

EFICACIA DE UN MÉTODO FONÉTICO EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

FERNANDO CUETOS VEGA, MAR ARNEDO, MAITE FAÑJUL, JAIME FERNÁNDEZ, MARÍA FERNÁNDEZ-OJANGUREN, MARTA GARCÍA DE CASTRO, FÁTIMA IBÁÑEZ, PAULA MUNIZ, ELENA RODRÍGUEZ, LEO SUÁREZ, JULIO GALLEGÓ

En este estudio se pone a prueba un nuevo método de enseñanza de la lectura y escritura, fundamentalmente de tipo fonético. Setenta y seis niños de 3^o de infantil fueron enseñados con este método y comparados con un grupo control de similares características. Se evaluaron los logros de ambos grupos con varias pruebas de lectura y escritura de palabras y pseudopalabras, así como de comprensión de textos. El grupo experimental obtuvo puntuaciones estadísticamente superiores al grupo control en todas las pruebas.

In this study a new teaching method of reading and writing was tested. 76 five years old children taught with this method were compared with other 75 children of similar characteristics but taught with a traditional method. Both groups were evaluated with the same tests of reading, writing and text comprehension. The experimental group was statistically superior to the control group in all tasks

1. Introducción

La elección del método de enseñanza de la lectura es una de las decisiones más importantes que los centros escolares tienen que tomar, ya que es innegable que el éxito escolar depende en gran medida del dominio que se posea de la lectura. Una lectura, fluida y comprensiva, garantiza un buen rendimiento en prácticamente todas las materias, principalmente en lengua, pero también en ciencias sociales y naturales e incluso en resolución de problemas matemáticos. Una lectura deficiente, por el contrario, acarrea inevitablemente problemas en todas esas materias.

Pero a pesar de la importancia que tiene esta decisión, la mayor parte de las veces se suele tomar siguiendo criterios más pragmático que científicos. Así, uno de los principales determinantes en la selección del método suele ser la tradición, pues hay una fuerte tendencia a continuar con el método que se ha venido utilizando en el colegio. Otra posición también bastante frecuente es la de dejar la decisión en manos de las editoriales y simplemente seguir el método propuesto por una determinada editorial. Bien es cierto que al final, la mayor parte de los niños aprenden a leer y escribir independientemente del método que hayan seguido. Pero también

FERNANDO CUETOS VEGA es Profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo y los otros autores son Profesores del Colegio San Ignacio de Oviedo.

es cierto que suele quedar un porcentaje significativo de niños en todas las clases que no consigue dominar estas destrezas, y ese porcentaje viene determinado en gran medida por el método utilizado. De ahí la importancia de hacer una buena elección.

Pero ¿cuál es el mejor método? Durante las últimas décadas ha habido un gran debate acerca de cuáles son los métodos más eficaces para enseñar a leer (Cuetos, 1988). Para los defensores de los métodos sintéticos, el aprendizaje de la lectura debe comenzar por lo más simple, es decir, por las unidades más elementales del lenguaje cuales son las letras y sílabas, para terminar en lo más complejo, esto es, las palabras y frases. En cambio, para los defensores de los métodos analíticos o globales se debe comenzar por las unidades que tienen significado para el niño, las palabras y frases, y terminar en las más simples.

Históricamente, los primeros métodos de enseñanza de la lectura fueron los sintéticos, en concreto los alfabéticos. El método alfabético exigía aprender el nombre de las letras como paso previo a la lectura. Posteriormente, cuando la psicología y la pedagogía se centraron en los intereses del niño se pasó a los métodos analíticos o globales más atractivos para los escolares. Pero pronto se fueron abandonando los métodos globales para pasar de nuevo a los sintéticos (Venezky y Massaro, 1976) debido a que los resultados no eran tan satisfactorios como se pensaba. En los numerosos estudios que se realizaron comparando ambos tipos de métodos se encontraba que los sintéticos eran superiores (Chall, 1967).

El problema principal de los métodos globales es que entorpecen considerablemente el aprendizaje de la lectura, ya que los niños tienen que aprender la forma escrita de un buen número de palabras para empezar a deducir el sonido que corresponde a cada letra. Durante ese tiempo solo pueden leer aquellas palabras que se les ha enseñado y que reconocen como un todo, pero cuando se encuentran con una palabra nueva que no han visto anteriormente no son capaces de leerla. Y, aunque algunos niños terminan descubriendo las reglas de correspondencia entre letras y sonidos por sí solos, la mayoría necesita que se le enseñen esas reglas de forma sistemática para poder aprenderlas, con lo cual el método global termina convirtiéndose en un método sintético. Además, al aprender globalmente la forma de las palabras, los lectores enseñados con este método cometen muchos errores visuales, esto es se equivocan en palabras de parecido visual (por ejemplo leen "arena" por "amena" o "claro" por "clavo").

Pero tampoco los métodos sintéticos están exentos de problemas. Cuando se parte de la letra (método alfabético), los niños tienen que aprender el nombre de cada letra y su pronunciación cuando se une a otra letra (la "m" con la "a" suena "ma"), lo que resulta, además de tremendamente aburrido, ilógico para el niño que "eme" con "a" suena "ma". Con el método fonético, en vez de enseñar el nombre de las letras se enseña el sonido de cada letra (la letra "m" suena /m/), lo que hace que sea más coherente (sonido /m/ con sonido /a/ suena /ma/). El problema es que los fonemas son muy abstractos y algunos de ellos, en especial los

oclusivos, difícil de pronunciar de manera aislada. Cuando el punto de arranque es la sílaba, la lectura adquiere más significado, ya que la sílaba es una unidad que los niños suelen manejar en sus juegos infantiles, pero es necesario aprender un elevado número de sílabas y eso dificulta el aprendizaje, razón por la que los niños que aprenden a través de un método silábico suelen cometer errores de confusión entre sílabas parecidas, especialmente las que comparten las mismas letras aunque en distinto orden (por ejemplo leer "pla" por "pal" o "cor" por "cro"). No se trata de problemas en la percepción espacial, como se ha dicho muchas veces, sino problemas en asignar la secuencia de sonidos correspondiente a cada sílaba.

En definitiva, que todos los métodos tienen ciertas ventajas pero cada uno de ellos también tiene inconvenientes. Los métodos globales atraen más el interés de los niños porque se utilizan unidades que les resultan familiares, pero alarga demasiado el tiempo de aprendizaje de la lectura al tener que aprender a reconocer un gran número de palabras visualmente. Si se espera a que el niño descubra por sí mismo las relaciones entre ortografía y sonido esa espera puede resultar realmente larga y aun así muchos niños no lo logran nunca, por lo que hay que enseñarles sistemáticamente esa relación, es decir, se tiene que terminar en el nivel de las letras y fonemas, justamente de lo que se huía.

Los métodos sintéticos son los más rápidos para enseñar a leer puesto que van directamente a la pronunciación de cada letra o sílaba. El problema es que las letras y las sílabas son unidades poco familiares para los niños y por ello pueden sentirse poco motivados a realizar aprendizajes tan abstractos.

El objetivo de este estudio fue construir un método que reuniese las ventajas de todos los anteriores y evitase, en la medida de lo posible, sus inconvenientes. Un método que comenzase con unidades con significado (frases y palabras) para que el niño pudiese captar el sentido del lenguaje escrito y así se encontrase más motivado para aprender a leer, pero que no retrasase innecesariamente la etapa de aprendizaje de las reglas grafema-fonema que es, verdaderamente, la esencia del aprendizaje de la lectura. Una persona no se convierte realmente en lectora mientras no domina las reglas de conversión de grafemas en fonemas. Y no vemos la necesidad de tener al niño aprendiendo palabras globalmente durante un tiempo prolongado como si de dibujos se tratase, sino que una vez que ha aprendido para que sirve la lectura, una vez que ya está motivado a aprender a leer lo que se tiene que hacer es pasar rápidamente a enseñarle de una forma sistemática esa relación entre lenguaje escrito y oral, y eso tiene que hacerse necesariamente mediante un método sintético.

¿Y cuál es el método sintético más adecuado? Dadas las características del idioma español, en el que cada letra tiene siempre la misma pronunciación (a excepción de la "c" y la "g" que varían de pronunciación en función de cuál sea la vocal que las sigue) el método más recomendable parece el fonético. Es sin duda el más económico, ya que los escolares sólo necesitan aprender las treinta reglas grafema-fonema (las 27

letras más la "ch", "ll" y "rr") para poder leer cualquier palabra. Es de hecho el más utilizado en la recuperación de los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura (Bryant y Bradley, 1998).

¿Qué problemas tiene la aplicación del método fonético? El primero que el fonema es una unidad muy abstracta que el niño no conoce. A los niños (e incluso a los mayores) les resulta fácil separar el habla en palabras e incluso en sílabas, pero muy difícil separarla en fonemas, lo que significa que con los métodos fonéticos se le exige trabajar con unidades que no conoce. Un segundo problema es que la relación entre las letras y sus sonidos es totalmente arbitraria. No hay nada en la letra "f" que indique que se deba pronunciar /f/: es completamente convencional, se ha establecido que esa forma escrita representa al sonido /f/ y así se debe aprender. Esa arbitrariedad hace que los niños tengan grandes dificultades para aprender esas reglas grafema-fonema. Además, para mayor complicación, algunas letras son muy parecidas visualmente (por ejemplo, "b", "p", "d") y al mismo tiempo fonológicamente (/b/, /p/, /d/), lo que lleva al niño a cometer errores de sustitución entre esas letras. No las confunde porque tenga problemas visuales, ya que visualmente distinguen perfectamente cada letra, sino que la confusión está en saber cuál es el sonido que corresponde a cada letra (Ellis, 1981, Vellutino, Steger y Kandel, 1972).

Obviamente si pudiésemos reducir estos dos inconvenientes el método fonético tendría una gran ventaja sobre los demás, ya que el aprendizaje de la lectura se reduce, como decíamos, a unas pocas reglas grafema-fonema. Y por algunos datos existentes parece que eso se puede conseguir. El problema de la falta de familiaridad con los fonemas se puede solucionar con ejercicios de segmentación fonológica. Numerosos estudios han demostrado que los niños de infantil pueden aprender fácilmente a segmentar las palabras en fonemas a través de ejercicios y juegos (Carrillo y Carrera, 1993, Jiménez y Ortiz, 1995, Rubio, García, Pérez, Sánchez, Cabezas y Fernández, 1994, Rueda, 1995). Especialmente los niños aprenden enseguida el concepto de fonema si las actividades orales van paralelas con el aprendizaje de la lectura (Bryant y Goswami, 1987). Respecto al problema de la arbitrariedad de las reglas grafema-fonema, se puede reducir estableciendo algún vínculo entre la forma escrita de las letras y su pronunciación. Y una forma que facilita enormemente el recuerdo es derivando cada letra a partir de un dibujo relacionado, por ejemplo, la "m" se puede enseñar a partir del dibujo de una montaña ya que la "m" tiene forma de montaña y su sonido /m/ corresponde al fonema inicial de montaña. Ya hemos aplicado este método, en versión informatizada con el método MIL (Método Informatizado de Lectura) a la reeducación de niños con dificultades lectoras y los resultados han sido realmente buenos: en sólo 9 sesiones de entre 15 y 20 minutos de trabajo los niños pasaron de reconocer el 28% de las letras a reconocer el 73% (Cuetos, Núñez, Castrillón y Cobo, 2000). Nuestra hipótesis es que si funciona con niños con dificultades lectoras mucho más tiene que funcionar con niños que comienzan a leer.

En definitiva, el objetivo de este estudio fue poner a prueba un método de lectura (y también de escritura) que comenzase siendo un método global para motivar a los escolares hacia el aprendizaje de la lectura pero que pasara rápidamente a convertirse en fonético con el fin de reducir el tiempo de este aprendizaje. A través de actividades de segmentación fonológica se intentaría que los niños adquiriesen conciencia del fonema y a través de la transformación de las letras en dibujos se intentaría reducir la arbitrariedad de las reglas grafema-fonema.

2. Método

Participantes: 76 niños pertenecientes a las tres clases de 3º de infantil del Colegio San Ignacio de Oviedo, de ambiente socioeconómico medio-alto, participaron en esta experiencia. 52 eran niños y 24 niñas. La media de edad cuando se les pasaron las pruebas de evaluación era de 5.87 años. Como grupo control se tomaron los 75 niños de 3º de infantil del mismo colegio, pero del curso anterior (2001-2002) que habían sido enseñados con el método silábico, tal como se venía haciendo en este colegio desde hacía años. La media de edad de este grupo era de 5.96 años. 40 eran niños y 35 niñas.

Diseño: A los niños del grupo control se les aplicaron unas pruebas de conocimiento fonológico, lectura y escritura en el mes de junio de 2002, después de haber sido enseñados, como era habitual, con un método silábico. El grupo experimental comenzó la experiencia con este nuevo método en septiembre de 2002. En octubre se comenzaron los ejercicios de segmentación fonológica, trabajando a la vez frase, palabra, sílaba y fonema y simultáneamente con la enseñanza de las primeras letras. En junio de 2003 se les aplicaron las mismas pruebas de conocimiento fonológico, lectura y escritura que se habían aplicado al grupo control.

Procedimiento. Con cada letra se seguía siempre la misma secuencia. Primero se presentaba un pequeño texto escrito sobre una cartulina o sobre la pizarra que la profesora leía en voz alta al mismo tiempo que iba señalando las palabras que iba leyendo, para que los niños fuesen estableciendo relación entre las formas escritas y las orales. Después se tomaban algunas frases del texto, escritas cada una en una cartulina o en la pizarra y se les leía también con objeto de hacerles comprender que el texto se puede dividir en segmentos más pequeños que son las frases. A continuación se tomaban palabras individuales, generalmente las más familiares para los niños, escritas también en diferentes cartulinas y que se dejaban a la vista de los niños.

Una de esas palabras servía para introducir la letra correspondiente. Primero se presentaba un dibujo del objeto del que posteriormente se

derivaría la letra, tal como aparece en el método MIL (Cuetos y col, 2000), aunque en este caso se hacía sobre cartulinas y en la pizarra, no con el ordenador. Ese dibujo, que siempre formaba parte de la categoría semántica que se estaba trabajando en ese momento (por ejemplo la letra "s" que se formaba a partir del dibujo de una serpiente se introducía al hablar de los animales) se mostraba a los niños para que lo nombrasen. Después se presentaba la transformación completa en cuatro secuencias, cada una en una cartulina diferente. Para la letra "s" el primer dibujo era una serpiente, la segunda una serpiente en forma de "s", la tercera una "s" con forma de serpiente y la cuarta la "s". A cada una de esas 4 secuencias se le adjudicaba una denominación que iba de la palabra completa hasta llegar al fonema tal como aparece en el método MIL. En el caso de la letra "s", se presentaba el primer dibujo de la serpiente y se separaban los fonemas constituyentes, especialmente el primero de la palabra puesto que correspondía a la letra que se quería enseñar: ssscrrpiiente. Cuando los niños estaban familiarizados con ese nuevo dibujo y su pronunciación se presentaba, el siguiente dibujo con menor parecido a la serpiente y más a la "s" y se daba mayor énfasis a la "s": ssssserpiente. Con el tercer dibujo aun se daba mayor énfasis a la "s". Y, finalmente el cuarto dibujo, que ya correspondía a la letra "s" se presentaba sólo el fonema inicial: ssssssss. De esta forma los niños recordaban el nombre de la letra "s" por su asociación con la palabra "serpiente". Este estadio, que es sin duda el central en el aprendizaje de la lectura, se reforzaba con el programa informatizado MIL mediante un ordenador instalado en el aula, para que los propios niños de manera independiente pudiesen seguir la secuencia de los dibujos acompañados de los fonemas correspondientes.

Las actividades de segmentación fonológica se realizaban al mismo tiempo que el aprendizaje de las letras, pues como han demostrado Hatcher, Hulme y Ellis (1994) los efectos del entrenamiento fonológico sobre el aprendizaje de la lectura son máximos cuando se integran ambas actividades: el conocimiento fonológico y la lectura. Primero eran ejercicios de segmentación de frases en palabras, después de palabras en sílabas y finalmente de palabras en fonemas, todos ellos en forma de juegos. Ejemplos de ejercicios de segmentación fonológica eran el de deletrear por sonidos o por letras nombres de cosas, la escritura de nombres con letras imantadas, composición de frases a partir de un determinado número de elementos, composición y descomposición de palabras en sílabas y letras, buscar palabras con determinado número de letras o de sílabas, buscar rimas, etc. En todos los casos se hacían ejercicios de omisión, adición, sustitución de esas unidades lingüísticas. La segmentación en palabras y sílabas eran rápidamente captadas por los niños por lo que no fue necesario emplear demasiado tiempo, aunque las actividades con esas unidades servían cuando se pasaba a la segmentación de los fonemas.

Cuando ya los niños reconocían la letra se pasaba a formar sílabas y palabras con otras letras ya conocidas. Y a medida que iba conociendo más letras se empezaban a formar frases e incluso pequeños textos, de manera que se completase el círculo: texto, frase, palabra, letra, palabra, frase texto.

El orden de introducción de las letras fue ligeramente diferente al propuesto en el programa MIL. Así, mientras que en MIL se habían seguido criterios psicolingüísticos tales como la facilidad de emisión de los fonemas (comenzando primero por las fricativas y dejando para el final las oclusivas), la frecuencia de uso (se introducían antes las frecuentes que las infrecuentes) o la regularidad (se dejaban para el final las letras que tienen dos posibles pronunciaciones dependiendo del contexto, como ocurre en el caso de la c, g o r), en este estudio con niños de infantil se tuvieron en cuenta factores pragmáticos (hay letras como la "m" que muchos niños ya conocen antes de enseñársela porque las han oído a sus hermanos o padres) , y también se tuvo en cuenta su facilidad para la escritura. Especialmente se consideró que las primeras letras que se enseñaban tuviesen pocos rasgos fonéticos comunes con el fin de que no hubiese confusión entre ellas al escribirlas al dictado.

Exactamente el orden de presentación de las letras fue el siguiente vocales en el orden a e i o u y después se continuó consonantes en el orden: m, s, l, p, d, n, t, f, ñ, r, b, j, ll, v, h, c, q, y, ch, z, ce, g, k, x, ge.

El tiempo dedicado a cada letra fue variable. Las primeras letras necesitaron más tiempo, generalmente diez días lectivos cada una, después se iba reduciendo el tiempo empleado con cada letra hasta llegar a sólo cinco o cuatro con las últimas e incluso algunas sólo necesitaron tres días. No había un período determinado, el criterio para pasar a la siguiente letra era que la leyesen de manera rápida y eficaz todos o casi todos los niños de las tres clases. Cada tres o cuatro letras se dedicaba alguna jornada al repaso. El día 1 de abril de 2003 se terminaron de presentar todas las letras.

Simultáneamente con el aprendizaje de la lectura se realizaba también el aprendizaje de la escritura. La secuencia que se seguía, en este caso, con cada letra era la siguiente:

- Repaso de la letra en la pizarra y en papel.
- Escritura de la letra con punto de inicio en papel sin pauta.
- Escritura de la letra en papel pautado con punto de inicio (dos rayas).
- Escritura de la letra en cuadrícula de 6x6.
- Escritura de la letra en cuadrícula de 5x5.
- Escritura de sílabas y palabras en dos rayas y cuadrícula.
- Copia de frases en cuadrícula.

Finalmente, ejercicios variados de escritura libre, dictado, escritura en el ordenador, composición de palabras con letras de plástico, etc.

Evaluación. La evaluación de la lectura, escritura y conocimiento fonológico de todos los participantes, tanto los niños que participaron en la experiencia como los niños control, se realizó con pruebas tomadas de PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996), PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002) y de la Prueba de Conocimiento Fonológico (Zubiauz, 1998).

Para la lectura se utilizaron las tres pruebas más representativas del PROLEC: lectura de palabras aisladas, consistente en una lista de 30 palabras con diferentes estructuras silábicas que los niños tienen que leer en voz alta, lectura de pseudopalabras, consistente en una lista de 30 palabras inventadas con similar estructura silábica que las anteriores y comprensión de textos (sólo se tomó uno de los textos de tipo narrativo, el de la fiesta de cumpleaños de María) con cuatro preguntas, dos literales y dos inferenciales.

Para la escritura se utilizaron dos pruebas del PROESC: escritura al dictado de 20 palabras y escritura al dictado de 20 pseudopalabras.

Finalmente para evaluar el conocimiento fonológico se aplicaron las pruebas de identificación, sustitución y omisión de fonemas de la Prueba de Conocimiento Fonológico. El número de ítems que componen estas pruebas son: 15 en la de identificación de fonemas, 15 en la de sustitución y 20 en la de omisión (10 en la de omisión inicial y 10 en la final).

3. Resultados

En la corrección se asignaba un punto a cada ítem cuando la respuesta era totalmente correcta. En caso contrario la puntuación del ítem era cero. En las tablas siguientes se pueden ver las puntuaciones medias del grupo experimental y del grupo control en cada una de las pruebas.

También se exponen las medias de los niños de primero de primaria obtenidas de los baremos de las respectivas pruebas, para poder comparar los resultados del grupo experimental con una muestra más amplia de niños. Se puede ver la gran ventaja que existe en todas las tareas a favor de los escolares del grupo experimental, incluso superior, en muchos casos, a los niños de primero de primaria a pesar de ser un año mayores.

En las tareas de lectura, el grupo experimental obtiene 4.75 puntos más que el grupo control en la lectura de palabras, 5.21 en la de pseudopalabras y 0.57 en la de comprensión de textos (ésta última sobre un total de 4), tal como se muestra en la Tabla 1. Estas diferencias son estadísticamente significativas cuando se aplica la prueba "t". Lectura de palabras: $t(149) = 4.422, p < .001$, lectura de pseudopalabras: $t(149) = 4.379, p < .001$, comprensión de un texto: $t(149) = 2.644, p < .01$

El grupo experimental obtiene incluso puntuaciones superiores a la media de niños de primer curso de primaria, de acuerdo con los baremos del PROLEC.

Tabla 1. *Resultados en Lectura*

	PROLEC		
	LEC. PALABRAS	LEC PSEUDO.	COMPRESIÓN
Control	22,89	20,96	2,76
Experimental	27,64	26,17	3,33
Baremos 1º	26,9	25,4	*

* No podemos dar la media de los niños de primero en comprensión de textos porque en el PROLEC se recogen las medias de los cuatro textos y aquí sólo se ha utilizado uno.

En las tareas de escritura también las diferencias entre los niños del grupo experimental y los niños del curso anterior (grupo control) son altamente significativas, tal como se puede ver en la Tabla 2: escritura de palabras: $t(149) = 4.236$, $p < .001$, escritura de pseudopalabras: $t(149) = 4.029$, $p < .001$.

Tabla 2: *Resultados en Escritura*

	DICTADO	
	PALABRAS	PSEUDO P.
Control	12,8	12,51
Experimental	16,51	15,84
Baremos 1º	16,81	15,77

Finalmente, también los resultados en conocimiento fonológico son superiores en los niños del grupo experimental, tal como se refleja en la Tabla 3

Tabla 3: *Resultados en Segmentación Fonológica*

	CONOCIMIENTO FONOLÓGICO		
	IDENTIFICACIÓN	SUSTITUCIÓN	OMISIÓN
Control	9.41	8.56	12.93
Experimental	11,37	11,45	16.13
Baremos de 1º	5.55	5.29	7.58

4. Discusión

Los resultados de esta experiencia muestran de manera estadísticamente significativa que el método de enseñanza de la lectura aquí descrito es un método eficaz para enseñar a leer. La media del grupo experimental es significativamente superior a la de sus compañeros del curso anterior y más alta incluso que la media de los niños de primero de primaria. Y lo que es mucho mejor, de los 76 alumnos que habían comenzado el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, TODOS aprendieron a leer y escribir. De hecho, estos niños cometen poquísimos errores de sustitución de letras. Sólo aparecen errores de omisión, típicos de esta fase de aprendizaje, posiblemente debidos a problemas de pronunciación o de atención, pero los errores de sustitución, tan abundantes con otros métodos, apenas aparecen con este método, lo que indica que los niños conocen bien la pronunciación de cada letra y no la confunden con ninguna otra. Ni siquiera se producen las tan frecuentes sustituciones entre las letras "p", "b" y "d" o "m" y "n". Tampoco existen problemas con las sílabas mixtas y trabadas (pla por pal) verdadero problema cuando se aprende mediante el método silábico.

Además no se produjo la fase de silabeo tan característica de los niños que aprenden a leer con un método silábico. Bien es cierto que en un principio los niños leían las palabras separando cada fonema /mmm/ /c/ /sss/ /a/, pero enseguida empezaron a unirlos para leer la palabra completa /mesa/. En unos pocos casos que se prolongaba esta segmentación se realizaron ejercicios de leer repetidamente la misma lista de palabras que acabaron rápidamente con el problema.

En cuanto a la escritura, al trabajar simultáneamente la escritura de cada letra con su lectura se van consolidando ambos aprendizajes. El dibujo de cada letra sirvió, no sólo para aprender su pronunciación sino también su forma. Además, apenas se observan las uniones de palabras y

separaciones indebidas tan comunes en las primeras etapas del aprendizaje de la escritura.

Con este método se ha tratado de recoger lo mejor de cada uno de los métodos clásicos de aprendizaje de la lectura, y a juzgar por los resultados parece que se ha conseguido. Y así, el comenzar por el método global ha sido fundamental para motivar a los niños hacia este aprendizaje que normalmente se hace muy árido. Pero contrariamente al método global, con este método se pasa rápidamente a descomponer la palabra en grafemas y a enseñar de una manera sistemática la relación grafema-fonema. Por otra parte, con el fin de facilitar el aprendizaje de estas reglas, cada letra se obtiene mediante transformación del dibujo de un objeto cuyo nombre comienza por esa letra. Igualmente, con el fin de familiarizar a los niños con las unidades de trabajo, grafemas y fonemas, simultáneamente al aprendizaje de la lectura, los niños realizaban tareas de segmentación fonológica. En definitiva, las novedades de este método son tres:

- Tomar las ventajas de los diferentes métodos, comenzando con un método global y terminando con uno fonético.
- Realizar actividades de segmentación fonológica simultáneamente con el aprendizaje de la lectura tal como recomienda la hipótesis del vínculo fonológico (Hatcher, Hulme y Ellis, 1994).
- Eliminar la arbitrariedad de la relación grafema-fonema mediante la utilización de dibujos tal como se sugiere en el método MIL (Cuetos y col, 2000).

Además de comprobar la efectividad de este método, con este estudio se ha podido abordar otro tema de gran interés, como es la edad de comienzo del aprendizaje de la lectoescritura. Ha habido (y sigue habiendo) un intenso debate acerca de cuándo es el momento ideal para iniciar el aprendizaje de la lectura y por ello son necesarios estudios que puedan aportar datos empíricos. Durante los años setenta predominaba la concepción (sin demasiadas bases científicas) de que el niño tenía que madurar antes de enfrentarlo a las actividades de lectura y escritura. En consecuencia, la educación infantil (entonces educación preescolar) se dedicaba a actividades preparatorias para la lectura con ejercicios de percepción visual, psicomotricidad, etc. Haciéndose eco de esta concepción, la Ley General de Educación situaba en los seis años (primer curso de EGB) el período de comienzo del aprendizaje de la lectoescritura. Sin embargo, tal como afirman Clemente y Domínguez (1999) "no podemos recurrir a literatura alguna sobre el tema que respalde de manera contundente y razonable esta decisión de posponer la enseñanza de la lectura a edades..... Por el contrario, sí existen trabajos, tanto de tipo experimental como teóricos, que defenderían el interés de iniciar pronto este aprendizaje y que, desde luego, desmentirían la falacia de los seis años como la edad "estándar" y "apropiada" para aprender a leer (página 122).

Y ciertamente, en los últimos años se ha comprobado que las actividades perceptivo-motoras no guardan ninguna relación directa con la

lectoescritura y que el concepto de madurez es un concepto erróneo (Cuetos, 1990). Diversos estudios (Baghban, 1990, Cohen, 1980) han demostrado que se puede aprender a leer pronto, incluso a los tres años, sin ningún problema, por lo que no hay motivos para retrasar este aprendizaje. En esta línea la nueva Ley de Calidad introduce el aprendizaje de la lectura y escritura en la educación infantil.

En este estudio hemos comprobado que, con el método adecuado, los niños pueden aprender esta actividad sin ningún tipo de dificultad a pesar de no haber cumplido aun los seis años. Los niños que participaron en esta experiencia no muestran ningún síntoma disléxico ni han tenido ningún problema por aprender a leer y escribir a los cinco años. Y es que en realidad, problemas como los de confusión de letras, inversión de sílabas, unión de palabras, etc atribuidos a la falta de madurez de los niños, se deben, a los métodos utilizados en el aprendizaje de la lectura y escritura. Cuando se elimina la arbitrariedad grafema-fonema y se practica la segmentación de la palabra en fonemas, los niños están en condiciones de aprender a leer y escribir sin ningún tipo de problema. Y sin necesidad de esperar a cumplir los seis años, lo que supone una gran ventaja, pues cuanto primero se les proporciona la herramienta lectora primero están en condiciones de aprovecharse de las múltiples oportunidades que la lectura les ofrece. El "no dejes para mañana lo que puedas aprender hoy" funciona perfectamente en este caso.

Referencias bibliográficas

- Baghban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años)*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza Psicología.
- Bryant, P. y Goswami, U. (1987). Phonological awareness and learning to read. En J. Beech y A. Colley (Eds.). *Cognitive approaches to reading*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Carrillo, A. y Carrera, C. (1993). *Programa de habilidades metafonológicas. Actividades de preparación para la lectura*. Madrid: CEPE.
- Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Cohen, R. (1980). *Aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid: Cincel-Kapelusz
- Cuetos, F. (1988). Los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de la información. *Bordón*, 40, 659-670.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid, Editorial Práxis.
- Cuetos, F., Núñez, N., Castrillón, J. y Cobo, G. (2000). *MIL: Método informatizado de lectura*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Ramos, J.L. y Ruano, E. (2002). *PROESC: Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *PROLEC: Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA Ediciones.
- Chall, J. (1967). *Learning to read: The great debate*. Nueva York: McGraw Hill.

- Ellis, N. (1981). Visual and name coding in dyslexic children. *Psychological Research*, 43, 201-218.
- Hatcher, P.J., Hulme, C. y Ellis, A.W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57.
- Jiménez, J.E. y Ortiz, M.R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Madrid: Síntesis
- Rubio, J., García, J.A., Pérez, J.C., Sánchez, J.M., Cabezas, C. y Fernández, M.A. (1994). *Desarrollo del lenguaje oral*. Córdoba: Junta de Andalucía.
- Rueda, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Vellutino, F.R., Steger, J.A. y Kandel, G. (1972). Reading disability: An investigation of the perceptual deficit hypothesis. *Cortex*, 8, 106-118.
- Venczky, R. y Massaro, D. (1976). The role of orthographic regularity in word recognition. En L. Resnick y P. Weaver (Eds.). *Theory and practice of early reading*. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Zubiauz, B. (1998). *La adquisición del principio alfabético. Efectos de la instrucción en habilidades de conocimiento fonético en el aula de primaria*. Tesis doctoral no publicada. Salamanca.