

Estrategias en el lenguaje oral y aprendizaje de la lengua escrita

*Montserrat Correig Blanchar
Teresa Creus Solá*

Introducción

En el largo proceso de aprendizaje/ enseñanza de la lectura intervienen variables sociales, lingüísticas y cognitivas que tienen un papel importante en el uso funcional de la lengua y que repercuten, por lo tanto, en el proceso de escolarización en general.

El hecho de aprender a leer palabra por palabra y que el maestro proporcione elementos de descodificación adecuados es insuficiente; la principal dificultad consiste en que los principiantes no pueden aplicar su conocimiento del lenguaje hablado a la tarea de leer. La diferencia en el grado de aplicación de este conocimiento parece ser uno de los factores de distinción entre los buenos lectores y aquellos que poseen menos aptitud.

El lenguaje hablado no se puede aplicar directamente al escrito ya que hay diferencias importantes entre uno y otro sistemas de expresión. Entendemos que hay diferentes estrategias que hacen que el conocimiento de la lengua oral sea útil al niño en el momento de aprender a leer. Por un lado se encuentran aspectos **pragmáticos**, como el uso de un determinado tipo de lenguaje oral más próximo al escrito, por así decirlo; por el otro lado, se encuentra la **capacidad metalingüística**, es decir, la conciencia de las actividades lingüísticas primarias: escuchar y hablar. La conciencia metalingüística es la capacidad de concentrarse en el lenguaje como objeto de estudio a nivel fonológico, sintáctico, léxico, semántico y pragmático. Esta capacidad parte de una base innata pero se desarrolla con la experiencia y la ejercitación. Hay autores que ponen la conciencia metalingüística sobre todo desde el punto de vista del análisis fonológico, en la base de los aprendizajes para leer y escribir.

En esta comunicación, sin pretender ser dogmáticas, quisiéramos despertar el interés y profundizar en el estudio de dos temas relacionados con los aspectos comentados: **el uso de un determinado tipo de lenguaje oral y la capacidad metalingüística** como base de la segmentación del lenguaje.

Lenguaje oral / lenguaje escrito

El lenguaje oral que puede favorecer el paso al escrito ha de tener unas características especiales que a continuación exponemos e intentamos explicitar.

Lenguaje descontextualizado

Entenderemos mejor el término si lo contraponemos a su antónimo «**lenguaje en situación**». El lenguaje oral implica siempre una situación real a la cual se hace referencia para conseguir el resultado significativo deseado o para interpretar

el mensaje que nos llega. Se usan distintos canales aparte del estrictamente lingüístico; a menudo, sin embargo, es la escuela la que usa un tipo de lengua oral con mayor intervenciones de tipo exclusivamente lingüístico puesto que ha de referirse a temas y objetos ausentes en la situación real de comunicación y ello podría ser la causa de los primeros problemas de lenguaje para el niño pequeño. El lenguaje que se usa en situaciones que no parten del «aquí y ahora» tiene características de descontextualización.

Se dice que el lenguaje escrito es más descontextualizado, depende menos de canales tales como el paralingüístico, el postural o el gestual así como de la contribución que el oyente pueda aportar. De hecho, la lengua escrita hace que las características textuales del mensaje se hagan más patentes. El niño ha de aprender a encontrar nuevas estrategias de procesado del discurso. **Oyentes y lectores necesitan un conocimiento pragmático del mundo y de las funciones de la lengua para saberla interpretar.**

El texto oral y el escrito pueden servirse de estrategias comunes basadas en la situación real o en el contexto textual.

«Las formas habladas del lenguaje son dependientes de la situación sólo en la medida que se apoyan en claves relacionadas con la situación, mientras que las formas escritas del lenguaje son dependientes del texto sólo en la medida en que no se apoyan en esas claves»(1)

En el canal oral las palabras se refieren habitualmente a la situación real (uso exofórico). En la expresión escrita las mismas palabras hacen referencia al texto (uso endofórico). Las más significativas en este orden de cosas son los **deícticos**:

La deixis personal: pronombres personales, posesivos, artículos, adjetivos, por ejemplo: *tu* bicicleta, *tienes mi* lápiz...

La deixis de tiempo: el tiempo verbal, adverbios de tiempo, los días de la semana, los meses...

La deixis de lugar: adverbios, adjetivos y pronombres demostrativos como por ejemplo: «este juguete»; los verbos que implican movimiento como *ir/ venir*; etc.

Los deícticos son propios del lenguaje oral pero pueden tener características textuales: Si no se ha explicado o leído nunca historias a los niños, no pueden haberse relacionado con este tipo de lenguaje. Para entender el uso de los deícticos usados dentro de un texto a menudo hay que entender el papel del narrador y de los distintos personajes. Ejemplo: *Marta dijo: a ella le gusta pasear por aquí. Aquí no tiene ninguna relación con el narrador y no se refiere tampoco a Marta sino a ella que no sabemos quién es y se refiere en cambio, a una localización situada fuera del contexto del hecho de narrar.*

Crear el contexto de referencia y aprender a referirse a él, si el texto no lo aporta, es otro quehacer para los aprendices de lector.

Lo que resulta complejo sobre todo es el paso de una a otra manera de exponer las ideas, una de las dificultades que tienen los niños es saber cuando han de interpretar un elemento del texto como endofórico o exofórico. El uso oral de los deícticos con características textuales facilita la comprensión de las situaciones y favorece por tanto, la maduración individual global.

El tanteo lingüístico por parte del niño se aprecia durante una etapa muy larga y puede uno darse cuenta de lo dificultosos que algunos conceptos temporales, situacionales o personales resultan para los niños. Ejemplos *aquí / allí, te perdono (por me perdonas?), tuyo, mio, nuestro, etc.* Muchas veces porque no cuidamos nuestra manera de expresarnos y porque los canales paralingüísticos cumplen su cometido y hacen que se dé un determinado tipo de comunicación, usamos un lenguaje poco preciso, confuso y aumentamos las dificultades de los niños para la comprensión de los términos que nos ocupan.

Ejemplo: «España vende a Sadam su arma más mortífera»(2)

En este caso el redactor utiliza una técnica para obligarnos a leer el artículo: poner cuantos más interrogantes mejor en el título. Muchas veces en el uso habitual del lenguaje empleamos construcciones de este tipo.

El adulto que pretende ayudar al niño ha de ser consciente de estos hechos y hacer de su propio lenguaje un foco de atención permanente.

Uso oral de estrategias textuales

En el texto escrito no se encuentra información gestual, ni de movimientos, ni se puede prever la reacción del interlocutor. En cambio se dispone de marcas textuales que ayudan a la interpretación. Ahora bien, tanto los oyentes/ hablantes como los lectores/ escritores han de desarrollar unas determinadas capacidades si quieren apoderarse o dar sentido a un mensaje. Vamos a comentarlas brevemente.

1. El receptor ha de conocer la ligazón entre la parte de discurso o texto que ha de interpretar y todo aquello que se acababa de decir justo antes o todo aquello que venía en el párrafo anterior.
2. El emisor ha de utilizar los conectores adecuados que den al mensaje el significado deseado; el receptor ha de saber interpretar las señales, es decir entender los conectores que encuentra en el texto.
3. La información ha de estar expuesta con palabras precisas, sin ideas complementarias innecesarias que pueden entorpecer la comunicación.
4. El texto o discurso ha de tener los dispositivos lingüísticos necesarios para favorecer la cohesión del tema tratado. La información se ha de repartir en bloques, destacando partes concretas y dejando otras en segundo término.

En un discurso coherente hay muchas categorías sintácticas y semánticas que intervienen. Por ejemplo:

- Mecanismos de cohesión lingüística.
- Conocimientos previos.
- Cohesión temática.

Todas ellas pueden ser contempladas en el lenguaje oral desde las primeras edades de la infancia.

De las reflexiones hechas en este apartado se puede deducir que en la comunicación hablada habitual se pueden incluir técnicas textuales. En este sentido tampoco se debe descuidar la selección de los textos que se ofrece al niño para sus primeros aprendizajes. Ni los textos ni la manera de introducirlos en la vida del niño serán para nada un tema superficial.

La implicación/ distanciaci3n

Son conceptos socio- psicol3gicos que adquieren un papel de relevancia en la evoluci3n de la capacidad de leer y escribir.

Podemos definir la **implicaci3n** como la relaci3n del hablante o emisor con el oyente o receptor. Esta relaci3n se traduce en unas caracteristicas lingüísticas y textuales especifcas; el emisor puede «salir del texto» y mirarlo como un objeto que puede ser modificado, mejorado, etc. en este caso se encuentra en la perspectiva de la **DISTANCIACI3N**. Si por el contrario, esta inmerso en la situaci3n real y no es capaz de controlar la expresi3n que sale de él de manera espontánea, está muy **IMPLICADO**.

Se puede hablar de implicaci3n
con el tema
con el oyente
con uno mismo.

La implicaci3n da un lenguaje espontáneo, expresivo; la fuerza ilocutiva es parte del mensaje (ritmo, melodia, metáfora). Los temas son compartidos entre emisor y receptor, hay abundantes anécdotas, se pasa de un tema a otro con facilidad, no hay gran diferencia entre aquello que se imagina, se piensa, es realidad o es deseable; en cambio se suele encontrar diferencias entre lo que se pretendía decir y lo que de verdad se ha dicho.

El lenguaje con caracteristicas de **DISTANCIACI3N** es muy distinto. La palabra se convierte en el único elemento responsable de la comunicaci3n. Hay precisi3n léxica y no se cuenta con la ayuda del oyente. Se hace selecci3n del tema que es el motivo de la comunicaci3n. Se tiene en cuenta la composici3n del texto para dar al mensaje el significado deseado. No se producen cambios sin explicaci3n. El emisor asume su papel de protagonista, conoce el tema, aporta informaci3n en una línea marcada de exposici3n. La raz3n y la deducci3n forman parte del acto lingüístico.

Despu3s de estas definiciones vamos a ver que supone para el ni3o estos dos conceptos.

Para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita seria bueno ir encontrando a cada momento, o etapa evolutiva del ni3o, el equilibrio justo entre los dos conceptos (implicaci3n/ distanciaci3n). El ni3o ha de conseguir situarse en un contexto lexicalizado (constituído solamente con palabras) y no hay que olvidar que parte de una situaci3n de implicaci3n total ya que ha de empezar por distinguir entre él mismo y la situaci3n.

Leer no quiere decir necesariamente alejarse del mundo real, es decir que si bien se parte de una situaci3n de implicaci3n y se pasa por una fase de distanciaci3n, se ha de llegar a otro tipo de implicaci3n matizada por el texto escrito. Es un proceso circular, por así decirlo.

Según Tannen (1985) los buenos lectores usan destrezas altamente sensibles al contexto textual que les permiten llegar a la implicaci3n a partir del distanciamiento. Los ni3os han de aprender a implicarse en una situaci3n, no a partir de la misma situaci3n sino a partir de un texto escrito.

Entre la implicaci3n y la distanciaci3n hay un continuum que se explicita con marcas de las cuales citamos las más caracteristicas: -

1. **Pronominalizaci3n** El uso de pronombres personales en primera persona da muestra de **implicaci3n**. Es muy propio del lenguaje hablado habitual y poco del académico así como tampoco se usa en el escrito. (yo, nosotros, mio, etc). Solo estaran relacionados con el concepto de distanciaci3n si se usan de manera anaf3rica o se refieren a un agente impersonalizado.

2. El uso del artículo **determinado** como anaf3rico, es decir con intenci3n de referirse a un objeto ya citado en el contexto textual está relacionado con la distanciaci3n. Si por el contrario se usa este artículo para designar alguna cosa que el emisor da por supuesta, o sea, piensa que el receptor ya la conoce, es un def3ctico que marca un grado de implicaci3n elevado con el contexto situacional. (G. Rigau, 1981; Charolles, 1986; F. Orletti, 1984.)

3. **Expresiones con situacionales y temporales** Los situa cionales han quedado estudiados en el primer apartado. Por lo que se refiere a los temporales se distinguen tres grupos según la relación más o menos fuerte con el momento de producción, es decir, de su capacidad de implicación en el contexto real:

- a) los que marcan un tiempo próximo al acto verbal: hoy, ahora, en este momento...
- b) Los que tienen como punto de referencia el momento de la palabra: ayer, el sábado, ...
- c) Finalmente los que muestran ruptura con el momento de la palabra: había una vez...

4. **Estructura de diálogo** es decir la formulación de preguntas que esperan respuesta: quieres hacer esto? ... Es una marca clara de la implicación.

5. La implicación necesita el **dominio del canal de información**. Hay recursos para asegurarse que el mensaje del emisor llega al receptor: me entiendes?, vale?, verdad?

6. **Referencia a los procesos mentales del emisor**. Es muy poco común en textos escritos, de no ser cartas personales y está ausente también en el oral académico. Ej. : Creía que... me equivocó? No tengo ni idea de qué está haciendo aquí...

7. El uso de **partículas enfáticas** da al lenguaje idea de implicación. Son necesarias para asegurar la credibilidad, la sinceridad, etc. en la relación emisor / receptor : cierto!, realmente, etc

8. La **expresión de la posibilidad o probabilidad** es más propia de un lenguaje con características de distanciamiento, ya que precisa más y hace menos afirmaciones categóricas. Se puede traducir en el uso de unas determinadas formas verbales (el condicional, el futuro,) o de términos como: es posible que, etc.

9. El uso de **verbos modales** como pensar, imaginar desear, decir, etc. que han de atribuirse al sujeto preciso que los efectúa. Comprender o expresar mal uno de estos verbos puede tergiversar todo el sentido de un texto o discurso. Supone un grado de distanciamiento determinado. Surge aquí la necesidad de un lenguaje bien estructurado, ya que todos estos verbos suponen unas determinadas estructuras sintácticas que el niño no podrá diferenciar si las estructuras habitualmente se organizan de manera descuidada.

Conclusiones y aplicaciones prácticas

De la reflexión hecha se puede concluir que hay un uso oral de la lengua que puede favorecer los aprendizajes de la lengua escrita. Este uso oral se adquiere más fácilmente en la comunicación unipersonal, en el seno de la familia, por lo tanto no solamente es responsabilidad del maestro; pero éste debe tener en cuenta la situación de cada niño y desde luego ha de favorecer a todos la entrada en una nueva manera de expresarse.

Se concluye también que la formación lingüística del maestro ha de ser muy exigente ya que le ha de permitir detectar en el habla habitual de los niños todo lo que hemos expuesto.

Y, finalmente también se deduce la necesidad de aportar unas propuestas didácticas adecuadas para que los maestros puedan desenvolverse con seguridad desde el punto de vista de la lengua oral.

Los criterios generales para las propuestas didácticas son:

- Establecer la consciencia del mensaje y del emisor que lo produce.
- Establecer las relaciones entre emisor y receptor. El maestro ha de saber ser siempre un receptor interesado, atento, si pretende que el niño sea un emisor con interés.
- Diferenciar entre lo real y lo imaginado, pensado, descado..
- Darse cuenta de los procesos, la secuenciación de las acciones: el estado inicial, las fases sucesivas, el estado final. Llover, llueve y ha llovido no quiere decir lo mismo.
- Desarrollar la capacidad de experimentar con el lenguaje para descubrir las estructuras lingüísticas que permiten la expresión o comprensión de cada una de las funciones del lenguaje.
- Usar el lenguaje de manera funcional, tanto a través del canal oral como del canal escrito.

Se propone, pues, una nueva manera de trabajar con los niños pequeños desde la perspectiva de la Didáctica de la Lengua. Los recursos concretos a usar también deberán sufrir modificaciones, hemos de ampliarlos en cantidad y debemos revisar la manera como los utilizamos. La imagen cobrará importancia como paso intermedio entre la implicación y el distanciamiento.

Hablar ahora de los recursos supondría extenderse demasiado. Es un largo capítulo. Ahora bien, en muchas realidades escolares el trabajo habitual de lengua oral se reduce a la ampliación de vocabulario. Creemos que se puede hacer una propuesta más amplia que, basada en las teorías expuestas, ayudará más y mejor a los niños en su entrada en la sociedad alfabetizada.

- (1) H. D. SIMONS Y S. MURPHY. en «Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer» en *La construcción social de la alfabetización* Paidós. Barcelona. 1988. pg. 215.
 (2) Revista *TIEMPO* n° 442. Octubre 1990. Portada.

Bibliografía

- BADIA I MARGARIT, A. M. *La llengua catalana ahir i avui*. Curial. Barcelona. 1973.
 BERSTEIN, B. «Classe social, lenguaje y socialización. » *AKAL*. n° 4
 BRESSON, F. «Lenguaje oral, lenguaje escrito. » *A La dislexia en qüestió*n. Pablo del Rio.
 BRITTON, J. *The Spectator Role and the Beginings of Writing. What Writers Know*. Martin Nystrand Ed. A. P. 1982.
 CABRE, T. I RIGAU, G. *Lexicologia i semàntica*. Enciclopèdia Catalana. Barcelona. 1985.
 CAMPS, ANNA. «Funcions i aprenentatge del llenguatge oral a l'escola. » *Perspectiva Escolar*, n° 121, gener, 1989.
 CARTER, RONALD. *Linguistics and the Teacher*. RKP. London. 1982.
 CHAFE, WALLACE, L. «Integration and Involvement in Speaking, Writen and Oral Literature. » In: *Exploring Orality and Literacy* ed. by Tannen. Norwood. N. J. ABLEX 1982.
 ——— and Jane DANIELEWICZ. «Properties of Spoken and written Language. » *Technical Report* n°5 maig 1987.
 CHAROLLES, M. «Introduction aux problèmes de la cohèrence des textes. » *Pratiques*, 58. Març de 1986.
 CHARMEUX, E. *L'écriture à l'école*. CEDIC. París. 1983.
 COOK- GUMPERZ, JENNY. *La construcción social de la alfabetización* Paidós /M. E. C Barcelona. 1988.
 DAVID, JACQUES. «Une activité de production d'écrits a l'école maternelle: la dictée à l'adulte. » *ELA*. 59, juliol- setembre, 1985.
 FAYOL, MICHEL. «La distantiación dans le langage: l'exemple du calcul de l'origine dans le récit écrit d'expérience personnelle chez l'enfant de 6 à 10 ans. » *Enfance*. 1. Paris. 1984.
 GANNON, PETER. *Assessing writing*. Edward Arnold. 1985.
 KANTOR, J. K. & RUBIN D. L. «Speaking and Writing Processes of Differentiation. » From Kroll and Vann. *Exploring Speaking Writing Relationships*. Connections and Contrast. (NCTE, 1981).
 MALFERMONI, BEPI. «Oralità e scrittura». *Cooperazione Educativa*, n° 8 Agost, 1988.
 MARINER I BIGORRA, S. *Estudis de llengua i literatura catalanes*, IV. (Miscel. lània Pere Bohigas, 2). Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1982.
 OLSON, DAVID; TORRENCE, N & HILDYAR A. *Literacy, Language and Learning* CUP, USA. 1985. Esmento autors com Tannen i Wells al 1985, que tenen capítols en aquest llibre.
 ——— «From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. » *Harvard Educational Review*. vol. 47. n° 3 Agost 1977.
 OLERON, P. *El niño y la adquisición del lenguaje* Morata. Barcelona. 1985.
 ORLETTI, F. «La competenzaa testuale» A: *Atti del Convengo Viareggio*. Març del 83. *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore(I)* Ed: Brunio Mandoni. 1984.
 ORSOLINI, MARGHERITA. «Narració i joc simbòlic. » *Infància*, 47. Abril 1989.
 PERERA, KATHARINE. *Children's writing and reading*. BLACWELL USA. New York 1984.
 RIGAU, G. *La gramàtica del discurs* UAB. Barcelona. 1981.
 SCHEUER, N & ZUCCHERMAGLIO, C. «Construire una storia scritta... sempre piu scritta! » *Scuola e città*, n° 8. Agost 1988.
 TANNEN, D. *Spoken and Written Language: Exploring Orality Literacy*. Ablex. Norwood. 1982.
 ——— «Oral and Literate Strategies in Spoken and Writen Narratives. » *Language*. vl. 58. n° 1 (1982)
 TEBEROSKY, ANNA. *Psicopedagogia del llenguatge escrit* IME Barcelona. 1987.
 VAN DIJK, T. A. *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona. 1983.
 WELLS, G. *Aprender a leer y a escribir*. Laia. Barcelona. 1988.
 ——— «Aprendices en el dominio de la lengua escrita» a: *Psicología y Educació. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Actas de las III Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. VISOR. MEC. Madrid. 1987.

Conciencia fonológica

Desde una perspectiva interactiva (SOLE, 1987) enseñar a leer es enseñar a comprender un texto. Ello implica por un lado el aprendizaje de las habilidades de descodificación y por otro - fundamentalmente- las estrategias que llevan a la comprensión.

Esta concepción de la lectura pone en cuestión la idea de un método concreto, aplicable a todos los alumnos, sin tener en cuenta sus características individuales y el contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Esta nueva vía apunta hacia un conjunto de orientaciones metodológicas que tengan muy en cuenta el estado inicial del alumno y las fases de aprendizaje por las que atraviesa.

Fases de aprendizaje

Leer es una actividad cognitiva compleja que tiene como objetivo la comprensión del texto. No se trata de un aprendizaje rápido sino de una construcción lenta y progresiva que pasa por diferentes etapas que acostumbra a resumirse en tres.

En la primera y segunda de ellas coinciden diversos autores. (COHEN, 1985; FRITH, 1989; SOLE, 1987; SPRENGER-CHAROLLES, 1986) Vamos a comentarlas brevemente utilizando la nomenclatura de U. FRITH ya que nos parece muy clarificadora.

Fase logográfica. Es un largo período cronológico que se inicia cuando el niño empieza a mostrarse interesado por el documento escrito - hacia los dos o tres años- y se prolonga generalmente hasta los cinco o seis.

El niño aprende a reconocer globalmente la configuración de algunas palabras escritas (su nombre y el de objetos, productos, establecimientos... muy familiares). Al principio hay una aprehensión global, intuitiva del mensaje: se adivina, se hacen hipótesis, se calcula el sentido de lo escrito a partir de todos los elementos de que se dispone, es decir de la situación del momento, del objeto del que se habla... Es un bagaje, adquirido generalmente de forma natural, que prepara al niño para la segunda fase.

Fase alfabética. También se le llama fase del análisis, del descifrado o descodificación.

Mediante comparaciones, similitudes o diferencias tanto visuales como auditivas («se ve lo mismo que», «se parece a», «acaba como»...) el niño comienza a descubrir el código de lo escrito y a inferir sus reglas.

Supone una aptitud para establecer las correspondencias entre la tira fónica y la tira gráfica. Representa la conquista de la autonomía. El descifrado hace posible el acceso a la comprensión sin ayuda de un tercero que facilite el significado de la palabra.

Su aprendizaje constituye una fase necesaria -pero no suficiente- en la adquisición de la lectura. Hasta en las aproximaciones más globales llega un momento en que es necesario hacer consciente al niño de las correspondencias entre letras y sonidos. Descifrar no es leer, pero necesitamos descifrar para aprender a leer. Dominando el código, el niño ha comprendido que puede adaptar sus elementos a nuevas situaciones, puede iniciarse autónomamente en la descubierta del material impreso y posee un substrato que le permitirá abordar la fase de la lectura propiamente dicha.

Adquisición del código alfabético

El código alfabético, a diferencia de otros sistemas de escritura, representa la palabra a nivel de fonos y fonemas. Según ALEGRIA (1985), un buen lector tiene que haber identificado necesariamente los segmentos de palabras que corresponden a las letras. Sin esta condición no podría desarrollar el sistema de reglas que permiten crear un código fonológico a partir de la representación ortográfica.

Para un adulto ya familiarizado con el código alfabético el hecho de que la palabra pan, por ejemplo, esté constituida por tres segmentos, que solo el último segmento nos permita distinguir entre las palabras tres y tren, o bien que mar y bar acaben con el mismo segmento son hechos evidentes. Pero para un niño que empieza su aprendizaje de la lectura- alrededor de los cinco o seis años, incluso a los cuatro muy a menudo- la evidencia no es tan clara.

Hasta este momento la experiencia del niño es de que el lenguaje sirve para transmitir información y su estructura fonética carece de interés. Tener conciencia de que la palabra pan está constituida por tres segmentos no le es de ningún modo necesario para comprender su sentido. La conciencia fonológica, al estar tan alejada del foco del discurso normal es difícil de desarrollar.

El análisis de palabras en segmentos fonéticos es más complejo que el de palabras en sílabas porque no existe ningún fenómeno acústico específico que corresponda a cada segmento fonético. Los fonos son transmitidos paralelamente, es decir,

que a cada instante la conciencia acústica transmite información sobre varios fonos simultáneamente. Por esta razón la toma de conciencia de la estructura fonética de la palabra y, por consiguiente, la comprensión del código alfabético, plantea problemas a ciertos niños. Estos problemas son específicos de la lectura. No intervienen ni en la comprensión ni en la producción del lenguaje.

La aparición de esta conciencia fonológica acostumbra a producirse de forma espontánea ya sea inmediatamente antes, ya sea durante el aprendizaje formal de la lectura, no obstante, como ya hemos indicado, algunos niños encuentran dificultades. Creemos que puede ser de ayuda para ellos el hecho de plantear en clase una serie de actividades lingüísticas que se concentren en segmentos lingüísticos por debajo del nivel de la palabra.

Ejercicios de segmentación lingüística

Palabras cortas- Palabras largas

- Pensar cuáles son los niños y niñas de la clase que tienen el nombre más largo (los que tardamos más en decir) y cuáles son los que lo tienen más corto (tardamos menos en decirlo).

- Salir al patio y buscar cosas que tengan el nombre muy largo (piedrecita, hormiga, ...). Después, buscar cosas que tengan el nombre muy corto (sol).

- Que los niños salgan a la pizarra. El maestro o maestra dice el nombre de un objeto. Mientras lo dice, el niño/a que está en la pizarra va trazando una línea horizontal que será tan larga como el tiempo que tarde en decirlo. Después podemos comparar las diferentes longitudes de las líneas que se han trazado y comentarlas en relación con las palabras que representan.

- Clasificar pequeños objetos o cartoncillos por la longitud de su nombre. Colocar en una caja alargada los que tengan el nombre largo y en una caja corta los que tengan el nombre corto.

- Dibujar en una hoja de papel al compañero/a de la clase que tenga el nombre más corto y, al lado, al que lo tenga más largo.

- Dar a cada niño/a una hoja de papel con varias cosas dibujadas, una debajo de la otra. Mientras dicen (interiormente) el nombre del objeto dibujado, van trazando, al lado, una línea horizontal.

La sílaba

- Contar el número de sílabas que tienen los nombres de los niños y niñas de la clase. Después se dibujarán y pegarán los dibujos en un mural, separándolos por el número de sílabas. Podemos hacer compartimentos para los nombres de una sílaba, «muy cortos» (Paz, Rut), para los de dos, «cortos» (Ana, Marcos) y para los de tres, «medianos» (María, Nicolás). A partir de aquí se pueden juntar todos los nombres de más de tres sílabas «nombres largos» (podemos incluir en este grupo los nombres compuestos, «muy largos»). Una vez hecha la clasificación se puede observar si hay compartimentos que quedan más llenos o más vacíos que otros. Más adelante comprobarán que esta proporción se va repitiendo sistemáticamente.

- Hacer cuatro grupos de niños y niñas. Un grupo es de las palabras de un solo golpe, otro de las de dos, ... La maestra o el maestro dice una palabra, por ejemplo «tren» y el grupo al que le corresponde la palabra debe hacer la señal acordada previamente (ponerse de pie, levantar la mano, ...).

- Clasificar un montón de cartoncillos por el número de sílabas de las palabras cuyos objetos representan.

- En una hoja de papel con varios dibujos, rodear, con un trazo, solamente aquellos que tengan dos sílabas, tres, ...

- Darles una hoja con una tira de dibujos, uno debajo de otro. Al lado de cada dibujo deberán trazar tantos palos (líneas verticales) como sílabas tenga su nombre.

- La maestra o maestro va dictando, pausadamente, una serie de palabras. Los niños tienen que dibujar su significado, en el compartimento que les corresponde según el número de sílabas. (Las hojas deberán tener convenientemente señalada la clasificación).

Los fonemas

- A partir de los nombres de los niños, les pediremos que busquen los que, de una u otra manera, se parecen. Hay que dejarles en completa libertad. Aparecerán, seguramente, agrupaciones hechas según las terminaciones, según el inicio, por un sonido que resalta y se va repitiendo, ... Puede hacerse un mural y comentar las agrupaciones.

- Cada niño/a busca palabras que se parezcan a su nombre. Entre todos se escoge una. Puede confeccionarse un mural o un libro para la clase con el nombre y el dibujo del objeto escogido. (María, sandía; Yolanda, bufanda; Marcos, mar; Alberto, puerto).

- También puede hacerse con pareados:

Jesús va en autobús
Beatriz quiere ser actriz.

- Darles una hoja con dos hileras de dibujos bien separadas. Deberán juntar aquellos que tengan el nombre parecido.
- Pensar y dibujar grupos de cosas que tengan el nombre parecido.
- Palabras nuevas que se obtienen cambiando un poco las que tenemos. Empezaremos cambiando el sonido inicial (que es el que les resulta más claramente distinguible) por otro parecido. El ejercicio consistirá en darles a los niños una hoja de papeal con dos hileras de dibujos con parejas cuyos nombres se diferencian sólo en el primer sonido. (Por ejemplo, en la primera hilera: col bata piña y cama y en la segunda: rata, rama, sol, niña). Deberán relacionarlos.
- El mismo ejercicio pero el sonido que cambia puede estar en cualquier posición (barco, casa niño y sol // banco cama, niña, sol; cambiando, naturalmente, la posición).
- Darles una tira de palabras dibujadas y que busquen la palabra nueva que aparecerá cambiando muy poquito las que tenemos.
- Agrupar los nombres de los niños y niñas que empiezan igual. Después hacer lo mismo con los que acaban igual.
- Buscar objetos de la clase cuyo nombre empiece igual.
- La maestra dice una palabra. Los niños deben encontrar palabras que empiecen igual que ésta.
- Entre una serie de dibujos colorear sólo los que empiecen como... (la palabra que dirá la maestra)
- Dar a los niños una hoja con una hilera de dibujos. Al lado de cada uno de ellos deberán dibujar una cosa cuyo nombre empiece con el mismo sonido.
- Emparejar dibujos de objetos cuyo nombre empiece con el mismo sonido.

Bibliografía

- ALEGRIA, J. «Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades». *Infancia y aprendizaje*, 1985. 29, pp. 79-94.
- COHEN, R. «El aprendizaje precoz de la lectura: planteamiento del problema», *Perspectivas*, vol. XV, 1, pp. 45-53.
- CORREIG, M. *Fonología Aplicada. Primers passos en l'aprenentatge de la llengua escrita*, Ed. 62, Barcelona, 1985.
- CORREIG, M. Y JIMENEZ, I. «Papel de la fonología en la preparación de los niños para la lectura y escritura». *Revista de logopedia, foniatria y audiología*, 1989, vol. IX, nº 4 pp. 200-207.
- FRITH, U. «Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno». En *V Simposio Escuelas de Logopedia y Psicología del Lenguaje. La lectura*. Ed. EE. SS. Logopedia y Psicología del Lenguaje, Salamanca, 1989, pp. 21-31.
- JIMENEZ, J. : «Evaluación de habilidades metalingüísticas en el estudio de la madurez lectora. En *V Simposio Escuelas de Logopedia y Psicología del Lenguaje. La Lectura*. Ed. EE. SS. Logopedia y Psicología del Lenguaje, Salamanca, 1989, pp. 291- 300.
- SIMONS, M. Y MURPHYS, S. «Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer. « En *La construcción social de la alfabetización*, Paidós. Barcelona, 1988.
- SOLE, I. *L'ensenyament de la comprensió lectora*, Ed. CEAC, Barcelona, 1987.
- SPRENGER- CHAROLLES, L. : «Role du contexte linguistique des informations visuelles et fonologiques dans la lecture et son apprentissage», *Pratiques*, 1986, 52, pp. 9-27.
- VIGOTSKY, L. : *Pensamiento y lenguaje*. La pléyade, Buenos Aires, 1973.