

*Método Invariante para la
Enseñanza de la Lectura
Una Aproximación Histórico-Cultural*

Yulia Solovieva

y

Luis Quintanar Rojas

Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica
Facultad de Psicología
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE TLAXCALA

Sandino Leonel Lelis Sánchez
Rector
Efraín Ortiz Ortiz
Secretario Académico
Alvaro Salazar Lozano
Secretario de Investigación Científica
Efraín Ortiz Linares
*Secretario de Extensión Universitaria y
Difusión Cultural*
Victor Job Paredes Cuaquentzi
Secretario Técnico
Primo José Cruz
*Encargado del Despacho de la
Secretaría Administrativa de la UAT*
J.A. Jaime Rocha Rodríguez
*Director del Departamento de
Educación Especializada*

Revisión técnica:
Emelia Lázaro García

Portada:
"Rosales bajo los árboles" (1905), Museo Orsay.
Gustav Klímt (1862-1918)

Primera edición: Septiembre, 2005

D.R. © Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas
D.R. © Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

ISBN 968 863 857 9

© Universidad Autónoma de Tlaxcala

ISBN 968 865 112 5

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE PUEBLA

Roberto Enrique Agüera Ibáñez
Rector
Armando Valerdi Rojas
Secretario General
Jaime Vázquez López
Vicerrector de Docencia
A. Fernando Mauleón y Yunez
Director de la Facultad de Psicología
Ricardo Escárcega Méndez
Director General de Fomento Editorial



*Método Invariante para la
Enseñanza de la Lectura
Una Aproximación Histórico-Cultural*

Yulia Solovieva

y

Luis Quintanar Rojas

Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica
Facultad de Psicología
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

COLECCIÓN NEUROPSICOLOGÍA Y REHABILITACIÓN

Quintanar L. y Solovievã Yu. (2001)

Métodos de rehabilitación en la neuropsicología del adulto.

Solovieva Yu. y Quintanar L. (2001, 2004)

Métodos de intervención en la neuropsicología infantil.

Solovieva Yu., Quintanar L. y Flores D. (2002)

Programa de corrección neuropsicológica del déficit de atención.

Quintanar L. y Solovieva Yu. (2003)

Manual de evaluación neuropsicológica infantil.

Quintanar L. y Solovieva Yu. (2003)

Pruebas de evaluación infantil.

Solovieva Yu. (2004)

Desarrollo del intelecto y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural.

Akhutina T. y Pilayeva N. (2004)

Metódica para el desarrollo y la corrección de la atención en niños escolares.

Solovieva Yu. y Quintanar L.

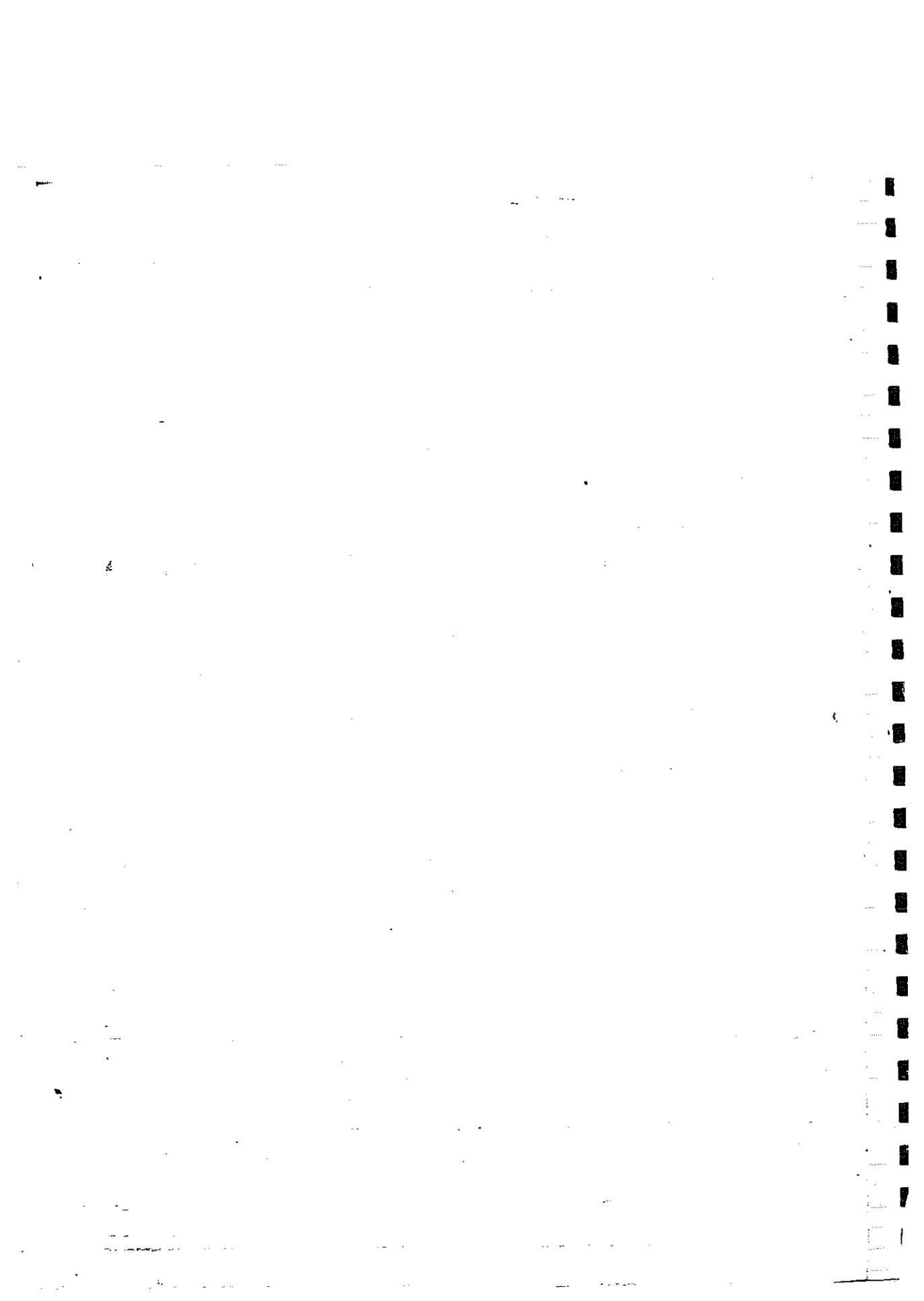
Método invariante para la formación de la lectura.

Solovieva Yu. y Quintanar L.

Métodos de corrección neuropsicológica infantil.

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. Características de la edad preescolar	13
Capítulo 2. Bases cerebrales de la lectura	27
Capítulo 3. Psicología de la lectura	43
Capítulo 4. Principios del método de formación de la lectura	59
Capítulo 5. Descripción del método	71
Análisis fonético de las palabras	71
Análisis fonético materializado	72
Análisis fonético en el plano perceptivo	89
Análisis verbal de la estructura de la palabra	96
Introducción de las letras que determinan los sonidos vocales	97
Introducción de las letras que determinan los sonidos consonantes	102
Paso a la lectura	117
Resumen del método de formación de lectura	118
Consideraciones finales	121
Referencias	125





*A la memoria del profesor D.B. Elkonin
y su escuela psicológica*

*"Que otros se jacten de los libros que
les ha sido por escribir;
yo me jacto de aquellos que
me fue dado leer"*

Jorge Luis Borges



Introducción

"Si se me pidiera elegir el acontecimiento principal de mi vida, diría que fue la biblioteca de mi padre"

Jorge Luis Borges

Actualmente, nadie que se considere a sí mismo como una persona contemporánea y progresista, duda respecto al significado que tiene la lectura para el desarrollo de la psique y de la personalidad del individuo humano.

Conjuntamente con la escritura y el cálculo, la lectura es una de las actividades específicamente humanas. Vigotsky (1983, 1984a), además de incluir a la lectura, la escritura y el cálculo en su clasificación de funciones psicológicas superiores, al lado de procesos como la memoria, el pensamiento y el lenguaje, las definió como funciones históricas por su origen, mediatizadas por su estructura y voluntarias por su funcionamiento.

Vigotsky (1983), al señalar que el lenguaje escrito es una doble abstracción (el álgebra del lenguaje), hacía referencia a que la adquisición del lenguaje escrito, como forma de comunicación, constituye un acontecimiento importante para el desarrollo de la psique humana. En la ontogenia, la adquisición del lenguaje escrito representa un paso más en el camino del desarrollo de la conciencia a través de la generalización y la abstracción posterior.

Con la lectura, el niño pasa al nivel más alto de mediatización de sus procesos psicológicos, debido a que la posibilidad de leer le permite analizar y hacer concientes todos los fenómenos del idioma y del lenguaje. Antes de leer, en la infancia preescolar, el niño habla y pronuncia los sonidos y las palabras de manera espontánea y casi inconsciente. No obstante que algunos autores (Tseitlin, 2000) opinan que el niño comienza a conscientizar los sonidos del propio

idioma en la etapa temprana, cuando busca la articulación exacta a través del juego con los sonidos, este proceso aún está muy lejos de la concientización verdadera y propiamente voluntario. Con la adquisición de la lectura, el niño adquiere el conocimiento de la estructura fonética y aprende a escoger un signo particular (letra escrita) para los fonemas particulares. La composición de sus propias expresiones verbales cambia gradualmente y el niño comienza a elegir palabras y giros gramaticales de manera consciente. Así, el lenguaje se transforma, a partir de un proceso psicológico, en un mecanismo estructural de la personalidad, que le permite al niño no sólo modificar su propio comportamiento y su actividad intelectual, sino también su cosmovisión, la comprensión del mundo.

Es difícil valorar el significado de la lectura para la formación de la personalidad. El primer conocimiento profundo acerca de las emociones y los sentimientos humanos, como el amor, la compasión, la justicia, la belleza y la amistad, entre otros, ingresa a la mente del niño desde las páginas de sus libros preferidos. Los personajes se convierten en guías de su comportamiento e influyen sobre la formación de sus ideas morales, su motivación e intereses. La crianza, la educación y el acceso a la literatura y el arte, donde se acumulan las mayores riquezas culturales de la humanidad, básicamente se determinan por el nivel de dominio de la lectura por parte de la persona, en todos los niveles del desarrollo. Incluso desde el punto de vista pragmático, la lectura frecuente y amplia influye sobre los éxitos escolares del alumno. Por ejemplo, no es difícil notar que la ortografía mejora en aquellos estudiantes que más leen en todas las etapas de su actividad escolar y después de ella. En otras palabras, es un hecho que los que más leen, escriben mejor. El filósofo inglés Bertrand Russell (1984), opina que la enseñanza no se puede limitar a objetivos pragmáticos, ya que conduce a la aparición de generaciones sin cultura general. De acuerdo a este autor, esta es la situación real de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica. La educación no debe ser pragmática, sino útil para el alumno. Es indudable que ser una persona educada y con una cultura amplia, es bastante útil

para cada individuo y la lectura hace su aportación esencial para este tipo de educación.

En la psicología contemporánea, pocos autores relacionan estas habilidades con los procesos innatos, sin embargo, su opinión difiere respecto a los procesos más elementales que hacen posible su formación. En general, debemos señalar que la posibilidad de formar la lectura en un niño pequeño, depende de muchos factores de muy diversa naturaleza.

→ Por ejemplo, el niño previamente debe saber diferenciar los sonidos de su propio idioma, articular sílabas y palabras correctamente, poseer una memoria audio-verbal y visual suficiente para conservar y retomar la información y realizar el análisis y la síntesis espaciales complejas, entre otras cosas. Todos estos elementos, indispensables para la lectura, se deben desarrollar de manera involuntaria e inconsciente en la infancia preescolar.

→ Desde el punto de vista de la neuropsicología —ciencia que se dedica al estudio de las bases cerebrales de los procesos psicológicos en el adulto y el niño— todos estos componentes constituyen factores específicos (Luria, 1986). El factor, en neuropsicología, se refiere al resultado del trabajo de zonas cerebrales altamente específicas, cuya localización (dinámica) cambia de acuerdo a la edad y a la actividad que el sujeto realiza durante su vida (Korsakova, Mikadze y Balashova, 1997).

→ Algunos autores consideran que estos procesos elementales o mecanismos psicofisiológicos son los componentes innatos que maduran de acuerdo al crecimiento del niño. Si esto es así, se podría pensar que en personas con mejores o peores posibilidades para el aprendizaje de la lectura. De acuerdo a este punto de vista, si el niño no muestra una correcta diferenciación de los sonidos, ni una buena articulación, entonces será difícil el aprendizaje exitoso de la lectura.

Sin embargo, no todos los investigadores comparten este punto de vista. La aproximación neuropsicológica, basada en la teoría histórico-cultural del desarrollo de la psique humana, propuesta por el psicólogo L.S. Vigotsky en los

años 1926-1936, considera que el cerebro no posee procesos innatos (dados de antemano) que faciliten o dificulten el proceso de adquisición, tanto de la lectura como de otras actividades complejas que se forman durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde este punto de vista, cada niño normal y sano puede aprender a leer sin dificultades. El problema es cómo enseñarle este proceso, de manera que sea comprensible, sencillo, alegre y cómodo. No todos los métodos que se utilizan actualmente permiten llevar a cabo la enseñanza de la lectura cumpliendo con todas estas características. Podemos encontrar un buen ejemplo de una enseñanza errónea en el libro "Tradiciones Peruanas" (Palma, 1982), donde el autor, con gran sentido del humor, critica la enseñanza antigua del latín diciendo que ésta hacía que los muchachos perdieran tres o cuatro años, lo cual conducía al olvido del castellano correcto. El escritor presenta el siguiente diálogo entre el hijo y el padre: "Papá, ¿qué cosa es latín?", Padre: "Una cosa que se aprende en tres años y se olvida en tres semanas" (Palma, 1982, pág. 83). Desafortunadamente, en la escuela contemporánea podemos observar este mismo fenómeno, respecto a la enseñanza de la literatura, de un idioma extranjero, etc.

El método invariante para la formación de la lectura que se presenta en este libro, se dirige a la formación de la lectura de acuerdo a las propuestas de la escuela histórico-cultural de L.S. Vigotsky y sus seguidores. Al mismo tiempo surge la pregunta, ¿qué pasa con los niños que presentan dificultades en el aprendizaje escolar?, ¿Es posible o no formar la lectura en ellos y si es así, a través de qué método?. En el presente libro se da respuesta a estas preguntas, debido a que algunas variaciones del método ayudan a anticipar y a corregir, en caso necesario, los problemas de aprendizaje que presenta el niño durante sus estudios escolares.

Capítulo 1

Características de la edad preescolar

En la psicología y la pedagogía contemporáneas se considera que la adquisición de la lectura se relaciona con el final de la edad preescolar o el inicio de la edad escolar (Elkonin, 1989; Talizina, 2000; Venguer, 1987). Antes de iniciar con la formación de la lectura, es necesario conocer las características de los niños en esta edad, debido a que ellos son los sujetos psicológicos de adquisición de esta actividad compleja.

Al igual que las etapas anteriores, la edad preescolar constituye una etapa importante del desarrollo psicológico del niño. No debemos pensar que el niño puede pasar por esta etapa "de cualquier forma", o simplemente viviéndola. En la psicología contemporánea existen exigencias particulares para esta edad, las cuales son esenciales para la formación del proceso de lectura en el niño. Dichas exigencias se deducen de la clasificación del desarrollo psicológico del niño, realizada a partir de los trabajos de Vigotsky (1984b).

Vigotsky propuso el concepto particular de *edad psicológica*, la cual no necesariamente corresponde a la edad cronológica del niño. La clasificación del desarrollo a partir de la edad cronológica, no corresponde a los objetivos psicológicos, debido a que considera los aspectos mecánicos, externos, los cuales reflejan los hechos fisiológicos o médicos [como se hace en la postura de Gesell (1930, 1932)], pero no la esencia psicológica de la edad particular. De acuerdo a Vigotsky (1984b), en cada edad se deben considerar algunos aspectos claves que ayudan a caracterizar el estado psicológico del niño. Estos aspectos,

de acuerdo a Vigotsky, son: la situación social del desarrollo, las neo-formaciones básicas de la edad y la línea general del desarrollo.

La situación social del desarrollo caracteriza las condiciones particulares de cada edad. Por ejemplo, a la situación social de la primera edad, Vigotsky (1984b) la denominó "Nosotros", debido a que en este periodo, el niño no puede existir sin los cuidados constantes del adulto. Al final de esta primera edad, el niño se separa de la madre y la situación "Nosotros" ya no puede garantizar su desarrollo exitoso; el niño debe descubrir el mundo por sí mismo y convertirse en un individuo independiente. A esta situación social Vigotsky (1984b) la denominó "Proto-Yo", subrayando la necesidad de apoyar la vida psíquica propia del niño. Es evidente que en cada edad, la situación social del desarrollo cambia de manera esencial, debido a que la actividad rectora anterior ya cumplió con su función.

Las neo-formaciones básicas de la edad son aquellos procesos y fenómenos de la psique del niño que no existían anteriormente, es decir, que surgieron como resultado del desarrollo en esta edad. El surgimiento de estas neo-formaciones indica que el niño pasó exitosamente por la edad dada y está listo para pasar a la siguiente edad. Por ejemplo, al final del primer año de vida aparecen las primeras palabras y la marcha independiente del niño, las cuales constituyen las neo-formaciones básicas que indican el desarrollo exitoso de esta edad. La ausencia de tales neo-formaciones muestra que el niño aún no está preparado para pasar a la siguiente edad psicológica (infancia) y que existen algunas características negativas en su desarrollo psicológico.

No obstante que el concepto de línea general del desarrollo no se precisó en los trabajos de Vigotsky, encontró su contenido en los trabajos de Elkonin (1989), Lisina (1974, 1986) y Obukhova (1995), quienes continuaron elaborando la concepción del desarrollo psicológico por edades. A los conceptos de situación social y neo-formaciones básicas para cada edad psicológica, propuestos por Vigotsky, estos autores agregaron los conceptos de actividad rectora y línea general del desarrollo.

Debemos señalar que en esta aproximación psicológica, la actividad es un concepto teórico-metodológico básico. En su momento, Rubinshtein (1998) planteó el

principio de la unidad inseparable de la psique con la actividad, mientras que en la definición de Leontiev (1981), la psique sirve para la actividad. Así, la actividad se considera como la condición y la forma del desarrollo de la psique humana. Dentro de la actividad del niño, se adquieren todas las neo-formaciones; la actividad organiza la situación social y determina la línea general del desarrollo.

En los estudios de Lisina (1974, 1986) se demostró que para la primera edad, aproximadamente hasta los 12 meses, la actividad rectora es la comunicación afectivo-emocional estrecha del niño con el adulto más cercano, la cual se establece a partir del complejo de animación desde los 3 o 4 meses de edad. Si esta actividad no tiene lugar, se observa un retardo en el desarrollo psicológico y las neo-formaciones tardan en aparecer. La línea general del desarrollo en esta etapa, es la motivación afectivo-emocional y las relaciones sociales.

La siguiente edad se relaciona con el primer periodo de la infancia preescolar, cuando la actividad rectora es el juego de manipulación de objetos. En esta actividad, el niño conoce el significado de los objetos y de las acciones con ellos, así como los significados verbales de los objetos del mundo que le rodea. La línea general en esta edad es la línea práctico-objetal.

Aproximadamente a la edad de 3 años, la actividad de manipulación de objetos es sustituida por una actividad más compleja: el juego temático de roles. En esta actividad lúdica compleja, nuevamente cambia la línea general del desarrollo, regresando a la línea de motivación afectivo-emocional y a las relaciones sociales. Esta edad psicológica concluye con la inclusión del niño en la escuela. De acuerdo a Elkonin (1995), existen dos líneas generales del desarrollo: de relaciones sociales, afectos y motivaciones y de relaciones y operaciones práctico-objetales. Estas líneas intercambian su lugar en cada edad psicológica posterior.

La edad preescolar

Para la formación de la lectura, debemos centrar nuestra atención en la edad preescolar, ya que al descubrir las neo-formaciones de esta edad y evaluar el grado de su formación, es posible decidir cuál es el momento idóneo para

iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura. Precisamente la respuesta a la pregunta de cuándo se debe iniciar la enseñanza formal de la lecto-escritura, es algo que preocupa a muchos padres, maestros y educadores.

Para responder a esta pregunta, primero debemos describir con precisión algunas características de esta edad.

--- La actividad del juego de roles es indispensable para el desarrollo del niño, ya que a través de él aparecen las neo-formaciones básicas de esta edad: la imaginación, la reflexión y el inicio de la conducta voluntaria. Precisamente estas neo-formaciones son las que permiten y garantizan el éxito escolar del niño. En esta etapa preescolar, cada educador o maestro debe desarrollar la actividad de juego con todos los medios a su alcance.

En el juego de roles se desarrollan los aspectos indispensables para el desarrollo de la personalidad del niño y para su preparación escolar. La actividad voluntaria, que en otras concepciones psicológicas se relaciona con la habilidad para concentrar la atención y realizar una tarea sin distracciones, se forma precisamente en esta actividad. La ausencia de esta conducta voluntaria en el niño pequeño, frecuentemente se asocia con el trastorno por déficit de atención (Solovieva, Quintanar y Flores, 2002), por lo que es importante garantizar la posibilidad de su surgimiento en el niño durante el juego. ¿Cómo sucede esto exactamente?

El juego de roles sociales no sólo es un juego más, es una actividad lúdica compleja que constituye el fundamento psicológico para el desarrollo posterior. Pero, ¿qué importancia puede tener el hecho de que los niños jueguen al "doctor", a la "tiendita", al "circo", al "chofer", etc.? ¿por qué son tan importantes estos juegos? Pareciera ser que esto tiene poca importancia y que sería mejor preocuparse por la enseñanza inicial de las cifras y las letras.

Sin embargo, esto no es así. Como hemos señalado, las manipulaciones simples con objetos constituyen una etapa anterior y su uso en la edad preescolar conduce a un retraso del desarrollo psicológico.

Lo importante es que los niños jueguen en grupos y que cada uno sea responsable del papel que le corresponda. Los juegos pueden ser sofisticados y

complejos y los mismos niños pueden crear una cantidad infinita de juegos acerca de reyes y de princesas, de nobles y de fantasmas, de vuelos a otros planetas, etc.

Ningún juego se puede realizar sin que los participantes asuman y cumplan ciertos papeles por su propia voluntad o deseo y se sometan a algunas reglas. Sin el respeto a las reglas, el juego fracasa. Para el niño el juego es algo agradable, él se siente activo y libre en él, aunque sabemos que esta libertad es relativa. El maestro que conoce las leyes del desarrollo psicológico, puede incluir en el juego los aspectos más positivos y efectivos para su desarrollo (Salmina y Filimonova, 2001). Alcanzar este objetivo no es tan difícil, debido a que el mismo niño siempre quiere jugar.

El juego, además de introducir el respeto a las reglas, impulsa el desarrollo de la imaginación en todos sus aspectos. Para realizar el juego, es necesario imaginar a los personajes que participan en él (sus papeles y comportamientos), a los objetos que se requieren y a las reglas que se van a cumplir. Al mismo tiempo, posibilita la formación del objetivo de la actividad, tanto individual como compartida.

Frecuentemente, el objetivo final del juego aparece durante el mismo proceso y no al inicio, como sucede en otras formas de actividad. Por esta razón el juego no se puede considerar como una actividad plenamente voluntaria. En la teoría de la actividad, la actividad voluntaria se relaciona con la posibilidad de establecer el objetivo final al cual conduce todo el proceso. El juego tiene un carácter semi-voluntario y creativo, debido a que los objetivos finales varían y cambian constantemente durante la actividad misma.

Otra actividad que apoya el desarrollo de la imaginación, es el dibujo infantil. La formación del dibujo pasa por diferentes etapas. De acuerdo a Vigotsky (1983), el gesto, el juego y el dibujo constituyen las premisas para el desarrollo del lenguaje escrito, el cual no puede surgir en el niño por sí mismo de manera natural, sino que constituye un proceso que se apoya en una necesidad real y tiene un carácter conciente y voluntario.

De acuerdo a Vigotsky (1983), las etapas del desarrollo del dibujo infantil se relacionan con el lenguaje simbólico y con la denominación. Inicialmente el niño reproduce el gesto (cerrar la puerta con una línea vertical), después dibuja y denomina algún objeto de acuerdo a la apariencia externa de sus garabatos, a lo cual Vigotsky identificó como simbolismo de primer grado. El niño primero aprende a dibujar de acuerdo a su memoria, recordando el objeto y no copiándolo. A esta etapa Vigotsky (1983) la llama etapa mnemotécnica en el desarrollo del dibujo.

Después el pequeño comienza a dibujar de acuerdo a su propia denominación (son varias las etapas que la psicología identifica en el desarrollo del dibujo: garabatos, dibujo transparente, contorno exacto, etc.). Posteriormente surge el simbolismo de segundo grado, al cual Vigotsky relaciona con la posibilidad no sólo de dibujar objetos, sino también de representar su nombre a través de una imagen convencional. Estas etapas previas son indispensables para el desarrollo del lenguaje escrito (Vigotsky, 1983; Luria, 1980; Luria y Yudovich, 1978).

En la edad preescolar es necesario trabajar de manera especial con el dibujo, cuyo objetivo particular debe ser la enseñanza de la copia de objetos reales, la cual no se forma sin la dirección del adulto. El dibujo organizado facilita la formación de un aspecto fundamental de la esfera psicológica: la imagen objetual, la cual se debe lograr al término de la edad preescolar.

Además, el dibujo cumple con otra función básica, aunque más tradicional en la consideración psicológica: el desarrollo de la motricidad manual fina. La importancia del desarrollo de este aspecto, es un hecho bien conocido por maestros y psicólogos. Entre otras tareas que contribuyen a su desarrollo, podemos citar la más frecuente, que consiste en iluminar de manera exacta alguna parte del objeto, sin rebasar los límites establecidos del contorno y siguiendo todas las líneas del dibujo.

El juego posibilita la formación de la personalidad, la cual adquiere un carácter más reflexivo y responsable. Al asumir diferentes papeles en el juego, el

niño no sólo conoce los múltiples aspectos de las relaciones humanas, sino también su sentido. Por ejemplo, el sentido del juego de 'la tienda' no es aprender números, sumar o restar, sino conocer la esencia de estas relaciones (cuando alguien vende y otro adquiere): el sentido mismo del intercambio social. El vendedor quiere ofrecer sus productos de la mejor forma y el comprador elige lo que más le conviene; los dos personajes del juego tienen que ser amables y estar atentos a los comportamientos del otro. La reflexión sobre el comportamiento propio y sobre las acciones de los demás, es un aspecto indispensable del desarrollo de una personalidad responsable.

La compasión y el sentido personal de las acciones están en estrecha relación con la reflexión. El niño comienza a sentir compasión por el amigo enfermo, por la mamá cansada, por el hermano pequeño que llora o por los animales que sufren. Este aspecto de la personalidad se puede desarrollar tanto en el juego, como en la actividad de la lectura de cuentos. La actividad de escuchar un cuento, individual o grupal, es esencial desde muchos puntos de vista. El niño imagina las situaciones, adquiere más conocimientos, aprende a escuchar con atención, forma sentimientos y afectos por los personajes positivos y bondadosos y se enoja con los personajes negativos. Todo ello le permite al niño encontrar su propia posición moral. Desafortunadamente, tanto en la familia como en el jardín de niños, no se presta la debida atención a esta actividad.

El sentido personal se adquiere en la edad preescolar durante el juego y, en general, en la vida cotidiana. Si en la familia existen necesidades de diferentes actividades con sentido, las cuales se satisfacen por motivos concretos, entonces el niño construye su propia jerarquía de motivos de manera gradual. Tanto la comida en familia, como escuchar un cuento o ir al cine el domingo, pueden adquirir un sentido personal. Esto depende de cuáles son los aspectos de la vida y del comportamiento que se establecen como prioritarios en la infancia.

Al final de la edad preescolar se introduce una forma nueva de juego: el juego con reglas o el juego de mesa. Este tipo de juego prepara al niño para los estudios futuros en la escuela, acostumbrándolo a estar durante mucho tiempo

sentado ante la mesa, trabajar con fichas, contestar a preguntas establecidas, escribir, controlar sus acciones y anticipar las posibles respuestas del jugador contrario. Es recomendable promover este tipo de juego con niños preescolares mayores y utilizarlos como medio de organización de su comportamiento dirigido y voluntario (Salmina y Filimonova, 2001).

La edad escolar

La edad preescolar concluye en el momento en que el niño ingresa a la escuela. Consideremos los aspectos que son importantes para nuestro trabajo en el inicio de esta edad.

La edad escolar se caracteriza por la actividad rectora de estudios escolares, la cual se da durante el proceso de enseñanza-aprendizaje organizado socialmente. Con esta actividad, la vida psicológica del niño cambia radicalmente, perdiendo su carácter inmediato y espontáneo, en relación consigo mismo y con los demás. Una vez más las líneas generales se intercambian y la línea de relaciones sociales, afectos y motivaciones, cede su lugar a la formación del aspecto operacional de la actividad humana.

En la escuela, el niño adquiere la atención y la memoria voluntarias (Talizina, 2000), el lenguaje monológico desarrollado y, lo más importante, se desarrolla su pensamiento conceptual lógico. Estos aspectos no aparecen como resultado de la maduración o como una etapa obligatoria del desarrollo intelectual (etapa de operaciones formales) según se plantea en la propuesta de Piaget (1973), sino que se desarrollan durante el proceso de la enseñanza organizada. Lo anterior se fundamenta en una premisa fundamental de Vigotsky (1991), que señala que el aprendizaje conduce al desarrollo, por lo que la enseñanza no se debe basar en el desarrollo.

La neo-formación básica de esta edad es la posibilidad para el aprendizaje independiente personal y la aparición del pensamiento teórico dialéctico. Es evidente que es difícil alcanzar este objetivo, pero es a lo que debe aspirar el maestro durante la organización del aprendizaje del alumno (Davidov, 1996).

En la siguiente edad, la primera adolescencia, el niño pasa una vez más a la línea de motivación y de relaciones sociales y su actividad rectora es la comunicación profunda con sus coetáneos (Elkonin, 1989).

De esta forma, hemos considerado brevemente los elementos clave de la teoría histórico-cultural, en relación con el desarrollo psicológico del niño. La clasificación del desarrollo por edades, que actualmente se utiliza en la psicología histórico-cultural, de acuerdo a los 4 parámetros establecidos, se representa en la tabla 1. Debemos señalar que diferentes autores identifican neo-formaciones diversas (Elkonin, 1989; Davidov, 1986) y nosotros resumimos las neo-formaciones más importantes desde nuestro punto de vista.

Tabla 1. Características del desarrollo psicológico por edades.

Edad	Actividad rectora	Situación social	Neo-formaciones	Línea del desarrollo
Primera edad (de 3-4 meses (complejo de animación) a 1 año)	Comunicación afectivo emocional estrecha	"Nosotros"	Lenguaje, marcha, comunicación personal, psique individual	Relaciones sociales
Primera fase preescolar	Juego de manipulaciones con objetos	"Proto-Yo"	Significado verbal y de acciones objetales	Práctico-operacional
Segunda fase preescolar	Juego temático de roles	Desarrollo posterior de la personalidad del niño "Yo" reflexivo	Imaginación, sentido personal, reflexión, respeto de reglas, inicio de la actividad voluntaria, compasión	Relaciones sociales
Edad escolar	Actividad de estudios escolares	Personalidad estable "Yo" consciente	Comportamiento voluntario Capacidad para el aprendizaje individual teórico	Práctico-operacional
Adolescencia	Comunicación profunda afectivo-emocional con coetáneos	Personalidad independiente individualidad	Establecimiento de objetivos propios	Relaciones sociales

Es importante señalar que en esta periodización las edades cronológicas no corresponden de manera estricta a las edades psicológicas. Por ello es que debemos entender, de manera relativa, la relación de las etapas del desarrollo del niño con las edades cronológicas. La tabla 1 se relaciona con estas etapas debido al interés particular del presente libro. Evidentemente, el desarrollo humano no concluye en la adolescencia, sino que continúa con los estudios profesionales en la juventud, así como durante la actividad laboral en la etapa adulta.

Para muchos especialistas, el final de la edad preescolar y el inicio de la edad escolar constituye una etapa crítica en el desarrollo infantil. Por ejemplo, algunos fisiólogos y electrofisiólogos señalan que en esta edad se observan cambios importantes en la maduración cerebral, tanto en el aspecto morfológico como funcional, cuando algunos sectores del cerebro concluyen su ciclo de desarrollo y otros sufren transformaciones esenciales (Korsakova, Mikadze y Balashova, 1997; Otero, 2001; Sirotiuk, 2003; Machinskaya, Lukashevich y Fishman, 1997).

En este periodo, diferentes estructuras cerebrales prácticamente concluyen su desarrollo. Entre ellas se encuentran los sectores parietales y temporales. Las primeras zonas en concluir su maduración son las zonas parietales, las cuales se relacionan con los movimientos y las acciones finas. Entre los 2 y los 5 años se desarrolla el lóbulo temporal, en estrecha relación con la percepción auditiva y el lenguaje. La palabra que se percibe constituye la norma para la articulación adecuada de la palabra. En esta edad concluyen su maduración las zonas asociativas secundarias, encargadas del manejo de la información de modalidad específica.

Los sectores corticales terciarios, prefrontales y temporo-parieto-occipitales, continúan con su ciclo de maduración, a pesar de que su desarrollo definitivo concluye en edades posteriores. Durante la edad preescolar, en el sistema nervioso se establecen relaciones que preparan el funcionamiento cerebral para la solución de problemas. Para la edad de 6 a 7 años se establece la percepción visual objetual, la cual permite la formación de la imagen general del objeto. Este periodo constituye la culminación de la maduración de diferentes

estructuras corticales. Por ejemplo, se observa un incremento del volúmen en los campos asociativos visuales y parietales superiores e inferiores; las zonas témporo-parieto-occipitales incrementan tres veces, especialmente en el hemisferio derecho, y en los lóbulos frontales se observa un crecimiento esencial. En general, el cerebro concluye su maduración, de acuerdo a la opinión de algunos autores, a la edad de 18 a 20 años. Sin embargo, la edad preescolar constituye una etapa esencial para la maduración del sistema nervioso central (Korsakova, Mikadze y Balashova, 1997).

El paso crítico

Algunos investigadores opinan que en este período del desarrollo, tienen lugar procesos cruciales. Por ejemplo, Piaget (1973) considera que esta es la edad de consolidación de las operaciones concretas, cuando el niño conoce las características físicas y lógicas del mundo, durante la realización de acciones y operaciones. Este contacto directo con el mundo permite la adquisición gradual de algunas características de las acciones humanas, tales como, la reversibilidad, la estabilidad y la generalización. Por su parte, Wallon (1974) considera a esta edad como una revolución más en la esfera psíquica del niño. Algunos autores de la aproximación humanista opinan que al terminar la edad preescolar concluye el desarrollo básico de la personalidad del niño (Russell, 1983). En la corriente psicoanalista existe el punto de vista de que el desarrollo satisfactorio en la etapa anterior, permite superar todas las crisis infantiles elementales (Freud, 1991). Cada una de estas escuelas psicológicas hace su propia aportación para la comprensión y el estudio de las particularidades del desarrollo psicológico infantil.

En la escuela psicológica que parte de la teoría de L.S. Vigotsky acerca del desarrollo histórico-cultural de la psique humana, se le da una gran importancia a la parte final de la edad preescolar y el inicio de la edad escolar.

En primer lugar, el cambio de las actividades rectoras en este periodo posee un carácter decisivo, en comparación con las edades anteriores. Antes de entrar a la escuela, el niño juega porque quiere hacerlo y porque nadie le exige

nada más; el niño juega el tiempo que quiere (desde luego, desde un punto de vista relativo) y utiliza los juguetes que le gustan con los amigos que le agradan, en una situación tranquila de la casa o del jardín de niños. Toda esta actividad tiene un carácter involuntario y poco estricto.

Al ingresar a la escuela, el niño se enfrenta a una situación social que implica cambios drásticos, a los cuales tiene que someterse. Ahora ya no puede hacer lo que quiere y está obligado a seguir las instrucciones del maestro. Las sesiones escolares tienen una duración determinada, las cuales no se pueden alargar o acortar. En el salón de clase se encuentran muchos niños desconocidos y algunos pueden ser incluso desagradables o poco amistosos. Los juguetes preferidos se quedan en la casa, mientras que en la escuela hay que trabajar con cuadernos, plumas y libros. El maestro habla en plural dirigiéndose a todos los niños, pero estas instrucciones se refieren a cada uno de ellos en particular: "Abran el libro en la página 10 y hagan el ejercicio número 4". El niño debe aceptar esta orden como una tarea propia. Sin embargo, la práctica muestra que no es tan obvio que el niño acepte de inmediato todas estas exigencias de las relaciones sociales en la escuela.

Por lo tanto, la actividad de estudios escolares, que debe convertirse en actividad rectora para esta edad, se caracteriza por ser mucho más voluntaria y estricta, en comparación con la actividad de juego. Los maestros y educadores se deben preocupar por la preparación gradual del niño para esta actividad, para que dicho paso no sea tan drástico. Para esto sirven los juegos con reglas estrictas o juegos de mesa, los cuales tienen algunos rasgos importantes de la actividad de estudios escolares (Salmina y Filimonova, 2001).

En general, el día del niño ahora adquiere una organización diferente. Es necesario comer y salir a horas determinadas y planear el tiempo de tal forma, que éste alcance para la realización de las tareas escolares en casa. Debido a esto, se entiende cuál es la utilidad de establecer un orden específico y fijo en la casa desde una edad temprana del niño.

En la edad escolar, el niño tiene que ser responsable por sus acciones, saber cuándo se puede jugar y cuándo hay que hacer la tarea. Esta relación de respeto hacia sus propias actividades y a las actividades de los demás, es el indicador esencial de un desarrollo escolar exitoso y efectivo.

Las relaciones sociales también cambian notablemente. La relación con el maestro no se parece a la relación que tenía anteriormente con otros adultos (padres, familiares y educadores). Con el maestro no se puede quejar en cada momento, ni decirle todo lo que él quiera, ya que desde el momento de su ingreso a la escuela, el maestro representa a la autoridad social y al organizador de su actividad.

Los compañeros del salón de clase participan en una actividad colectiva que se dirige a la adquisición de conocimientos. La actitud de amistad, el respeto de las normas morales y la confianza mutua, se establecen gradualmente en el salón de clase. Algunos estudios psicológicos especiales (Talizina, 2000) muestran este proceso de formación del comportamiento moral en la etapa escolar.

Todos estos cambios, que constituyen un cambio radical de la actividad rectora, pueden complicarse si se combinan con las idiosincrasias del desarrollo infantil, la base orgánica sana y la vida en sociedad. Por ejemplo, se ha observado que tanto causas morfológicas como psicológicas, pueden conducir al surgimiento de problemas en el aprendizaje en la etapa escolar (Quintanar y Solovieva, 2000). Esto significa que las causas de las dificultades escolares pueden ser tanto sociales o psicológicas, como anatómico-morfológicas. Este tipo de problemas es abordado por la neuropsicología infantil contemporánea, donde se elaboran métodos de corrección, de acuerdo al cuadro de dificultades que presenta el niño durante su aprendizaje escolar.

De acuerdo a lo anterior, el periodo del desarrollo infantil, en el cual normalmente se inicia la enseñanza de la lectura, constituye una etapa bastante compleja. El maestro debe considerar las particularidades del desarrollo infantil, conociendo la actividad rectora de la etapa dada. Durante la formación de la lectura se puede apoyar en la motivación del juego, en los inicios de la conducta voluntaria del niño, en la percepción auditiva, visual y espacial establecidas y en

la memoria y en la atención, relativamente formadas como funciones psicológicas involuntarias. El trabajo, de acuerdo al método propuesto, fortalece los aspectos formados de la psique del niño y apoya la aparición de las neo-formaciones de esta edad: la conducta voluntaria, la responsabilidad, la memoria voluntaria y la percepción espacial.

Antes de iniciar con la descripción y el análisis del método, presentaremos algunas consideraciones neuropsicológicas y psicológicas generales, necesarias para la comprensión adecuada del método que se propone.*

Capítulo 2

Bases cerebrales de la lectura

De acuerdo a la neuropsicología contemporánea, la lectura constituye una actividad psicológica compleja que no se localiza en zonas reducidas del cerebro.

La organización de esta actividad de lectura requiere de la participación de diversos mecanismos cerebrales (nivel psicofisiológico), los cuales se forman durante la vida del niño en el proceso de su actividad.

En la formación del proceso de lectura participan múltiples sectores del cerebro humano, cada uno de los cuales realiza su propia aportación para este trabajo. A esta constelación funcional de diferentes sectores cerebrales, se le denomina sistema funcional (Anojin, 1980). Al trabajo que realiza cada uno de estos sectores particulares del cerebro, se le denomina factor neuropsicológico (Luria, 1986, 1989; Korsakova, Mikadze y Balashova, 1997; Quintanar y Solovieva, 2003).

El factor neuropsicológico es un concepto básico en la teoría de Luria, el cual permite relacionar el nivel psicológico de la acción humana con sus mecanismos psicofisiológicos. En los trabajos de Luria y sus seguidores, se identificaron los siguientes factores neuropsicológicos: el oído fonemático, el análisis y la síntesis cinestésico táctil, la organización secuencial motora, la regulación y el control de la actividad voluntaria, el análisis y la síntesis espaciales, la retención audio-verbal y la retención visuo-verbal (Luria, 1986; Tsvetkova, 1985; Quintanar y Solovieva, 2003). Estos factores se relacionan con el trabajo de las zonas secundarias y terciarias de la corteza cerebral.

Los factores del oído fonemático, cinestésico y del procesamiento de la información visual, son factores específicos, ya que se relacionan con el procesamiento de la información de analizadores particulares: auditivo, táctil y visual. Los otros factores se denominan factores inespecíficos, debido a que en estos casos no se trata de algún analizador particular: el factor cinético, la regulación y el control de la conducta y el factor espacial.

En los últimos años, los seguidores de Luria han identificado otros factores, tales como el factor energético, el factor simultáneo, el factor sucesivo y el factor de relación inter-hemisférica (Korsakova, Mikadze y Balashova, 1997; Akhutina y Zolotariova, 2001). La tabla 2 muestra la relación de los factores neuropsicológicos con las zonas cerebrales correspondientes.

Tabla 2. Distribución de los factores neuropsicológicos en el cerebro.

Factor	Sectores Cerebrales
Oído fonemático	Temporales secundarios superiores
Cinestésico	Parietales secundarios inferiores
Cinético	Frontales posteriores (premotoras)
Regulación y control	Frontales terciarias (prefrontales)
Espacial	Témporo-parieto-occipitales
Retención audio-verbal (corto plazo)	Temporales medios
Retención visual (corto plazo)	Occipitales secundarios
Energético	Subcorticales profundas
Simultáneo	Hemisferio derecho
Sucesivo	Hemisferio izquierdo
Interacción hemisférica	Cuerpo caloso

Los sistemas funcionales, en cuyo trabajo participan diferentes factores neuropsicológicos, dependiendo de la acción concreta que ejecuta el sujeto, representan la base psicofisiológica de los procesos psicológicos (órganos

funcionales). Debido a que cada sistema funcional constituye el resultado del trabajo de zonas cerebrales específicas, su localización tiene un carácter sistémico (Luria, 1986; Akhutina, 1996). Este principio es fundamental en la escuela neuropsicológica de Luria, en la cual no se localizan funciones (memoria, atención, etc.), sino sistemas funcionales y sus componentes (factores neuropsicológicos), como mecanismos psicofisiológicos de las acciones humanas.

Además, la localización no sólo es sistémica, sino también dinámica. Los sistemas funcionales no son constelaciones estáticas, sino que cambian su estructura en diferentes etapas del desarrollo. Cuando la acción adquiere un alto grado de automatización, el sistema funcional se reduce y en él participan zonas cerebrales más estrechas, en comparación con el inicio del proceso, cuando la actividad era muy desplegada y consistía de muchas acciones conscientes. Gradualmente, las acciones pasan al nivel inconsciente o semiconsciente y de esta forma, se convierten en operaciones de la acción dada. El objetivo de la enseñanza es apoyar este proceso de automatización de la acción, para que ésta se convierta en una operación semiconsciente. Sólo así la conciencia del alumno se puede dirigir a objetivos más serios y profundos.

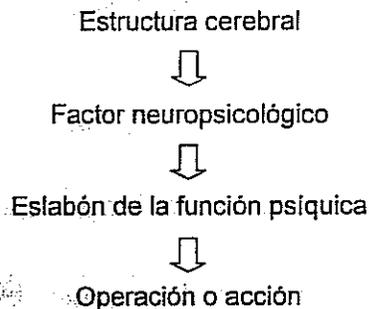
En el caso de la lectura, el aprendizaje estable posibilita una lectura interna rápida y permite que el trabajo intelectual alcance un nivel efectivo. Es evidente que esto no es posible en las etapas iniciales de la adquisición de la lectura, cuando el alumno concentra su atención en cada letra, sílaba o palabra particular, lo que le impide concentrarse en el sentido literario y cognitivo del texto leído.

En caso de dificultades (fatiga, daño en el sistema nervioso, enfermedad, obstáculos), el sistema funcional se despliega de forma completa y todos los factores participan en este trabajo. Al mismo tiempo, la operación pasa al nivel consciente, es decir, se convierte una vez más en la acción. La psique humana constituye un proceso dinámico y flexible, por ello es que la presencia de acciones y operaciones, de factores y mecanismos, cambia constantemente.

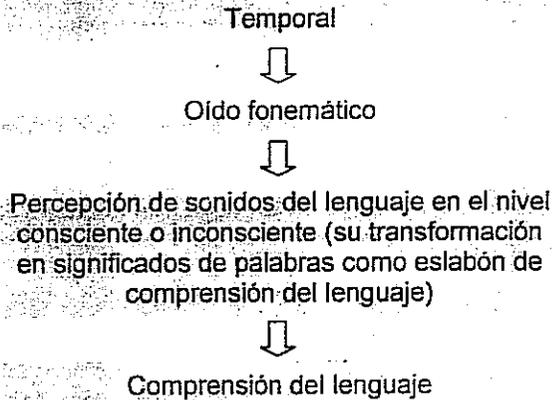
De esta forma, para una acción particular como la lectura, el análisis psicológico de sus elementos estructurales permite identificar los factores neuropsicológicos que

participan en su realización. Estos factores, por su parte, señalan el estado funcional de las zonas cerebrales correspondientes. La evaluación neuropsicológica, a través de procedimientos especiales, determina el estado funcional de los factores neuropsicológicos y de sus zonas cerebrales correspondientes (esquemas 1 y 2). Las pruebas neuropsicológicas incluyen procedimientos que permiten conocer la participación de los diferentes factores, lo cual se puede realizar en el nivel consciente o inconsciente, es decir, que el paciente puede no darse cuenta del objetivo verdadero de la prueba neuropsicológica.

Esquema 1. Niveles de organización neuropsicológica de la acción humana.



Esquema 2. Ejemplo de los niveles de organización para la comprensión del lenguaje oral.



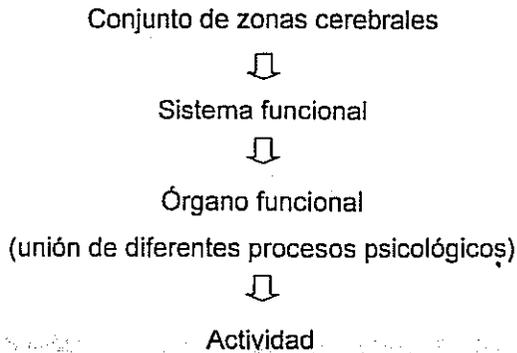
Este tipo de análisis se puede realizar para el caso particular de la lectura y determinar, tanto sus factores neuropsicológicos como sus zonas cerebrales correspondientes. La tabla 3 muestra la organización cerebral de la actividad de la lectura desde el punto de vista de los mecanismos psicológicos de esta actividad (Quintanar y Solovieva, 2000). En la neuropsicología, dicha organización estable de los mecanismos psicofisiológicos para la ejecución de una determinada actividad, se denomina órgano funcional.

Tabla 3. Órgano funcional de la lectura.

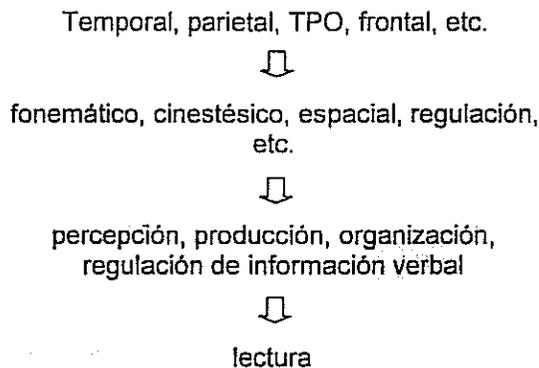
Eslabón	Función	Zona cerebral	Factor
Imagen visual de la letra	Análisis de elementos	Occipitales	Perceptivo Visual
Imagen visuo-espacial	Diferenciación de letras similares	TPO	Espacial
Ejecución de la lectura	a) Esquema de movimientos del aparato articulatorio b) Unión de sonidos, pasos fuentes de uno al otro c) Diferenciación de fonemas	a) Parietal b) Frontal posterior (premotora) c) Temporal	a) Cinestésico b) Cinético c) Fonemático
Intención	Objetivo, control de la comprensión del sentido, de signos de puntuación	Lóbulos frontales	Regulación voluntaria
Correlación entre sonido y letra a través de la pronunciación	Diferenciación de articulemas cercanos	Parietal	Cinestésico
Memoria audio-verbal y visual	Material para la lectura	Temporal amplia. occipital	Específico modal (auditivo, visual)
Estabilidad de la lectura	Rapidez, pausas, línea, página	Estructuras profundas	Neurodinámico

Así, en la lectura participa una constelación de zonas cerebrales, las cuales se unen para la realización de esta actividad (esquemas 3 y 4).

Esquema 3. Niveles de organización de la actividad.



Esquema 4. Participación de los factores neuropsicológicos y sus sectores cerebrales correspondientes, en el proceso de lectura.



Leontiev (1983) entiende por órgano funcional, las uniones o sistemas reflectores estables que garantizan la realización de actos y acciones determinadas. Los órganos funcionales que se forman durante la vida del sujeto poseen las siguientes características: a) actúan como un todo, b) tienen un alto grado de estabilidad y c) tienen gran posibilidad de reconstrucción, gracias a la sustitución de sus componentes y a su alta capacidad compensatoria. Tales características coinciden con la concepción de localización dinámica y sistémica

de las funciones psicológica superiores en forma de sistemas funcionales (Luria, 1973). La formación de los órganos funcionales en el cerebro, conjuntamente con la formación de los procesos superiores específicamente humanos, constituye la génesis funcional de los diferentes sectores cerebrales.

No obstante que la maduración cerebral es un proceso morfológico- funcional (nivel orgánico) que influye sobre la formación y el desarrollo de las funciones, depende de la actividad e interacción del niño con su medio (esquema 5).

Esquema 5. Interdependencia de la actividad del niño y la maduración cerebral.

La maduración influye sobre las funciones



La actividad influye sobre la maduración

Korsakova, Mikadze y Balashova (1997), señalan que en la escuela se pueden identificar dos grandes grupos de dificultades relacionados con algunos mecanismos del sistema nervioso.

En el primer grupo se observan diferencias individuales, como la prolongación en el tiempo de la formación de los sistemas funcionales e inmadurez de los procesos psíquicos. Estas dificultades se relacionan con condiciones desfavorables del medio social y otras diferencias individuales. Se trata de niños neurológicamente sanos que presentan una génesis funcional del sistema nervioso de bajo nivel.

En el segundo grupo se observa una maduración irregular de las zonas corticales y una formación insuficiente de sistemas funcionales particulares. Estas dificultades se presentan en niños con posibles problemas neurológicos y con registro electroencefalográfico que muestra notable inmadurez. Posiblemente se trata de alteraciones en el nivel de la génesis morfológica del cerebro.

Algunos autores señalan que es difícil diferenciar clínicamente la génesis morfológica y la génesis funcional (Korsakova, Mikadze y Balashova, 1997;

Akhutina, 1996) y proponen, para estudios prácticos y de corrección, utilizar un diagnóstico basado en el análisis funcional del cuadro.

Siguiendo a estos autores, un retardo de génesis morfológica conduce a la alteración de actividades que no tuvieron un reforzamiento en la experiencia pasada del niño. Por ejemplo, en el caso de un retardo de génesis morfológica de los lóbulos frontales, se afectan el control y la regulación de la actividad y se observa desinhibición y problemas de atención. Para el desarrollo del control y la organización de la actividad del niño, se requiere de la actividad conjunta del niño y del adulto, la cual garantiza la aparición del resultado de la acción futura, la elaboración del programa de la acción y la autorregulación de las emociones.

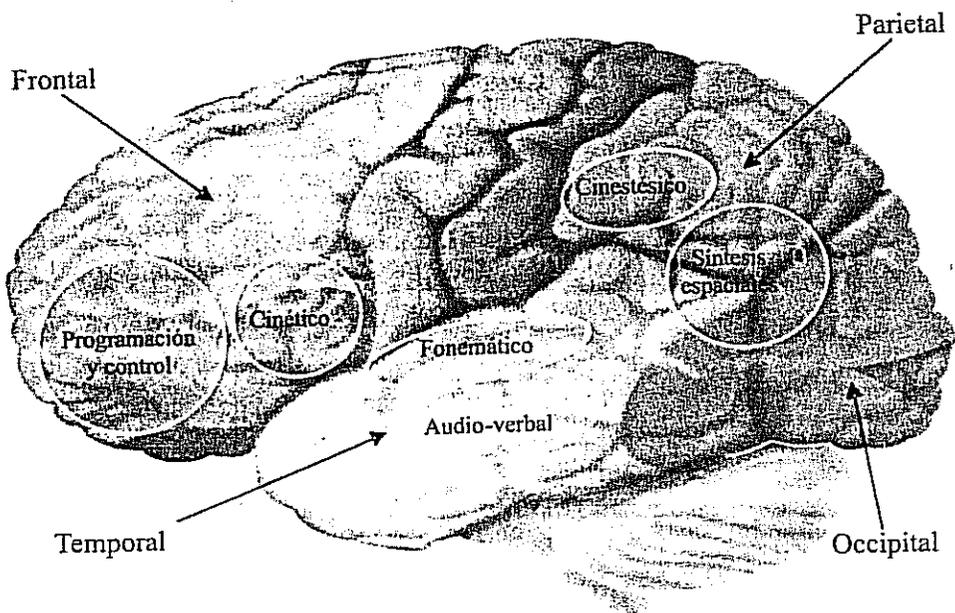
Entre las condiciones que pueden estar presentes en los casos de dificultades para la adquisición de la lectura, relacionadas con una interacción social inadecuada entre el niño y el adulto en la infancia preescolar, se encuentran las siguientes:

1. Un desarrollo anatómico y funcional cerebral normal, puede no coincidir con la preparación de la edad y las exigencias de la escuela.
2. Un retardo (o cambios) en la maduración de algunas estructuras cerebrales.
3. Un desarrollo funcional insuficiente de zonas cerebrales determinadas, debido a la ausencia de exigencias del medio objetal y social.
4. Ausencia de relaciones funcionales entre los sectores terciarios corticales posteriores (temporales, parietales y occipitales), que garantizan el análisis y las síntesis espaciales (cálculo, escritura, lectura, estructura del número, imagen gráfica espacial de la letra, orientación de operaciones aritméticas, reconstrucción del texto leído y de las frases).
5. Ausencia de interacción de diferentes analizadores (visual, auditivo y cinestésico-motor) que garantizan diferentes actividades como el baile, la música y los deportes.

Durante el diagnóstico neuropsicológico se establecen las causas funcionales con el objetivo de elaborar los programas de corrección específicos.

La figura 1 muestra los diferentes componentes (eslabones) o factores que participan en el proceso de la lectura en voz alta.

Figura 1. Componentes (factores) del sistema funcional para la actividad de lectura en voz alta.



Estos eslabones (factores) constituyen el resultado del trabajo de diversas zonas cerebrales: frontales posteriores, parietales inferiores, temporales superiores y medias, occipitales y tèmpero-parieto-occipitales.

Como se ha señalado anteriormente, durante el desarrollo del niño cada uno de los sectores cerebrales (nivel anatómico) tiene su propio desarrollo. El cerebro humano se caracteriza por poseer una formación heterogénea, es decir, que cada sector cerebral tiene su propio ciclo de desarrollo. Así, en la etapa más temprana (entre 1 y 2 años) maduran los sectores parietales que garantizan la percepción cinestésico-táctil y los movimientos motores. Posteriormente, se desarrollan los sectores temporales y occipitales. Para la edad de 6 a 7 años se

logra la integración morfológica funcional de los sectores occipitales, temporales y parietales, lo cual garantiza la formación de la imagen objetal (Korsakova, Mikadze y Balashova, 1997).

En la práctica clínica y pedagógica, es usual denominar a las alteraciones que se observan durante la adquisición de la lectura con el término dislexia, que sería equivalente a las dificultades para distinguir letras (Kinsbourne y Kaplan, 1983; Mejía, 1992; Matute, 2001). En la neuropsicología se identifican diversas causas de este cuadro (Azcoaga y Cols., 1995; Azcoaga, Derman e Iglesias, 1997).

Los cuadros de dislexia que se pueden observar en la etapa escolar se diferencian de acuerdo a su mecanismo principal o factor primario, de acuerdo a la terminología de Luria (1973, 1986). Dichos mecanismos se evalúan a través de procedimientos neuropsicológicos específicos y con ayuda del análisis de los errores presentados por el alumno durante la lectura (Akhutina, 1997). En las dificultades o imposibilidad para discriminar letras, podemos identificar diversas causas. Por ejemplo, durante la lectura en voz alta encontramos los siguientes tipos de errores, cada uno de los cuales se relaciona con un factor neuropsicológico particular, así como con una zona cerebral específica (Tabla 4):

1) Similares por su aspecto gráfico:

f - t; y - u - n - m; i - j; h - k; a - o; l - b; o - c; k - b; n - r; e - r

2) Diferentes por su orientación espacial:

e - s; d - g; b - p; p - d; b - d

3) Opuestos por oído fonemático:

b - p; d - t; f - v; k - g; n - ñ; r - rr

4) Similares por su cercanía articulatoria:

t - d - l - n; m - b - p; t - k; v - f; y - s - ch

5) Perseveraciones: Incapacidad para pasar de un elemento al otro.

De acuerdo a lo anterior, la dislexia no puede ser un defecto aislado, debido a que cada uno de los factores que garantizan lectura, participan no sólo en dicho proceso, sino también en otros procesos como la escritura, el cálculo, la expresión verbal y la actividad intelectual. Evidentemente, estos factores cumplen

con un papel específico en cada proceso psicológico, pero su afectación conduce a dificultades en todos ellos.

Tabla 4. Relación entre los errores en la lectura y los factores neuropsicológicos.

	Similitud gráfica	Orientación espacial	Oposición fonemática	Cercanía articulatoria	Perseveraciones
Factores	Análisis visual	Espacial	Oído fonemático	Cinestésico	Cinético y programación y control de las acciones voluntarias
Zonas	Occipitales secundarias	Témporo-Parieto-Occipitales	Temporales	Parietales inferiores	Premotoras y lóbulos frontales

Sin embargo, no obstante que los problemas en la lectura (dislexia) durante su enseñanza ocupan un lugar importante en la neuropsicología infantil, en general, la tendencia en esta disciplina es, por un lado, evaluar a los niños a través de baterías de pruebas estandarizadas, entre las cuales se encuentran las pruebas psicométricas tradicionales (Decker y Vanderberg, 1985; DeFries, 1985; DeFries y Gillis, 1991) y por otro lado, interpretar a la dislexia como una alteración aislada (Critchley, 1964; Myklebust, 1978; Quiros y Schragger, 1980; Rourke y Cols., 1983; Galaburda, 1993; Njokiktjien, 1993).

No obstante que para la determinación de la dislexia algunos autores (Isayev y Kornev, 1981) utilizan tareas que valoran el lenguaje serial, la orientación espacial, la reproducción de ritmos y cifras y las praxias dinámicas, no incluyen el análisis de los mecanismos (factores) que participan en dichas tareas, por lo que no descubren la causa de la dificultad que presenta el niño en la lectura.

Consideramos que la evaluación neuropsicológica que se elabora sobre la base de los factores identificados en los trabajos de Luria y sus seguidores (que se modifica de acuerdo a la edad y al nivel sociocultural del niño), constituye una aproximación adecuada para determinar las causas de las dificultades que

pueden surgir durante el aprendizaje de la lectura. Quintanar y Solovieva (2003) elaboraron un instrumento de evaluación, dentro de la aproximación de Luria, para población hispano-parlante, el cual incluye el siguiente tipo de tareas:

1. Contar del 17 al 4.
2. Escribir palabras que inicien con alguna letra particular ("p", "s", "a").
3. Decir cuántas letras hay en ciertas palabras.
4. Solucionar problemas aritméticos.
5. Leer textos en voz alta y en silencio y analizarlos, contestando algunas preguntas.
6. Copiar oraciones con preposiciones espaciales.
7. Copiar palabras.
8. Describir lo que hizo el día anterior.

Estas tareas no se relacionan únicamente con la lectura y se dirigen a la evaluación del nivel de asimilación de conocimientos escolares elementales. El análisis detallado de la ejecución permite descubrir los errores típicos del alumno y establecer el factor neuropsicológico que se encuentra en su base: inversión espacial, sustituciones de tipo fonemático o cinestésico, omisiones de vocales o consonantes. Debemos enfatizar que estas mismas dificultades se manifiestan en las distintas actividades escolares, como la lectura, la escritura y el cálculo, por lo que el diagnóstico de dislexia, disgrafia o discalculia, pierde su sentido. Además, el análisis completo de todas las acciones escolares facilita la elaboración del programa de corrección individual, así como de las sugerencias para los maestros durante las sesiones escolares.

Algunos autores opinan que es necesario elaborar pruebas generales para la identificación de la dislexia o de su probable surgimiento durante la etapa inicial del aprendizaje escolar (Isayev y Kornev, 1981). Si bien este tipo de pruebas intenta predecir la probabilidad del surgimiento de la dislexia, no permite descubrir sus causas o mecanismos.

Esta tendencia ha logrado identificar no sólo diversos tipos de dislexia (Boder, 1973; Mattis, French y Rapin, 1975; Frith, 1986; Flynn y Deering, 1989),

sino también algunos síntomas específicos, como la lectura por letras y por sílabas en lugar de una lectura desplegada por palabras, cambios en la estructura fonética de la palabra (sol – sal), cambios de consonantes de acuerdo a su pronunciación (peso – beso) o de acuerdo a su similitud gráfica (favor – tavor), cambios de sonidos y su omisión (probar – pobar; tapón – tapo; plátano – paltano), lectura lenta (se considera que la norma al final del primer grado escolar es de 50 palabras en un minuto) y presencia de lectura mecánica sin comprensión de la información verbal (Babayan, 1981).

Además, se ha descrito una serie de síntomas "asociados" a la dislexia, tales como la desorientación izquierda-derecha, la alteración de las praxias dinámicas, defectos en la percepción auditiva de secuencias rítmicas, dificultades en la concentración, la distribución y la flexibilidad de la atención, (Babayan, 1981) y disminución de la memoria audio-verbal a corto plazo (Babayan, 1981; Wood, Richman y Eliason, 1989; Crain, 1990; Shankweiler y Lieberman, 1990).

A pesar de dichas descripciones y de que frecuentemente la dislexia se "asocia" con otros síndromes clínicos como la disfasia (Frumkin y Rapin, 1980; Tallal y Cols., 1982; Tallal y Katz, 1989), la disnomia (Wolf, 1986; Wolf y Goodglass, 1986; Murphy, Pollatsek y Well, 1988) y la discalculia (Shalev, Weirtnan y Amir, 1988), tanto los síntomas como los síndromes se analizan de manera independiente, aislada.

Es interesante notar que las variantes de combinaciones de síntomas descritas incluyen aspectos muy diversos de la psique y la actividad, sin embargo, los autores continúan denominando a todos estos cuadros con el término "dislexia". Como ya hemos señalado, este término sólo describe las dificultades o la imposibilidad para leer y no permiten descubrir la causa de las alteraciones, debido a que su análisis no incluye a los factores neuropsicológicos. Por ejemplo, el cambio en el orden de las vocales y las consonantes son consecuencia de una insuficiente formación del esquema espacial de la palabra en general, hecho que se relaciona con una debilidad del hemisferio derecho (Akhutina y Zolotariova, 2001). La confusión de letras, de acuerdo a la distribución espacial de sus elementos similares, indica una debilidad funcional de las zonas posteriores del

hemisferio izquierdo. Las mismas conclusiones se pueden hacer con ayuda del análisis neuropsicológico factorial para todos los demás síntomas mencionados por los autores.

Para algunos especialistas estos síntomas se relacionan con aspectos particulares de la personalidad del alumno, tales como inmadurez, intereses lúdicos infantiles, inestabilidad personal, impulsividad, problemas de atención y ausencia de motivación cognitiva durante la solución de problemas en la escuela y durante la evaluación (Babayán, 1981). En algunos casos, el cuadro clínico puede corresponder a un retardo en el desarrollo psicológico. Sin embargo, un programa de corrección no se puede elaborar a partir de una descripción de esta naturaleza, sino a partir del descubrimiento de la causa, del factor (mecanismo) que subyace al cuadro clínico del niño.

Por ello recomendamos valorar el cuadro de dificultades en cada caso particular a partir del funcionamiento de los factores mencionados anteriormente (ver tablas 2, 3 y 4). La evaluación se realiza a través de una serie de procedimientos específicos y del análisis neuropsicológico de los errores del niño en la lectura. Desde este punto de vista, en la base de la dislexia se pueden encontrar mecanismos diferentes: imposibilidad para discriminar sonidos de acuerdo a las oposiciones fonemáticas; dificultades en la discriminación de sonidos de acuerdo a su cercanía articulatoria; errores en la percepción de letras con elementos espaciales similares (espejo); dificultades en la regulación y el control; un fondo energético subcortical insuficiente y omisión de vocales o consonantes durante la lectura, como resultado de un trabajo insuficiente del hemisferio derecho. Esta puede ser una clasificación de las dislexias desde el punto de vista de la escuela neuropsicológica de Luria.

De acuerdo a lo anterior, el estado de los factores señala la debilidad funcional de las zonas cerebrales correspondientes. Evidentemente las causas se pueden relacionar tanto con aspectos madurativos como sociales y no siempre es posible determinarlos con precisión. Los defectos en la enseñanza, en el nivel pedagógico, frecuentemente conducen a defectos en el proceso de la lectura,

aunque algunas características individuales de los niños pueden obstaculizar el proceso de formación de una lectura interna rápida. No todos los autores analizan a las dislexias de esta manera, sin embargo, desde nuestro punto de vista, esta aproximación permite elaborar las estrategias de corrección adecuadas al mecanismo central del cuadro y garantiza el proceso de interiorización gradual de la actividad de la lectura.

El método que se presenta a continuación permite prevenir, en muchos casos, las probables dificultades de los niños, ya que fortalece tanto el trabajo de los diferentes eslabones de la acción de la lectura, como de los mecanismos psicofisiológicos que participan en este proceso.



Capítulo 3

Psicología de la lectura

*"¿Qué es una palabra sino una serie de letras,
y qué es una letra sino una línea que forma un dibujo dado?"*

Julio Cortázar

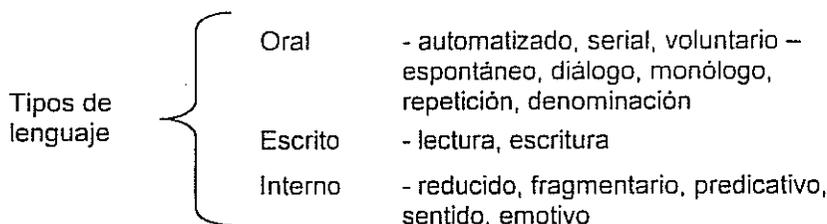
La lectura es una de las formas esenciales de la actividad verbal que cumple con funciones sociales y comunicativas y apoya a la construcción del reflejo mediatizado de la realidad. Como cualquier otra actividad humana, la lectura se dirige hacia un objetivo específico y se rige por motivos cognoscitivos y emocionales. La lectura permite adquirir e intercambiar conocimientos y experiencias. El proceso de adquisición de la lectura se relaciona con la posibilidad de percibir el sentido de utilización del lenguaje escrito, lo cual es indispensable para el éxito de la enseñanza.

Luria (1980, 1997) señala que el proceso de lectura constituye no sólo la decodificación, sino también la compleja transformación de los símbolos gráficos visuales en un sistema del lenguaje oral a través de la articulación, es decir, es un proceso de doble codificación y decodificación. Durante su formación, este proceso pasa por diferentes etapas hasta alcanzar su automatización e interiorización.

Es importante señalar que los educadores deben tener presente, desde el inicio de la enseñanza, que en esta última etapa, nivel alto de dominio por parte

del niño, la lectura se convierte en un acto intelectual complejo. La comprensión de textos se relaciona con la búsqueda de la hipótesis por parte del lector y se da en diferentes niveles: significado, sentido, memoria audio-verbal, coherencia, construcciones gramaticales y metáforas.

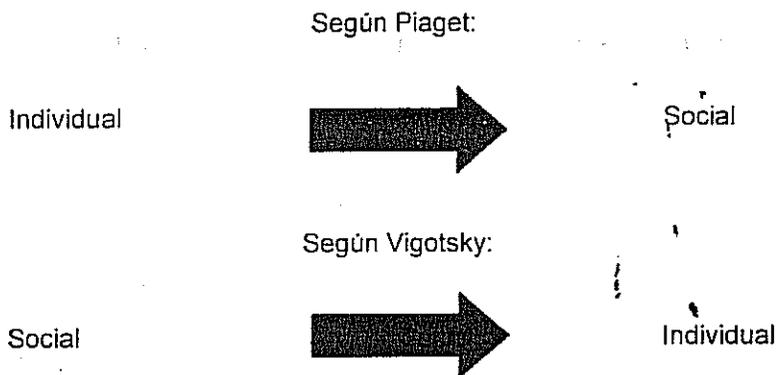
La actividad de la lectura incluye a todas las funciones psicológicas, las cuales se encuentran en proceso de desarrollo en la etapa preescolar. Entre ellas el lenguaje evidentemente ocupa el lugar principal en la actividad de la lectura. De hecho, la lectura constituye una de las formas del lenguaje: el lenguaje escrito. El siguiente esquema muestra los tipos de lenguaje y sus características que se identifican en los estudios psicológicos:



Las características del lenguaje interno se han identificado en la obra "Pensamiento y lenguaje" de Vigotsky (1982). El lenguaje interno se desarrolla gradualmente a partir del lenguaje del adulto, el cual dirige la conducta del niño; después pasa a la etapa del lenguaje egocéntrico, cuando el propio lenguaje externo del niño organiza y controla todas sus actividades; finalmente, el lenguaje se interioriza y comienza a funcionar en el nivel interno. Es evidente que el punto de vista de Vigotsky (1982) es contrario al de Piaget (1976) acerca del papel del lenguaje interno. De acuerdo a Piaget (1976), esta forma de lenguaje desaparece en la primera edad escolar (de 6 a 7 años), como algo innecesario en la esfera psicológica del niño y resulta de la socialización del niño. El lenguaje interno en voz alta (lenguaje egocéntrico) caracteriza a la etapa egocéntrica del desarrollo infantil, cuando el niño expresa su posición, en relación con su propio mundo interno, ajeno a todo lo demás.

Por su parte, Vigotsky (1982) opina que el lenguaje egocéntrico (lenguaje externo) constituye una etapa indispensable en el desarrollo de la actividad voluntaria del niño, cuando el lenguaje se convierte en el regulador de su comportamiento. Este lenguaje no desaparece, sino que pasa al nivel interno y se convierte en el instrumento de regulación de la conducta propia. Desde este punto de vista, lo que observamos es el proceso contrario a lo que propuso Piaget (socialización), es decir, la individualización de la psique humana (esquema 6).

Esquema 6. Significado de la interiorización del lenguaje externo (egocéntrico).

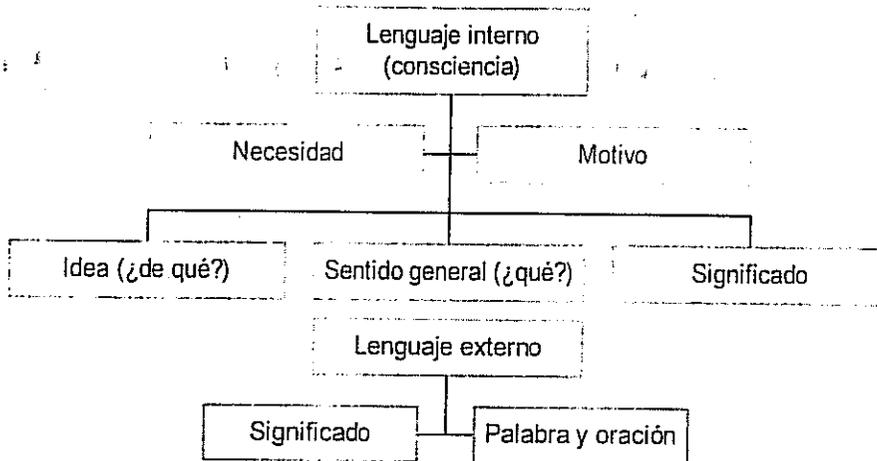


El lenguaje interno se caracteriza por poseer una estructura gramatical abreviada (o gramática psicológica, no lingüística), en la cual el sujeto y el predicado psicológicos no siempre coinciden con los miembros gramaticales de la gramática tradicional. Otro rasgo esencial del lenguaje interno es el predominio del sentido sobre el significado y su carácter reducido (Vigotsky, 1982). Este nivel de funcionamiento del lenguaje se adquiere gradualmente a través de la educación.

Durante el transcurso de la actividad verbal, para la preparación de la expresión, en el lenguaje interno (en el nivel consciente y a partir de una necesidad particular), se concretiza el motivo de la actividad, que conduce al

surgimiento de la idea central de la expresión. Esta idea central contesta a la pregunta ¿de qué se trata el tema?. Posteriormente se precisa el sentido general que contesta a la pregunta ¿qué se expresa aquí?. El sentido pasa a los significados verbales del lenguaje externo, los cuales se representan en palabras y oraciones como elementos lingüísticos (diagrama 1).

Diagrama 1. Relación dinámica entre el lenguaje interno y externo en la esfera psicológica.



El proceso de lectura también se puede representar como un proceso complejo con diferentes eslabones, desde el motivo hasta la expresión verbal. Este proceso puede alcanzar un alto nivel de desarrollo, convirtiéndose en un proceso interno, automatizado, reducido, rápido, cuando toda la actividad se somete al objetivo cognitivo de adquisición de información y del sentido profundo de la lectura. Los otros procesos, como la articulación, el análisis de los sonidos y las sílabas, la memoria audio-verbal a corto y largo plazo y la atención, pasan al nivel involuntario y semiconsciente y cumplen un papel operativo en esta actividad. El proceso de memorización de la información y su estructuración de

acuerdo a los conceptos verbales, junto con la valoración afectivo-emocional, se da de manera involuntaria (tabla 5).

De acuerdo a su origen y funcionamiento y al papel que desempeña en la esfera psíquica del hombre, el lenguaje es un proceso psicológico superior. Luria (1973, 1997) señala que el lenguaje es un medio de comunicación, una herramienta del pensamiento y un instrumento que permite la regulación de todas las funciones psíquicas. En la esfera psíquica del hombre, el lenguaje cumple con las funciones de comunicación, denominación, generalización, regulación, mediatización y cognición.

Tabla 5. Participación de los niveles psicológico y psicofisiológico en el proceso de comprensión de textos literarios con contenido afectivo-emocional (Solovieva, Chávez y Quintanar, 2001).

Eslabón de la acción	Eslabón operacional	Zona cerebral	Factor neuropsicológico
Motivo y objetivo	Interés, conservación de la tarea, etc.	Lóbulos frontales	Regulación y control voluntarios
Percepción auditiva verbal	a) Diferenciación de fonemas b) Diferenciación de articulemas c) Retención del material	a) Temporales b) Parietales c) Temporales	a) Oído tonemático b) Cinestésico c) Memoria a corto plazo
Ejecución en voz alta	a) Análisis de los elementos esenciales b) Síntesis de los elementos esenciales	a) Prefrontales b) Parietales	a) Cinético (posibilidad de pasar de un elemento a otro) b) Cinestésico (posibilidad de precisar los elementos)
Conclusión	Denominación de la emoción	Zonas amplias del lenguaje	Factores verbales
Estabilidad de la lectura	Rapidez, pausas y mantenimiento del renglón	Estructuras profundas	Neurodinámico

El lenguaje no existe como una función psicológica aislada, sino que se encuentra en estrecha relación con todas las demás funciones psicológicas. Veamos algunos ejemplos:

- a) El lenguaje le da al pensamiento su carácter verbal, conceptual y mediatizado.
- b) El lenguaje precisa, organiza y orienta la percepción, dándole un carácter exacto, selectivo y objetual.
- c) Gracias al lenguaje, la memoria se hace verbal y organizada en su estructura categorial y temporal.
- d) Gracias al lenguaje, las imágenes internas adquieren un carácter verbalizado, objetual y categorial.

De acuerdo a Vigotsky (1982), la producción de las expresiones verbales constituye la transformación del pensamiento en la palabra, es decir, es el proceso de materialización del pensamiento. Rubinshtein (1998), al referirse a la relación entre el lenguaje y otros procesos, señaló metafóricamente que en el lenguaje, el pensamiento se forma y se formula.

En el proceso de lectura, la unidad principal es la palabra y no la letra. De acuerdo a los autores de la escuela histórico-cultural, la semántica de la palabra incluye tres aspectos básicos: el significado verbal de la palabra, la correspondencia de la palabra con el objeto y la base material de la palabra (sonora, motora, fonética y gráfica, representada a través de signos o símbolos). Para Leontiev (1983) el significado de la palabra es aquello que se descubre en el objeto o fenómeno de manera objetiva, aquello que se fija en un idioma concreto. Luria (1980) señala que el significado de la palabra representa la capacidad de la palabra para analizar al objeto, para identificar las características esenciales de éste y relacionar las palabras con categorías lógicas determinadas.

La función nominativa del lenguaje se relaciona con la correspondencia entre la palabra y el objeto, la cual permite realizar operaciones específicas, como la determinación del objeto, la identificación de sus características esenciales y su inclusión en categorías conceptuales.

En el proceso de la lectura participan todos los niveles de la estructura del idioma, los cuales permiten realizar el análisis estructural de esta actividad. En la etapa inicial de su formación, la lectura se basa en el análisis fonológico, cuyo

elemento principal es el fonema (tabla 6). El niño debe aprender a identificar el fonema en la palabra sonora y relacionarlo con un grafema determinado.

Tabla 6. Niveles estructurales del idioma que participan en el proceso de la lectura.

Fonológico	⇒	fonema
Morfológico	⇒	morfema
Lexical	⇒	palabra
Sintáctico (lógico-gramatical)	⇒	oración
Psicológico	⇒	expresión (texto)

El desarrollo del lenguaje se divide en dos etapas básicas, una etapa preparatoria, que incluye hasta los 18 o 24 meses y una etapa de formación propia del lenguaje. La tabla 7 resume las principales etapas de adquisición del lenguaje de acuerdo a Gvozdióv (1948, 1949).

Tabla 7. Etapas de adquisición del lenguaje.

De 1 a 2 meses ⇒ Concentración hacia la voz
3 meses ⇒ Búsqueda de la cara que habla, complejo de animación Balbuceo – sonidos no fluentes, sonidos fluentes
4 meses ⇒ Diferenciación de entonaciones
De 4 a 6 meses ⇒ Silabeo Desarrollo del silabeo y surgimiento del lenguaje pasivo situacional Seudo-palabras – búsqueda de palabras
De 8 a 9 meses ⇒ Sonidos, sílabas, palabras, repeticiones
De 10 a 11 meses ⇒ Imitación de acuerdo a la iniciativa del niño, paso al lenguaje fonémico

Tabla 7. Etapas de adquisición del lenguaje (continuación).

12 meses ⇒ Conjunto de fonemas como complejos de sonidos físicos, formas de orientación en el lenguaje
De 1 año y 3 meses a 1 año 10 meses ⇒ Oraciones de palabras raíces amorfas, utilizadas de manera constante a) de una palabra (hasta 1 año y 8 meses) b) de dos palabras
Hasta 3 años ⇒ Formación de la gramática; primeras formas: a) flexiones b) palabras auxiliares para la expresión de las relaciones sintácticas
De 2 años y 4 meses a 2 años y 6 meses ⇒ Primeras oraciones complejas, formación del oído fonemático (distinción de vocales y consonantes)
3 años ⇒ Tiempo pasado, preposiciones (sobre, encima), conjunciones (conectivos): y, sino, pero, que, el cual, la cual, porque, donde, para que, como, cuando, en cuanto, entonces; articulación correcta (ante educación adecuada)
7 años ⇒ Todas las formas gramaticales

Desde los primeros días de vida del niño, los juegos con sonidos y palabras constituyen el medio de adquisición de los fonemas del idioma y el establecimiento de la interacción con otras personas con ayuda del lenguaje. Aproximadamente a los 18 meses aparecen oraciones que consisten de dos miembros y entre los 3 y los 7 años se produce el desarrollo activo del monólogo en el lenguaje infantil.

Simultáneamente con el lenguaje expresivo, se desarrolla la comprensión del lenguaje oral. La tabla 8 resume las etapas básicas de este proceso, de acuerdo a Elkonin (1989).

Desde el punto de vista cuantitativo, a la edad de 3 años, el niño comprende todas las partes del lenguaje y su vocabulario pasivo consiste de 1200 a 1500 palabras, aproximadamente.

Tabla 8. Etapas del desarrollo de la comprensión del lenguaje oral.

6 meses ⇒ Inicio de la relación entre las palabras sonoras (imagen sonora) y objetos u acciones
De 9 a 10 meses ⇒ Realización de diferentes movimientos, la palabra se relaciona con grupos de cosas (de acuerdo a los aspectos más notables)
1 año y 5 meses ⇒ Nombres, partes de cuerpo, juguetes
2º año ⇒ Casi todos los objetos cotidianos, desarrollo de acciones con objetos, frases y oraciones, estabilidad de significados, estructura gramatical
Pregunta: ¿Dónde está? 1) Reacción inadecuada 2) Realización correcta 3) Acciones más complejas y sus modificaciones
▲ El lenguaje se convierte en el portador del objetivo de acciones ▲ Función de anticipación del resultado de la acción ▲ Interés hacia el lenguaje de los adultos
3er año ⇒ Cambio de la comprensión, cuentos, canciones, relatos, pláticas.
▲ El lenguaje se convierte en la forma básica de la cognición de objetos inaccesibles para la experiencia inmediata

Durante el desarrollo es frecuente observar diversos tipos de alteraciones del lenguaje (Rapin y Wilson, 1978; Ludlow, 1980; Spreen, Risser y Edgell, 1995; Cash, Green y Russell, 1987; Rocha, Quintanar y Solovieva, en prensa). Es evidente que una alteración o un retardo en el desarrollo del lenguaje, afecta al proceso de adquisición de la lengua escrita.

Las causas de los retardos del lenguaje pueden tener un origen tanto orgánico como social. Entre las causas sociales, las más frecuentes son, las particularidades de la comunicación en la familia y la ausencia de comunicación o comunicación suficiente de los adultos con el niño (Elkonin, 1989). En el primer caso, se observa en los adultos un lenguaje infantil y un uso excesivo de gestos durante la comunicación con los niños, así como problemas del lenguaje en los adultos cercanos y otros aspectos desfavorables para el desarrollo del lenguaje.

Los retardos simples en el desarrollo del lenguaje son frecuentes y se deben a defectos orgánicos o funcionales en el nivel periférico del aparato articulatorio (Filicheva, Ceveleva y Chirkina, 1989). Estas dificultades se pueden corregir durante la intervención de los terapeutas del lenguaje. Entre los síndromes y los cuadros más frecuentes se encuentran: la alalia, la anartria, la tartamudez, la rinolalia, la taquilalia, la bradilalia, la disfonía y la afonía. En estos casos el problema se supera a través de terapia del lenguaje. En los casos de retardos severos en el desarrollo del lenguaje, se recomienda acudir a los especialistas a partir de los 2 años. Evidentemente, el trabajo con niños que presentan retardos severos del lenguaje o del desarrollo en general, tiene sus particularidades especiales, las cuales no se abordan en este libro.

La enseñanza de la lectura inicia a la edad en la que suceden cambios críticos en el desarrollo psicológico del niño, cuando la actividad rectora del aprendizaje sustituye a la actividad de juego. En estos momentos, la mayoría de los procesos se encuentran en formación, es decir, en el momento en el que adquieren un carácter voluntario y una estructura más compleja. Vigotsky (1983) escribió que, para el momento del inicio de la enseñanza del lenguaje escrito, las funciones psíquicas que se encuentran en la base de la lectura y la escritura, no han iniciado verdaderamente su desarrollo. Esto significa que la enseñanza de la lectura se apoya en procesos psicológicos inmaduros. Con lo anterior, Vigotsky enfatizaba que el desarrollo de los procesos voluntarios y de la personalidad del niño no concluyen en la etapa preescolar, sino que inician su fase de desarrollo decisivo, el cual está dirigido por la actividad rectora de aprendizaje.

Sin embargo, la base general para la adquisición de la lectura se establece en la edad preescolar, la cual está representada por los procesos involuntarios y espontáneos de la psique, en particular por el lenguaje. Todo el proceso del desarrollo básico del lenguaje oral permite realizar el paso hacia la palabra escrita, la cual, de acuerdo a Elkonin (1989), constituye el modelo o el esquema de la palabra oral, debido a que ésta, con ayuda de los signos gráficos (grafemas), determina no sólo los significados aislados de los sonidos verbales

(fonemas), sino también las relaciones entre ellos. La secuencia de los fonemas se modela en la posición espacial de los signos dentro de la palabra escrita.

Desde el punto de vista psicológico, existen diferencias esenciales entre la palabra escrita y la palabra oral. Estas dos formas de lenguaje se pueden comparar de acuerdo a parámetros específicos, entre los cuales se encuentran los siguientes: 1) el carácter situacional del lenguaje está ausente en el lenguaje escrito; 2) el lenguaje escrito tiene un carácter más voluntario, en el sentido de la elección de su léxico; 3) en el lenguaje escrito se encuentra el autor como centro, alrededor del cual giran los elementos estructurales y el sentido del texto; 4) la construcción del lenguaje escrito, al igual que su decodificación, constituye siempre un proceso activo y voluntario.

Consideremos cómo transcurre el proceso de lectura en voz alta, en sus niveles anatómico, psicofisiológico, psicológico y lingüístico.

En el proceso de lectura en voz alta participan diversas estructuras cerebrales (nivel anatómico), tales como los sectores frontales posteriores, parietales inferiores, temporales superiores, temporales medios, occipitales anteriores y temporo-parieto-occipitales de ambos hemisferios.

Cada uno de estos sectores cerebrales realiza un trabajo particular (factor) para garantizar la pronunciación de la palabra durante la lectura, la cual se puede realizar de manera consciente e inconsciente. El trabajo conjunto de estos sectores cerebrales constituye el sistema funcional del proceso de la lectura (nivel psicofisiológico), el cual incluye la diferenciación de los sonidos, la diferenciación espacial de los grafemas, la organización secuencial de los movimientos, la memoria audio-verbal, el tono cortical (atención y fuerza) y la verificación y el control. En este sistema funcional se incluyen los analizadores acústico, óptico y cinestésico-motor, así como las relaciones funcionales entre ellos.

La palabra leída en voz alta constituye el análisis de los sonidos de la palabra; esto se hace posible sobre la base del establecimiento de la relación entre el sonido verbal y la letra determinada (nivel psicológico). Evidentemente, en este proceso se incluye la decodificación de la imagen visual de la letra en el

grafema correspondiente. Finalmente, el nivel lingüístico de este proceso incluye los mecanismos léxico-morfológicos y sintácticos (lógico-gramaticales).

De acuerdo a Vigotsky (1982), la palabra escrita es la unidad entre la comunicación y la generalización, algo que está ausente en los animales, en los cuales sólo se observa una comunicación inmediata que no se apoya en medios internos ni externos. La comunicación, que se basa en la comunicación racional y transcurre en el plano intencional del pensamiento y de las experiencias emocionales, necesariamente requiere del uso del sistema de signos. Precisamente el proceso de generalización incluye la relación de fenómenos y emociones con alguna clase conceptual. Este tipo de comunicación, que refleja la realidad de manera generalizada, es posible en el hombre porque en ella se incluye el pensamiento (Vigotsky, 1982, 1983).

La enseñanza del lenguaje escrito, tanto expresivo, como receptivo, es un proceso consciente y voluntario que representa la adquisición de la experiencia humana en su aspecto simbólico y mediatizado. Su grado máximo es el monólogo interno que se somete a sus propios motivos intelectuales y emocionales. La enseñanza de la lectura se inicia como una actividad materializada externa y desplegada, donde el niño debe hacer conciente cada paso realizado. En este proceso se incluye la iniciativa, la ejecución consciente y la memoria audio-verbal, entre otros procesos psicológicos. Gradualmente, este proceso se reduce y se interioriza, constituyendo una actividad altamente específica. Simultáneamente, en el nivel psicofisiológico (mecanismos cerebrales), la interiorización de la acción de la lectura conduce a la reducción de todo el sistema funcional, permitiendo así una ejecución automatizada e involuntaria. Precisamente este nivel de lectura debe ser el objetivo final de la enseñanza. Para lograr dicho objetivo, debemos garantizar una motivación adecuada durante el proceso de la enseñanza.

Desde el punto de vista pedagógico, ¿cómo se puede lograr un alto nivel de motivación hacia la lectura?. Liaudis y Negure (1994) realizaron un estudio dirigido a la formación experimental de la escritura propia (composición de cuentos o historias cortas). No obstante que este estudio se relaciona con la

formación de la escritura independiente y no con la lectura, consideramos que el método utilizado puede ser útil para entender el principio general de la formación de los hábitos intelectuales complejos, en los que se incluye el proceso de lectura. Además, el deseo y la costumbre de escribir no puede separarse del deseo y del hábito de leer (un dicho señala que no se puede ser buen escritor, sin antes ser un buen lector).

En este experimento (Liaudis y Negure, 1994) participaron *alumnos de una escuela primaria de la ciudad de Moscú, que presentaban dificultades en la escritura espontánea (independiente) y una gran cantidad de errores ortográficos. El experimento se basó en la teoría de la formación de las acciones mentales por etapas de Galperin (1995) y se realizó durante dos años.

Debido a que en la escuela primaria el niño no tiene experiencia con la escritura de cuentos, ni maneja las acciones de las cuales consiste esta actividad, no es suficiente decirle a los niños que tienen que escribir el cuento que ellos quieren. En esta caso, los alumnos tendrían el motivo, pero nunca alcanzarían el objetivo, debido a que no poseen el hábito intelectual ni operacional de la escritura. Para ello es necesario proporcionarles métodos concretos de elaboración del lenguaje escrito propio, es decir, formar en ellos la actividad de construcción literaria. A pesar de que muchos pedagogos y psicólogos opinan que este hábito se relaciona con un talento innato, el experimento de Liaudis y Negure (1994) mostró que todos los niños de la escuela primaria, incluso los que tenían dificultades para el aprendizaje en las materias de literatura e idioma, antes de aplicar el procedimiento dado, mostraron excelentes resultados en la evaluación final.

El trabajo experimental se construyó sobre la base de los siguientes principios psicológicos:

- ⇒ Iniciar con la expresión escrita general y no con operaciones aisladas.
- ⇒ Construir la actividad creativa de los escolares.
- ⇒ Organizar las situaciones productivas.
- ⇒ Garantizar la colaboración entre el maestro y los alumnos.

- ⇒ Trabajar sobre la producción del contenido y la forma de la expresión escrita.
- ⇒ Aplicar el método de construcción del paso de las funciones externas a las internas (Galperin, 1995).
- ⇒ Crear los motivos y después buscar el objetivo de la actividad.

De esta forma, para iniciar la formación de la composición independiente en alumnos de la escuela primaria, es necesario garantizar los motivos de la creatividad (comunicación) y el objetivo del lenguaje escrito de la producción del texto. En este estudio, el motivo concreto fue escribir cuentos para los niños de un jardín de niños cercano. Al final del estudio se eligieron los mejores cuentos para ser leídos en dicho jardín de niños.

La enseñanza se realizó a través de la colaboración activa en el salón de clase. Sólo con la colaboración y la comunicación entre el maestro y los alumnos surgen las relaciones que le dan el sentido a la producción escrita. El trabajo consistió en construir las operaciones específicas que ayudaban a elegir el léxico para la composición. Cada personaje del cuento se caracterizaba por algo: altura, gustos, vestimenta y comportamiento. El maestro ayudaba a los alumnos a caracterizar verbalmente a los personajes, los cuales se seleccionaban durante la conversación grupal.

El trabajo en el salón de clase se dirigió a los aspectos claves para la elaboración del cuento: elegir el tema general y especificar las unidades del contenido (personajes, acontecimientos, accesorios, época, etc.); desplegar el contenido en palabras, oraciones y frases con construcciones gramaticales complejas; garantizar la coherencia del cuento (introducción, conexiones, conclusión, causas, pronombres). Los métodos que pueden servir para precisar estos puntos son: la transformación de un cuento conocido; la elección de personajes según sus funciones; las relaciones fantásticas o metafóricas; la lluvia de ideas (cada uno de los alumnos dice todo lo que quiere sobre un personaje o sobre el tema); y el uso de la fórmula gramatical "si fuera...".

Para ensayar y practicar estas habilidades se utilizaron la exposición (relato) dirigida, la descripción de objetos y fenómenos, la continuación de un

cuento conocido o nuevo y la elaboración de un cuento propio en forma de composición escrita. Durante el trabajo se utilizaron las siguientes acciones: la búsqueda de significados (lenguaje interno) y su expresión con palabras externas; la valoración del carácter adecuado o erróneo de las palabras utilizadas; la necesidad de repetir las palabras en el contexto o de buscar palabras similares (sinónimos); la comprensión del texto por los alumnos y por personas ajenas; la corrección (cambio) de palabras o de estructuras inadecuadas. La corrección de errores se realizó de manera grupal e individual.

Después de la enseñanza experimental se compararon las composiciones de los alumnos, antes y después del trabajo, de acuerdo a la cantidad de palabras y oraciones en el texto, la longitud de las frases, la coherencia del texto, la profundidad de la frase (uso de estructuras gramaticales complejas) y la complejidad del contexto literario. Los resultados mostraron una mejoría significativa en todos estos parámetros (Liaudis y Negure, 1994).

Consideramos que, no obstante que el método no se dirige a la formación de la lectura, garantiza el surgimiento del interés por el lenguaje escrito en todas sus expresiones y proporciona los medios para la formación de la comprensión del lenguaje escrito, como fuente de acumulación de la experiencia cultural humana.

Durante la formación de la lectura, después de pasar por las etapas iniciales que describe la metódica presentada en este libro, se recomienda pasar a la lectura de textos, donde se pueden incluir los aspectos principales del método de Liaudis y Negure (1994): el análisis del contenido del texto, que incluye el tema principal, las relaciones entre los personajes, la moraleja y el sentido profundo; las estructuras léxico-gramaticales elegidas por el autor; la coherencia (introducción, conclusión, conectivos); el contexto general (época, lugar, etc.) y otros momentos de la creatividad del autor, que facilitan la comprensión del texto literario. Evidentemente, para este trabajo es necesario elaborar programas y métodos concretos, lo cual rebasa el objetivo de este libro. Por esta razón, sólo presentamos los principios generales para la organización de este tipo de enseñanza en la escuela primaria y secundaria.



Capítulo 4

Principios del método de formación de la lectura

*"Hoy mi problema sigue siendo el mismo:
nunca pude entender por qué se admiten
letras mudas o dos letras distintas con
el mismo sonido, y tantas otras
normas ociosas"*

Gabriel García Márquez

Características generales

El idioma en general y la escritura en particular, constituyen instrumentos elaborados por el hombre a lo largo de toda su historia.

El proceso de lectura, en diferentes idiomas, depende del sistema escrito que se formó históricamente: logográfico, silábico y fonético. La mayoría de los idiomas del grupo indoeuropeo, entre los cuales se encuentra el idioma castellano, tienen un sistema fonético, es decir, que se basan en el análisis de los sonidos del idioma, en el cual la unidad es el fonema.

Dentro de los idiomas fonéticos, el objetivo de la lectura, en la etapa inicial de su formación en el niño, es establecer la relación entre el signo y la realidad que éste determina. En este caso particular, cada signo (una letra) determina a un fonema o a la combinación específica de diferentes fonemas. Es necesario

establecer la relación entre el objeto, la palabra y su escritura, lo cual constituye un proceso intelectual simbólico.

La letra es el símbolo del sonido y su esencia tiene que llegar a la conciencia del niño. Debido a que la letra es un signo generalizado, puede poseer muchos significados. Por ejemplo, en el idioma castellano las letras *g* y *c* representan a sonidos diferentes, en dependencia de la posición y de la vocal que les sigue; en idiomas como el ruso, una misma letra puede representar a sonidos diferentes (suaves o duros, según la posición respecto a las vocales particulares). El sonido verbal se determina por la letra y no al revés, por lo que no es correcto enseñarle al niño los sonidos como si fueran nombres de letras ("eme", "ele", etc.).

Así, la lectura es un proceso de reconstrucción de la forma sonora de las palabras a partir de su modelo gráfico, elaborado con la ayuda de signos particulares. De acuerdo a Elkonin (1989), la lectura representa una de las formas de la actividad verbal que consiste en la identificación, la transformación activa y la concientización de la información del sentido. Esto significa que para pronunciar una palabra, el niño debe reconstruir la palabra sonora de manera correcta, a partir de su representación gráfica. Para ello, debe entender qué tipo de realidad se codifica con la ayuda de los signos (letras). Es lógico que para decodificar algo, es necesario conocer qué es lo que se está codificando.

Desde esta perspectiva, Elkonin (1989) considera que el objetivo de la enseñanza de la lectura debe ser el fonema y no la letra. El fonema se puede definir como el rasgo del sonido o el tipo de sonido verbal (Leontiev, 1971, 1997).

La letra es una realidad de segundo grado, es decir, es un signo que determina el sonido o lo codifica. El niño no accede de inmediato a este grado alto de abstracción (de la letra y el lenguaje escrito), al cual Vigotsky denominó como "el álgebra del lenguaje". Para ello, el alumno primero debe conocer la realidad de los fonemas de su propio idioma, para después pasar al nivel de abstracción con ayuda de las letras. Muchas de las dificultades durante la enseñanza de la lectura surgen precisamente porque el alumno no entiende cuál es la relación entre los sonidos y las letras.

Debido a lo anterior, la enseñanza de la lectura debe entenderse como un proceso de reconstrucción de la producción del lenguaje oral a partir de los signos (letras). Este proceso se realiza a través de la transformación del lenguaje oral automatizado, en un proceso voluntario, consciente y desplegado, para posteriormente llevarlo a un alto nivel de automatización. Todo el proceso está mediatizado por la representación gráfica de los fonemas, que son los medios que permiten la realización de la lectura.

Actualmente, en los países donde los idiomas tienen una estructura fonética, se utilizan tres métodos básicos para la enseñanza de la lectura:

- El método analítico, el cual se basa en la presentación de letras aisladas.
- El método analítico-sintético, que se basa en el análisis de los sonidos y la construcción de la palabra a partir de sílabas aisladas.
- El método sintético, el cual se basa en la adivinanza de palabras y en la memoria de la imagen general de la palabra.

Cada uno de estos métodos tiene ventajas y desventajas. Por ejemplo, el primero de ellos permite desarrollar la estrategia analítica para el trabajo con los sonidos y las letras. De acuerdo a la neuropsicología infantil (Semenovich, 1998; Sirotiuk, 2003; Akhutina y Pilayeva, 2003), la estrategia analítica se relaciona con el trabajo del hemisferio izquierdo; esta estrategia es indispensable para el desarrollo del niño en general. Sin embargo, este análisis no corresponde con los objetivos de la enseñanza de la lectura en su etapa básica, ya que se trata del análisis de las letras y no de los fonemas del idioma dado. Con este método el niño se enfrenta a una realidad abstracta que no conoce, lo que obstaculiza o impide concretizar la enseñanza.

El segundo método (analítico-sintético) utiliza el mismo análisis que el método analítico, pero además enseña a juntar las letras en sílabas. En la práctica, esta unión es superficial, debido a que el niño, al esforzarse en juntar las letras en sílabas, no percibe las características esenciales de la estructura de los fonemas de su propio idioma. Así, la actividad del niño adquiere un carácter superficial, ya que al unir los signos trata de memorizar con qué sonidos se relacionan y cómo van a

sonar juntos. Resulta paradójico que el niño que habla bien y rápido en esta edad, pierda tanto tiempo y se fatigue uniendo una sílaba con otra.

El tercer método (sintético) no se preocupa por introducir las letras una por una, sino que enseña a reconocer las palabras de acuerdo a su imagen visual. El desarrollo de la memoria visual de las imágenes complejas de palabras es un aspecto importante para el funcionamiento de todos los procesos verbales del niño. Desde el punto de vista neuropsicológico, este tipo de reconocimiento de las imágenes (de memoria) se relaciona con el trabajo del hemisferio derecho. Esta es una estrategia denominada simultánea y permite recordar involuntariamente la escritura de diferentes palabras, tanto en el idioma natal, como durante el aprendizaje de un idioma extranjero. Si bien la enseñanza de idiomas debe utilizar esta estrategia, no es suficiente para el aprendizaje de la lectura. Con esta estrategia el niño no conoce la función de las letras como determinantes de los sonidos verbales de su idioma.

Elkonin (1989) propuso otra vía para la enseñanza de la lectura: de los significados de los sonidos, a la representación gráfica de las letras. Debido a que el idioma y el lenguaje escrito son instrumentos de la cultura, la lectura es la acción con estos instrumentos. La acción debe corresponder al instrumento que utiliza, por lo que, si consideramos que la lectura es la pronunciación de la palabra a partir de su modelo gráfico, entonces se debe utilizar la acción del análisis fonético de las palabras del idioma propio.

Así, una de las premisas básicas de este método formativo es la orientación general en la estructura fonémica del idioma. El análisis fonémico se dirige al orden de fonemas en la palabra, a la diferenciación e identificación de las oposiciones fonemáticas para la determinación fonémica del significado.

Durante la enseñanza inicial de la lectura, es necesario formar la orientación adecuada en el sistema de letras. Esta orientación se debe dirigir a dos eslabones principales: 1) hacia la letra que sigue a una letra dada y 2) hacia el fonema vocal que sigue al fonema consonante. El objeto de este trabajo, como hemos señalado, no es la letra ni la sílaba, sino la palabra. En las etapas iniciales

se utiliza el método de pronunciación de palabras con entonación. Bajo la dirección del maestro, el niño adquiere la posibilidad de abstraerse del significado de la palabra y actuar con su aspecto fonético.

En la formación de la lectura, de acuerdo al método de Elkonin, identificamos las siguientes etapas:

- 1) Etapa previa: la acción de pronunciación consciente, con apoyo en la materialización externa de la palabra pronunciada.
- 2) La introducción de letras vocales y la transformación de palabras con base en su esquema materializado.
- 3) La introducción de letras consonantes y la transformación de palabras con ayuda de sus modelos materializados.

Las diferencias básicas entre el método de Elkonin (1989) y los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura son:

- Las letras se introducen no al inicio, como sucede en los métodos tradicionales, sino al final de la enseñanza.
- Se utiliza el método de análisis fonético de palabras completas y no de letras ni de sílabas, como se hace normalmente.
- El niño asimila la diferencia entre los sonidos (fonemas) y sus signos escritos (letras).
- El niño conscientiza las oposiciones fonemáticas de su idioma: sonidos vocales y consonantes, sonidos duros y blandos, acentuados y no acentuados, largos y cortos, etc.

La enseñanza inicial de la lectura se basa en el principio de la formación de las acciones mentales por etapas de Galperin (1936, 1998) y Talizina (2000). De acuerdo a este principio, la acción que se forma en el niño pasa por las etapas material, materializada, perceptiva, verbal externa y verbal interna, lo cual conduce a la interiorización gradual de esta acción. Para garantizar la asimilación adecuada de la acción intelectual, es necesario exteriorizarla, es decir, representarla en un modelo material externo. El método de formación de la lectura

que proponemos, materializa los diferentes aspectos de la palabra sonora. Este proceso de materialización de la palabra incluye las siguientes etapas:

- El dibujo del esquema de la palabra con ayuda de fichas blancas.
- La representación de vocales y consonantes con determinados colores y la materialización de la acentuación.
- La representación de otros rasgos (materialización de *rr* y de *ñ*).
- La elaboración de dibujos de objetos que representan a las palabras utilizadas para el análisis.
- La pronunciación de palabras en voz baja.
- El análisis verbal de las palabras, cambios de palabras y juego con palabras.
- La introducción de letras para sonidos vocales y la construcción de palabras.
- La introducción de letras para sonidos consonantes y la construcción de palabras.

La formación de la lectura en niños preescolares y escolares menores consiste en la decodificación de los símbolos escritos (letras) en símbolos fonéticos (sonidos). A diferencia de la adquisición del lenguaje oral que se da en el nivel inconsciente o semiconsciente, el aprendizaje de la lectura es un proceso consciente y voluntario desde el inicio mismo. Este tipo de enseñanza se basa en la formación de la diferenciación de los sonidos verbales del idioma dado.

Antes de iniciar con la enseñanza de acuerdo a este método, es necesario realizar el análisis fonético-fonémico del idioma dado. Además, es necesario conocer la relación concreta entre sonido y letra en el idioma dado. Así, en la mayoría de los idiomas del grupo indoeuropeo, la letra no siempre representa un fonema. Una letra puede representar a diferentes fonemas, como se observa en el caso del idioma ruso, o un sonido puede ser representado por diferentes letras, como es frecuente en el caso del idioma castellano, francés, italiano, etc.

Veamos los tipos de relación entre los sonidos y las letras en el idioma castellano:

- 1) Correspondencia única:
 - todas las vocales (*a, e, i, o, u*).
 - las consonantes *l, f, t, p, n, d, m, r*.
- 2) Cuando una letra representa a sonidos diferentes:
 - de acuerdo a la vocal que le sigue (*g, c*).
 - de acuerdo a algunas características regionales de pronunciación (*x*).
- 3) Cuando una letra representa a un solo sonido, en combinación con otras letras:
 - de acuerdo a las vocales que le siguen (*q*).
- 4) Cuando un solo sonido se representa con diferentes letras:
 - de acuerdo a las particularidades del idioma y a reglas ortográficas específicas (*g, j, x*).
 - de acuerdo a algunas características regionales de pronunciación (*z, s*).
 - de acuerdo a reglas ortográficas específicas (*s, c*, así como *y, ll*).
- 5) Cuando dos fonemas diferentes se representan con una letra similar, pero diferente en un solo rasgo:
 - sonido duro (*n*) y suave (*ñ*).
 - sonido corto (*r*) y largo (*rr*).
- 6) Cuando dos sonidos cercanos forman un par difuso en la pronunciación y se representa con dos letras diferentes:
 - de acuerdo a algunas características regionales de pronunciación (*b, v*).
- 7) Cuando se utilizan dos letras para un solo sonido: *ch*.

Cabe señalar que los errores ortográficos no se relacionan con dificultades en el análisis de los sonidos del idioma. Por ejemplo, el error "*ber*" por "*ver*", es un error ortográfico, debido a que en la pronunciación no se observa la diferencia entre estos dos sonidos. La corrección de estos errores se realiza durante el trabajo con textos y la concientización de la escritura de diferentes palabras con una misma raíz morfológica. Lo mismo sucede con el uso del acento en las palabras correspondientes: *árbol, salón, párrafo*, etc.

Los errores en el análisis fonético-fonemático de las palabras se pueden prevenir a través del método que proponemos en este libro, debido a que el trabajo se dirige a la formación de esta habilidad. Por ejemplo, el error "cosa" por "casa", se debe a una falla en el análisis de la estructura de los sonidos de la palabra, al igual que en el error de "nina" por "niña". El error "gererro" por "guerrero", se relaciona con el desconocimiento de la correspondencia entre el sonido y la letra del idioma dado.

Todos estos aspectos del idioma castellano (por lo menos en su variante mexicana) deben ser considerados durante la enseñanza de la lectura en su etapa inicial, siguiendo la propuesta de Elkonin (1989). Este autor diseñó el método de acuerdo a las propiedades del idioma ruso y se ha utilizado durante muchos años en la práctica pedagógica en los niveles preescolar y escolar temprano. Posteriormente, el mismo método se modificó y adaptó a idiomas como el georgiano, el ucraniano y el polaco. En todos los casos, la enseñanza de la lectura se ha dado de manera exitosa, sin dificultades y con alta motivación de los niños, debido a que el método permite utilizar la actividad lúdica y la imaginación creativa de los niños.

El presente libro constituye un primer intento de modificación y adaptación del método de Elkonin para el idioma castellano. Esperamos que esta forma de trabajo sea de utilidad para los maestros interesados en la aplicación de métodos innovadores de enseñanza-aprendizaje, tanto en el nivel preescolar como escolar.

Recomendaciones generales

La forma de trabajo

Para la aplicación del método se recomienda trabajar en pequeño grupos de 5 a 7 niños. Evidentemente, si no es posible organizar el trabajo en grupos, podemos trabajar con los grupos existentes. Sin embargo, debemos comprender que en grupos grandes la participación individual de cada niño y la atención individual del maestro hacia cada alumno, pueden verse limitadas. Asimismo, la

inclusión de la imaginación y la creatividad de los niños en grupos grandes, pueden ser más reducidas.

La organización del trabajo

La organización del trabajo sigue la lógica del método de formación de las acciones mentales por etapas de Galperin (1976, 1995) y Talizina (1984, 2000) de acuerdo al cual, todas las acciones intelectuales en su formación pasan por las etapas material y materializada, perceptiva, verbal externa y verbal interna.

Es indispensable respetar la secuencia de estas etapas. El maestro puede ser creativo en la elección de las palabras, pero éstas deben corresponder a las exigencias señaladas en el programa. El paso de una etapa a otra se realiza cuando el trabajo de los niños es exitoso en cada una de las etapas. Es importante verificar que los niños adquieran el hábito de valorar de manera consciente sus ejecuciones, tanto las correctas como las erróneas.

La edad

En lo que se refiere a la edad óptima para el inicio de la adquisición de la lectura, no existe un acuerdo definitivo, pero podríamos señalar que depende del nivel de preparación inicial de cada niño: a) En algunos casos, como en Rusia, por ejemplo, la enseñanza se inicia a los 7 años y esto no significa ningún retraso o efecto negativo sobre la adquisición de la lectura. b) En otros casos es posible introducir la lectura en etapas anteriores a los 5 años.

Este método se ha utilizado experimentalmente, con sus modificaciones pertinentes, para el trabajo correctivo con niños de 5 a 6 años de edad que presentaban algunos problemas en su desarrollo psicológico (Noguera, 2001; Solovieva, Picazo y Quintanar, en prensa). En general, recomendamos iniciar el proceso de enseñanza de la lectura a la edad de 5 a 6 años. Esta edad corresponde al final de la etapa preescolar y el inicio de la etapa escolar primaria. Este método se recomienda de manera especial a maestros del primer grado de la escuela primaria.

Casos de problemas de aprendizaje

Para determinar el nivel de preparación del niño para la enseñanza escolar, se utilizan tanto instrumentos psicológicos como neuropsicológicos.

Los instrumentos de evaluación que se han elaborado en México, basados en la aproximación histórico-cultural, son: "Evaluación neuropsicológica infantil breve", "Evaluación del nivel de preparación del niño para la escuela", "Esquema para la evaluación de la atención", "Esquema para evaluación de la comprensión del lenguaje oral", "Esquema para la evaluación del lenguaje oral" y "Esquema para la evaluación del desarrollo de la actividad intelectual" (Quintanar y Solovieva, 2003) y "Esquema para la evaluación de los procesos mnésicos de Korsakova-Mikadze" (Mikadze y Korsakova, 1994) adaptado al idioma español por L. Quintanar (Quintanar y López, 1997-1998).

Estos instrumentos permiten conocer tanto el estado general como los aspectos particulares de la esfera psicológica del niño y descubrir los mecanismos psicológicos (el estado de las neo-formaciones) y neuropsicológicos (factores). Las evaluaciones particulares permiten también determinar el estado de la zona de desarrollo próximo y la zona de desarrollo actual en diferentes planos del desarrollo intelectual, de acuerdo a las aportaciones de Vigotsky y sus seguidores.

En caso de dificultades o retraso en el desarrollo psicológico, se recomienda aplicar el método de lectura con ciertas modificaciones, de acuerdo a cada cuadro particular. Para ello se recomienda consultar al especialista (psicólogo, neuropsicólogo, neuropediatra, logopeda, pediatra). En caso de problemas en el aprendizaje escolar, es necesario modificar el método de lectura de acuerdo al mecanismo neuropsicológico que subyace al cuadro. En el presente libro brindamos algunas recomendaciones de modificación del método de lectura para algunos casos específicos de problemas en el aprendizaje escolar.

Otras sugerencias

Consideramos que el método de lectura se puede aplicar en algunos casos especiales, como en la enseñanza de la lectura en sujetos adultos analfabetas. Para estos casos recomendamos utilizar, en lugar de la motivación lúdica, la motivación práctica de la lectura y la escritura como medios de comunicación, el trabajo profesional y la adquisición de conocimientos.

El método de lectura no puede aplicarse en casos de 'retardo mental' severo, debido a que en estos pacientes es necesario formar, en primer lugar, el nivel de representación simbólica en situaciones elementales. En muchos casos el 'retardo mental' severo impide llegar a este nivel de representación en el pensamiento.

Ayuda y orientación

En cada etapa de trabajo, el maestro debe garantizar la motivación de los niños, el deseo y la disposición para trabajar (Talizina, 2000). A los niños se les puede explicar que la lectura y la escritura son importantes, porque con estas habilidades los aceptarán en la universidad, en el trabajo y en general, podrán tener charlas y reuniones interesantes. Además, es importante que todos los ejercicios y juegos se presenten de manera flexible y alegre.

Es posible que el niño llegue a la escuela sin una motivación preparada, pero el deber del maestro es formar esta motivación durante la enseñanza. La verdadera motivación para adquirir conocimientos crece durante la actividad misma, tal y como lo señala un dicho: "que el apetito llega durante la comida".

El trabajo en el salón de clase debe ser comprensible para los niños. Si en los niños surge alguna duda o dificultad, el maestro proporciona todas las ayudas necesarias para garantizar la ejecución exitosa de los niños. Es necesario que los niños entiendan que el maestro está para ayudarles y no para regañarles y que pueden dirigirse al maestro en cualquier momento de la sesión. Lo ideal es aclarar las dudas antes de que estas se conviertan en causa de problemas en el aprendizaje y de frustración.

Las ayudas se pueden proporcionar de diferentes maneras. Una de ellas puede ser la animación durante la ejecución, la cual garantiza la motivación y el desempeño psicológico del niño. Otra forma de ayuda es a través de preguntas, tales como ¿estás seguro de lo que haces?, ¿crees que así está bien o hay que cambiar algo?.

Las ayudas más desplegadas durante la orientación pueden consistir en mostrar ejemplos de ejecución de tareas similares. El nivel de presentación de las ayudas depende de la zona de desarrollo próximo del niño; entre más pequeña

Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas

sea la ayuda que el niño necesite, más grande es su zona de desarrollo próximo, y a la inversa, entre más grande sea la ayuda que el adulto le proporcione al niño, más reducida es su zona de desarrollo próximo (Quintanar y Solovieva, 1998; Solovieva y Quintanar, 2004; Solovieva, 2004).



Capítulo 5

Descripción del método

Análisis fonético de las palabras

En esta etapa no se introducen las letras, sólo se trabaja con las palabras en el nivel del lenguaje oral. El maestro les propone a los niños: "Vamos a jugar con palabras y a escuchar atentamente, cómo se pronuncia cada una de ellas". El maestro pronuncia y los niños escuchan. Después los niños pronuncian a coro y uno por uno cada palabra propuesta. Se utilizan palabras frecuentes y conocidas para los niños de una o dos sílabas; ejemplos:

mamá, papá, gato, zorro, mesa, silla, tapa, cosa, casa, saco, ropa, cama, luz, sol, sal, col, taza, paso, beso, peso, día, tía, luna, corro, cara, perro, pera, tuna, año, dona, tina, lobo, etc.

Durante la presentación, el maestro acentúa (pronuncia de manera más larga y fuerte) cada uno de los sonidos de cada palabra, uno por uno:

Mama - mAma - maMa - mamA

Además, el maestro pronuncia las palabras con diferente acentuación:

máma - mamá

Al pronunciar las palabras, el maestro pregunta a los niños cuál es la que suena correctamente en el idioma castellano (máma - mamá) y los niños contestan cuál es la pronunciación correcta. Los niños pueden trabajar en parejas, pronunciando palabras con la acentuación correcta e incorrecta. Uno de

los niños pronuncia, mientras que el otro escucha y determina cuál es la palabra correcta por su pronunciación. Después ello, los niños intercambian su papel.

Este trabajo es muy útil no sólo para la formación de la lectura, sino también para la formación de la acción de control, la cual, en el plano del lenguaje externo, constituye una etapa indispensable para el desarrollo del control interno, que constituye la esencia psicológica de la atención (Galperin y Kabilnitskaya, 1979; Solovieva, Quintanar y Flores, 2002). En cada sesión se forman diferentes parejas de niños, para que no se acostumbren a trabajar siempre con el mismo compañero.

Se puede organizar un juego de adivinanza de palabras en parejas. Uno de los niños piensa en una palabra, mientras que el otro trata de adivinar de qué se trata. Uno de los niños puede hacer preguntas, de tal forma que el niño que piensa la palabra sólo conteste "sí" o "no". Por ejemplo, "¿es una cosa roja?" – "No"; "¿es una cosa grande?" – "Sí", etc. Las preguntas como "¿de qué color es esta cosa?", no son válidas. El niño ganador será el que adivine la palabra haciendo la menor cantidad de preguntas. Este ejercicio, a pesar de que no se dirige al análisis fonético de las palabras de manera directa, permite que los niños hagan conciente las situaciones del uso de las diferentes palabras y que controlen su propia actividad y la de su compañero.

Este trabajo se realiza con una cantidad suficiente de palabras en varias sesiones de 30 minutos aproximadamente.

2 — *Análisis fonético materializado*

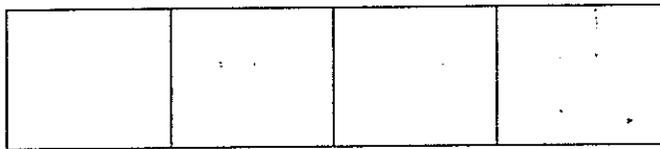
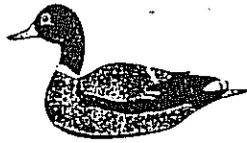
La segunda etapa de la formación de la lectura consiste en la materialización de la palabra pronunciada con ayuda de esquemas externos. Se utilizan los esquemas materializados de las palabras empleadas en la primera etapa.

2 — *Preparación del material*

Los niños, bajo la dirección del maestro, elaboran el material necesario para trabajar en esta etapa. Con ayuda de una regla y un lápiz, los niños dibujan los esquemas para las palabras y los recortan con tijeras. En los esquemas materializados, la cantidad de celdas corresponde a la cantidad de sonidos que contiene la palabra. Es muy importante señalar que se trata de la cantidad de

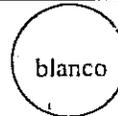
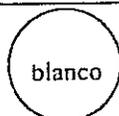
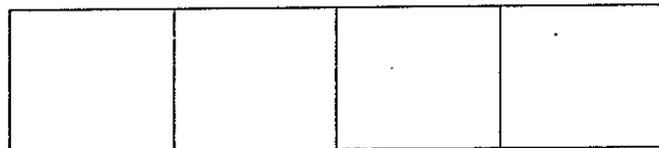
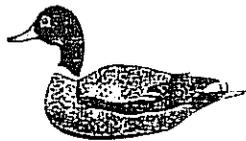
sonidos y no de letras. Por ejemplo, en la palabra "hombre" hay 5 sonidos y no 6, en la palabra "queso" hay 4 sonidos y no 5. En esta etapa, el niño sólo aprende a escuchar palabras en su idioma (ejemplo 1).

Ejemplo 1. Esquema materializado para la palabra "pato".



Los niños elaboran esquemas para palabras de 3 a 8 o 9 sonidos y círculos de papel o cartón de colores (blancos, rojos y verdes). Se pueden preparar 10 círculos de cada color. Además, se recortan dos círculos verdes más pequeños que los otros. El ejemplo 2 muestra el esquema elaborado con círculos blancos (en su tamaño natural), que se utiliza durante la enseñanza:

Ejemplo 2. Esquema para la palabra "pato" construido con círculos blancos.



Los niños preparan los círculos conjuntamente con el maestro, bajo su dirección. Los niños utilizan la regla, los lápices de colores y las tijeras.

2 - Representación materializada del esquema de palabra

Una vez que se concluye con la elaboración del material, se inicia la construcción de esquemas para palabras, en el nivel concreto, con la ayuda de los círculos blancos.

El maestro les explica a los niños que en los esquemas elaborados, cada celda representa a un solo sonido de la palabra. Se les muestra el ejemplo 2, que contiene el esquema y los círculos blancos.

El maestro pronuncia la palabra (por ejemplo, "pato") y muestra a los niños el objeto correspondiente. Los niños escuchan la palabra y tratan de identificar cuántos sonidos hay en ella para poder elegir el esquema correspondiente: de dos, tres, cuatro o cinco celdas.

En esta etapa se utilizan palabras de una, dos o tres sílabas. Se pueden utilizar las palabras utilizadas en la etapa previa y posteriormente se introducen palabras nuevas. En esta etapa recomendamos utilizar palabras frecuentes, conocidas, con una correspondencia objetal clara y con sílabas abiertas.

Inicialmente el trabajo se realiza con la ayuda de tarjetas que contienen representaciones gráficas de objetos y posteriormente sin tarjetas.

Ejemplos de palabras:

mesa, gorro, gato, perro, oso, lobo, llama, burro, papa, etc.

Después se introducen palabras con sílabas abiertas, pero con mayor cantidad de sílabas y con unión de consonantes:

manzana, fresa, elefante, cocodrilo, jirafa, caballo, barco, etc.

Más adelante se pueden incluir palabras con sílabas cerradas y con una estructura fonética más compleja:

árbol, flor, televisión, tren, ventana, violín, guitarra, piano, tigre, león, etc.

El paso al trabajo con palabras más complejas se realiza cuando los niños han trabajado exitosamente con las palabras del grupo anterior. En la medida que

los niños avancen, se van introduciendo palabras cada vez más complejas por su estructura fonético-fonemática.

Para verificar que la elección del esquema corresponde a la palabra pronunciada, los niños colocan, para cada sonido de la palabra, una ficha blanca en cada celda del esquema. Es importante señalar que el niño debe pronunciar en voz alta todas las palabras después del maestro. La repetición se puede organizar, ya sea en grupo (a coro), o que los niños pronuncien las palabras uno por uno (cada niño pronuncia una palabra diferente).

Este trabajo se realiza con una cantidad suficiente de palabras y concluye cuando los niños ya no cometen errores en la elaboración de los esquemas materializados para las palabras.

Es recomendable introducir una modificación al trabajo, pidiéndole a los niños que dibujen el objeto que corresponde a la palabra pronunciada, antes de elaborar el esquema. El dibujo debe ser a la copia, utilizando el modelo (por ejemplo, *pato*) representado en las tarjetas.

No obstante que esta actividad no se relaciona con el análisis fonético, prepara la introducción de la escritura y permite formar la imagen objetal del niño. Investigaciones recientes (Jiménez, 2000; Sarda, Quintanar y Solovieva, 2003; Jones, 2002), señalan que en niños preescolares de escuelas urbanas y suburbanas, se observa un insuficiente desarrollo de la imagen objetal. En estos grupos, la actividad del dibujo es deficiente, lo que probablemente obstaculiza la integración del trabajo de las zonas cerebrales posteriores y puede conducir a problemas de aprendizaje en la escuela primaria.

La imagen objetal es un aspecto muy importante de la psique y es necesario apoyar su formación en el niño en el momento adecuado, es decir, en la etapa preescolar. Desafortunadamente, esto no es una práctica común en la mayoría de los jardines de niños, por lo que recomendamos introducir esta actividad (dibujo a la copia), durante la aplicación del método de formación de la lectura, como medio de prevención.

Durante la ejecución de la copia, el maestro debe dirigir la atención de los niños hacia los rasgos distintivos del objeto, sus propiedades y características. Cuando al niño se le dificulta el dibujo o le sale mal, es necesario ayudarlo a organizar la actividad gráfica y la percepción del objeto. Para ello se utilizan preguntas de orientación como las siguientes: ¿con qué vamos a iniciar?, ¿qué dibujaremos después?, ¿cómo vas a continuar?, ¿qué falta en el dibujo?, ¿se parece o no al modelo?, ¿por qué?, ¿cómo podemos mejorar tu dibujo?, ¿cuál te gusta más: el tuyo o el del pintor y por qué?

Con esta actividad no se trata de enseñar dibujo artístico, su objetivo es formar la percepción activa, dirigida y consciente de los objetos e imágenes del mundo que rodea al niño. Este tipo de trabajo será muy útil para la preparación del niño para el aprendizaje futuro y para la prevención de problemas en el aprendizaje escolar.

— Representación materializada de los sonidos vocales

3 En esta etapa el niño pasa a un nivel más alto de abstracción de los rasgos de los fonemas de su idioma, permitiéndole diferenciar los sonidos vocales.

Antes de iniciar el trabajo, el maestro explica a los niños que en el idioma castellano hay sonidos que se producen solamente con el uso de la voz (vocales) y sonidos de diferentes ruidos (consonantes). Los sonidos que se producen sólo con la voz, fácilmente pueden cantarse y alargarse en su pronunciación. Se presentan ejemplos de grabaciones de canciones conocidas y se les propone a los niños cantarlas con diferentes vocales, intercambiando su orden. Durante el canto, es necesario utilizar todas las vocales del idioma castellano (a, e, i, o, u).

Posteriormente se les explica a los niños que para señalar las vocales en el esquema, se utilizarán los círculos rojos previamente elaborados.

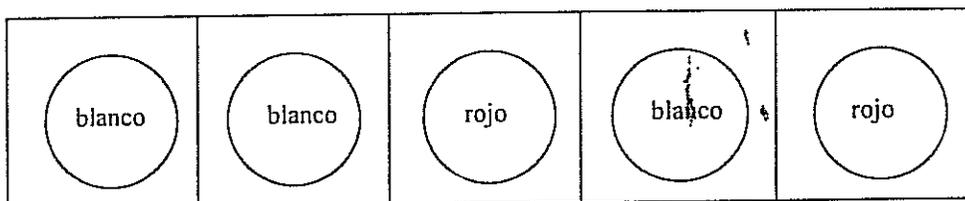
Los niños escuchan cómo el maestro pronuncia las palabras, eligen el esquema correspondiente y colocan los círculos blancos, así como lo hacían en la etapa anterior. Durante la segunda pronunciación del maestro, los niños tratan de identificar el lugar de las vocales en la palabra y sustituyen los círculos blancos por los círculos rojos en las celdas correspondientes.

Durante el trabajo se utilizan palabras con las mismas características: concretas, frecuentes y con referencia objetal clara:

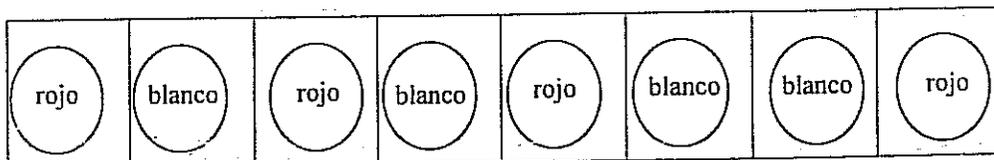
cuchillo, libro, tenedor, plato, taza, cuaderno, árbol, flor, etc.

Durante este trabajo se utilizan las mismas palabras y se introducen nuevas. Se inicia con las palabras más sencillas y se pasa a las más complejas por su estructura fonética de acuerdo a los avances del niño (ejemplos 3, 4 y 5).

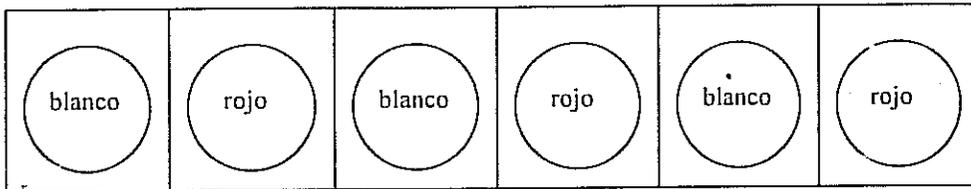
Ejemplo 3. Esquema para la palabra "fresa" con la introducción de los sonidos vocales.



Ejemplo 4. Esquema para la palabra "elefante" con la introducción de los sonidos vocales.



Ejemplo 5. Esquema para la palabra "zapato" con la introducción de los sonidos vocales.



Como en la etapa anterior, se recomienda utilizar el dibujo de los objetos o sus representaciones en tarjetas. El niño debe realizar la copia antes de elaborar el esquema para la palabra.

Además, a los niños se les propone un ejercicio, al que podemos denominar 'juego imaginario con palabras' o 'cambio de palabras'. Se trata del método de transformación de palabras a través del cambio de la vocal. Al niño se le dice, ¿qué palabra tendremos, si aquí cambiamos la *o* por una *a*?

Ejemplos: *sol* – *sal*; *pato* – *pata*; *oro* – *hora* (*aro*); *lana* – *lona*

Recordemos que los niños no conocen las letras y trabajan con las representaciones materializadas de las palabras y no de las letras. En este caso, la "*h*" muda del castellano no tiene ningún significado para la transformación de las palabras.

Esta actividad de juego apoya el desarrollo de la imaginación de los niños, que constituye una de las neo-formaciones básicas en esta edad preescolar. Además, la imaginación se relaciona con el nivel verbal, mejorando la concientización del niño de los aspectos de su idioma.

El juego de 'cambio de palabras' se puede realizar con diferentes dinámicas. Por ejemplo, el maestro dice: "¿quién será el primero en cambiar las palabras?". A los niños se les presentan varias palabras para el cambio:

a por o (*mano – mono*)

e por i (*peso – piso*)

a por i (*masa – misa*)

e por i (*mesa – misa*)

u por a (*mundo – mando*)

i por o (*piso – pozo*)

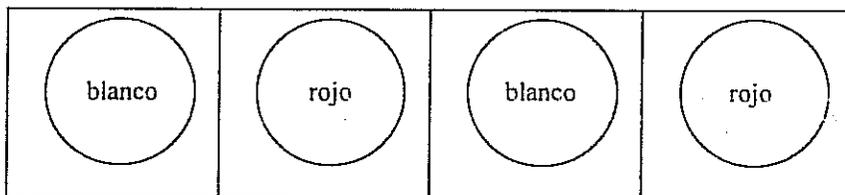
Los ejemplos los elaboran los mismos niños y el maestro los ayuda en caso necesario. Durante esta actividad se recomienda apoyar la invención de palabras menos frecuentes y más complejas por su aspecto semántico y fonético. Estas tareas ayudan a ampliar el vocabulario de los niños y a acostumbrarlos al lenguaje más consciente y serio de los adultos.

Si los niños inventan palabras sin sentido, debemos preguntar a los compañeros del grupo si esa palabra es correcta, si existen o no estas palabras en castellano y cómo sería mejor cambiarlas para que significaran algo.

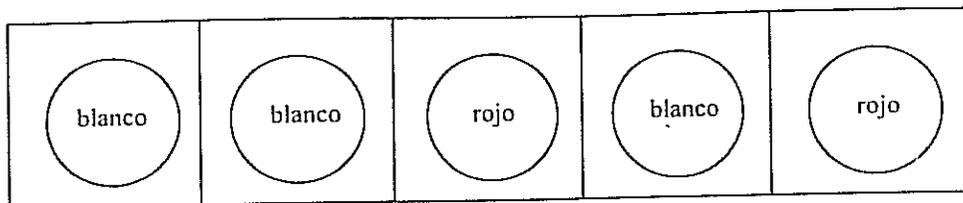
Otra actividad de juego muy útil e importante es inventar palabras que correspondan al esquema dado. Se propone un esquema con una distribución particular de círculos rojos y los niños (uno por uno), tienen que dar ejemplos de palabras que correspondan a dicho esquema. El maestro cambia las posiciones de las vocales y las consonantes en los esquemas para que los niños piensen y digan palabras con diferente estructura (ejemplos 6 y 7).

Esta actividad ayuda a los niños a imaginar la estructura de la palabra, a recordar mejor las palabras y a ampliar su vocabulario pasivo y activo.

Ejemplo 6. Para el siguiente esquema se pueden proponer las palabras:
papa, gato, perro, casa, cama, silla, tapa, taza, vaso, etc.



Ejemplo 7. Para el siguiente esquema se pueden proponer las palabras:
fresa, presa, gripe, flema, etc.



— Representación materializada del acento en las palabras

4 Después de trabajar con la construcción de esquemas materializados para una cantidad suficiente de palabras, representando a los sonidos vocales con los círculos rojos, se introduce la representación de la acentuación.

El maestro explica a los niños que, en nuestro idioma, las vocales en las palabras se pronuncian de manera diferente, que algunas son más fuertes y otras son más débiles y que las más fuertes se llaman acentuadas. Se dan ejemplos en los cuales los niños deben distinguir entre la acentuación correcta e incorrecta:

náranja – naránja – naranjá

élefante – elefánte – elefanté

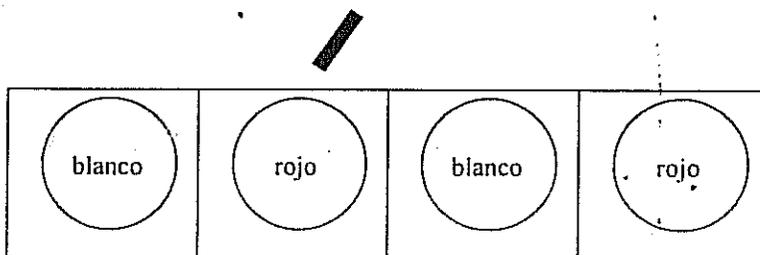
máquina – maquina – maquiná, etc.

Se proponen ejercicios para cambiar el acento en las palabras en coro, en grupos y en forma individual.

Posteriormente se les dice a los niños que en los esquemas de las palabras, sobre los sonidos vocales (círculos rojos), se va a colocar un signo especial: un palito, una piedra, o un clic. Este signo externo representará a la vocal acentuada en la palabra. Se les explica a los niños que en una palabra siempre hay una sola vocal más fuerte que las demás.

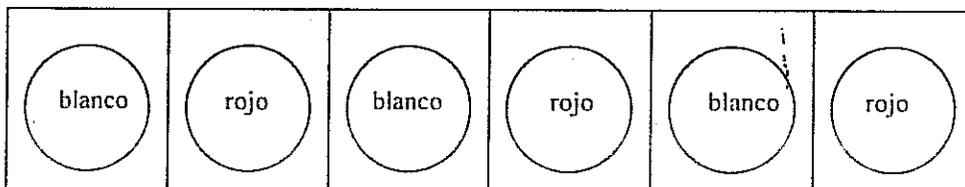
El trabajo se realiza con una cantidad suficiente de palabras. La elaboración del esquema materializado se acompaña por el dibujo a la copia del objeto correspondiente (ejemplo 8).

Ejemplo 8. Esquema materializado con el uso de acento, para la palabra "gato (gáto)".



Los niños deben buscar palabras que correspondan a los esquemas propuestos. Para el esquema del ejemplo 9, se pueden proponer las palabras: *paleta, maleta, ropero, bolero, pelota, etc.*

Ejemplo 9. Esquema propuesto para que los niños encuentren las palabras correspondientes.



Para el esquema del ejemplo 8, se utilizan otras palabras: queso, piso, zorro, pato, lobo, etc.

5

Representación materializada de los sonidos consonantes

Después de trabajar con las representaciones de los sonidos vocales, se pasa a la introducción y a la concientización de los sonidos consonantes.

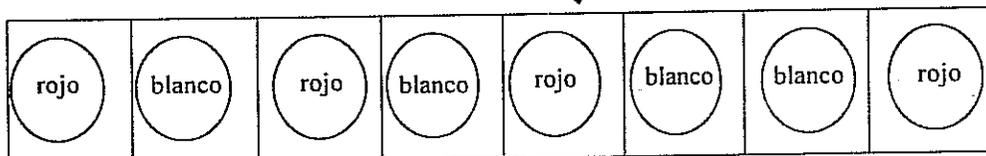
El maestro explica a los niños que los sonidos, que se parecen a los ruidos y que no se pueden cantar, se llaman consonantes. Se realiza la producción conjunta de diferentes consonantes del idioma castellano: *r, m, l, t, s, f, etc.*, inicialmente con el maestro, después los niños lo hacen a coro y uno por uno. Al mismo tiempo, se recuerdan los sonidos vocales y se reproducen en voz alta.

El maestro les dice a los niños que las consonantes se representarán con los círculos verdes, preparados previamente y se les recuerda niños que para las vocales se utilizan los círculos rojos.

El maestro pronuncia la palabra y los niños eligen el esquema y colocan los círculos blancos. Posteriormente sustituyen los círculos blancos por los círculos rojos en las celdas correspondientes y, después de esto, sustituyen el resto de los círculos blancos por los círculos verdes en los lugares de los sonidos consonantes. En el lugar de la vocal acentuada (por su pronunciación), los niños colocan el signo exteriorizado del acento. Durante toda esta actividad, los niños pronuncian en voz alta las palabras y los sonidos correspondientes (ejemplo 10). Este trabajo se realiza con una cantidad suficiente de palabras. Ejemplos de palabras que se utilizan en esta etapa:

(*mar, luna, tapa, vaso, cuadro, ventana, torre, rana, naranja, bolsa, portafolio, libreta, lápiz, pluma, etc.*)

Ejemplo 10. Esquemas materializado con vocales, consonantes y acentos para la palabra "elefante".



Al final de este trabajo se pueden realizar juegos, como se hizo con el trabajo con vocales. Los niños, con ayuda del maestro, realizan los cambios de las consonantes para obtener palabras con otros significados, por ejemplo:

p por *b* (peso – beso)

m por *n* (mono – tono)

b por *r* (boca – roca)

r por *s* (ropa – sopa)

t por *d* (tía – día)

q por *p* (queso – peso)

t por *m* (tapa – mapa)

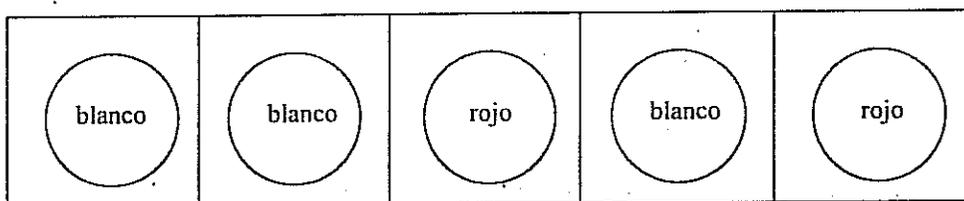
etc.

En este ejercicio, se trata de que los niños inventen los ejemplos y el maestro orienta en los casos necesarios. Se debe apoyar el uso de palabras complejas y poco frecuentes. El maestro puede dar ejemplos interesantes para los niños.

Estos procedimientos propuestos en el método garantizar la formación de la imagen global de las palabras, lo cual se relaciona con la participación de la estrategia general del hemisferio derecho. Al mismo tiempo, los niños hacen conciente la estructura fonético-fonemática de las palabras y conocen el orden de las vocales y las consonantes dentro de ellas. Todo esto apoya el desarrollo de la habilidad lingüística conciente del análisis de las unidades significativas de la realidad del idioma natal.

Los ejercicios se acompañan por la copia de los objetos o de sus representaciones gráficas en tarjetas.

Ejemplo 11. Propuesta de esquema para elaborar palabras
(como blusa, pluma, bruma, fresa, fruta, gruta, etc.)



Se propone realizar, como en tareas anteriores, ejercicios de elaboración de palabras de acuerdo un esquema propuesto por el maestro (ejemplo 11). En el esquema se señalan las vocales, la vocal acentuada y la cantidad de consonantes.

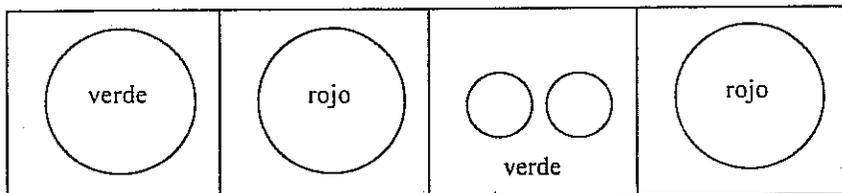
6 Diferenciación materializada de los sonidos corto (r) y largo (rr)

Después de realizar el trabajo para la diferenciación de los sonidos vocales y consonantes, es importante ayudar a los niños a conocer las diferencias entre algunos pares de sonidos particulares del idioma castellano. Estos pares constituyen las oposiciones fonemáticas que permiten identificar el sentido preciso de algunas palabras.

Por ejemplo, la diferenciación del sonido corto y largo es importante para comprender si se dice o se escribe *perro* o *pero*, *perra* o *pera*, *caro* o *carro*, *poro* o *porro*, etc.

El maestro explica a los niños que para señalar el sonido *r* corto se utiliza el círculo verde, como para cualquier otra consonante. Pero cuando se escucha *r* como sonido largo, es decir, *rr*, se utilizan dos círculos verdes, más pequeños, preparados previamente (ejemplo 12).

Ejemplo 12. Esquema en el que se incluye el fonema *rr*, para la palabra perro.

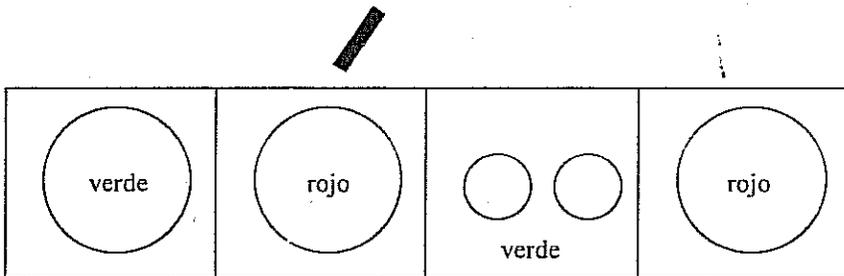
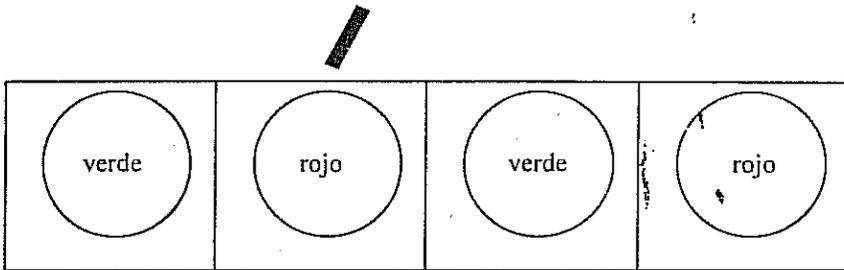


El maestro pronuncia palabras que incluyen el fonema *r* y *rr*. Algunos ejemplos de las palabras que se pueden utilizar durante estos ejercicios, son:

Cocodrilo, jirafa, carro, pera, ropa, árbol, río, televisor, rosca, reno, perro, toro, rana, charola, rueda, timbre, cara, mar, marco, tractor, ropero, rama, carta, torta, trompa, rosa, zorro, gorro, torre, etc.

Posteriormente se realiza el mismo ejercicio con palabras que sólo se diferencian por la presencia del sonido *r* corto y *rr* largo. El maestro propone ejemplos de esquemas para estas palabras: *pera* — *perra*; *mpra* — *morra*; *poro* — *porro*; *coro* — *corro*, *cara* — *carra*, etc. (ejemplo 13).

Ejemplo 13. Esquemas de palabras con el uso materializado de la *r* y la *rr*.



Este ejercicio prepara a los niños para introducir la representación del sonido largo con dos letras *rr*. El trabajo se acompaña con la copia de los objetos correspondientes.

6 Diferenciación materializada de los sonidos duro (n) y blando (ñ)

Otro par de oposiciones fonemáticas del idioma castellano lo constituyen los sonidos *n* duro y *ñ* blando. En el idioma hay palabras que sólo se diferencian por la utilización de la *n* dura o la *ñ* suave, por ejemplo: *pena – peña; ano – año; dona – doña*. La habilidad para diferenciar estos sonidos es muy importante para el desarrollo de la sensibilidad lingüística en los niños. En el idioma castellano esta diferenciación sólo tiene sentido cuando después de la *n* o la *ñ* se encuentra la vocal *a* o la vocal *o*. En otras situaciones, antes de los sonidos *e*, *i*, esta diferenciación no tiene relevancia para la escritura, sin embargo, es necesario señalar que se trata del sonido *ñ* (*n suave*), como en la palabra *nieto*. Este hecho se les debe presentar a los niños en una etapa posterior, al momento de introducir las letras correspondientes.

El maestro muestra a los niños que hay sonidos muy parecidos, pero que se diferencian porque uno suena más duro y el otro suena más blando. Asimismo, señala ejemplos de palabras donde el sonido *n* es duro: *nana, mano, nudo, norma, camarón, pantera, nota*, etc. y de palabras en las cuales el sonido *ñ* es blando: *leña, moño, otoño, regaño, año, daño, piña, niño, niña*, etc.

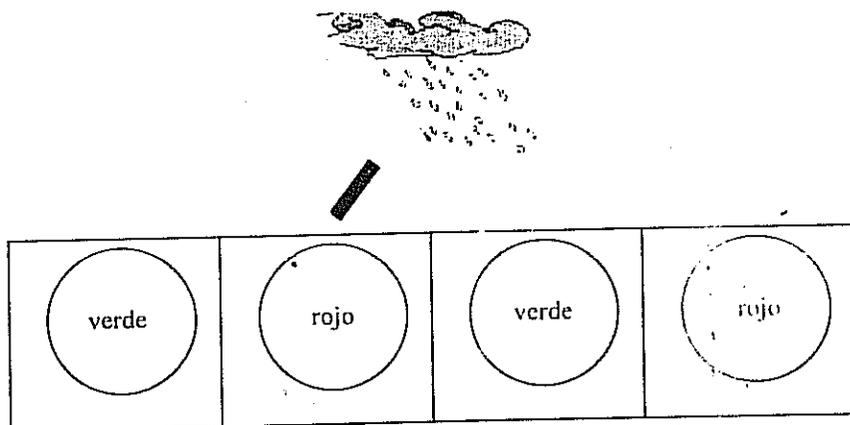
El análisis de estas palabras se realiza pronunciándolas junto con el maestro y después se inicia la construcción de los esquemas con la diferenciación de los sonidos *n* y *ñ*.

El maestro propone, para identificar el sonido suave *ñ*, colocar encima del círculo verde correspondiente un cerillo (palito) en forma horizontal. Este ejercicio prepara a los niños a la introducción de la letra *ñ*, cuya imagen gráfica tiene una raya en la parte superior.

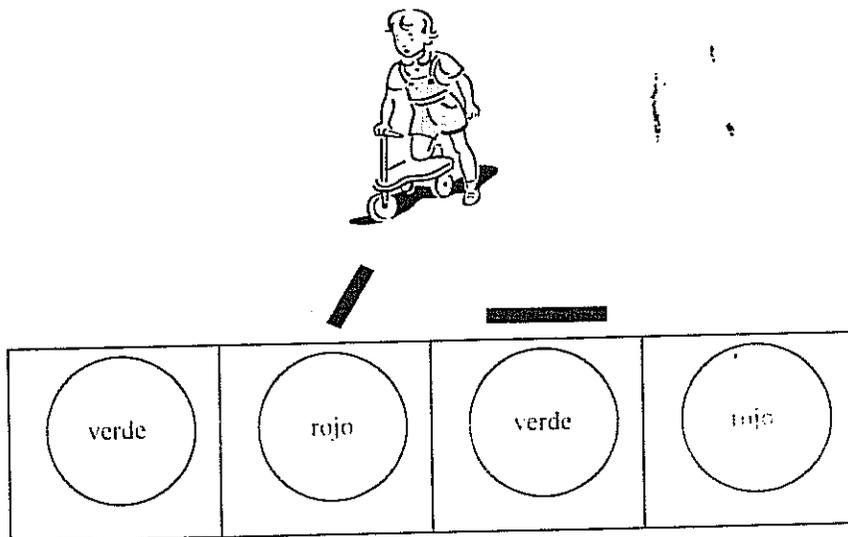
El maestro pronuncia palabras que incluyen los sonidos *n* o *ñ*, y los niños elaboran sus esquemas (ejemplos 14 y 15).

El trabajo se acompaña con la actividad de dibujo a la copia de los objetos correspondientes.

Ejemplo 14. Esquema materializado con representación del sonido *n* (nube).



Ejemplo 15. Esquema materializado con representación del sonido *n* (niño).



Control

Antes de pasar al trabajo en el plano perceptivo, se realiza un trabajo de control. El maestro dicta palabras a los niños y ellos deben prestar atención a

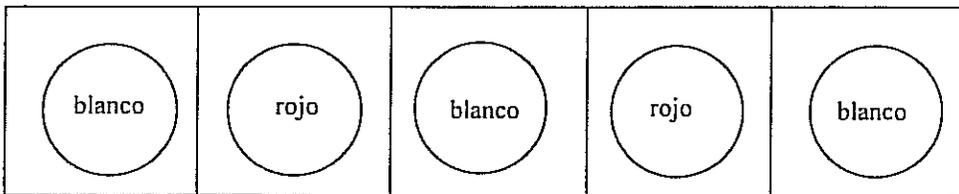
todos los aspectos simultáneamente: el esquema, los círculos rojos y verdes, el acento, el uso de la *r* y la *rr*, el uso de la *n* y la *ñ* y el dibujo.

En caso de dificultades, el maestro realiza sesiones de apoyo de las situaciones más complejas para los niños. Es importante garantizar que el niño haga conscientes sus propios errores, comentarlo en el salón y tratar de superar todas las dificultades para lograr el éxito en las etapas posteriores.

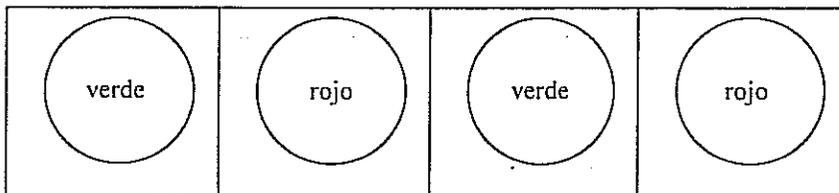
Ejemplos de palabras para el trabajo de control: *niña, abuelo, perro, carreta, carpeta, camarón, dona, doña, pantalón, etc.*

Otra tarea durante el trabajo de control es la elaboración de palabras a partir del esquema propuesto por el maestro (ejemplos 16, 17 y 18) con todas las características aprendidas: vocales, acento, consonantes, *r, rr, n, ñ*.

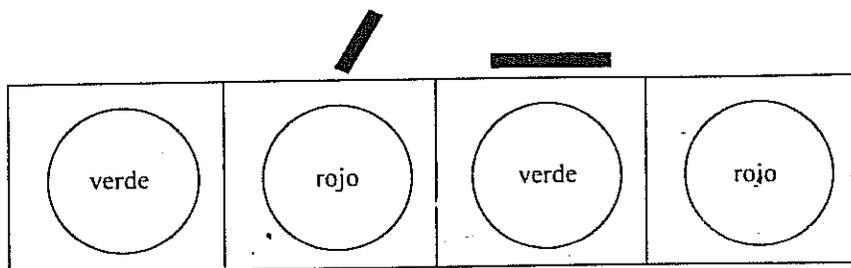
Ejemplo 16. Esquema propuesto por el maestro, al que le corresponden las palabras *nariz, tapiz, etc.*



Ejemplo 17. Esquema propuesto por el maestro, al que le corresponden las palabras *perro, carro, etc.*



Ejemplo 18. Esquema propuesto por el maestro, al que le corresponden las palabras *doña*, *peña*, etc.



8 — Análisis fonético en el plano perceptivo

Después del trabajo en el plano de los esquemas materializados, es necesario pasar al plano perceptivo. En esta etapa, los niños ya no utilizan los esquemas y los círculos de papel, ahora el maestro dicta y los niños dibujan los esquemas correspondientes en sus cuadernos con lápices de colores.

Esta etapa de trabajo se realiza más rápido que la anterior, ya que los niños obtuvieron cierta experiencia con la construcción de esquemas para las palabras. Ahora el trabajo es muy parecido, sólo que en lugar de utilizar círculos reales, los niños los dibujarán en sus cuadernos.

El trabajo en el plano perceptivo (dibujo de esquemas) garantiza el desarrollo de la memoria involuntaria a largo plazo, debido a que los alumnos realizan los dibujos de diversas palabras en diferentes ocasiones. La construcción del esquema interno se apoya en la estructura secuencial y simultánea de la palabra, lo cual ayuda a prevenir errores futuros en ortografía, errores por falta de atención y errores por omisión de letras en las palabras.

La actividad de juego de 'cambio de palabras' ya no es indispensable en esta etapa, sin embargo, si los niños y el maestro lo desean o sienten que estos ejercicios aun son útiles, es posible repetirlos.

8

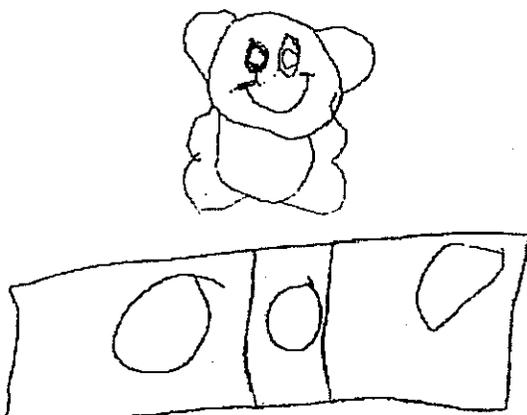
— Representación del esquema de la palabra

El maestro pronuncia las palabras y los niños dibujan en su cuaderno los esquemas correspondientes con lápices de colores. Los esquemas deben contener la cantidad de celdas que correspondan a la cantidad de sonidos de las palabras. Los niños deben pronunciar las palabras en voz alta después del maestro. Los niños dibujan un círculo blanco (sin rellenar) en cada celda del esquema, verificando de este modo la cantidad de sonidos en las palabras. En esta etapa el maestro introduce palabras nuevas.

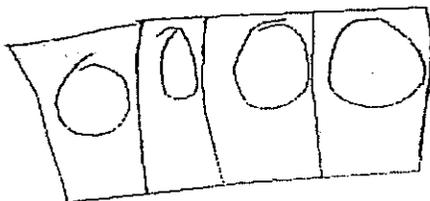
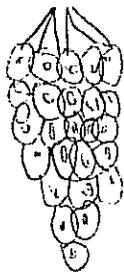
Los niños realizan el dibujo (sin modelo) del objeto que corresponde a la palabra que pronuncia el maestro. Las palabras que se pueden utilizar en esta etapa son: *máquina, tractor, camión, cara, tren, avión, clavo, etc.*

Veamos algunos ejemplos de esquemas elaborados por los niños para las palabras presentadas por el maestro (ejemplos 19, 20 y 21). El tamaño de los esquemas es real.

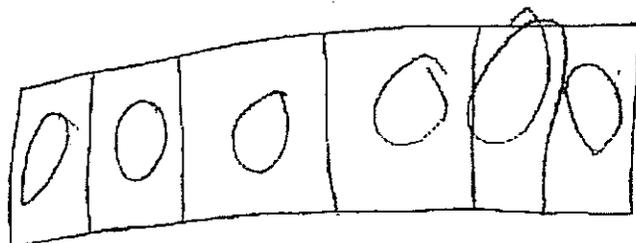
Ejemplo 19. Esquema elaborado con círculos blancos por el niño A.M. para la palabra "oso".



Ejemplo 20. Esquema elaborado con círculos blancos por la niña B.D. para la palabra "uvas".



Ejemplo 21. Esquema elaborado con círculos blancos por el niño B.D. para la palabra "víbora".

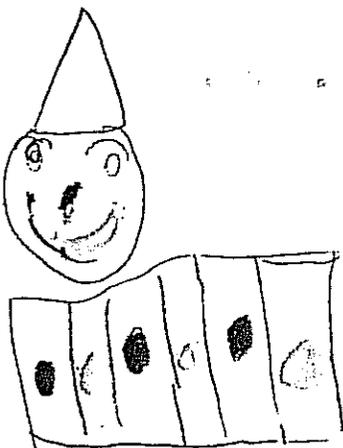


Después del trabajo grupal, se recomienda trabajar en parejas. Un niño pronuncia la palabra y el otro elabora el esquema en su cuaderno y dibuja el objeto correspondiente. Se verifica conjuntamente tanto la ejecución como el dibujo. Después se invierten los papeles y el niño que pronunció las palabras ahora tiene que elaborar el esquema. En caso de dudas, los alumnos se dirigen con el maestro.

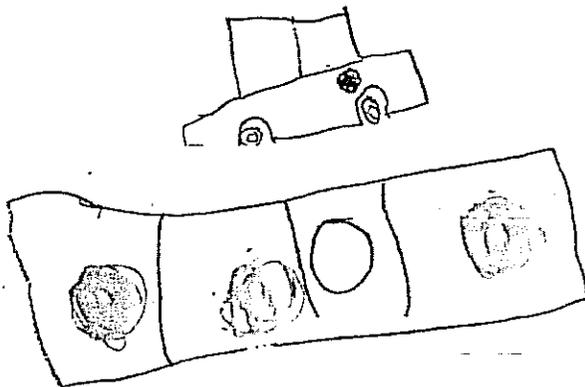
9 Representación de los sonidos vocales

En esta etapa, los niños comienzan a señalar las vocales con un lápiz de color rojo en sus cuadernos. El maestro pronuncia las palabras y los niños dibujan los esquemas, acompañados con el dibujo del objeto correspondiente. Los niños señalan el lugar de las vocales con círculos (bolitas) de color rojo (ejemplos 22 y 23). Se sugiere trabajar nuevamente en grupo y en parejas con los mismos ejercicios.

Ejemplo 22. Esquema para la palabra "payaso" elaborado por el niño J.R.
Los círculos rojos señalan los sonidos vocales.



Ejemplo 23. Esquema para la palabra "auto" elaborado por el niño M.H.
Los círculos rojos señalan los sonidos vocales.



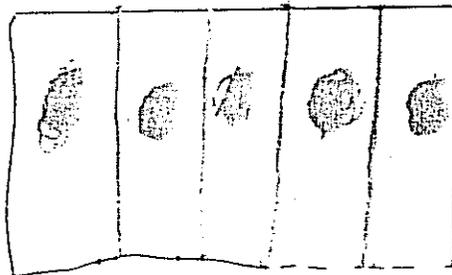
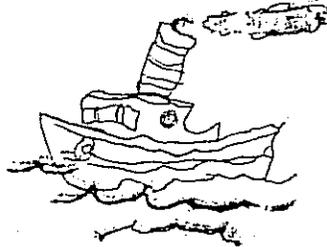
9 → Representación del acento

Esta etapa es muy parecida a la anterior, aquí los niños, además de las vocales, dibujan el acento con una línea vertical encima de la vocal (círculo rojo) acentuada en la palabra dada. Se propone continuar con el trabajo en grupos y en parejas, con la verificación de las ejecuciones de los niños.

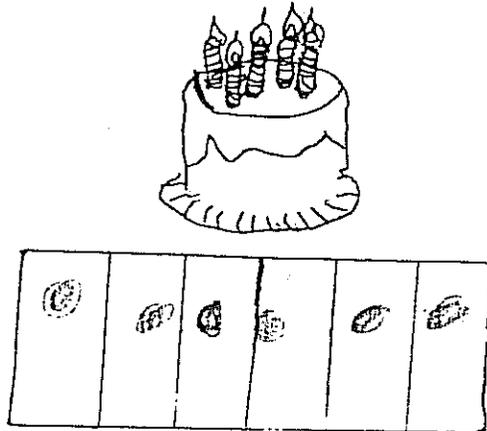
— Representación de los sonidos consonantes

En esta etapa, los niños comienzan a dibujar en sus cuadernos tanto los círculos rojos para los sonidos vocales, como los círculos verdes para los sonidos consonantes de las palabras pronunciadas por el maestro. Los niños trabajan con lápices de color rojo y verde (ejemplos 24, 25, 26, 27 y 28). La verificación se realiza en grupos y en parejas.

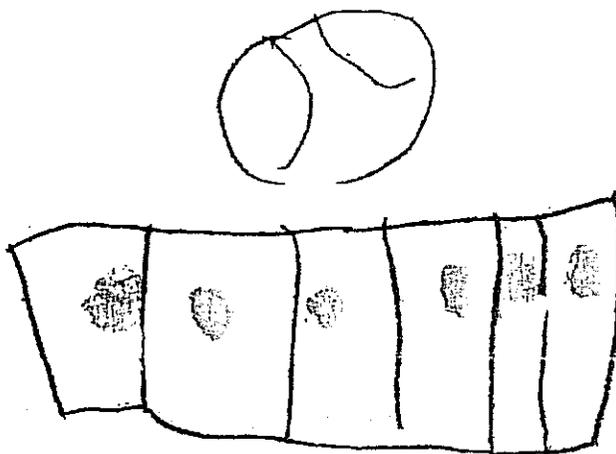
Ejemplo 24. Esquema para la palabra "barco" elaborado por la niña E.L.; los círculos rojos señalan los sonidos vocales y los círculos verdes los sonidos consonantes.



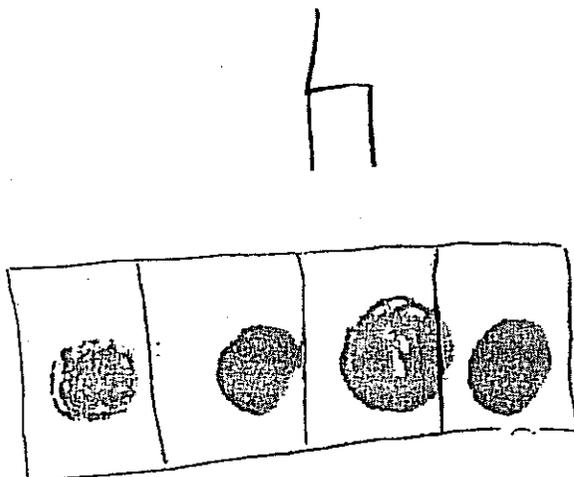
Ejemplo 25. Esquema para la palabra "pastel" elaborado por el niño J.P.; los círculos rojos señalan los sonidos vocales y los círculos verdes los sonidos consonantes.



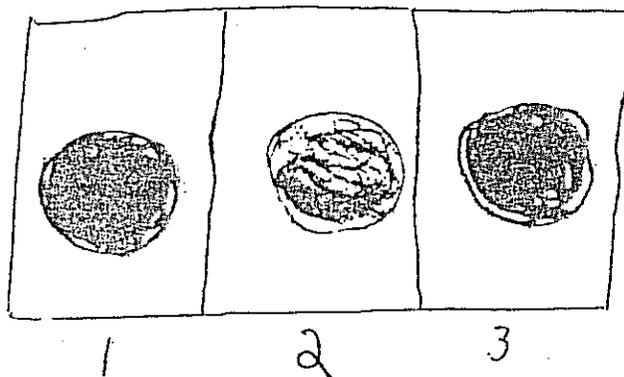
Ejemplo 26. Esquema para la palabra "pelota" elaborado por el niño A.L.; los círculos rojos señalan los sonidos vocales y los círculos verdes los sonidos consonantes.



Ejemplo 27. Esquema para la palabra "silla" elaborado por la niña N.S.; los círculos rojos señalan los sonidos vocales y los círculos verdes los sonidos consonantes.



Ejemplo 28. Esquema para la palabra "uno" elaborado por el niño A.T.; los círculos rojos señalan los sonidos vocales y los círculos verdes los sonidos consonantes.



10

— Representación de los sonidos corto (*r*) y largo (*rr*)
En esta etapa se realiza la representación gráfica de los esquemas para las palabras que contienen *r* o *rr* con los círculos rojos y verdes y colocando el acento de las palabras. Las características del trabajo coinciden con la etapa anterior.

Para esta etapa se recomienda la siguiente forma de trabajo: el maestro le pregunta a un alumno, mientras que los demás verifican si su respuesta es correcta o no. En caso de error, se propone que los alumnos ayuden a su compañero a corregir los errores cometidos. Otra opción puede ser el trabajo en parejas, cuando uno de los alumnos pronuncia la palabra y el otro la analiza en voz alta.

Se puede introducir el juego de la "Tienda" (Talizina, 1998). Los niños van a comprar cosas a la tienda y en forma de pago deben entregar la cantidad de fichas que corresponden a la cantidad de vocales y consonantes que contiene la palabra del objeto que quieren comprar. Por ejemplo, en la palabra "pan" hay una vocal y dos consonantes. El niño "paga" con dos círculos verdes y un círculo rojo al "comprar el pan en la tienda". Este juego se puede realizar en grupos pequeños dentro del salón.

Al finalizar el trabajo de esta etapa se realiza el trabajo de control, al igual que en las etapas anteriores. El maestro le pide a los niños (uno por uno) analizar de 3 a 5 palabras, señalando todos los aspectos trabajados (esquemas, acentos, vocales y consonantes *r* y *rr*, *n* y *ñ*). Al final de la verificación del nivel de aprendizaje de los niños, el maestro decide si es necesario trabajar más en esta etapa o ya es posible pasar a la siguiente etapa. Se pueden utilizar las siguientes palabras:

fábrica, planta, rosa, biblioteca, hormiga, animal, pájaro, etc.

II — Introducción de las letras que determinan los sonidos vocales

En esta etapa se realiza la introducción de las letras del alfabeto. La introducción es gradual y se inicia a partir de las letras que representan a los sonidos vocales. En el idioma castellano estas letras son: *a, e, i, o, u*.

El maestro les dice a los niños: "Estos signos nos sirven para señalar los sonidos que se pronuncian sólo con la voz, los cuales se llaman vocales. Como ustedes recuerdan, a estos sonidos los hemos representado con el círculo de color rojo. Los adultos no dibujan los sonidos con colores, sino que utilizan signos especiales que se llaman letras. Vamos a conocer ahora las letras que determinan a los sonidos vocales".

Plano material

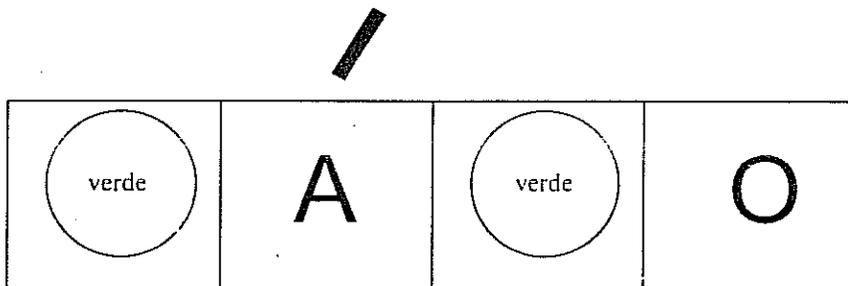
El maestro les muestra a los niños las letras correspondientes. Se pueden utilizar letras recortadas de cartón o de papel del tamaño que corresponda a las celdas de los esquemas materializados. Para preparar estas letras se puede pedir el apoyo de los padres de los alumnos. En los demás casos, el apoyo de los padres no es necesario, el mejor apoyo será que prometan que les enseñarán las letras a sus niños.

Las letras se representan en el pizarrón y cada alumno recibe el grupo de letras que representan a los sonidos vocales. Se recomienda utilizar las letras de imprenta.

El análisis fonético materializado se realiza con ayuda de los esquemas materializados como en las etapas anteriores, pero ahora los niños, en lugar de los círculos rojos colocan las letras que corresponden a los sonidos vocales. Para los sonidos consonantes, los niños siguen colocando los círculos verdes (ejemplo 29). Se pueden utilizar las siguientes palabras:

margarita, tulipán, medusa, volcán, árbol, pájaro, elevador, etc.

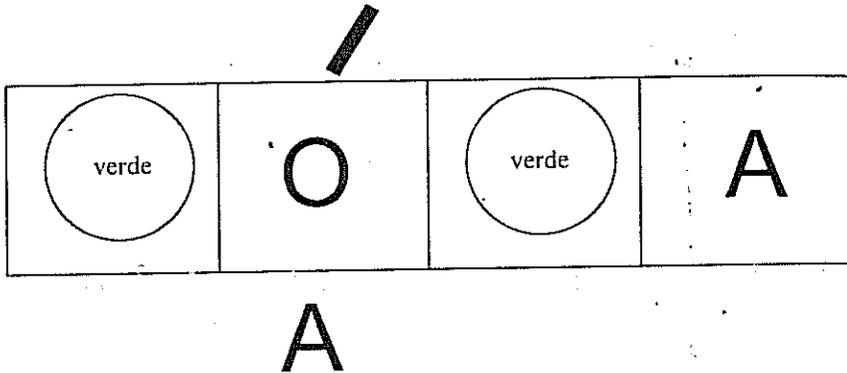
Ejemplo 29. Esquema materializado con el uso de letras para los sonidos vocales para la palabra "pato".



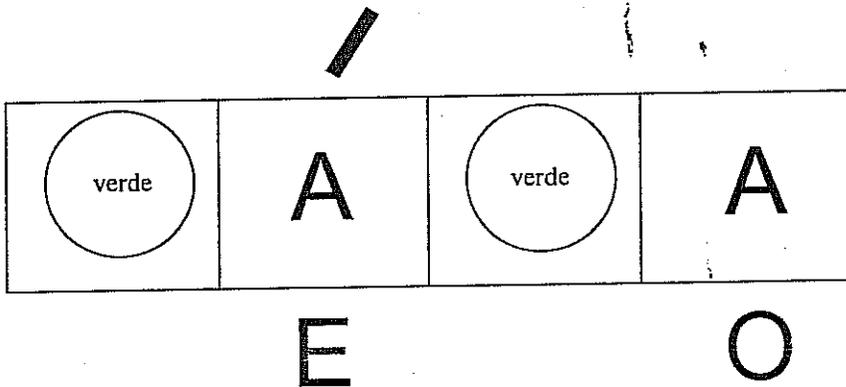
En los esquemas materializados se trabaja con el cambio de las vocales en las palabras. Cada niño propone cambiar las vocales en la palabra dada para obtener palabras diferentes. Después se proponen variantes que permiten

cambiar una o dos letras (vocales) simultáneamente. Los cambios de letras se pueden realizar al inicio, a la mitad o al final de las palabras (ejemplos 30 y 31).

Ejemplo 30. Esquema materializado del cambio de una letra (o por a) para la palabra "cosa" – "casa".



Ejemplo 31. Esquema materializado del cambio de letras (a por e y a por o) para la palabra "casa" – "queso".



Después de trabajar con una cantidad suficiente de palabras en el nivel materializado, se pasa al nivel perceptivo.

11 **Plano perceptivo (escritura de letras)**

En esta etapa, los niños deben aprender a escribir las letras que representan a los sonidos vocales, introduciéndolos a los esquemas elaborados para las palabras.

El maestro escribe en el pizarrón las letras correspondientes y los niños aprenden a escribirlas en sus cuadernos.

Existe un método rápido y sencillo de enseñanza de la escritura inicial de las letras Galperin (en Talizina, 2000). Debido a que el problema de la enseñanza de la escritura rebasa el objetivo de este libro, sólo mencionaremos brevemente este método. Se recomienda enseñar la letra manuscrita.

El objetivo básico en este momento de la enseñanza, es que los niños aprendan a reproducir el contorno de la letra correspondiente.

El maestro enseña a los niños a orientarse en el contorno de la letra. Para ello señala cuáles son los lugares en el contorno, donde cambia la línea su orientación: hacia arriba, hacia abajo, hacia la derecha o hacia la izquierda.

Por ejemplo, la letra *o* representa a un círculo. El niño aprende a dibujar un círculo pequeño de manera voluntaria.

En la letra *i* manuscrita, la línea va desde arriba hacia abajo y después, al llegar al final, cambia su orientación hacia la derecha.

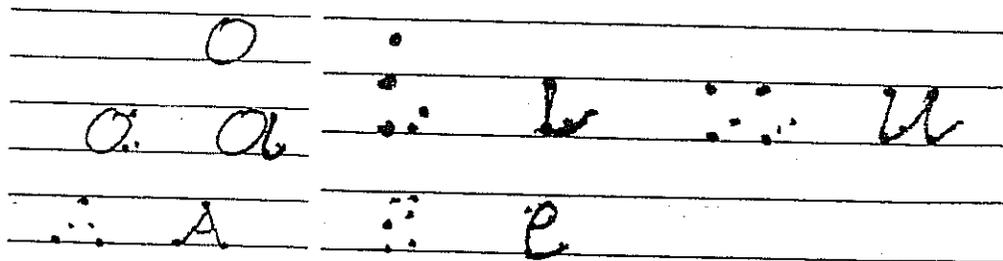
La letra *a* manuscrita representa a un círculo y a un palito que se agrega en la parte derecha y gira en esa misma dirección, como en el caso de *i*.

La letra *u* repite dos veces el contorno básico de la letra *i*.

La letra *e* es un semicírculo que se inicia a partir de su parte superior con un círculo pequeño.

Es necesario orientar a los niños en el contorno de las letras manuscritas y de imprenta, tanto minúsculas como mayúsculas (ejemplo 32).

Ejemplo 32. Orientación del psicólogo (maestro) sobre los puntos clave en el contorno de las letras.



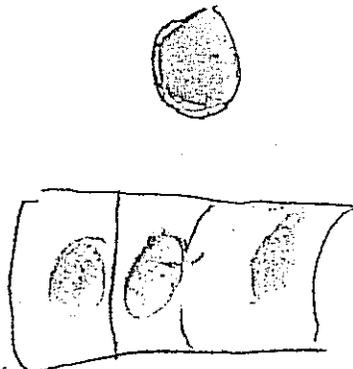
El niño aprende a analizar el contorno de las letras y las reproduce en su cuaderno. Es importante señalar que es más efectivo enseñarle a los niños a analizar el contorno de las letras, colocando los puntos clave de orientación, que simplemente copiar los contornos elaborados por el maestro.

Precisamente los métodos tradicionales introducen la escritura de las letras a través de la simple copia. Sin embargo, debemos enfatizar que la orientación y la verbalización del contorno son muy útiles, ya que garantiza el aprendizaje consciente de la escritura.

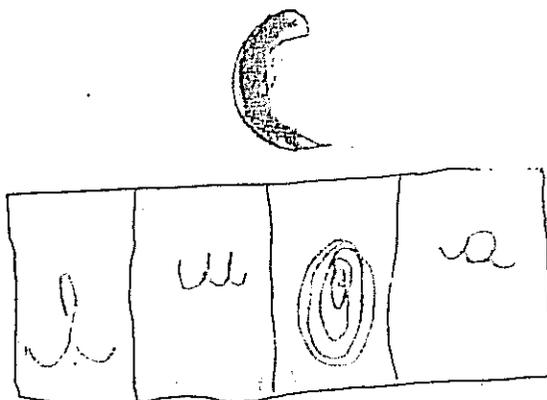
Después de que los niños aprenden a escribir las letras que representan a los sonidos vocales, se pasa a la construcción de palabras a través de la elaboración de los esquemas en el cuaderno. El maestro dicta algunas palabras y los alumnos elaboran sus esquemas con la cantidad correspondiente de celdas. Ahora en lugar de dibujar los círculos rojos, los niños insertan las vocales que han aprendido, llenando las demás celdas con los círculos verdes que señalan los sonidos consonantes (ejemplo 33 y 34). El maestro ayuda a los niños en caso necesario.

Al igual que en las etapas anteriores, los niños trabajan en parejas, donde uno de ellos ejecuta y el otro verifica el resultado.

Ejemplo 33. Esquema para la palabra "sol" elaborado con la letra que corresponde al sonido vocal y los círculos verdes para los sonidos consonantes.



Ejemplo 34. Esquema para la palabra "luna" elaborado con la letra que corresponde al sonido vocal y los círculos verdes para los sonidos consonantes.



11. Plano verbal

En esta etapa, los niños realizan el análisis verbal de las palabras sin utilizar los esquemas. El maestro propone palabras para el análisis y los niños describen, en voz alta, el "esquema imaginario" que ellos dibujarían. Los niños deben señalar la cantidad de vocales, sus nombres y la cantidad de círculos verdes.

Al finalizar esta etapa, el maestro propone tareas de control, en las cuales los niños deben analizar verbalmente y representar gráficamente los esquemas para algunas palabras nuevas:

Si los niños no tienen dificultades en el trabajo con las vocales, el maestro pasa a la introducción de las letras que representan a los sonidos consonantes.

12. Introducción de las letras que determinan los sonidos consonantes

Letras consonantes con correspondencia única

Plano material

Las consonantes se introducen gradualmente, de acuerdo a su complejidad. En este caso, la complejidad se relaciona con la forma de correspondencia entre el sonido y la letra.

Inicialmente se introducen las letras que tienen correspondencia única con los sonidos a los que representan. Estas letras son: *l, t, p, f, m, d, b, v, n.*

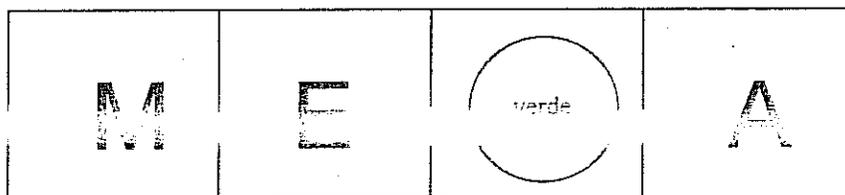
En esta etapa, la letra *l* se utiliza en función de un solo sonido.

El maestro les dice a los niños: "Ahora vamos a conocer otras letras (signos para sonidos) que representan a los sonidos consonantes". El maestro muestra las letras en el pizarrón y los niños reciben las tarjetas con las letras elaboradas previamente.

Se realiza el mismo trabajo para la construcción de los esquemas materializados de las palabras. Los niños eligen el esquema, colocan las letras que representan a las vocales y después buscan las letras que corresponden a las consonantes, sustituyendo a los círculos verdes. Debido a que los niños aún no conocen todas las letras que representan a las consonantes, los círculos verdes se dejan en el lugar de las letras desconocidas (ejemplo 35). En esta etapa se pueden utilizar las siguientes palabras:

caballo, pato, farol, nariz, tía, torro, silla, mesa, vidrio, topo, vaca, etc.

Ejemplo 35. Esquema para la palabra "mesa" con la introducción de las primeras letras que corresponden a los sonidos consonantes.



En la etapa inicial de este trabajo, el maestro muestra la letra de la consonante correspondiente para apoyar a los niños en la diferenciación de los signos gráficos de las letras. Posteriormente los niños aprenden a elegir la letra de manera independiente.

Para reforzar la asimilación de estas consonantes, se puede introducir el juego del "cambio de palabras". El maestro presenta las palabras y los niños sustituyen las letras vocales y consonantes para obtener palabras distintas. Al principio, el orden de las letras en las palabras puede ser siempre el mismo: consonante - vocal, consonante - vocal, para facilitar la tarea de los niños. Posteriormente se cambia el orden, presentando palabras con diferente estructura.

Plano perceptivo

12 Al igual que en la etapa anterior, los niños aprenden a escribir las letras presentadas con ayuda del método de orientación en el contorno (ejemplo 36).

Ejemplo 36. Orientación del psicólogo (maestro) sobre los puntos clave en el contorno de la letra T.

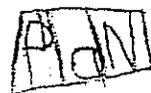
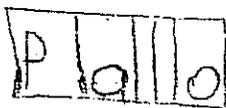


En la medida que el niño aprende la base del análisis del contorno, la escritura de cada letra siguiente se asimila con menos dificultades y de una manera más rápida.

Al aprender a escribir estas letras, los niños empiezan a elaborar los esquemas para las palabras dictadas por el maestro. Los niños escriben las letras para las vocales y para las consonantes conocidas (ejemplo 37). Los círculos verdes se mantienen en las celdas que tienen letras que representan a sonidos

parejas, como en las etapas anteriores.

Ejemplo 37. Esquemas para las palabras "palo", "dedo" y "pan", elaborado con las letras que corresponden a los sonidos vocales y a los sonidos consonantes.



12 - Plano verbal

En esta etapa, los niños comienzan a analizar las palabras en voz alta, señalando cuántas y cuáles vocales hay en las palabras, cuántas consonantes hay y cuáles ya saben escribir. También deben decir cuáles son las consonantes que tienen que aprender.

Esta etapa ayuda a los niños a reforzar la concientización de su aprendizaje y a trabajar más rápidamente.

Introducción de las letras r y rr

Plano material

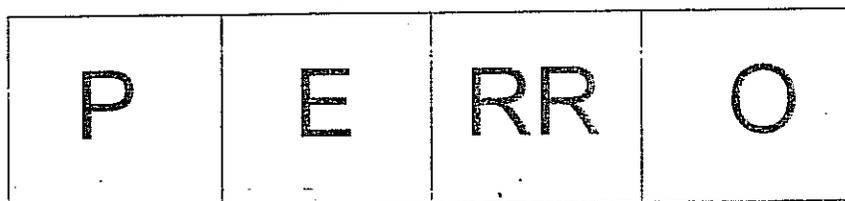
13

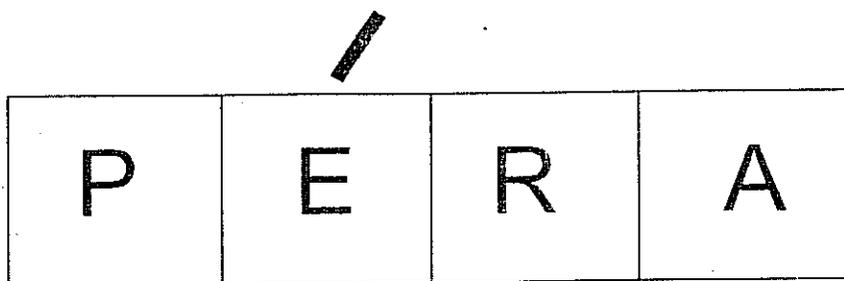
En esta etapa se introduce la letra r y se trabaja sobre la diferenciación de los sonidos r corto y largo

A los niños se les recuerda que en la etapa anterior se trabajó sobre la diferenciación de los esquemas, introduciendo en ellas las letras para los sonidos vocales y consonantes aprendidos en la etapa anterior y la letra r en sus dos posiciones. A los niños se les recuerda que, así como utilizan dos circulitos verdes para señalar el sonido largo rr, ahora se van a utilizar dos letras rr para señalar este sonido largo. El maestro presenta palabras que incluyen tanto la r, como la rr (ejemplo 38). El trabajo se realiza de la misma forma descrita en el plano material de las letras consonantes con correspondencia única. En esta etapa se pueden utilizar las siguientes palabras:

río, ropa, perro, pera, mora, trenza, prensa, ropero, etc.

Ejemplo 38. Elaboración del esquema para las palabras "perro" y "pera"





Después de trabajar con las letras recortadas, se pasa al plano perceptivo, donde los niños deben dibujar los esquemas para las palabras, introduciendo todas las letras que han aprendido. Los niños aprenden la escritura de la letra r (ejemplo 39).

El trabajo en esta etapa para la palabra "perro" se muestra en el ejemplo 39. Las letras que corresponden a los sonidos vocales y al sonido consonante r.



13 = Plano verbal

En esta etapa, los niños analizan las palabras propuestas por el maestro en voz alta, señalando la cantidad de vocales y de consonantes, tanto las conocidas como las desconocidas.

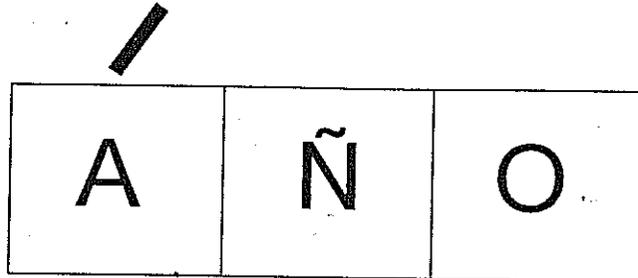
Introducción de las letras n y ñ

13 = Plano material

El trabajo en esta etapa, implica la construcción de palabras utilizando todos los elementos aprendidos anteriormente. Se introducen las letras n y ñ.

Se les recuerda a los niños que ellos utilizaron una línea horizontal para señalar el sonido ñ suave y que ahora van a utilizar, en lugar del cerillo (palito), una línea encima de la letra n = ñ (ejemplo 40). Se pueden utilizar las siguientes palabras: nota, nielo, año, otoño, rebozo, regaño, engaño, libro, timbre, etc.

Ejemplo 40. Esquema para la palabra "año".



La atención de los niños se dirige al hecho de que la letra *ñ* se utiliza para señalar la suavidad de este sonido. Normalmente se usa con vocales *a* y *o* para marcar la suavidad (*una – uña*).

En los casos de aparición de las vocales *i* y *e* después de la letra *n*, esta naturalmente adquiere el rasgo de suavidad (*nieto, Nina, abanico*). No existen opciones duras con estas vocales. En la palabra *nieto*, la letra *i* más que representar a algún sonido, suaviza al sonido *n*.

En pocos casos se utiliza esta letra con *i* (*cañita, ceñir*), pero a pesar de que el sonido *ñ* sigue siendo un sonido suave, su uso es de orden morfológico y no fonemático. En el caso de la vocal *e* ésta también aparece en pocos casos (*muñeca, compañero*).

El sonido *n*, antes de la vocal *u*, nunca se utiliza en su variante suave en el idioma castellano: *nudo, núcleo*, etc.

A los niños se les presentan las siguientes tarjetas de orientación:

$\tilde{n} + o = \tilde{no}$

$\tilde{n} + a = \tilde{na}$

A los niños se les propone construir los esquemas de las siguientes palabras, para diferenciar el uso de las diversas letras e identificar este sonido suave ñ: año, nieto, nido, nudo, mono, moño, negro, cuna, cuña etc.

Plano perceptivo

13 En esta etapa, los niños dibujan los esquemas e incluyen en ellos a todos los elementos. Se les enseña a los niños la escritura de las letras n y ñ (ejemplo 41).

Ejemplo 41. Esquema para la palabra "baño", elaborado con las letras que corresponden al sonido consonante suave ñ.



Plano verbal

13 En esta etapa, el análisis de las palabras se realiza en el nivel verbal, al igual que en las etapas anteriores. Los niños verifican la ejecución en parejas: uno ejecuta y el otro verifica y después se invierten los papeles.

Letras que no tienen correspondencia única con los sonidos

14 Las letras que no tienen una correspondencia única en el idioma castellano, son: j, g, s, c, z, q, y.

La introducción de estas letras es más compleja y se realiza de manera gradual. El maestro debe proporcionar todos los apoyos necesarios en esta etapa. Sin embargo, gracias al trabajo realizado en las etapas anteriores, los niños ya tienen cierta práctica en el uso de las letras, lo cual constituye la base para la introducción exitosa de estas letras nuevas.

El maestro les dice a los niños: "En nuestro idioma se utilizan diferentes letras para algunos sonidos: las letras s, c y z para el sonido s; las letras c y q para el sonido k (sonoro) y las letras j y g para el sonido g (sordo)".

Las palabras que aparecen entre paréntesis están dirigidas al maestro, debido a que los niños aún no conocen los conceptos de sonidos sordos y sonoros.

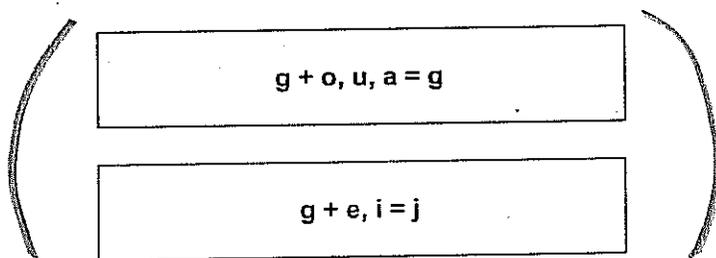
Introducción de las letras "g" y "j"

✓ Inicialmente, se presentan las letras **g** y **j** en el pizarrón y en las tarjetas de orientación.

El maestro continúa su explicación: "Ahora tenemos que conocer en qué casos se utilizan estas letras diferentes. Para saber qué sonido muestran estas letras, es necesario ver cuáles son las vocales que le siguen a la letra. Por ejemplo, si después de la **g** están las letras vocales o parejas de estas letras: **o, a, u, ui, ue**, el sonido es **g** (sonoro). Pero si después de la **g** están las vocales **e, i**, el sonido es **j** (sordo). La letra **j** representa siempre el mismo sonido **j** (sordo)".

El maestro les explica a los niños que es muy difícil diferenciar el uso de las letras **j** y **g**, cuando éstas se encuentran antes de las letras **i** y **e**, es decir, cuando representan al mismo sonido (*jitomate, Gilberto, jirafa, gel, jerga*). Debemos advertir a los niños que cuando se encuentren estos casos, soliciten ayuda al maestro o a otros adultos para aclarar la duda. El niño debe saber que cuando aprenda a leer bien tendrá la oportunidad de leer muchos libros y que esto les ayudará conocer más palabras y la forma correcta de escribirlas.

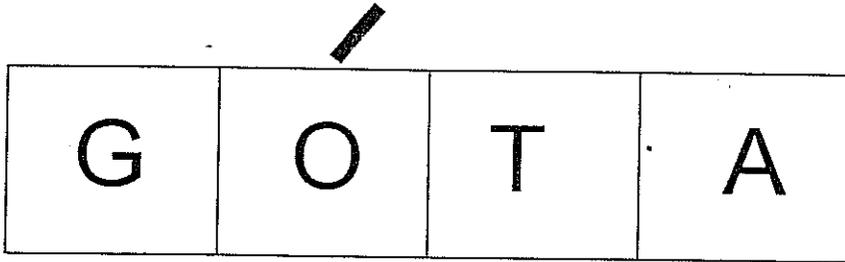
Las tarjetas de orientación se pueden presentar en forma de un pequeño esquema. Tarjeta de orientación para la correspondencia de la letra **g** con los sonidos **g** y **j**:



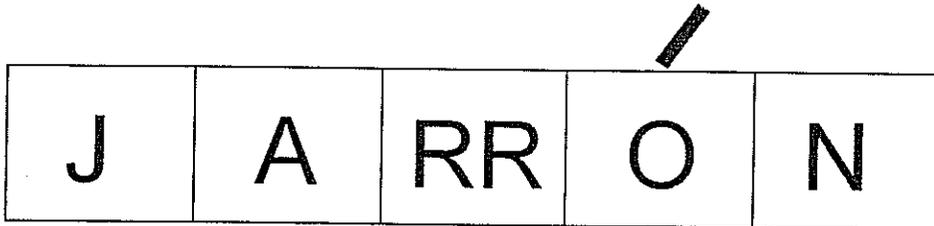
Los niños comienzan a construir los esquemas para las palabras introduciendo las letras **g** y **j**. En los casos de utilización del sonido sordo **g**, el maestro debe señalar la letra correspondiente **g** o **j** para cada caso. Durante el trabajo se utiliza la tarjeta de orientación, cuyo contenido se comenta en voz alta (ejemplos 42, 43 y 44). Los niños explican cómo suena la letra **g** en los ejemplos.

Para este trabajo se pueden utilizar las siguientes palabras:
(gafas, gorro, jarra, jirafa, jitomate, gota, gata, guerra, giro, gemelo, etc.)

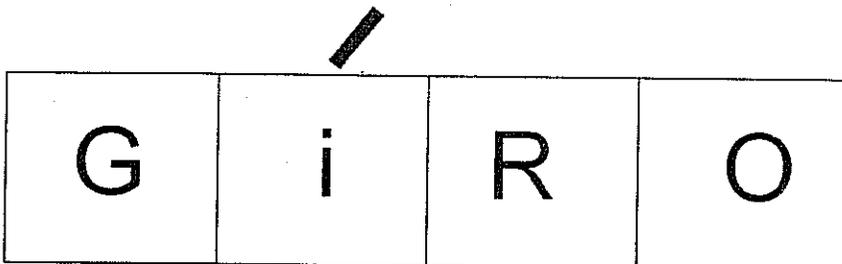
Ejemplo 42. Esquema para la palabra "gota" (uso de la letra *g* antes de la *o*).



Ejemplo 43. Esquema para la palabra "jarrón".



Ejemplo 44. Esquema para la palabra "giro" (uso de la letra *g* antes de la *î*).

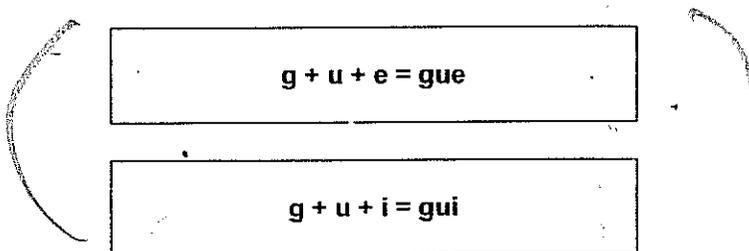


Los niños deben trabajar con una cantidad suficiente de palabras. Después se les muestra cómo se puede obtener el sonido *g* con la misma letra, utilizando los sonidos *i* y *e* y no los sonidos *a*, *o*, *u*. Para obtener el sonido sonoro



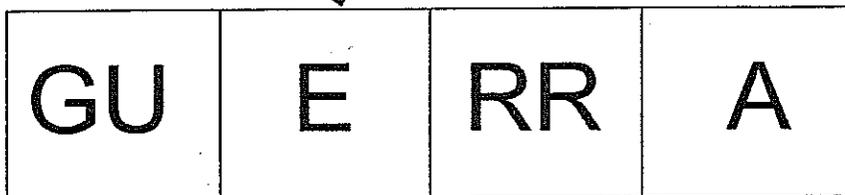
g, antes de los sonidos *i* y *e*, se le agrega una letra *u* que no se pronuncia. Esta letra no representa a ningún sonido, solo permite pronunciar la letra *g* con el sonido sonoro.

Para ello se les presentan las siguientes tarjetas de orientación:



Se elaboran los esquemas para las palabras correspondientes y se hace la diferenciación de los usos de la letra *g*, de acuerdo a las reglas presentadas. Los niños utilizan las tarjetas de orientación durante todo el trabajo (ejemplo 45).

Ejemplo 45. Esquema para la palabra "guerra"



Después de este trabajo, el maestro enseña la escritura de estas letras y se utiliza el mismo procedimiento en el plano perceptivo, donde los niños elaboran los esquemas y escriben en ellos todos los elementos aprendidos (ejemplo 46).

Ejemplo 46. Esquema elaborado por la niña E.L. para la palabra "domingo".



Finalmente, se trabaja en el nivel verbal, haciendo conciente el uso de estas letras y pronunciando en voz alta todas sus características. Este trabajo se realiza, como en los casos anteriores, en los planos materializado, perceptivo y verbal.

Introducción de las letras "s", "c" y "q"

15 - Posteriormente se presenta la misma regla para las letras *s*, *c*, *q*. El maestro explica: "Si después de la letra *c* están las vocales *o*, *a*, *u*, el sonido es *k* (sordo). Si después de la letra *c* están las letras *i*, *e*, el sonido es *s* (sordo). La letra *z* siempre es el mismo sonido *s*".

Para las letras *c* y *q*, el maestro explica: "La letra *q* siempre señala el sonido *k*. Después de la letra *q* se escriben dos vocales *ui*, *ue*. Esto se lee como *ke*, *ki*. La letra *c* corresponde al sonido *k* cuando le siguen las letras vocales *a*, *o*, *u*. Cuando a esta letra *c* le siguen las letras vocales *i*, *e*, corresponde al sonido *s*".

El maestro les explica a los niños que es muy difícil diferenciar el uso de las letras *s*, *z* y la letra *c*, cuando éstas se encuentran antes de las letras *i* y *e*, es decir, cuando estas letras representan al mismo sonido. Ante estos casos, se debe recomendar al niño que solicite ayuda al maestro o a otros adultos para aclarar sus dudas. Nuevamente, el maestro les hace saber a los niños que cuando aprendan a leer bien tendrán la oportunidad de leer muchos libros y que esto les ayudará conocer más palabras y la forma correcta de escribirlas.

A los niños se les muestra cómo se puede obtener el sonido *k*, cuando lo queremos obtener con los sonidos *i* y *e* y no con los sonidos *a*, *o*, *u*. Para obtener el sonido sordo *k*, antes de los sonidos *i* y *e*, se utiliza la letra *q* y se le agrega una letra *u* que no se pronuncia. Esta letra no representa a ningún sonido, solo permite obtener combinaciones *ki* y *ke* con el sonido sordo *k*.

Estas reglas se anotan en tarjetas de orientación en forma de pequeños esquemas. Se recomienda utilizar estas tarjetas durante el trabajo escolar, incluso en grados posteriores. Tarjetas de orientación para la correspondencia de la letra *c* con los sonidos *s* y *k*:

c + o, u, a = k

c + e, i = s

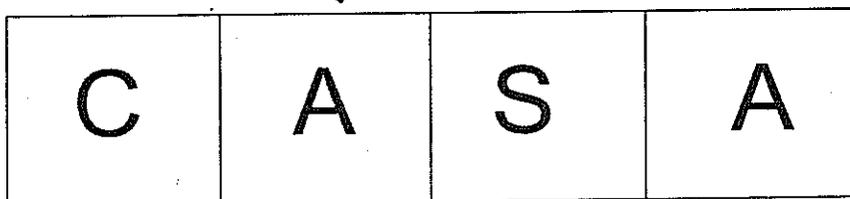
Se trabaja con la construcción de los esquemas materializados para las palabras, incluyendo las letras conocidas. El maestro ayuda a los niños en todos los casos de diferenciación ortográfica entre la *s*, la *c* y la *z*, cuando se utiliza un solo sonido *s* sordo (ejemplos 47 y 48). Para este trabajo se pueden utilizar las siguientes palabras:

*queso, casa, esquina, carpeta,
copa, capa, crepa, quema, cono,
quedo, quiero, creo, etc.*

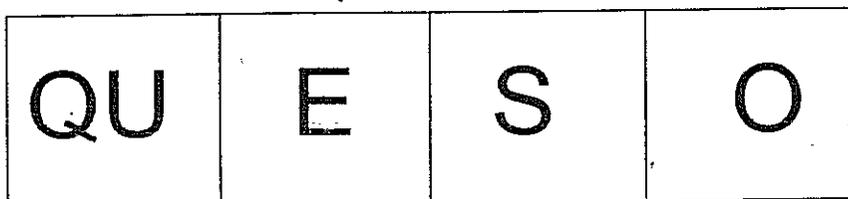
*sapo, cosa, zapato, zorro, silla,
mesa, pedazo, rosca, mosca,
oso, pozo, trastes, voz, tos, etc.*

En esta etapa es importante incluir los verbos y otras formas de palabras, para que los niños se acostumbren a utilizarlas en su lenguaje oral y escrito.

Ejemplo 47. Esquema para la palabra "casa".

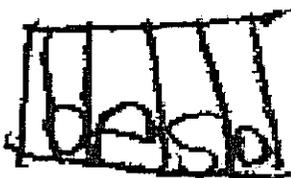


Ejemplo 48. Esquema para la palabra "queso".



Después de esto, el maestro enseña la escritura de estas letras y todo el trabajo anterior se realiza en el nivel perceptivo, durante el cual los niños elaboran los esquemas y escriben en ellos todos los elementos aprendidos (ejemplo 49).

Ejemplo 49. Esquema elaborado por el niño R.G. para la palabra "beso".



Después del trabajo en el nivel perceptivo, se pasa al análisis en el nivel verbal, donde el niño debe hacer consciente el uso de estas letras y pronunciar en voz alta todas sus características.

Para reforzar la asimilación de estas letras complejas en su correspondencia con los sonidos consonantes, se recomienda realizar el juego de "cambio de palabras". Se puede iniciar con un orden sencillo de sonidos en las palabras: consonante – vocal, consonante – vocal. Después se puede utilizar un orden más complejo. Los alumnos deben intentar realizar todos los ejemplos por sí mismos. El maestro coordina y dirige la actividad.

Como en las etapas anteriores, el trabajo se realiza en los planos material, perceptivo (con la introducción de las letras correspondientes) y verbal, a través de ejemplos de esquemas.

15 Introducción de la letra "y"

Para el caso de la letra *y*, el maestro muestra explica que en algunas palabras, cuando se escucha el sonido *y*, se escribe la letra *y*, mientras que en otras palabras se escribe *ll*. A los niños se les proporcionan ejemplos de estas palabras y se realiza su construcción en los esquemas.



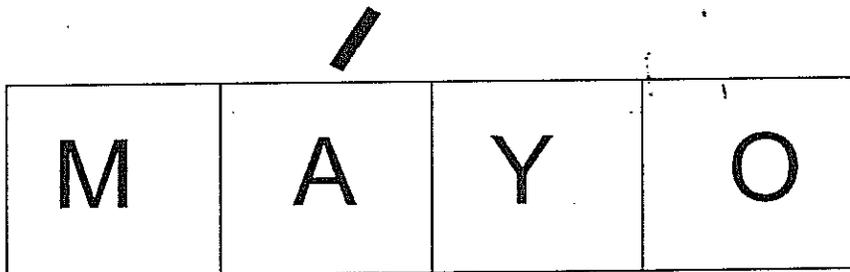
Los niños aprenden a escribir la letra *y*. El trabajo se realiza en el plano perceptivo, con el dibujo de los esquemas. La doble // no representa dificultades, debido a que la letra *l* se introdujo anteriormente.

No obstante que este nivel se acerca cada vez más a la escritura verdadera, es importante conservar el uso de los esquemas, debido a que ayuda a prevenir la omisión de letras en las palabras, los errores en el orden y la unión de unas palabras con otras. Al igual que en las etapas anteriores, se realiza un análisis verbal de las palabras utilizadas (ejemplos 50 y 51). En esta etapa se pueden utilizar las siguientes palabras:

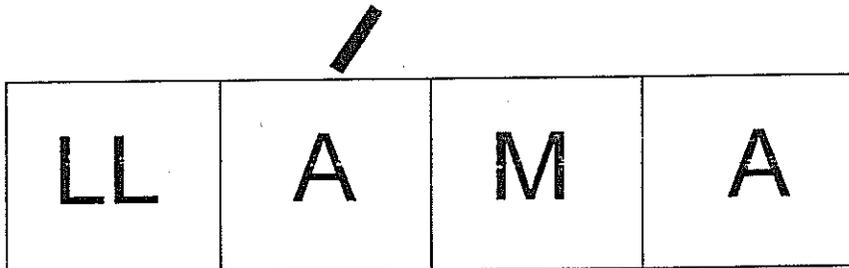
caballo, llama, mayo, cabello, brillo, grillo, yugo, yuca, yema, etc.

Como en los casos anteriores, este trabajo se realiza en los planos materializado, perceptivo y verbal.

Ejemplo 50. Esquema para la palabra "mayo".



Ejemplo 51. Esquema para la palabra "llama".



15 Introducción de la letra "k"

El maestro explica a los niños que en el idioma castellano existe la letra *k*, la cual se utiliza en muy pocas ocasiones y generalmente sólo en palabras de origen extranjero.

El maestro presenta ejemplos de estas palabras y los niños construyen los esquemas. Posteriormente se enseña la escritura de la letra *k* y los niños elaboran los modelos escritos de las palabras en los esquemas. Ejemplos de palabras: kilo, kilómetro.

En la etapa final se realiza el análisis verbal de estas palabras, lo cual garantiza la inclusión de la memoria involuntaria para la escritura de estas palabras.

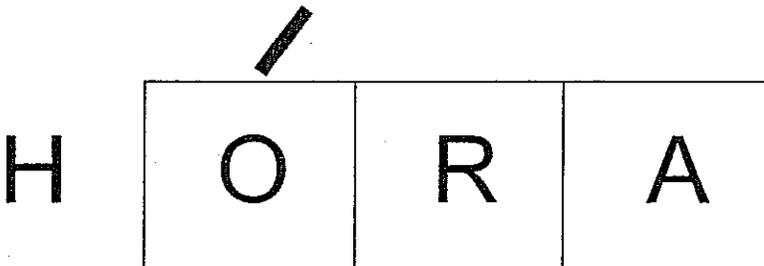
16 Introducción de la letra "h"

El maestro explica a los niños que en el idioma castellano existe la letra *h*, la cual nunca se pronuncia en las palabras. Debido a que esta letra nunca se pronuncia, se escribe fuera del esquema de la palabra. Se les enseña la letra y se dan ejemplos. Los niños elaboran los esquemas de las palabras correspondientes (ejemplo 52).

Se puede trabajar con las siguientes palabras:

hora, opera, horror, oro, oreja, hombre, humo, uso, umbral, hoja, ojo, etc.

Ejemplo 52. Esquema para la palabra "hora".



Posteriormente se enseña la escritura de la letra *h* y se realiza el trabajo en el nivel perceptivo. Al final, los niños realizan el análisis verbal de estas palabras, lo cual les ayuda a aprender su escritura compleja.

16 Introducción de la combinación "ch"

El maestro introduce la combinación *ch* para señalar el sonido correspondiente. A los niños se les explica que en el idioma castellano ninguna letra señala al sonido *ch*, por lo que se utiliza la combinación de dos letras. Se proporcionan ejemplos de palabras para su construcción material, escrita y verbal (ejemplo 53). El niño ya conoce la escritura de estas letras. Ejemplos de palabras:

*muchacho, muchacha, lancha, chícharo, cuchara, charco,
coche, noche, broche, estuche, mapache, etc.*

Ejemplo 53. Escritura independiente de palabras sin el uso del esquema (niña B.R.).

baño
mama
la sola de mamá

17 Paso a la lectura

El trabajo realizado en las etapas previas, prácticamente conduce al niño al conocimiento de todos los sonidos y las letras de su idioma y de las relaciones que existen entre ellos. El proceso de la escritura, aunque no sea el objetivo directo de esta enseñanza, se introduce gradualmente, de manera natural.

Ahora podemos enseñarle a los niños el alfabeto del idioma castellano, es decir, el orden usual de la presentación de las letras. A los niños se les explica que en el alfabeto castellano cada letra tiene un nombre específico, por ejemplo la "efe", etc.

Es importante explicar a los niños la función del alfabeto, para qué sirve. Por ejemplo, el alfabeto permite encontrar palabras en el diccionario rápidamente. Se recomienda trabajar con la búsqueda de palabras en el diccionario. Para esta sesión los niños deben traer su diccionario de la casa.

El maestro escribe palabras difíciles y desconocidas en el pizarrón y los niños deben buscarlas en el diccionario. Se puede organizar una competencia entre ellos, para ver quién es el primero en encontrar la palabra dada. Después los mismos niños proponen palabras para buscarlas en el diccionario.

Además, se recomienda trabajar en parejas, donde un niño es el que propone la palabra y el otro la busca. Después cambian sus papeles y eligen al ganador del juego.

Después de este trabajo se inicia la lectura de libros infantiles con historias y cuentos. Los textos deben estar escritos con letras grandes. Los niños realizan la lectura en voz alta.

El maestro analiza el contenido de los cuentos y los niños contestan a sus preguntas respecto al contenido del cuento: sus personajes, sus vestimentas, la época en la que sucede, los hechos principales y los detalles esenciales e irrelevantes. Este trabajo se relaciona ya con la actividad intelectual de los niños, lo cual no constituye el objetivo directo de este libro.

Respecto a la escritura, a partir de este momento los niños dejan de utilizar los esquemas y pasan a la escritura de palabras y oraciones. La ortografía se puede mejorar durante la lectura de cuentos.

El maestro debe dirigir la atención de los niños a las palabras complejas escritas y realizar procedimientos específicos con ellas. Es importante hacer que los niños noten las palabras que tienen una misma raíz morfológica y que éstas siempre se escriben de una misma forma. De acuerdo a nuestra experiencia, los errores más frecuentes se deben a la ausencia de la diferenciación fonética en la

pronunciación de estas palabras. Estos errores pueden considerarse hasta cierto punto "normales" y hasta "permitidos", debido a que muchos adultos también los cometen. Sin embargo, es necesario trabajar sobre estos errores.

Los errores ortográficos más frecuentes de los niños en la escritura son los siguientes:

- confusión de **v** y **b** (*labor* – *favor*; *vuelo* – *buelo*)
- confusión de **s**, **c**, **z** (*sapo* – *zapo*; *sapato* – *zapato*; *sorro* – *zorro*)
- confusión de **y** y **ll**
- utilización de **h**
- utilización de **n** y **ñ**
- utilización de **rr**

Es posible disminuir la cantidad de estos y otros errores, si durante la lectura el maestro dirige la atención de los niños sobre la escritura de estas palabras. Por ejemplo, se recomienda solicitarle a los niños que subrayen todas las palabras que tienen las letras **v**, **b**, **s**, **c** y **z** en el texto.

Se realiza la lectura en voz alta de estas palabras y se señala la escritura en cada caso particular. Se les propone a los niños elaborar otras palabras parecidas a las del texto, por ejemplo: *ver* – *vio* – *ves* – *visto* – *visión* – *vimos* – *invisible* – *visible* – *visibilidad* – *viendo* – *viste* – *vieron* – *vista* – *ultravisión* – *prever* – *previsto*, etc.

El maestro debe enfatizar que, en todos estos casos se escribe la letra **v**, debido a que la raíz morfológica de todas estas palabras es la misma. En otras palabras, por el contrario, siempre se escribe la letra **b**: *beber* – *bebida* – *bebimos* – *bebió* – *bebiendo* – *bebido* – *bebes* – *bebieron* – *bebiste* – *bebe* – *biberón*, etc.

Estos ejercicios se pueden realizar con todos los casos difíciles para los niños. Además, existen métodos neuropsicológicos especiales que permiten elaborar programas específicos para el apoyo de los niños que muestran un aprendizaje más lento, así como para todos los casos de problemas en el aprendizaje más severos. La elaboración de estos métodos, a partir de los resultados de una evaluación neuropsicológica detallada, constituye el objetivo principal de la neuropsicología infantil (Quintanar y Solovieva, 2003).

Resumen del método de formación de lectura.

ETAPAS	ACTIVIDADES	
1. Análisis fonético de las palabras		1
2. Análisis fonético materializado	Preparación del material.	} 2
	Representación materializada del esquema de la palabra.	
	Representación materializada de los sonidos vocales.	3
	Representación materializada del acento en las palabras.	4
	Representación materializada de los sonidos consonantes.	5
	Diferenciación materializada de los sonidos corto (r) y largo (rr).	} 6
	Diferenciación materializada de los sonidos duro (n) y blando (ñ).	
	Control.	7
3. Análisis fonético en el plano perceptivo	Representación del esquema de la palabra.	8
	Representación de los sonidos vocales.	} 9
	Representación del acento.	
	Representación de los sonidos consonantes.	} 10
	Representación de los sonidos corto (r) y largo (rr).	
	Representación de los sonidos duro (n) y blando (ñ).	
	Control.	11
4. Análisis verbal de la estructura de la palabra (control)		12
5. Introducción de las letras que determinan sonidos vocales	Plano materializado.	} 11
	Plano perceptivo.	
	Plano verbal.	
6. Introducción de letras que determinan sonidos consonantes:	Letras consonantes con correspondencia única.	} PIR
	Letras r y rr:	
	Letras n y ñ:	} PIS
	Letras que no tienen correspondencia única con sonidos:	
7. Paso a la lectura		17

14 letras que no tienen correspondencia con los sonidos

15 s, c, q, y, i, k

16 h, ch

Consideraciones Finales

El método de formación de la lectura adaptado para el idioma castellano, de acuerdo al método derivado de la propuesta de Elkonin (1989), permite trabajar con niños preescolares y escolares menores.

Con ayuda de este método se logra la formación de la lectura y la escritura como actividades conscientes y voluntarias, cuyos objetivos son cognoscitivos. En este caso, las letras no se enseñan a los niños como signos gráficos aislados, que nada tienen en común con el lenguaje oral que adquirieron durante el período anterior de su desarrollo, sino que se introduce todo el sistema de determinación de los sonidos verbales del idioma castellano. De esta forma, las letras representan unidades de un sistema estricto establecido por el hombre durante su desarrollo histórico.

Este tipo de enseñanza, que se preocupa por la presentación de los fenómenos de la realidad en forma de sistemas, corresponde a la formación del pensamiento teórico en los alumnos. Los niños no simplemente perciben las letras de manera sensorial, como aspectos aislados de su aprendizaje, sino que conocen su verdadera función: representar simbólicamente al lenguaje oral.

De acuerdo a Davidov (1996), la enseñanza que se limita a la presentación de hechos aislados, a pesar de que incluya la clasificación y la comparación, solamente forma en los niños un pensamiento empírico. En este caso, los objetivos de la enseñanza consisten en: a) comparar los datos sensoriales con el fin de promover su clasificación; y b) reconocer los objetos sensoriales con el objetivo de relacionarlos con una u otra clase (Davidov, 1996, pág. 71).

Precisamente esto se hace durante la enseñanza tradicional de la lectura. A los niños se les enseñan las letras, las cuales deben ser reconocidas como

fenómenos sensoriales empíricos, sin conocer su función ni su sistema (Davidov, 2000).

La formación del pensamiento teórico se basa en la presentación a los niños, del sistema estructurado en su totalidad. La abstracción y la generalización del contenido de los fenómenos se expresan en forma de concepto teórico, el cual sirve como medio de deducción de fenómenos particulares y únicos a partir de una base común. Detrás de cada concepto teórico se encuentra la acción particular de trabajo con este concepto (Davidov, 1996). El contenido del pensamiento teórico, de acuerdo a Davidov (1996), es el área de los fenómenos objetivos que en sus interrelaciones forman un sistema particular.

Al pensamiento teórico lo caracteriza la reflexión, la posibilidad de realizar el análisis y la planeación de sus objetos. De acuerdo a Rubinshtein (1957), resolver teóricamente un problema, significa solucionarlo no sólo para un caso particular, sino para todos los casos similares.

En el caso de la formación de la lectura, los niños adquieren la posibilidad de actuar adecuadamente con los objetos particulares que son las letras. Ellos aprenden a reproducir la palabra sonora de acuerdo a su representación gráfica, es decir, se adelantan en su pensamiento simbólico y mediatizado. Esta habilidad se forma no para un solo caso, sino para todos los casos del idioma dado; además, el niño puede utilizarlo para el aprendizaje de otros idiomas en el futuro. El niño adquiere la posibilidad de reflexionar sobre los fenómenos de su idioma, analizar tanto los sonidos, las letras y los diferentes niveles de organización del idioma y planear la construcción del lenguaje escrito expresivo e impreso.

De acuerdo a Davidov (1996), este tipo de pensamiento teórico asimila conocimientos a través del análisis de la función y el papel de una cierta generalización dentro de un sistema unitario, el cual sirve como base para todas sus manifestaciones. Este análisis permite rebasar los límites de la percepción sensorial del mundo y pasar al nivel de reflejo de las relaciones internas entre los objetos. Inicialmente el niño debe adquirir las bases de las acciones teóricas con los objetos y después pasar a su representación en signos y símbolos. Así, el niño aprende a

diferenciar los sonidos de su idioma, a hacer concientes las relaciones entre ellos y a reflejar la estructura sonora de la palabra. Posteriormente, el niño conoce las letras del idioma como sistema de signos que mediatizan a los sonidos, es decir, como medios de comunicación y de intercambio de conocimientos, en particular de la lectura.

Debido a lo anterior, el método propuesto no sólo es una aportación para el conocimiento de las letras como fenómenos empíricos, sino también garantiza el surgimiento del pensamiento teórico en los alumnos, lo cual debe representar el objetivo básico de la enseñanza y de la educación contemporánea.

Referencias

- Akhutina T.V. (1996) L.S. Vigotsky y A.R. Luria: formación de la neuropsicología. *Problemas de Psicología*, 5: 83-98.
- Akhutina T.V. (1997) Neuropsicología de las diferencias individuales en niños como base para la utilización de los métodos neuropsicológicos en la escuela. *Escuela de la Salud*, 4: 9-17.
- Akhutina T.V. y Zolotariova E.V. (2001) Acerca de la disgrafía visuo-espacial: Análisis neuropsicológico y métodos de corrección. En: Yu. Solovieva y L. Quintanar (Eds.) *Métodos de intervención en la neuropsicología infantil*. México, Universidad Autónoma de Puebla.: 39-46.
- Akhutina T.V. y Pilayeva N.M. (2003) *Diagnóstico del desarrollo de las funciones visuo-espaciales*. Moscú, Academia.
- Anojin P.K. (1980) *Problemas claves de la teoría del sistema funcional*. Moscú, Ciencia.
- Azcoaga J.E., Bello J.A., Citrinovitz J., Derman B. y Frutos W. M. (1995) *Los retardos del lenguaje en el niño*. Barcelona, Paidós.
- Azcoaga J.E., Derman B. e Iglesias P.A. (1997) *Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento*. Barcelona, Paidós.
- Babayán E.A. (1981) *Introducción de los medios farmacológicos y médicos nuevos*. Leningrado, Ministerio de la Salud pública de la URSS.
- Boder E. (1973) Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15: 663-687.
- Cash J., Green E.K. y Russell V.J. (1987) Speech and language development and its problems. *Practitioner*, 231, 1435: 1198-1202.
- Crain S. (1990) Why poor readers misunderstand spoken sentences. En: D. Shankweiler e I.Y. Lieberman (Eds.), *Phonology and reading disability. Solving the reading puzzle*. Ann Arbor, University of Michigan Press.: 133-165.
- Critchley M. (1964) *Developmental dyslexia*. London, Heinemann.
- Davidov V.V. (1986) Los principios de la enseñanza en la escuela del futuro. En: I.I. Iliasov y V.Ya. Liaudis (Eds.) *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana, Pueblo y educación.: 340-346.
- Davidov V.V. (1996) *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. Moscú, INTER.
- Davidov V.V. (2000) *Tipos de generalización en la enseñanza*. Moscú, Sociedad Pedagógica de Rusia.

- Decker S.N. y Vanderberg S.G. (1985) Colorado twin study of reading disability. En: D.V. Gray y J.F. Kavanagh (Eds.) *Biobehavioral measures of dyslexia*. Parkton, MD, York Press.: 123-135.
- DeFries J.C. (1985) Colorado reading project. En: D.V. Gray y J.F. Kavanagh (Eds.) *Biobehavioral measures of dyslexia*. Parkton, MD, York Press.: 107-122.
- DeFries J.C. y Gillis J.J. (1991) Etiology of reading deficits in learning disabilities: Quantitative genetic analysis. En: J.E. Obrzut y G.W. Hynd (Eds.), *Neuropsychological foundations of learning disabilities*. San Diego, Academic Press.: 29-47.
- Elkonin D.B. (1989) *Obras psicológicas escogidas*. Moscú, Pedagogía.
- Elkonin D.B. (1995) *Desarrollo psicológico de las edades infantiles*. Moscú, Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Filicheva T.B., Cheveleva N.A. y Chirkina T.V. (1989) *Bases de logopedia*. Moscú, Educación.
- Flynn J.M. y Deering W.M. (1989) Subtypes of dyslexia: Investigation of border's system using quantitative neuropsychology. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31: 215-223.
- Freud S. (1991) *Ensayos sobre la psicología de sexualidad*. Tbilisi, Merani.
- Frith U. (1986) A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36: 69-81.
- Frumkim B. y Rapin I. (1980) Perception of vowels and consonant-vowels of varying duration in language impaired children. *Neuropsychologia*, 18: 443-454.
- Galaburda A.M. (1993) *Dyslexia and development*. London, Harvard University Press.
- Galperin P.Ya. (1976) *Introducción a la psicología*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Galperin P.Ya. (1995) Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. En: L. Quintanar (Ed.) *La formación de las funciones psicológicas superiores durante el desarrollo del niño*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala.: 45-56.
- Galperin P.Ya. (1996) Hacia el problema de lo biológico en el desarrollo psíquico del hombre. En: G.V. Burmenskaya (Ed.) *Compilación de psicología infantil*. Moscú, Instituto de Psicología Práctica.: 34-48.
- Galperin P.Ya. (1998) *La psicología como ciencia objetiva*. Moscú, Academia de las Ciencias Pedagógicas y Sociales de Rusia.
- Galperin P.Ya. y Kabilnitskaya S.L. (1979) *La formación experimental de la atención*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Gesell A. (1930) *Desarrollo intelectual del niño*. Moscú, Medicina.

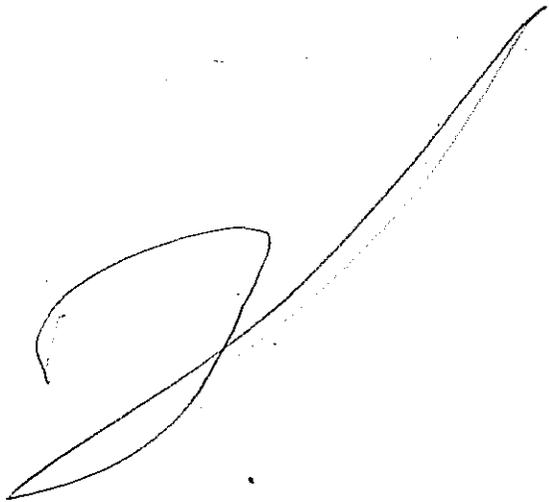
- Gesell A. (1932) *Psicología de la edad temprana*. Moscú, Medicina.
- Gvozdirov A.N. (1948) *Asimilación del aspecto sonoro del idioma ruso por parte del niño*. Moscú, Educación.
- Gvozdirov A.N. (1949) *La formación de la estructura gramatical del idioma ruso en el niño*. Parte 1 y 2. Moscú, Educación.
- Isayev D.N. y Kornev A.N. (1981) *Recomendaciones metodológicas para el trabajo con dislexia*. Leningrado, Cátedra de Psiquiatría del Instituto Médico de Leningrado.
- Jiménez P. (2000) Características del desarrollo de las imágenes internas en niños de 6 a 12 años. Tesis para obtener el grado de Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, México, Facultad de Psicología, BUAP.
- Jones H. (2002) Comparación del desempeño en la denominación y la organización espacial entre niños normales y pacientes con lesión cerebral. Tesis para obtener el grado de Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica. México, Facultad de Psicología, BUAP.
- Kinsbourne M. y Kaplan P. (1983) *Problemas de atención y aprendizaje en niños*. México, La Prensa.
- Korsakova N.K., Mikadze Yu.V. y Balashova E.Yu. (1997) *Niños con problemas en el aprendizaje. Diagnóstico neuropsicológico de las dificultades de aprendizaje en escolares menores*. Moscú, Agencia Pedagógica de Rusia.
- Leontiev A.A. (1971) *La teoría de la actividad verbal*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Leontiev A.A. (1997) *Bases de la psicolingüística*. Moscú, Sentido.
- Leontiev A.N. (1981) *Problemas del desarrollo de la psique*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Leontiev A.N. (1983) *Obras psicológicas escogidas. Tomos 1 y 2*. Moscú: Pedagogía.
- Liaudis V.Ya. y Negure I.P. (1994) *Bases psicológicas de la formación del lenguaje escrito en los escolares menores*. Moscú, Academia de Ciencias Pedagógicas.
- Lisina M.I. (1986) *Problemas de la ontogenia de la comunicación*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Lisina M.I. (1974) *Particularidades individuales y de las edades en la comunicación de niños con los adultos desde el nacimiento hasta la edad de 7 años*. Tesis para obtener el grado de Doctor. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

- Ludlow C.L. (1980) Children's language disorders: Recent Research Advances. *Annals of Neurology*, 76:497-507.
- Luria A.R. (1986) *Las funciones corticales superiores del hombre*. México, Fontamara.
- Luria A.R. (1973) *Bases de la neuropsicología*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Luria A.R. (1980) *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona, Masson.
- Luria A.R. (1989) *El cerebro en acción*. México, Ediciones Roca.
- Luria A.R. (1997) *Conciencia y lenguaje*. México, Visor.
- Luria A.R. y Yudovich F.Ya. (1978) *Lenguaje y el desarrollo intelectual del niño*. Madrid, Pablo del Río.
- Machinskaya R.I., Lukashovich I.P. y Fishman M.N. (1997) Dynamic of Brain Electrical Activity in 5- to 8-Year Old Normal Children and Children with Learning Difficulties. *Human Physiology*, 23, 5: 5-11.
- Mattis S.J., French H. y Rapin I. (1975) Dislexia in children and young adults: three independent neuropsychological syndromes. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 17: 150-163.
- Matute E. (2001) Neuropsicología de la lectura. En: V.M. Alcaraz y E. Gumá (Eds.) *Texto de neurociencias cognitivas*. México, Manual Modemo.: 281-306.
- Mejía L. (1992) Dislexia. En: M. Rosselli y A. Ardila (Eds.) *Neuropsicología infantil*. Medellín, Prensa Creativa.: 179-199.
- Mikadze Yu.V. y Korsakova N.K. (1994) *Diagnóstico y corrección neuropsicológica de los escolares menores*. Moscú, IntelTex.
- Murphy L.A., Pollatsek A. y Well A.D. (1988) Developmental dyslexia and word retrieval deficits. *Brain and Language*, 35: 1-23.
- Myklebust J.B. (1978) *Progress in learning disabilities*. New York, Grune & Straton.
- Njiokitjien Ch. (1993) Neurological arguments for a joint developmental dysphasia-dyslexia syndrome. En: A.M. Galaburda (Ed.) *Dyslexia and development*. London, Harvard University Press.: 205-236.
- Noguera E. (2001) Efectos de un programa de intervención neuropsicológica en un niño con dificultades específicas en el aprendizaje. *Tesis de maestría*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Obukhova L.F. (1995) *Psicología infantil. Problemas, teorías, hechos*. Moscú, Trivola.
- Otero G. (2001) Ontogenia y maduración del electroencefalograma. En: V.M. Alcaraz y E. Gumá (Eds.) *Texto de neurociencias cognitivas*. México, Manual Moderno.: 351-370.

- Palma R. (1982) *Tradiciones peruanas*. En: Literatura Latinoamericana I. México, Gallimard/Promexa.
- Piaget J. (1973) *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Piaget J. (1976) *Problemas de la psicología genética*. Barcelona, Ariel.
- Quintanar L. y López R. (1997-1998) Algunas características del desarrollo de la memoria verbal y visual en niños escolares. *Revista Latina de pensamiento y Lenguaje*, 6, 1: 49-62.
- Quintanar L. y Solovieva Yu. (2003) *Pruebas de evaluación infantil*. México, Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar L. y Solovieva Yu. (2000) La discapacidad infantil desde la perspectiva neuropsicológica. En: M.A. Cubillo, J. Guevara y A. Pedroza (Eds.) *Discapacidad humana, presente y futuro. El reto de la rehabilitación en México*. México, Gobierno del Estado de Tlaxcala.: 51-63.
- Quintanar L. y Solovieva Yu. (1998) Evaluación del desarrollo de la actividad intelectual en niños de diferente nivel sociocultural. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 6, 2: 91-110.
- Quiros de J.B. y Schragger O.L. (1980) *Fundamentos neuropsicológicos en las discapacidades de aprendizaje*. Buenos Aires, Panamericana.
- Rapin I. y Wilson D.G. (1978) Children with developmental language disability: Neurological aspects and assessment. En: M.A. Wyke (Ed.) *Developmental dysphasia*. New York, Academic Press.
- Rocha J., Quintanar L. y Solovieva Yu. (en prensa) El desarrollo de las imágenes internas en niños preescolares con alteraciones del lenguaje. *Revista Hispanoamericana de Psicología*, 4,1.
- Rourke B.P., Bakker D.J., Fisk J.L. y Strang J.D. (1983) *Child neuropsychology. And introduction to theory, research and clinical practice*. New York, Guilford Press.
- Rubinshtein L.S. (1957) *Ser y conciencia*. Moscú, Academia de Ciencias de la URSS.
- Rubinshtein S.L. (1998) *Bases de psicología general*. St. Petersburgo, Piter.
- Russell B. (1983) *La conquista de la felicidad*. México, Espasa Calpa Mexicana.
- Russell B. (1964) *Ensayos sobre la educación*. México, Espasa Calpa Mexicana.
- Salmira N.G. y Filimonova O.G. (2001) *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar menor*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Sardá N., Quintanar L. y Solovieva Yu. (2003) La formación de las imágenes internas en niños en condiciones de extrema pobreza. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 3, 2: 41-53.
- Semenovich A.V. (1998) *Esquema neuropsicológico para la evaluación de niños. Síndromes neuropsicológicos del desarrollo desviado*. Moscú, Universidad Pedagógica Estatal de Moscú.
- Sirotiuk A.L. (2003) *Recomendaciones neuropsicológicas y psicofisiológicas para el proceso de enseñanza*. Moscú, Centro Creativo Esfera.
- Shalev R.S., Weirtman R. y Amir N. (1988) Developmental dyscalculia. *Cortex*, 24: 555-561.
- Shankweiler D. y Lieberman I.Y. (1990) *Phonology and reading disability. Solving the reading puzzle*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Solovieva Yu. (2004) *El desarrollo intelectual y su evaluación. Una perspectiva histórico-cultural*. México, Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva Yu. y Quintanar L. (2004) La zona del desarrollo próximo como método para el diagnóstico del desarrollo intelectual. En: S. Castañeda (Ed.) *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México, Manual Moderno.: 75-92.
- Solovieva Yu., Chávez M., Pérez A. y Quintanar L. (2001) Propuesta para la rehabilitación de la comprensión del lenguaje en la afasia sensorial. En: L. Quintanar y Yu. Solovieva (Eds.) *Métodos de rehabilitación en la neuropsicología del adulto*. México, Universidad Autónoma de Puebla.: 159-187.
- Solovieva Yu., Quintanar L. y Flores D. (2002) *Programa de corrección neuropsicológica del déficit de atención*. México, Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva Yu., Picazo O. y Quintanar L. (en prensa) Efectividad de la corrección neuropsicológica en la edad preescolar. En: Yu. Solovieva y L. Quintanar (Eds.) *Métodos de corrección neuropsicológica infantil*. Lima, Libro Amigo.
- Spreeen O., Risser A.H. y Edgell D. (1995) *Developmental Neuropsychology*. New York, Oxford University Press.
- Talizina N.F. (1984) *El proceso de dirección de la asimilación de conocimientos*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Talizina N.F. (1998) *¿Qué y cómo enseñar hoy?* México, Instituto de Investigaciones de Problemas en Aprendizaje.
- Talizina N.F. (2000) *Psicología pedagógica*. México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Tallal P. y Katz W. (1989) Neuropsychological and neuroanatomical studies of developmental language/reading disorders: Recent advances. En: C. Von

- Euler, I. Lundberg y Lennerstrand (Eds.), *Brain and reading*. New York, Stockton Press.: 183-196.
- Tallal P., Stark R.E., Kallmen C. y Mellits D. (1982) Developmental dysphasia, relation between acoustic processing deficits and verbal processing. *Neuropsychologia*, 18: 273-284.
- Tseitlin S.N. (2000) *El niño y el idioma. Lingüística del lenguaje infantil*. Moscú, Vados.
- Tsvetkova L.S. (1985) *Rehabilitación neuropsicológica de pacientes*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Venguer L.A. (1987) *Temas de psicología preescolar*. Habana, Pueblo y Educación.
- Vigotsky L.S. (1982) Pensamiento y lenguaje. *Obras escogidas. Tomo 2*. Moscú, Pedagogía.
- Vigotsky L.S. (1983) Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. *Obras escogidas. Tomo 3*. Moscú, Pedagogía.
- Vigotsky L.S. (1984a) El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. *Obras escogidas. Tomo 6*. Moscú, Pedagogía.
- Vigotsky L.S. (1984b) Problemas de psicología infantil. *Obras escogidas. Tomo 4*. Moscú, Pedagogía.
- Vigotsky L.S. (1991) El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. En: L.S. Vigotsky (Ed.) *Psicología pedagógica*. Moscú, Pedagogía.: 374-390.
- Wallon H. (1974) *La evolución psicológica del niño*. México, Grijalbo.
- Wolf M. (1986) Rapid alternating stimulus naming in the developmental dyslexias. *Brain and Language*, 27: 360-379.
- Wolf M. y Goodglass H. (1986) Dyslexia, dysnomia and lexical retrieval: A longitudinal investigation. *Brain and Language*, 28: 154-168.
- Wood K.M., Richman L.C. y Eliason M.J. (1989) Immediate memory functions in reading disability subtypes. *Brain and Language*, 36: 181-192.



Método Invariante para la Enseñanza
de la Lectura se terminó de imprimir en el
mes de agosto del año 2005 en los talleres de
Impresos Angelopolis S.A. de C.V.

Av. Independencia No. 5709
Col. Los Angeles Mayorazgo
Tels. 240 4637 / 240 2641
Puebla, Pue: Mexico.

Se imprimieron 1,000 ejemplares

Queda rigurosamente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por
cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático

