonan la dificultad para operar de forma consciente sobre los elementos que constituyen el lenguaje oral, se une el hecho complejo de tener que aislar determinados fonemas como los oclusivos: /p/, /t/, /k/, etc. Sin embargo, el niño/a para entender el principio alfabético de nuestro sistema específico de escritura, va a tener que desarrollar esa *conciencia fonémica*, que le va a ayudar posteriormente, cuando se enfrente al aprendizaje formal de la lectoescritura.

Es importante, en todo caso, que los profesores/as de Educación Infantil entiendan que a diferencia de las clásicas habilidades neuroperceptivo-motoras (memoria visual, lateralidad, discriminación visual, etc.), tradicional y supuestamente contempladas como predictoras de un nivel lector ulterior, un desarrollo de las habilidades de segmentación del lenguaje oral, se muestra como un poderoso predictor en nivel lectoescritor a adquirir posteriormente por el alumno/a (Benvenuty, 1982; Maldonado y Sebastián, 1987; Maldonado, 1990; Maldonado y otros, 1990; Lundberg y Oloffson, 1980; Lundberg y otros, 1988; Alegría y Morais, 1989; Alegría y otros, 1982; Bryant y Bradley, 1983; Liberman y otros, 1977; Oloffon y Lundberg, 1983; Tunmer y Nesdale, 1985).

Descartando las mal llamadas «Baterías Predictivas de Madurez para la Lectura», por su falta de predicción, la conciencia fonémica se manifiesta como un mejor predictor de logro en lectura, que medidas globales como el CI o el propio nivel de desarrollo del lenguaje. En nuestra experiencia, nosotros hemos comprobado que niños/as a los que se les tomaron varias medidas en pruebas de segmentación durante un curso escolar y, que conseguían un nivel bajo en ellas, no desarrollaban suficientemente su nivel lector y viceversa. Nunca se nos ha presentado un caso de buen nivel lector y bajo nivel de segmentación fonémica. Eso mismo no puede decirse de las pruebas que tradicionalmente se utilizan en los servicios psicopedagógicos para medir la madurez para la lectura: ABC, Inizan, Reversal Test, o refundidos.

En resumen, en Educación Infantil, y en el caso de los retrasados lectores/as, paralelamente al desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje oral, es necesario hacer un esfuerzo para desarrollar programas que favorezcan el que el niño/a llegue a ser consciente de los sonidos básicos del lenguaje, que parece manifestarse, de acuerdo con las evidencias experimentales obtenidas en la última década, como un requisito necesario para aprender a leer y escribir.

Sin embargo, y dadas las implicaciones educativas que este tema va a tener

en nuestras aulas, conviene clarificar algo que para muchos maestros/as va a resultar novedoso; teniendo en cuenta que, si bien la investigación actual tiene algunos puntos por clarificar, hay un núcleo importante de conclusiones que nosotros recogemos en este trabajo, a partir de las siguientes interrogaciones:

- a) ¿Qué es y por qué es importante desarrollar la conciencia fonémica?
- b) ¿Cómo podemos evaluarla?
- c) ¿Qué actividades podemos llevar a cabo para desarrollar la conciencia fonémica?

LA CONCIENCIA FONÉMICA. ¿QUE ES Y POR QUE ES IMPORTANTE DESARROLLARLA?

El grupo de Bruselas (MORAIS, ALEGRIA Y CONTENT, 1987), definiendo de un modo operativo la conciencia fonémica escriben al respecto: «*Alguien que siempre responde correctamente, sin dudar, ante tareas como suprimir un segmento (fonema) en una palabra, cuando explícitamente se le ha instruido para ello siguiendo algunos ejemplos, puede decirse de él/ella que posee un conocimiento consciente de los segmentos que componen las palabras*» (p. 148).

Es decir, tareas como: decir qué nos queda si no decimos el fonema inicial /f/ en las palabras /foca/, /foso/ o decir en qué se parecen /vez/ y /coz/; o invertir los fonemas /es/ para decir /se/ van a diferenciar a alumnos/as con conciencia segmental de otros que no la tienen.

Crear conciencia segmental del lenguaje oral no es sinónimo con acercamiento fonético de específicas metodologías lectoras. No es aprender la correspondencia letra/sonido; o hacer ver al niño/a que la palabra /paz/ se escribe con una /p/, una /a/ y una /z/. Se trata de que, antes de comenzar la enseñanza formal de la lectoescritura, todos los niños y niñas hayan tenido la posibilidad de enfrentarse a tareas de manipulación de los segmentos del habla en actividades desarrolladas de un modo lúdico. De hecho, de acuerdo con Griffith (1992): «*Es improbable que el niño/a con carencia de dicha conciencia fonémica se pueda beneficiar completamente de metodologías fonéticas*» (p. 518).

Crear conciencia fonémica es favorecer un conocimiento consciente de que el lenguaje puede ser descrito como una secuencia de segmentos. Hacer comprender al sujeto la estructura segmental del habla.

Klesius et al. (1991), comparando dos grupos de alumnos/as: uno recibiendo enseñanza a través de un método global, y otro a través de una metodología fonética, comprueban que aquellos niños/as con un nivel alto en conciencia fonémica, medida durante el primer curso de Primaria, rendían muy bien en lectura; tanto si seguían un método u otro. Es decir, que aquellos alumnos/as con un buen nivel en habilidades de segmentación de palabras, aun estando en clases que seguían un método global, eran capaces de inducir la correspondencia letra/sonido, a pesar de no haber recibido enseñanza explícita en tal aprendizaje. Del mismo modo, este grupo de investigadores llega a comprobar que ninguno de los dos métodos fue eficaz con alumnos/as que poseían un escaso nivel de conciencia fonémica.

Por otra parte, en ese mismo sentido, dos estudios ya clásicos: Bradley y Bryant (1983) y Lundberg, Frost y Petersen (1988), ponen a prueba la hipótesis de una mejora en el rendimiento lector de niños/as prelectores sometidos a un

programa de entrenamiento en habilidades de análisis segmental, comparándolos con grupos no entrenados en dichas habilidades.

Los dos trabajos comprueban que el desarrollo de la conciencia fonémica tiene un efecto positivo en reconocimiento de palabras o en nivel de escritura espontánea y dictado. Bradley y Bryant sometieron al grupo experimental, durante dos cursos escolares, a un entrenamiento específico en análisis segmental basado en *rimas, aliteraciones y reconocimiento de palabras con un segmento fonémico distinto al de otras*. En un sistema de escritura como el inglés, auténtico quebradero de cabeza para profesores/as pedagogos/as, Bradley y Bryant concluyen que el entrenamiento tuvo un efecto positivo sobre el rendimiento en lectura; sobre todo en el caso en que fue combinado con métodos fonéticos.

Lundberg y otros llegan a la misma conclusión, comprobando que los niños entrenados obtienen un mejor rendimiento en escritura en primer grado, y un superior nivel en reconocimiento de palabras en segundo grado. En ese sentido, afirman que:

«*La conciencia fonémica se puede desarrollar entrenando a prelectores, al margen del proceso de aprendizaje de la lectura*» (p. 473).

Aparte de las posturas de Lundberg y Bradley y Bryant, que plantean una relación unidireccional de causalidad entre análisis segmental del habla y rendimiento en lectoescritura, existen otros enfoques como el del grupo de Bruselas: Morais et al. (1987) que defienden un enfoque interactivo en dicha relación:

«*Sobre la base de los actuales conocimientos, se puede afirmar que la lectura y el conocimiento segmental del lenguaje oral se desarrollan conjuntamente a través de procesos de múltiples influencias recíprocas. De dónde proviene el primer impulso es inmaterial para la noción de proceso interactivo. De hecho, el primer paso puede provenir de la instrucción específica en el conocimiento de las letras o de las palabras escritas; o de la ejercitación específica en juegos que se centren en la estructura fonológica del lenguaje...*» (p. 539).

Del mismo modo, el grupo de Bruselas mantiene el principio de que la *conciencia fonémica no se desarrolla espontáneamente*, sino que es necesaria una intervención externa y explícita para que el niño/a llegue a descubrirla.

Es importante desarrollar el conocimiento de la estructura segmental del habla en los prelectores/as y lectores/as iniciales para acceder a la lectoescritura, dado que *en nuestro sistema de escritura, las palabras escritas están conformadas por segmentos que aproximadamente se corresponden con los fonemas de las palabras*. Y, esa reflexión previa sobre los segmentos básicos del lenguaje oral va a facilitar en el niño/a una mejor comprensión de esos otros segmentos que componen las palabras escritas, cuando tenga que leer y escribir. Sería una ardua labor enseñar a leer en nuestro sistema alfabético, pretendiendo alcanzar un buen nivel lectoescriptor, sin enseñar las reglas de transformación fonema/grafema. Para aprender a leer y escribir espontáneamente palabras es necesario que el niño/a llegue a captar que entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito existe una estrecha relación en los segmentos que los componen. Griffith (op. cit.) dice al respecto:

«*Un niño/a que es consciente de los fonemas, porque le han enseñado a reflexionar sobre las unidades del habla, no se confunde cuando el profesor/a comienza hablando sobre los sonidos que las letras representan en una palabra. De ese modo se puede beneficiar de la específica instrucción*» (p. 518).

En caso contrario, la enseñanza de la lectura suele ser una tarea ardua cuando se trata de descubrir la relación G/F. Es curioso observar cómo los niños que carecen de habilidad de análisis segmental llegan a memorizar la correspon-

dencia letra/sonido durante el aprendizaje de la lectura; pero, es frecuente igualmente el comprobar los fracasos que suelen tener posteriormente, al intentar relacionar nuevamente letra/sonido cuando tienen que enfrentarse a leer, y sobre todo escribir, palabras nuevas.

Otro de los aspectos que resaltan la importancia de favorecer el trabajo en habilidades de análisis segmental del habla es el relativo a la *relación entre conciencia fonémica y retraso lector*. Prácticamente en todas las lenguas alfabéticas se ha comprobado que *el retraso lector está asociado con la ausencia de habilidad para operar con los segmentos mínimos del lenguaje oral*. Citaremos dos trabajos: uno llevado a cabo por el grupo de Bruselas y el otro en la Universidad Autónoma de Madrid.

Morais, Cluytens y Alegría (1984), al comparar el rendimiento en tareas como suprimir la /p/ inicial de /pal/ para decir /al/, de lectores/as retrasados de 8 años, con lectores/as iniciales de primer curso de primaria, comprueban que los porcentajes de respuestas de ambos grupos se sitúan en un 13,7% y un 71,3%, respectivamente. Es decir, los alumnos/as de primer curso poseían una mejor habilidad para reflexionar sobre los sonidos básicos del lenguaje, que aquellos de 8 años que tenían un retraso lector.

Curiosamente, un resultado que obtienen posteriormente, y que puede sorprender a muchos psicopedagogos/as que todavía siguen «recetando» ejercicios de ritmo, o discriminar patitos para la derecha o para la izquierda, para reeducar a retrasados lectores/as, proviene de una nueva tarea que Morais, Cluytens y Alegría plantean a sus dos grupos. Consistía en suprimir la primera nota de un grupo de cuatro producidas en un xilófono. Ahora, el porcentaje de respuestas varió en favor de los retrasados lectores/as: 28,8%, por 16,6% para los lectores/as iniciales.

Es decir, el retraso lector tiene, evidentemente, una relación más próxima con los sonidos del lenguaje oral que con los sonidos que surgen de las notas musicales. Consiguientemente, para reeducar a un mal lector/a es necesario trabajar con materiales relacionados con la lectoescritura, y no discriminando los sonidos del ambiente, dando golpes rítmicamente, recortando o discriminando patitos hacia un lado u otro. *Nada hay más cercano a la tarea de leer y escribir que los sonidos del lenguaje oral.*

Maldonado (1987), en un trabajo llevado a cabo con una muestra de niños/as españoles, compara tres grupos de sujetos:

- lectores/as normales de 3.º de EGB, con un nivel lector adecuado a su curso.
- lectores/as retrasados de 3.º de EGB, con un nivel de 1.º de EGB.
- lectores/as de 1.º de EGB con un nivel lector adecuado a su curso.

La tarea que desarrollaron estos tres grupos de sujetos consistía en suprimir el primer fonema de una palabra: /faro/.../aro/. Los resultados en media y mediana se reflejan en la Tabla I.

TABLA I
Lect. 3.º normales, lect. 1.º normales, lect. 3.º retras.

\bar{X}	9,2	8	5,4
Md	10	8,9	4,8

Los resultados son concluyentes. La diferencia en media entre lectores/as retrasados de 3.º de EGB y lectores/as jóvenes de 1.º de EGB es importante. Pero aún lo es más en resultados de mediana. Esta medida de tendencia central, al estar menos afectada que la media por los valores extremos que un sujeto pudiese haber obtenido, viene a representar una prueba más contundente de que la mayoría de los retrasados lectores tenían serias dificultades para manejar los segmentos orales de las palabras.

Otro de los argumentos que resalta la importancia de favorecer el trabajo en habilidades de segmentación de unidades del habla proviene de las evidencias experimentales obtenidas por Morais y otros (1979), cuando llegan a la conclusión de que *las habilidades de segmentación oral no se adquieren espontáneamente en el curso del desarrollo cognitivo del ser humano; sino que es necesaria una intervención específica*, que para la mayoría de las personas se desarrolla al aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabética.

Para afirmar tal cosa Morais y su grupo llevaron a cabo una investigación, que ha sido replicada en otros contextos con resultados parecidos. Seleccionaron dos grupos de sujetos: uno de analfabetos que nunca habían estado escolarizados, y otro, igualmente de analfabetos que habían accedido al aprendizaje de la lectura a través de campañas de alfabetización. Les sometieron a tareas en que tenían que quitar el primer fonema de una palabra o pseudopalabra: /purso/ ... /urso/; o añadir un fonema: /uva/ ... /chuva/.

Los resultados, reflejados en la Tabla II, son claramente incompatibles con la idea de que la habilidad de análisis segmental se desarrolla bajo la simple estimulación lingüística que el medio entorno normal proporciona.

TABLA II
Adición de un fonema Eliminación de un fonema

	Adición de un fonema	Eliminación de un fonema
Analfabetos	19% (0)	19% (0)
Alfabetizados	71% (13)	73% (27)

(MORAIS et al. (1979). Media de porcentajes de respuestas correctas. Entre paréntesis, el porcentaje de sujetos que obtuvieron el 100% de aciertos).

Es decir, no es suficiente para un iletrado/a el contacto con el lenguaje oral para desarrollar su conocimiento fonológico, es necesaria una intervención externa que le haga ver que las palabras tienen una conformación segmental.

Finalmente, el DCB, en cuanto a la preparación para la lectura, abona la idea de trabajar el lenguaje oral en la escuela cuando dice:

«Tradicionalmente se ha puesto el acento en la falta de madurez para la lectura en las *capacidades previas* y, esencialmente, en las *de tipo perceptivo-motor*. Esto ha dado lugar a una *intervención sesgada en la que se han olvidado aspectos fundamentales como el lenguaje oral* y el propio proceso lector» (p. 429).

Es necesario que el profesor/a de E.I. y el de E.E. tengan muy claro que actividades como: discriminar patitos para la izquierda o la derecha, localizar el esquema corporal, percibir o discriminar diferencias entre figuras, dar botes a un balón, o seguir el ritmo de una pandereta, tienen como única finalidad el desarrollar un tipo de maduración neuroperceptivomotora en el niño/a. Pero esto no quiere decir, como se viene demostrando en la última década, que el desa-

rollo en este tipo de habilidades tenga alguna relación directa con el rendimiento en lectura. Una revisión de trabajos sobre este tema se puede encontrar en Escoriza, (1986); Benvenuty, (op. cit.) y Calero y otros (1991).

Definitivamente, hay que relacionar el nivel lector a alcanzar por los niños/as con un desarrollo del lenguaje; tanto a nivel comprensivo y expresivo, como favoreciendo un conocimiento de la estructura segmental del habla, con tareas como las que proponemos en este trabajo.

COMO EVALUARLA

Se pueden utilizar varias tareas para determinar si los alumnos/as poseen o carecen de la habilidad para manipular los segmentos orales de las palabras, teniendo en cuenta lo siguiente:

- a) Los ejercicios deben plantearse de un modo *lúdico*, a través de los cuales se va a «jugar con las palabras y con los sonidos que ellas tienen».
- b) Es importante que el profesor/a no utilice términos como: oración, palabra, sílaba, fonema. Esta *terminología* deberá sustituirse por otra más acorde con el nivel de comprensión del niño/a como: trozo, trocito, sonido, parte, etc.
- c) Toda actividad que se plantee deberá *entrenarse previamente* para su comprensión, con varios ejemplos. Si tras ellos, el niño/a no ha entendido la mecánica del ejercicio se debe dar por acabado el mismo.
- d) Es necesario tener en cuenta que *las distintas tareas que se pueden presentar a un alumno/a van a plantear un índice de dificultad diferente*. De ese modo, habría que distinguir varios niveles de *conciencia fonémica*. Es mucho más sencillo reconocer rimas que, por ejemplo, suprimir un fonema en una palabra para decir qué queda de ella.

Comparando los instrumentos de medida que se utilizan para evaluar el grado de conciencia fonémica, nos encontramos que las tareas a que someten a los niños/as son, a veces, dispares. Desde Bradley y Bryant (1983), que la evalúan a través de tareas de *rimas y comparación de segmentos de palabras*, pasando por Lundberg, Wall y Oloffson (1980), que utilizan pruebas que incluyen *unión de sílabas y fonemas, segmentación de sílabas y segmentación de fonemas, inversión de fonemas y localización de un fonema concreto en una palabra*; hasta otros autores como por ejemplo Alegría, Pignot y Morais (1982), que sólo utilizan la tarea de *inversión de fonemas*, o Maldonado (1984) que recurre a *comparación de segmentos silábicos y fonémicos*, además de *supresión de sílabas y fonemas* en palabras.

El esquema que presentamos en la Tabla III recoge las distintas tareas que en diferentes pruebas se han utilizado para medir la conciencia fonémica, adaptando el trabajo de Yopp (1988).

Como hemos mencionado anteriormente, es distinto el nivel de dificultad que presentan estas tareas para los niños/as. Para Stanovich y otros (1984) las pruebas de *rimas* vienen a ser las más fáciles; mientras que la de *supresión de un fonema* es la más difícil. Ello porque son dos operaciones las que los alumnos/as tienen que hacer en esta tarea: aislar un sonido del habla y mantenerlo en memoria, mientras ejecuta la segunda operación de decir lo que queda. Nuestro trabajo con prelectores/as confirma los resultados de Stanovich sobre la facilidad de las *rimas*. Se plantea, igualmente, que la tarea de *unión de fonemas* representa poca dificultad para los niños de 5/6 años; mientras que esa tarea de unión

TABLA III

Tarea	Ejemplo	Autor/a
Reconocimiento de rimas	¿Riman /sal/ y /cal/?	Calfee, Chapman y Venezki, 1982; Bradley y Bryant, 1983
Producción de rimas	Dime algo que rime con /palo/	Calfee, Chapman y Venezki, 1982; Bradley y Bryant, 1983
Comparación de segmentos en palabras (principio, medio y final)	¿Empiezan /sol/ y /sapo/ igual?	Bradley y Bryant, 1978, Maldonado, 1984, 1990
Contar fonemas	¿Cuántos sonidos oyes tú en /sí/?	Mann, 1986; Tunmer y Nesdale, 1985;
Segmentación de fonemas en una palabra	Dime qué sonidos oyes tú en /leo/	Fox y Routh, 1975; Skjelford, 1976
Aislar un fonema (principio, medio y final)	¿Cuál es primer sonido en /mío/?	Wallach y Wallach, 1976; Williams, 1980
Unión de fonemas	Junta estos sonidos para ver qué resulta: /s/-/o/-/l/	Fox y Routh, 1976; Goldstein, 1974.
Supresión de un fonema (principio medio y final)	Si en /faro/ no decimos /f/, ¿qué nos queda?	Maldonado, 1984, 1987; Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979
Especificar el fonema suprimido (principio, medio y final)	¿Qué sonido oyes en /ssal/ que no oyes en /al/?	Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984
Inversión de fonemas	Di /os/ colocando el último sonido el primero, y el primero el último	Alegría, Pignot y Morais, 1982

de fonemas precede a la habilidad de supresión de un fonema en un palabra en los alumnos de primer curso.

¿Cuál es, entonces, el nivel de dificultad de las distintas tareas? En el trabajo de Yopp (op. cit.), llevado a cabo con una muestra de 54 niños/as, cuyas edades oscilaban entre 5 años 4 meses y 6 años 8 meses (edad media de 5 años 10 meses), se ofrece un cuadro de los tests utilizados, relacionados en orden de menor a mayor dificultad. La prueba de *inversión de fonemas* tras pasarse a 15 niños con cero respuestas como resultado, fue descartada de su investigación. En la Tabla IV quedan recogidos estos datos.

TABLA IV

Tests	Respuestas correctas (%)
1. Rima	.714
2. Unión de fonemas	.652
3. Comparación de segmentos en palabras	.631
4. Aislar un fonema	.589
5. Contar fonemas	.584
6. Segmentación de fonemas en una palabra	.535
7. Supresión de un fonema	.265

(Yopp, 1988. Datos en medias porcentuales de respuestas correctas a los distintos tests utilizados. Las diferentes pruebas quedan ordenadas de menor a mayor dificultad).

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA CONCIENCIA FONEMICA

Aunque escasos, en español existen algunos trabajos que pueden orientar y ayudar al profesor/a de EI y de EE que se interesen por esta vía psicolingüística de preparación para la lectoescritura e intervención en problemas lectoescritores.

Sánchez y otros (1989) y Sánchez (1990), en el caso de los alumnos/as retrasados en lectoescritura, ofrecen modelos específicos de actuación con tareas y ejercicios basados en:

- identificación de fonos
- adición de fonos
- escritura de palabras
- escritura de frases

Las actividades que proponen: «responden al principio general de que ciertos niños/as tienen dificultades para operar explícitamente sobre el plano fonológico de su lenguaje, y en eso reside el origen de sus problemas con la lectoescritura, de ahí que la intervención deba dirigirse a reforzar la capacidad para operar en ese plano o dimensión. Por esa misma razón, juegos como el veo, veo, las cadenas de rimas, tomar conciencia de cómo se articulan los sonidos pueden servir para el mismo fin» (1989, p. 110).

En el trabajo de estos autores, y cara a facilitar la tarea de manipulación de los segmentos que componen las palabras, el profesor/a comparte las operaciones a llevar a cabo con una palabra; mientras que el niño/a repite tales operaciones con otra.

Tomamos un ejemplo concreto referido a *adición de fonos*:

TABLA V

-
- El instructor/a propone al niño/a convertir una palabra/ala/en otra /gala/.
 - El niño/a escucha las dos palabras /ala/ /gala/
 - El instructor/a elige /ala/; mientras que el niño/a elige /gala/.
 - El instructor/a rompe su palabra en dos /a/ /la/
 - El niño/a hace lo mismo con la suya: /ga/ /la/
 - Tanto uno como otro cuentan el número de golpes de voz dados
 - El instructor/a dibuja tantos cuadros como golpes de voz ha dado.
 - El niño/a hace lo mismo
 - Instructor/a y niño/a comparan las primeras y las segundas sílabas, apoyándose en los cuadros dibujados /a/; /ga/ ... /la/; /la/
 - El niño/a indica dónde no son iguales: /a/; /ga/
 - El niño/a articula con claridad cada sílaba:
/aaaaaa/; /gggggggggaaaaaa/
 - El niño/a indica qué sonido se añade a la primera /ggggggggg/
-

(Actividad de adición de fonos Sánchez y otros, 1989).

Son, como ya hemos citado, cuatro los tipos de actividades que estos autores proponen; pero desarrolladas con detalle. Comienzan trabajando la palabra, para pasar posteriormente a la sílaba y al fonema. Utilizan materiales de apoyo visual como imágenes y representaciones de segmentos orales, como por ejemplo cuadrados.

Nosotros mismos, Calero y Pérez, (1990) y Calero y otros (1991), hemos plan-

teado un programa de cien ejercicios que pretende desarrollar en el niño/a estas habilidades cognitivas de reflexión sobre las unidades fundamentales del habla: palabras, sílabas y fonemas. Está específicamente destinado a prelectores/as, recorriendo exclusivamente a materiales orales, y utilizando como apoyaturas de tipo visual 45 láminas, y representaciones gráficas que el niño/a utiliza para concretar sobre un papel, o sobre la pizarra, los segmentos que manipula. Este tipo de apoyaturas se van eliminando progresivamente, en orden a que la reflexión sobre dichas unidades vaya haciéndose exclusivamente con los sonidos del lenguaje.

Seguimos un esquema de trabajo que parte de un entrenamiento en segmentación del lenguaje hablado en palabras, para pasar posteriormente dividirla en sílabas, y finalmente éstas en fonemas. Las palabras y las sílabas son más directamente perceptibles que los fonemas, y, de ese modo, más fáciles de trabajar en una etapa inicial con alumnos/as de 4/5 años. Son actividades que recomendamos se hagan en los primeros quince minutos de cada jornada escolar, recorriendo a crear un clima previo en línea con plantear los ejercicios de un modo lúdico, en que se va a *jugar con las palabras*.

Se han elaborado actividades como:

- rimas
- trabalenguas
- contar, representando en la pizarra, en una tira gráfica o dando palmadas, segmentos orales como: palabras, sílabas o fonemas.
- invertir palabras en una frase, sílabas en una palabra, o fonemas en sílabas o palabras.
 - /loma/ ... /malo/; /se/ ... /es/
- buscar láminas que empiecen por el mismo segmento silábico o fonémico.
- descubrir un segmento oral diferente; tanto sea una palabra, una sílaba o un fonema:
 - /ponte los calcetines/ ... /ponte los patines/
 - /casa/ ... /masa/
 - /queso/ ... /beso/
- añadir segmentos orales (palabras, sílabas y fonemas):
 - /osa/ ... /rosa/
- juegos de onomatopeyas
- comparación de segmentos silábicos o fonémicos:
 - «en qué se parecen /ffoca/ y /ffino/
- unir segmentos silábicos o fonémicos:
 - /me/ + /sa/ ... /mesa/
 - /s/ + /í/ ... /sí/
- supresión de un fonema:
 - «Si en /rosa/ no decimos /r/, ¿qué nos queda?»
- dictados silábicos o fonémicos.
- juegos de adivinación de palabras con un número concreto de sonido.

Como ejemplo, ofrecemos la Tabla VI referida a supresión de un fonema en posición inicial.

Además de los trabajos reseñados anteriormente, el profesor/a de EI y el de EE pueden recurrir a *actividades lúdicas* para desarrollar este tipo de habilidades metalingüísticas. Un juego que a los niños/as les gusta mucho es el juego de la tienda.

TABLA VI

-
- Material: Lámina 44 (feo)
 - Profesor/a: «Cómo es este señor: guapo o feo?»
 - Alumnos: /feo/
 - Profesor/a: «Es /fffeo/. Vamos a hacer el gesto del silencio (vamos a no decir el sonido del gato), cuando digamos cómo es este señor.»
 - (En su caso, respuesta del profesor/a)
 - Alumnos: /eo/
 - Otros ejemplos:
 - /ffoca/ ... /oca/
 - /ffino/ ... /ino/
 - /ffumo/ ... /umo/
 - /ffilo/ ... /ilo/
 - /ffaro/ ... /aro/
 - /ffalta/ ... /alta/
 - /ffoso/ ... /oso/
 - /ffosa/ ... /osa/
 - /ffalto/ ... /alto/
 - /ffama/ ... /ama/
-

(Actividad de supresión de un fonema en posición inicial. Calero y otros, 1991).

TABLA VII

-
- / ... /Un niño/a tiene que ir a la tienda a comprar lo que su mamá le ha mandado. Es necesario mandarle varios recados:
 - «sal y azúcar»
 - «tomate y leche»
 - / ... /Conforme el niño/a va hacia la tienda, tiene que ir repasando mentalmente la lista, y deberá cambiar o alterar, a propósito, algunos de los sonidos de dicha lista.
 - / ... /Al final, pueden salirle cosas tan divertidas como ésta:
 - «sal a jugar»
 - «tomo té y leche»
 - / ... /La tarea ahora consiste en adivinar entre todos, en una actividad que les divierte, en grupo, o por parejas, qué sonidos se han alterado.
-

Se puede recurrir también a los juegos bastante conocidos por los profesores/as del «*Veo, veo*», o «*De la Habana ha venido un barco cargado de...*».

Otra alternativa es utilizar la literatura infantil que juega con los sonidos del lenguaje: *rimas, trabalenguas, poesías*, etc. Leyendo *rimas* todos los días a los alumnos/as de Educación Infantil se puede llegar a hacer una colección de las mejores para su gusto, con el objetivo de memorizarlas, y para motivarles a que ellos creen las suyas. Es sorprendente cómo niños/as de 5 años pueden llegar a manipular los sonidos del lenguaje para crear sus propias rimas.

Igualmente, los *trabalenguas* favorecen la reflexión sobre los segmentos de las palabras. Especialmente encontramos interesante el trabajo de Miguel Tirado Zarco «*Trabalenguas*», de Perea Ediciones (1988). Es un libro que sale «como resultado de una recopilación que el autor lleva a cabo con la ayuda de muchos compañeros/as y alumnos/as» (p. 7). Abarca la obra todos los fonemas de nuestra lengua.

En esta misma línea es interesante el libro de E. Nicanora «*Reeducación ortofónica en base a poesías*», de Nuevas Orientaciones en Educación (ed.) (1985).

Estas ideas, y otras que esperamos vayan saliendo de profesores/as preocupados por el desarrollo del lenguaje oral y la adquisición de la lectoescritura, pueden llegar a componer un material que, llevado a la práctica, hará que el niño/a prelector o el retrasado en este aprendizaje instrumental lleguen a ser conscientes de los sonidos básicos del lenguaje que, posteriormente, se encontrarán en forma de letras cuando tengan que leer o escribir.

A partir de aquí, daríamos contenido a las palabras del DCB (p. 429): «El aprendizaje de la lectoescritura significa aprender a usar de forma nueva los recursos lingüísticos que han sido desarrollados escuchando y hablando.» A lo que habría que añadir: «y reflexionando sobre las unidades del habla».

Referencias

- ALEGRIA, J., y MORAIS, J. (1989). «Analyse segmentale et acquisition de la lecture». En Rieben y Ch. Perfetti (comp.). *L'Apprenti Lecteur. Recherches Empiriques et Implications Pédagogiques*, pp. 173-196.
- ALEGRIA, J.; PIGNOT, E., y MORAIS, J. (1982). «Phonetic analysis speech and memory codes in beginning readers». En *Memory and Cognition*, 10, pp. 451-456.
- BENVENUTY, J. (1982). «Una revisión del Concepto de Dislexia como Síndrome. Incidencia de las Variables Extrasujeto en los Trastornos del Aprendizaje de la Lengua Escrita». I. C. E. Universidad de Cádiz.
- BRYANT, P. E., y BRADLEY, L. (1983). «Categorizing sounds and learning to read: A causal connection». En *Nature*, 301, pp. 411-421.
- CALERO, A., y PÉREZ, R. (1989). «La madurez para la lectura. Enfoque cognitivo versus neuro-perceptivo». En *Revista de Investigación en la Escuela*, 9, pp. 25-33.
- CALERO, A., y PÉREZ, R. (1990). «La madurez para la lectura: Un concepto en revisión». En *Revista Plantel*, vol. 1, pp. 70-90. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB. Ciudad Real.
- CALERO, A.; PÉREZ, R.; MALDONADO, A., y SEBASTIÁN, M. E. (1991). «Materiales Curriculares para Favorecer el Acceso a la Lectura en Educación Infantil». Escuela Española.
- CUNNINGHAM, A. E. (1988). «A Developmental Study of Instruction in Phonemic Awareness». American Educational Research Association.
- ESCORIZA, J. (1986). «Madurez Lectora: Predicción, Evaluación e Implicaciones Educativas». Promociones y Publicaciones Universitarias. Barcelona.
- GRIFFITH, P. L., y KLESIOUS, J. P. (1990). «The effect of phonemic awareness ability and reading instructional approach on first grade children's acquisition of spelling and decoding skills». Paper presented at the *National Reading Conference*. Miami.
- GRIFFITH, P. L., y OLSON, M. U. (1992). «Phonemic awareness helps beginning readers break the code». En *The Reading Teacher*, 45, pp. 516-523.
- KLESIOUS, J. P.; GRIFFITH, P. L., y ZIELONKA, P. (1991). «A whole language and traditional instruction comparison: Overall effectiveness and development of the alphabetic principle». En *Reading Research and Instruction*, 30(2), pp. 47-61.
- LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILLER, D.; LIBERMAN, A., y FOWLER, L. (1977). «Phonetic segmentation and recording in the beginning readers». En A. S. Reber and Scarborough (eds.). *Towards a Psychology of Reading*, pp. 207-225.
- LUNDBERG, I., y OLOFFSON, A. (1980). «Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skill in kindergarten». En *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, pp. 159-173.
- LUNDBERG, I.; FROST, J., y PETERSEN, O. (1988). «Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children». En *Reading Research Quarterly*, XXIII/3, pp. 263-284.
- MALDONADO, A. (1984). «La capacidad de Segmentación Fonémica en Relación con el Aprendizaje de la Lectura». Proyecto de Investigación de la Red INCIE-ICEs.
- MALDONADO, A., y SEBASTIÁN, M. E. (1987). «El desarrollo de la capacidad de segmentación de palabras en lectores jóvenes y retrasados». En Aprendizaje-Visor (ed.). *Psicología y Educación. Realizaciones y Tendencias Actuales en Investigación y en la Práctica*, pp. 306-309.
- MALDONADO, A. (1990). «El Desarrollo de la Lectura durante los Primeros Años de Escolarización». Tesis Doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.
- MALDONADO, A.; SEBASTIÁN, M. E.; CALERO, A., y PÉREZ, R. (1990). «Entrenamiento en habilidades metalingüísticas en niños/as prelectores y lectores retrasados». En *Boletín I. C. E. vol. 16*, pp. 35-39. Universidad Autónoma de Madrid.
- MORAI, J.; CARY, L.; ALEGRIA, J., y BERTELSON, P. (1979). «Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?». En *Cognition*, 7, pp. 323-331.

- MORAIS, J.; CLUYTENS, M., y ALEGRIA, J. (1984). «Segmentation abilities of dyslexic and normal readers». En *Perceptual and Motor Skills*, 58, pp. 221-222.
- MORAIS, J.; ALEGRIA, J., y CONTENT, A. (1987). «The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view». En *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, pp. 415-438.
- OLOFFSON, A., y LUNDBERG, I. (1983). «Can phonemic awareness be trained in kindergarten?». En *Scandinavian Journal of Psychology*, 24, pp. 35-44.
- SÁNCHEZ, E.; RUEDA, M., y ORRANTIA, J. (1989). «Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura». En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, pp. 101-111.
- SÁNCHEZ, E. (1990). «Estrategias de intervención en los problemas de lectura». En *Desarrollo Psicológico y Educación*, III. *Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar* (comp.). pp. 139-154. Alianza Psicológica.
- STANOVICH, K.; CUNNINGHAM, A., y CRAMER, B. (1984). «Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability». En *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, pp. 175-190.
- TUNMER, W., y NESDALE, A. R. (1985). «Phonemic segmentation skill and beginning reading». En *Journal of Educational Psychology*, 37, pp. 417-427.
- YOPE, H. K. (1988). «The validity and reliability of phonemic awareness tests». En *Reading Research Quarterly*, 23, pp. 159-177.

Segmentación del habla y adquisición de la lectura

Andrés Calero y Raquel Pérez
CL&E, 1993, 18, pp. 41-53

Resumen: Es necesario cierto nivel de análisis de los segmentos del habla para aprender a leer en un sistema alfabético de escritura como el nuestro. Suficientes evidencias experimentales plantean la importancia que tiene el desarrollar en el niño/a lo que viene a llamarse «conciencia fonémica» para llegar a entender el principio alfabético, que hace corresponder una ortografía alfabética con la estructura fonológica de las palabras.

Ante la implantación del nuevo Currículum en Educación Infantil, son importantes las implicaciones educativas que tiene un planteamiento como éste en nuestras aulas, al igual que en el caso de los lectores/as retrasados; ya que éstos tienden a distinguirse de los buenos lectores/as por su escasa o nula conciencia de la estructura segmental del lenguaje oral, y su pobre capacidad para manejar los componentes de dicha estructura.

Datos sobre los autores: Los autores, psicólogos, son profesores en el C. E. Vicente Cañada Blanch de Londres.

Dirección: C. E. Vicente Cañada Blanch, 317 Portobello Road, London, W 10, 5 SZ

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.