

**EL ACCESO A LA LECTURA DESDE LA PERSPECTIVA  
COGNITIVA - PSICOLINGÜÍSTICA**

Calvo Rodríguez, Ángel R.

*Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad de Murcia*

Carrillo Gallego, M<sup>a</sup> Soledad

*Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad de Murcia*

## INDICE

### INTRODUCCIÓN

#### I. EL ENFOQUE DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA SOBRE LA LECTURA

*Los dos procesos básicos: descodificación y comprensión.*

*Procedimientos para el reconocimiento de palabras.*

#### II. EL MODELO COGITIVO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

*Aprender a leer*

*Los mecanismos para identificar palabras*

*El código alfabético: Cómo se aprende*

*El análisis fonológico*

#### III. LOS FUNDAMENTOS APLICADOS A LA ENSEÑANZA

*Desarrollo de los procesos de comprensión lingüística*

*Desarrollo metafonológico*

*Procedimientos de analogía*

#### IV. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

#### V. BIBLIOGRAFÍA

\*\* PARA SABER MÁS

## INTRODUCCIÓN

Las orientaciones para la enseñanza de la lengua escrita que se presentan en esta unidad de trabajo, tiene como *finalidad básica* llevar a la práctica educativa los avances recientes de la investigación psicológica sobre los procesos cognitivos implicados en la adquisición de la lectura y la escritura. Su *campo de aplicación* es la primera etapa del aprendizaje, desde la situación de no lector hasta la adquisición del primer nivel de lectura autónoma.

Los modelos psicológicos de adquisición de la lengua escrita, desde un enfoque cognitivo y psicolingüístico, se fundamentan en un amplio conjunto de investigaciones empíricas que en los últimos años han permitido llegar a acuerdos fundamentales dentro de la comunidad científica. Desgraciadamente, pero como suele ser habitual, los avances conseguidos no han llegado, salvo raras excepciones, a su lugar de destino necesario: las prácticas educativas escolares.

En la actualidad nos encontramos en situación de superar la anterior etapa de confrontación y querellas entre formas de enseñanza o metodologías que se presentaban, no sin razón, como opuestas debido bien a la falta de investigación rigurosa en aspectos fundamentales del aprendizaje lecto-escritor o bien a la intromisión de opciones ideológicas por encima de las científicas.

Se hace necesario que los profesores amplíen y profundicen en sus conocimientos acerca de las capacidades de base necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura, sobre las razones de su importancia y sobre la forma en la que pueden ser enseñadas con mayores garantías de éxito. Para ello revisaremos algunos de los argumentos científicos y metodológicos más destacados que puedan servir como fundamentos para una mejor enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en las aulas. Además es necesario considerar como un referente esencial, la propia investigación realizada en lengua castellana.

En los dos primeros epígrafes trataremos los aspectos fundamentales del modelo cognitivo de la lectura y de su adquisición, en el tercero nos plantearemos la aplicación del modelo a la enseñanza y concluiremos con algunas sugerencias metodológicas.

## **I. EL ENFOQUE DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA SOBRE LA LECTURA**

Nos interesa considerar, en primer lugar, las conclusiones a las que ha llegado la investigación cognitiva con referencia a las características de la lectura del experto, particularmente en lo que se refiere a las habilidades fundamentales o específicas que son la base de las diferencias encontradas entre los buenos y malos lectores.

La identificación de dichas habilidades permite establecer un modelo final de buen lector, hacia el que debe orientarse el camino del aprendiz en su proceso de adquisición de la lengua escrita.

### ***.- Los dos procesos básicos: descodificación y comprensión***

Sabemos que la compleja actividad cognitiva que se lleva a cabo durante la lectura resulta de la armonización de numerosos subprocesos que colaboran en la obtención del significado del texto. Estos subprocesos se agrupan en torno a dos procesos básicos que tienen como objetivo la descodificación de las palabras y la comprensión del texto. El primero permite identificar las palabras escritas para que el lector pueda pronunciarlas y asignarles su significado, mientras que el proceso de comprensión opera sobre el resultado de la descodificación y permite construir el significado del texto. Bajo este planteamiento no parece posible la comprensión de un texto sin un adecuado nivel de descodificación. En este sentido los procesos de comprensión dependen de los procesos de descodificación.

La construcción del significado de un texto, el objetivo primordial de la lectura, depende por supuesto de la amplitud del vocabulario del lector, de su

comprensión de las relaciones semánticas y sintácticas, de sus conocimientos previos sobre el tema, de sus habilidades para identificar los contenidos fundamentales y accesorios de los textos, etc. Pero estos recursos de conocimientos lingüísticos y conceptuales no podrán ser aplicados de forma eficaz en tanto la descodificación no haya alcanzado un nivel de desarrollo adecuado.

Se considera que el nivel óptimo de descodificación, el que consigue el buen lector, es aquel en el que la identificación de las palabras de un texto puede llevarse a cabo de forma automática, requiriendo muy poco esfuerzo y atención, de esta forma el lector puede centrarse en la comprensión de lo que lee. Por ejemplo, si leemos "*Pedro se divirtió pescando*", la lectura nos conecta directamente con el significado, y el acto de leer (medio) nos sitúa inmediatamente en la comprensión de lo leído (fin); además nuestros conocimientos y experiencias sobre el hecho de pescar nos harán que supongamos que Pedro estuvo en el mar, río, etc.; que utilizó determinados aparejos de pesca, etc.

También el proceso de comprensión que se lleva a cabo en la lectura puede repercutir en la descodificación, no sólo porque permite la adquisición de nuevo vocabulario al poder deducir a partir del contexto el significado de palabras desconocidas, sino también porque la propia identificación de las palabras se puede realizar con mayor facilidad cuando se trata de palabras predecibles en un determinado contexto. Interviene, por tanto, un proceso de adivinación que no siempre conduce a la identificación exacta de la palabra en cuestión, lo que por su parte puede influir negativamente en la obtención del significado correcto del texto. Un ejemplo de este tipo lo podemos experimentar con el siguiente texto: "En nuestros hogares, junto a lo que vemos y cuyo nombre conocemos, existen cosas que no sabemos que están, por ejemplo, el *almagato*. ¿Qué es el *almagato*? ¿Tendré *almagato* en casa?, se puede preguntar el lector. Con frecuencia el *almagato*, un compuesto de aluminio y magnesio de efecto antiácido, se encuentra en lugares donde guardamos los productos farmacéuticos". En este caso el lector, que probablemente no conociese al principio el significado de la palabra "*almagato*", puede finalizar la lectura comprendiendo que el "*almagato*" es

un compuesto para combatir la acidez estomacal, y que forma parte de productos farmacéuticos cuyos nombres pueden ser más familiares, como por ejemplo “*almax*”.

En ocasiones, el texto puede que no tenga información complementaria y el lector podrá leer pero no comprenderá lo leído sino realiza otras operaciones adicionales al acto de leer. Por ejemplo, si leemos “Pedro incluyó la resisa en el precio de las resmillas”, sabremos que Pedro posiblemente haya vendido o tenga intención de vender algo, pero no comprenderemos exactamente lo leído hasta que no busquemos en el diccionario el significado de las palabras “resmilla” y “resisa”.

La investigación pone de manifiesto que los lectores expertos no suelen utilizar el procedimiento de adivinanza para ayudarse en la identificación de palabras ya que sus habilidades de descodificación se han desarrollado a un nivel de exactitud y automaticidad que no precisan de mayor ayuda. Por el contrario, los lectores inexpertos, que no han conseguido un buen nivel de descodificación, son lentos e inexactos para identificar las palabras y se ven forzados a utilizar la adivinación con el consiguiente deterioro en la comprensión del texto. Este hecho lo podemos comprobar personalmente cuando leemos un texto en un idioma que conocemos pero no dominamos completamente.

Si nos centramos en la investigación realizada con escolares de distinto nivel de éxito lector, debido a diferencias de edad o a diferencias en su aprovechamiento (buenos vs. malos lectores), los resultados coinciden con el planteamiento anterior, indicando que los lectores más jóvenes y los menos aventajados son los que mayor uso hacen del contexto para ayudarse en la descodificación, y paralelamente que los mayores niveles en la comprensión de textos son alcanzados por aquellos lectores que disponen de un mayor desarrollo de sus habilidades de descodificación.

De los datos anteriores se deduce que la habilidad decisiva que es necesario desarrollar es la que permite la identificación exacta y sin esfuerzo de

las palabras escritas y por tanto la enseñanza inicial debe dirigirse a la instrucción y fortalecimiento de los procesos que permitan la identificación de palabras a partir de la información aportada por su ortografía (la identidad de las letras y su orden).

Pero aceptar que en la adquisición temprana de la lectura, el reconocimiento de palabras (la descodificación) es el proceso fundamental, no supone negar que el fin último de la lectura es la comprensión y que una buena habilidad para el reconocimiento de palabras no es garantía de una buena comprensión. Así pues, los propios procesos de comprensión deben ser desarrollados tanto en el ámbito del enriquecimiento lingüístico general, a través de la comprensión y uso de la lengua oral, como en lo referente al lenguaje especial de los textos escritos con los que ha de enfrentarse los lectores principiantes, en especial el lenguaje de los cuentos y el de la comunicación escrita en su entorno más o menos inmediato.

En resumen, el modelo básico del procesamiento lector adoptado por los investigadores de la lectura, y en especial por aquellos interesados en su adquisición, considera que la habilidad lectora es el producto de dos habilidades componentes, la descodificación que permite identificar las palabras escritas y la comprensión verbal que aplicada al contenido del texto permite su comprensión. Esta última es una habilidad o conjunto de habilidades cuyo desarrollo no es específico de la lectura ya que interviene en la comprensión de los mensajes lingüísticos en general, pero dado que el texto escrito es un código de segundo orden que representa a la lengua oral, la comprensión de los mensajes escritos requiere de la participación de las habilidades desarrolladas para la comprensión del lenguaje.

Una vez justificada la gran importancia de la habilidad del reconocimiento de palabras en la lectura es necesario considerar cuáles son los procedimientos que se llevan a cabo para dicha tarea.

### ***.- Procedimientos para el reconocimiento de palabras***

En lo que respecta al lector experto la evidencia empírica apoya masivamente el uso de dos procedimientos diferenciados. El primero se denomina reconocimiento directo y se aplica con aquellas palabras que por su frecuencia de uso en los textos escritos resultan familiares al lector. Este reconocimiento directo es posible cuando se dispone de una imagen ortográfica completa y precisa de la palabra escrita. El segundo procedimiento se denomina reconocimiento indirecto o de recodificación fonológica y se aplica a palabras nuevas o poco familiares en las que no es posible un reconocimiento directo. Este segundo procedimiento hace uso del código alfabético, estableciendo correspondencias entre los segmentos ortográficos de la palabra y su realización fonológica con el fin de obtener la forma oral de la palabra y de ahí su significado.

El conocimiento de cómo opera éste segundo mecanismo es fundamental para la comprensión de las primeras fases de adquisición de la lectura, ya que para el aprendiz casi todas las palabras que ha de leer le resultan no familiares.

Los estudios que han profundizado en la identificación y caracterización de los procesos que intervienen en la recodificación fonológica, entre ellos los realizados en lengua castellana, aportan nuevos datos de gran interés entre los que cabe destacar los siguientes:

- Se considera que la recodificación fonológica, aunque hace uso de las correspondencias entre fonemas y grafemas, opera con mayor frecuencia y funcionalidad con segmentos de palabra de mayor tamaño, principalmente la **sílaba**.
- Además, el establecimiento de correspondencias entre lo escrito y lo oral, aunque pueda basarse en la aplicación de reglas más o menos complejas, resulta más funcional cuando hace uso del conocimiento extraído del conjunto de palabras que ya son familiares. Opera en este caso un procedimiento que permite la lectura de palabras nuevas por **analogía** con las palabras ya conocidas. Este procedimiento requiere que el lector identifique los segmentos ortográficos de la nueva palabra

y los ponga en relación con segmentos iguales en palabras conocidas para obtener su pronunciación.

Debemos concluir, por tanto, que la adquisición de la habilidad lectora debe considerar el desarrollo de los dos procedimientos de reconocimiento de palabras identificados: visuo - ortográfico directo y por recodificación fonológica. Pero la forma en que la enseñanza deba intervenir en el proceso requiere disponer de un modelo de adquisición que identifique y ponga en relación las habilidades de las que parte el aprendiz y las que le serán necesarias para poder progresar.

## II. EL MODELO COGITIVO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

### ***.- Aprender a leer***

Para abordar el tema de la adquisición de la lengua escrita debemos partir de una definición suficientemente amplia, pero al tiempo concreta, de lo que significa aprender a leer. Una definición tal puede concretarse de la siguiente forma: *“aprender a leer consiste en desarrollar una vía de acceso a los conocimientos lingüísticos del aprendiz a partir de la representación escrita de la lengua”* (Alegría y Morais, 1989). Se entiende, por tanto, que el aprendiz dispone de un desarrollo lingüístico que le permite comprender a un cierto nivel la lengua oral; la habilidad lectora le ha de permitir comprender los mensajes escritos al mismo nivel de su comprensión oral. Para ello tendrá que adquirir el mecanismo que transforme las palabras escritas en significados lingüísticos. Este mecanismo está vinculado estrechamente al código oral ya que éste proporciona la forma o representación externa de los significados de los que ya dispone el aprendiz.

Así pues, cuando se inicia el aprendizaje de la lectura y la escritura, los aprendices ya disponen de una base fundamental: la comprensión y producción del lenguaje oral, lo que les falta son los mecanismos necesarios para identificar las palabras escritas. Ello supone la adquisición de un nuevo código -el

ortográfico- cuyo uso les permitirá obtener la información contenida en los mensajes escritos, en el caso de la lectura, y comunicar mensajes en este soporte, en el caso de la escritura.

### ***.- Los mecanismos de identificación de palabras***

El código ortográfico del castellano es alfabético, en el que cada grafema (letra o secuencia de letras) representa un fonema. La aplicación de estas correspondencias es la base del mecanismo de recodificación fonológica necesario para la identificación de palabras nuevas o poco familiares. Por lo tanto, la adquisición del código alfabético resulta fundamental para el lector principiante ya que le da la clave para realizar una lectura autónoma al permitirle identificar palabras nuevas usando el mecanismo de recodificación fonológica. Este mecanismo ha sido denominado de “autoaprendizaje”, y opera de la siguiente forma:

Cuando el aprendiz se encuentra con una palabra nueva no tiene necesidad ni de adivinarla ni de preguntar a un lector experto de qué palabra se trata y realizar así una asociación meramente repetitiva, por el contrario puede asignar a cada segmento de la palabra escrita su realización o traducción fonológica para obtener por fusión la pronunciación que le permita identificar la palabra. Si la aplicación de este mecanismo es exitosa su uso mejora y se afianza progresivamente, además se ha comprobado que el propio mecanismo al llevar implícito un tratamiento analítico, ordenado y sistemático de la ortografía contribuye muy eficazmente al establecimiento en la memoria de la forma ortográfica completa de la palabra. Una vez que la palabra se hace familiar, puede ser reconocida usando el mecanismo visuo-ortográfico directo que no precisa de recodificación fonológica y que resulta más rápido y eficiente.

### ***.- El código alfabético: Cómo se aprende***

Teniendo como referencia el comienzo del aprendizaje de la lecto-escritura, se han planteado dos formas de adquisición. Una, que podríamos denominar natural, supone que el niño es capaz de descubrir el código de forma autónoma, la otra, considera que el código alfabético es demasiado abstracto para que pueda ser descubierto por el aprendiz.

Para los defensores del aprendizaje natural de la lectura y su código, los niños aprenderán a leer de la misma manera que aprendieron a hablar, no necesitarán una enseñanza explícita del código, incluso algunos consideran que enseñarlo puede ser peligroso porque podría impedir que los aprendices dirigieran su atención hacia el significado de la lectura.

Este aprendizaje natural considera que los niños, en algún momento de su proceso de adquisición de la lectura y escritura, descubrirán por sí mismos que cada una de las letras que forman las palabras escritas representan un sonido concreto de la palabra oral y comenzarán a hacer uso de esas correspondencias en la medida que le sean necesarias. Hasta entonces, para la lectura de las palabras de un texto, utilizarán tan sólo su memoria para asociar la forma escrita con la forma oral, y la ayuda de pistas contextuales (dibujos, predicción por el contexto, etc.) para adivinar de qué palabra se podría tratar. Por ejemplo, los prelectores pueden “leer” DANONE en cualquier envase de yogur, sea cual sea la marca del producto, y se supone, desde esta opción, que este procedimiento de adivinación es adecuado puesto que no se aleja del significado.

La opción contraria, la no-natural, considera que la lectura se apoya en los conocimientos previos de la lengua oral, pero no se adquiere de la misma manera. El código alfabético es una creación cultural relativamente reciente en la historia de la humanidad, para la cual el cerebro humano no cuenta con una base biológica similar a la que permite la adquisición de la lengua oral. Si fuera así sería difícil comprender la existencia de analfabetos en medios socio culturales altamente letrados.

Lo que la investigación demuestra es que, de una forma espontánea, los niños que se desarrollan en ambientes letrados aprenden a identificar las palabras frecuentes de su entorno, de la misma manera que aprenden a denominar dibujos u otros símbolos. El mecanismo de aprendizaje es una asociación simple que debe ser memorizada. Cuando las palabras escritas van acompañadas de detalles muy particulares, tal como se presentan en los logotipos de los productos comerciales, por ejemplo, la tarea del prelector se facilita enormemente; el

problema se plantea cuando se trata de identificar palabras escritas en tipografía ordinaria. En este caso las características globales de la palabra, por ejemplo la longitud, o alguna forma de letra destacada, que son los rasgos que los prelectores son capaces de detectar, resultan insuficientes para discriminar entre un número cada vez mayor de palabras. Siguiendo por este camino, el aprendiz no podrá progresar porque cada vez la discriminación a realizar debe ser más precisa para poder identificar un mayor número de palabras.

Las investigaciones realizadas para estudiar el progreso de los aprendices que siguen una metodología global de éste tipo, encuentran que los escolares cometen muchos errores de confusión entre las palabras aprendidas y además no consiguen identificar de forma autónoma palabras nuevas no enseñadas directamente en el aula. Incluso siguiendo un proceso de selección de parejas de palabras cortas de tres letras, que se diferencian sólo en la consonante inicial, los aprendices no logran descubrir el código alfabético.

El problema reside en que la tendencia de los aprendices no es hacia un tratamiento analítico de las palabras, al menos hasta que los elementos que las forman (letras en el caso de la ortografía y fonemas en el caso de la pronunciación) tengan alguna entidad para ellos.

El primer paso hacia el análisis lo dan aquellos aprendices que conocen algunas letras y su pronunciación. Con esta base comienzan a fijar su atención en las letras conocidas y a percibir las palabras escritas como compuestas por unidades diferentes.

No obstante, aún persiste otra dificultad, la del análisis de las palabras en fonemas. Para comprender el código hay que establecer correspondencias entre las letras escritas y sus sonidos dentro de la forma fonológica de la palabra, y para los aprendices este análisis en el ámbito de fonemas resulta excesivamente abstracto. Entender que una palabra o sílaba está formada por una secuencia de sonidos fonémicos elementales y realizar su análisis fonológico para aislarlos es

una habilidad que el aprendiz no puede adquirir de forma autónoma, necesita orientaciones precisas por parte del experto que le trata de enseñar el código.

### ***.- El análisis fonológico***

La habilidad de análisis fonológico a la que nos referíamos en el apartado anterior depende del desarrollo de una capacidad para reflexionar sobre los sonidos del habla que inicialmente se efectúa sobre la globalidad de la palabra y permite, por ejemplo, apreciar si dos palabras riman, si una es más larga que otra, etc. Casi simultáneamente, entre los tres o cuatro años, comienza a manifestarse una habilidad de análisis fonológico de las palabras en unidades silábicas que progresa notablemente durante el quinto o sexto año.

Estos desarrollos se realizan generalmente con independencia de la enseñanza explícita familiar o escolar, pero se aceleran si existe estimulación ambiental a través de juegos lingüísticos adecuados. Sin embargo en lo que respecta al análisis fonológico en unidades más pequeñas, del tamaño del fonema, la abundante investigación realizada en los últimos veinte años, muestra que este nivel de habilidad no se desarrolla en prelectores sean éstos niños o adultos analfabetos. Sólo los lectores de ortografías alfabéticas desarrollan plenamente esta habilidad, sin duda porque tal nivel de análisis fonológico sólo resulta útil para leer con aquel código.

Los primeros indicadores de que este nivel de análisis comienza a desarrollarse aparecen, al menos en los niños más precoces, cuando aprenden los sonidos de las letras. Con este conocimiento pueden ser capaces de aislar el sonido inicial de una palabra, en especial si comienza por un fonema sonoro fácilmente pronunciable de forma aislada (ejemplo, s, r..). Comienzan a entender así el significado de las letras que forman las palabras, esto es, que no se trata de algo arbitrario sino que se relacionan con los sonidos de las palabras. No obstante, incluso a este nivel básico muchos niños tienen problemas para su comprensión y comienzan el aprendizaje de la lectura sin disponer del soporte básico y fundamental para el progreso.

El hecho de que algunos aprendices comprendan el código alfabético con poco esfuerzo no es extensible a la mayoría de ellos, que requerirán una enseñanza intensa y sistemática para progresar de forma adecuada. Incluso, unos pocos niños no conseguirán el nivel de desarrollo metafonológico necesario para aprender a leer, a pesar de una enseñanza sistemática, sobre todo si esta enseñanza se produce una vez que el niño ha experimentado su incapacidad para seguir el ritmo de sus compañeros y ha tenido que recurrir a estrategias compensatorias que sólo contribuyen a enquistar más el déficit. En este aspecto las investigaciones realizadas con lectores retrasados muestran que en la mayoría de los casos las dificultades tienen su origen, precisamente, en los dominios fonológico y metafonológico.

### **III. LOS FUNDAMENTOS APLICADOS A LA ENSEÑANZA**

Los datos aportados son la base sobre la que sustentar una metodología de enseñanza de la lecto-escritura con fundamentos científicos. Dicha metodología debe adaptarse a las características evolutivas de los alumnos a los que se destina y considerar como pilares de apoyo fundamentales la ampliación del conocimiento lingüístico de base, el desarrollo de las habilidades de análisis fonológico y el establecimiento de procedimientos de comparación y analogía. Estos pilares son la base para el desarrollo de los dos procesos fundamentales para la lectura: la descodificación y la comprensión verbal. La colaboración de ambos es necesaria para comprender los mensajes escritos pero sus respectivos desarrollos dependen de la adquisición de diferentes tipos de conocimiento.

#### ***.- Desarrollo de los procesos de comprensión lingüística***

La enseñanza inicial de la lengua escrita requiere disponer de un nivel suficiente de desarrollo lingüístico que debe ser continuamente enriquecido a través de la ejercitación de la comprensión y de la expresión oral. Así pues, todas las experiencias, en el aula o fuera de ella, que contribuyen a este desarrollo constituirán una de las bases fundamentales de la enseñanza de la lengua escrita.

No obstante, es necesario que las habilidades de comprensión y expresión se extiendan a los mensajes escritos. En estos se utiliza un lenguaje con características específicas que lo diferencian del lenguaje usado en la comunicación oral y lo hacen más complejo. Aspectos tales como la terminología, la longitud de las frases, su estructura sintáctica y la propia organización de las ideas a comunicar en la estructura del texto deben ir haciéndose familiares al niño como parte fundamental de su iniciación en el aprendizaje lecto-escritor.

En relación con este punto se encuentra la comprensión de los usos y funciones de la lengua escrita, que los aprendices deben adquirir y ampliar a partir de su propia participación en actividades en las que la información se transmite en soporte escrito. Muchas de estas actividades se llevan a cabo en el propio hogar y otros ambientes extraescolares, pero la escuela debe garantizar que este tipo de conocimientos y experiencias alcancen a todos los alumnos. Además, el ambiente escolar es el medio idóneo para ampliar los conocimientos de base de los alumnos, estructurarlos y dirigirlos hacia el objetivo final de aprender a leer y escribir.

Son múltiples las actividades de lectura y escritura que el maestro puede compartir con el grupo de alumnos y que estarán orientadas a mostrar su valor funcional en la vida de los niños.

### ***.- Desarrollo metafonológico***

Dada la gran importancia de las habilidades metafonológicas para el aprendizaje de la lectura, su desarrollo debe ser contemplado muy precozmente. Las actividades de reflexión fonológica tempranas deben apoyarse en las habilidades con las que ya cuentan los alumnos, y entre ellas hemos de destacar las de análisis silábico.

La precocidad del desarrollo de esta habilidad se debe a las propias características de la producción del lenguaje oral que se realiza a partir de las unidades de articulación que definen la sílaba. Inicialmente los niños adquieren la

habilidad para romper las palabras en unidades silábicas siguiendo su orden articulatorio y pronto son capaces de aislar las sílabas iniciales o finales de dos palabras, y compararlas para averiguar si suenan igual o diferente.

Sobre la base de estas habilidades precoces de reflexión sobre la fonología de las palabras es posible iniciar el aprendizaje de las correspondencias entre las unidades segmentadas (sílabas) y su forma escrita, de una forma comprensible para el aprendiz. Inmediatamente, la introducción de procedimientos de analogía, tal como detallamos en el siguiente apartado, les permitirá realizar un uso productivo de los conocimientos adquiridos y con ello el inicio de la lectura autónoma.

Sólo posteriormente, cuando el aprendiz se ha familiarizado con la estructura grafémica de las sílabas y palabras, es posible desarrollar con garantías de éxito la comprensión de las abstractas correspondencias entre fonemas y grafemas. Será el momento de incidir en el desarrollo de las habilidades de análisis fonémico, siempre en conexión con la forma escrita de las palabras.

### ***.- Procedimientos de analogía***

El razonamiento por analogía es un componente central del conocimiento humano que aporta una herramienta fundamental para el aprendizaje. La psicología cognitiva investiga en los últimos años las implicaciones de este tipo de razonamiento en áreas tan diversas como la naturaleza de la estructura conceptual, la resolución creativa de problemas y la inteligencia artificial además de los procesos de aprendizaje. Los estudios realizados para comprender los aspectos básicos de este tipo de razonamiento indican que las analogías son fáciles de usar cuando el conocimiento relacional sobre el que se basan es parte de un sistema coherente de conocimiento conceptual.

La capacidad de los niños para establecer analogías y aprender por este procedimiento está fuera de duda, siempre que se cumpla el requisito antes

apuntado. En el aprendizaje de la lecto-escritura la investigación se ha centrado en el estudio de cómo los niños aplican este tipo de razonamiento para leer nuevas palabras a partir de palabras conocidas.

El conocimiento de base lo proporciona la comprensión de cómo la grafía de una palabra se relaciona con su fonología. En la medida en que los aprendices sean capaces de establecer correspondencias entre segmentos de la palabra escrita y segmentos de la palabra hablada podrán aplicar este conocimiento para encontrar la pronunciación adecuada de esos segmentos cuando aparecen en nuevas palabras.

Aunque este razonamiento pueda confundirse con un procedimiento simple de aplicación de reglas, la diferencia fundamental surge en el origen del propio conocimiento que se aplica, que en el caso de las reglas llega como algo externo e impuesto y en el caso de las analogías surge a partir de un conocimiento ya existente en el niño.

Además, la lectura por analogía no requiere que el aprendiz comprenda las abstractas relaciones entre grafemas y fonemas, basta con un nivel de análisis en unidades silábicas, algo que como hemos visto está al alcance de los prelectores.

Por otra parte, existen razones añadidas, derivadas de las características de la lengua castellana, que facilitan y aumentan la productividad de los procedimientos de analogía en la lectura. Nos referimos a la estructura sencilla de la mayoría de las sílabas del castellano, en particular de las más frecuentes y por tanto más productivas, al relativo bajo número de sílabas existentes y en la base de todo ello la inexistencia de ambigüedad en las relaciones entre grafemas y fonemas, tanto en las consonantes como en las vocales.

## I.V. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Del planteamiento teórico expuesto anteriormente se pueden extraer las claves que orientan la propuesta metodológica que se presenta:

- a. La conveniencia de desarrollar el lenguaje en sus aspectos comunicativos (comprensión y expresión), y en especial, las formas y estilos característicos del lenguaje escrito.
- b. La necesidad de favorecer el desarrollo metafonológico de modo que permita al aprendiz analizar la estructura fonológica de las palabras y comprender así el por qué del principio alfabético.
- c. La necesidad de que el alumno comprenda y domine la aplicación del código alfabético.
- d. El interés para que el alumno desarrolle habilidades para la identificación de palabras escritas.

A los aspectos anteriores, referidos específicamente al proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, se añaden otros derivados de los modelos generales de enseñanza – aprendizaje, entre los que cabe destacar los siguientes:

- a. La necesidad de estimular el interés de los alumnos hacia la adquisición de la clave para aprender a leer y escribir, lo que aportará un alto nivel de motivación.
- b. La conveniencia de evitar los aprendizajes memorísticos no significativos innecesarios.
- c. Dar un carácter funcional a lo que se aprende.
- d. La conveniencia de potenciar el aprendizaje a través del razonamiento por analogía, lo que contribuye a dotar de significatividad a los conocimientos, a la vez que permite sustituir en gran medida a los aprendizajes basados en reglas.
- e. La necesidad de ordenar y graduar los conocimientos y ofrecer una práctica educativa sistemática.

De la conjunción de las intenciones señaladas se plantea una metodología que pretende conducir de forma exitosa a “todos” los aprendices hacia el objetivo del dominio instrumental de la lectura y la escritura en su nivel básico.

### ❖ MATERIAL

Desde esta perspectiva metodológica se globaliza la actividad a partir de un conjunto de unidades cada una de las cuales gira en torno a una narración, cuento o historieta, en las que se incluyen unas *palabras claves* y un conjunto de *palabras de identificación* que son la base para la adquisición del código alfabético a través del establecimiento de analogías. La elección de palabras para cada unidad se realiza de manera que permita trabajar dos *familias de sílabas* y afianzar las enseñadas con anterioridad. Al menos en las primeras unidades estas palabras serán bisilábicas.

Las narraciones tendrán las siguientes características:

- a. Temática motivadora para los alumnos.
- b. Lenguaje sencillo y enriquecedor.
- c. La extensión de los cuentos no será superior a cuatro páginas. En cada página aparecerá un fragmento de texto con sentido completo de una extensión en torno a veinte palabras.
- d. El título contendrá las **palabras clave** (PC). Estas palabras clave comenzarán o terminarán) por las dos sílabas generadoras que se trabajan en la unidad.
- e. Las PC aparecerán en el texto tres veces como mínimo.
- f. Se incluirán al menos seis **palabras de identificación** (PI), - tres por cada sílaba que se estudia - que contengan las sílabas generadoras en posición inicial o final.

## ❖ **SECUENCIA DE ENSEÑANZA**

Cada unidad se estructura de la siguiente forma:

### **1. Trabajo en torno a la narración**

#### *a. Lectura inicial.*

La primera lectura de la narración la realiza el maestro a todos los alumnos utilizando un cuento de uso colectivo, y siguiendo los siguientes pasos:

- *Interpretación de imágenes:*

Se trata de que los alumnos, basándose en las imágenes, interpreten el contenido del cuento e identifiquen los personajes principales y las acciones. Además los alumnos, aprovechándose de esa información, realizarán anticipaciones sobre lo que ocurrirá en la hoja siguiente. Para finalizar, el maestro resumirá las ideas expresadas por los niños, dirigiendo la atención hacia las claves que pueden informar del título.

- *Elaboración de un título posible:*

Entre las propuestas de los niños, el maestro apoyará las respuestas que más se aproximen al título correcto y las guiará hacia la consecución de esa respuesta.

- *Lectura propiamente dicha del cuento por parte del maestro:*

Esta lectura permitirá comprobar las hipótesis realizadas tanto acerca del título como sobre el contenido de la historia. En esta primera lectura, el profesor, centrará la atención de los alumnos en la forma escrita de las palabras clave del título.

#### *b. Segunda lectura.*

El objetivo que se persigue con esta lectura, es que los alumnos identifiquen la ocurrencia de las palabras clave y que las asocien con su forma escrita en el

texto; para ello el maestro enfatizará con la pronunciación esas palabras y las señalará en el texto en sentido izquierda derecha. Con anterioridad a esta acción, y para comprobar si algunos alumnos han adquirido la imagen ortográfica de esta palabra, preguntará si algún alumno es capaz de identificarla; en caso positivo, el alumno o alumnos de la identifiquen, con la ayuda oportuna del maestro, explicarán a los otros compañeros los indicios que han seguido para realizar esa identificación.

Las palabras clave identificadas, con sus dibujos correspondientes quedarán colocadas en la parte superior derecha e izquierda de la pizarra.

### *c. Tercera lectura.*

Normalmente ésta se realizará en una sesión diferente a la de las lecturas anteriores. Antes de empezar la lectura se pedirá a los alumnos que recuerden el título del cuento y que señalen las dos palabras clave. Para ello un alumno las puede señalar en el libro de uso colectivo y el resto en sus propios libros. A continuación se les pide que recuerden el contenido del texto apoyándose en las imágenes, se orientará para que nombren las palabras de identificación. Según se vayan nombrando esas palabras, el profesor mostrará la tarjeta con el dibujo que la representa y las colocará en la parte inferior de la pizarra.

Una vez elaborado el recuerdo se procede a la tercera lectura de la narración, estimulando la asociación de las formas oral y escrita de las palabras clave y las palabras de identificación.

## **2. Trabajo grupal en torno a las palabras clave y de identificación**

Usando el material colectivo preciso se presentarán las dos palabras clave con sus dibujos correspondientes, realizándose las siguientes actividades: (Inicialmente estos ejercicios se centrarán sólo en una palabra clave)

- a. Segmentación silábica de la palabra clave para aislar la sílaba inicial; esta identificación se podrá apoyar en el análisis de los rasgos articulatorios.

- b. Identificación de palabras que contienen la sílaba que se trabaja; para ello el maestro releerá despacio el cuento, de modo que los alumnos puedan detectar la aparición de las palabras de identificación. Una vez identificadas estas palabras, se procede a su clasificación en la pizarra, debajo de la palabra clave, en función de su analogía con ella. Conforme ponen los niños las fichas con los dibujos, el profesor colocará a su lado la ficha con la forma ortográfica correspondiente.
- c. Nombrado de los dibujos enfatizando la pronunciación de la sílaba compartida para detectar la analogía fonológica.
- d. Construcción de la analogía ortográfica: Sobre la base del análisis fonológico silábico se trata de identificar la igualdad de la sílaba ortográfica compartida por el grupo de palabras de identificación.
- e. Reflexión sobre lo aprendido; los niños serán conscientes de que las palabras estudiadas comparten un sonido silábico que se representa al escribirlo de la misma forma y se les presentará la sílaba objetivo escrita en su ficha.
- f. El trabajo en grupo y la reflexión finaliza colocando la sílaba estudiada junto al dibujo de la palabra clave en un Mural de Claves de forma que los alumnos siempre tengan a la vista las familias de sílabas estudiadas con los correspondientes dibujos de la palabra clave.

Los mismos ejercicios con la segunda palabra clave, se realizarán tras concluir el tratamiento completo de la primera.

### **3. Actividades en el cuaderno de trabajo**

A continuación se proponen algunas actividades que se realizarán en el cuaderno de trabajo del alumno.

#### *a. Identificación fonológica de la sílaba que se trabaja.*

En este ejercicio se trata de detectar, en el ámbito oral, la ocurrencia o no, de la unidad silábica en estudio e identificar su posición dentro de la palabra. Se propondrán dibujos de objetos cuyos nombres contengan la sílaba que se trabaja en

distintas posiciones y debajo de cada dibujo un casillero con un número de casillas igual al de sílabas de cada nombre. Los alumnos marcarán la casilla donde suena la sílaba objetivo.

*b. Identificación de la ortografía de la sílaba.*

Se trata de establecer la asociación entre la sílaba fonológica y la sílaba escrita. Para ello se presentarán los nombres de la PC, las PI y otras palabras que contengan la sílaba que se trabaja, para que el alumno enmarque la sílaba objetivo.

*c. Escritura de la sílaba.*

Estos ejercicios requieren la ejercitación previa del gesto gráfico, que podrá incluirse en un cuaderno de escritura aparte, o bien en este mismo ejercicio como actividad previa. En cualquier caso, la ejercitación de la grafía, siempre irá acompañada de la pronunciación correspondiente por parte del niño. Además escribirán las sílabas que ya conozcan por haber sido trabajadas en unidades anteriores.

#### **4. Actividades de rima y aliteración**

Estas actividades pretenden extender el conocimiento adquirido sobre la sílaba que se ha estudiado, a la formación de sílabas de la misma familia (la misma consonante, combinada con cada una de las vocales). Las actividades girarán en torno a una composición rítmica en la que se enfatiza una rima o aliteración, que se establece entre palabras que terminan o comienzan por la misma sílaba. Estas composiciones tendrán las siguientes características:

- Las palabras que riman o están aliteradas compartirán una de las sílabas pertenecientes a la familia de la sílaba generadora objetivo.
- Las palabras que riman estarán situadas preferentemente al final de los versos.
- Las palabras que están aliteradas estarán cercanas una de la otra en el mismo verso.
- La longitud podrá variar entre cinco y diez versos.

El desarrollo de actividades podrá seguir la siguiente secuencia:

- a. *Aprendizaje de la composición:* El maestro modelará el aprendizaje de la composición y enfatizará la rima o aliteración utilizando estrategias tales como la repetición del segmento compartido, marcar un ritmo más acusado cuando se pronuncia esa sílaba, etc.
- b. *Construcción de la familia fonológica:* Se trabajará sobre las palabras que riman o aliteran, realizándose la segmentación silábica y a continuación se establecerá la comparación entre las sílabas finales o iniciales para que los alumnos detecten la igualdad entre ellas.

## **5. Actividades de analogía fonológica**

### *a. Identificación de la similitud oral del sonido consonante.*

Se trata de identificar por analogía el fonema consonante compartido, con este fin se repetirán la familia de sílabas identificadas para que los niños puedan comprobar que con todas ellas la posición de los órganos articulatorios, es la misma. Se hará reflexionar a los niños sobre esa posición, situándolos ante un espejo, o haciendo un trabajo en parejas. En el caso de que la consonante lo permita, se podrá aislar el sonido. Por ejemplo, en el caso de los fonemas: /s/, /l/, /m/, /f/, /n/, /g/, /j/, /r/, /z/.

### *b. Identificación de la similitud oral de la unidad silábica.*

Para realizar esta actividad se podrán seguir los siguientes pasos:

- El maestro presentará las tarjetas con el dibujo de la palabra clave y cuatro dibujos de palabras que comienzan por el resto de sílabas de la familia de esa palabra y las colocará en la pizarra. Los alumnos nombrarán los dibujos que se presentan y segmentarán la sílaba inicial.
- A continuación, el maestro pedirá que digan palabras que comiencen por alguna de las sílabas que se están estudiando.

- Por último mostrará dibujos cuyos nombres comienzan por alguna de las sílabas de la familia y pedirá a los niños que los coloquen junto al que empieza igual.

## 6. Actividades de analogía ortográfica

*a. Reflexión sobre la similitud oral de los sonidos y búsqueda de la analogía ortográfica:* Para esta actividad se utilizará la disposición anterior de los dibujos en la pizarra y se colocará en su parte inferior la ortografía de las sílabas correspondientes. El proceso que guíe la reflexión puede ser similar al siguiente:

1. Se llamará la atención sobre la similitud oral de los sonidos iniciales de cada grupo formado.
2. Se señalará la palabra clave (por ejemplo “sapo”), cuyo nombre e imagen estará dispuesto en la parte superior de la pizarra, se hará énfasis en el sonido /sa/, en este caso, y en su ortografía y se enmarcará la sílaba “sa”.
3. Se les pedirá que identifiquen esa sílaba escrita correspondiente entre las que están dispuestas en la parte inferior de la pizarra.
4. Se centrará la atención sobre el grupo de dibujos que comienzan igual que la palabra clave, en este caso “sa”, y se pedirá que coloquen la sílaba correspondiente junto a ese grupo de dibujos.
5. Se hará ver a los alumnos la similitud inicial de otro de los grupos y se les pedirá que identifiquen y coloquen, por analogía con el proceso anterior, la sílaba que corresponde a ese grupo.
6. Una vez establecida la analogía silábica, se les pedirá que comparen las cinco formas ortográficas para que identifiquen el grafema consonante común.
7. El grafema identificado se asociará con su sonido y se les pedirá que busquen en un mural alfabético la letra correspondiente. En este momento podrán identificar la letra mayúscula.

*b. Síntesis del proceso:* Como resultado final del proceso, se hará explícito a los alumnos los conocimientos que han adquirido, se comentarán las analogías establecidas, y los alumnos irán colocando las imágenes y las sílabas por las que comienzan en los Murales de Claves.

*c. Generalización del uso de la analogía:* Una vez que se han trabajado suficientes sílabas, se propondrán ejercicios del tipo siguiente:

#### Ejercicio 1:

A partir de la palabra clave que estará colocada en la pizarra debajo del dibujo identificativo:

- El profesor sugerirá o pedirá a los alumnos que digan palabras que empiecen por la misma sílaba que la palabra clave.
- Por analogía con la palabra clave los alumnos deberán colocar la sílaba inicial tomándola del mural de claves.
- Añadirán las sílabas restantes utilizando como pistas las palabras claves correspondientes, estudiadas en unidades anteriores y cuyos dibujos estarán disponibles en los murales de claves junto a la ortografía de la sílaba correspondiente.

#### Ejercicio 2:

- El profesor presenta un dibujo cuyo nombre contiene las dos sílabas trabajadas en una unidad, lo colocará en la pizarra y pedirá a los alumnos que tomen las dos sílabas necesarias de los murales de claves para formar el nombre.
- Los alumnos tendrán que proponer palabras que contengan una de las dos sílabas.
- Con cada palabra propuesta se colocará la sílaba objetivo en su posición y se añadirá la sílaba o sílabas que faltan, tomándolas de los murales de claves.

## 7 Actividades en el cuaderno de trabajo:

### a. *Identificación de la ortografía de la familia de sílabas.*

Se trata de establecer la asociación entre la familia de sílabas fonológicas y la sílaba escrita. Para ello en el cuaderno del alumno se reproducirá la situación que se presentaba en la pizarra, el alumno deberá agrupar los dibujos que comienzan por la misma sílaba y unir cada grupo a la sílaba correspondiente, que aparece en la parte inferior de la hoja.

### b. *Aplicación del conocimiento de la familia de sílabas.*

El proceso que se pretende desarrollar en esta actividad es establecer correspondencias entre partes de palabras habladas y partes de palabras escritas, basándose en la identificación de la posición de una sílaba en dos palabras que la contienen.

Para afianzar la escritura se podrán proponer actividades de copia de palabras que contengan únicamente las sílabas trabajadas hasta ese momento.

## 8 Actividades de deletreo con material manipulativo

Con estas actividades se pretende facilitar el aprendizaje sin error y desarrollar una estrategia analítica para la lectura y la escritura por medio del establecimiento de correspondencias entre palabra oral y escrita, utilizando unidades de tamaño silábico en la fase inicial.

El material que se utilizará consiste en tarjetas con dibujos cuyos nombres contienen sólo las sílabas trabajadas hasta ese momento, y tarjetas con las sílabas escritas. Este material estará organizado en el Archivo de dibujos y en el Fichero ortográfico. Se seguirá el siguiente proceso:

- El alumno tomará de un **Archivo de dibujos** para deletreo, la serie de dibujos correspondiente a la unidad que se está trabajando y los colocará uno debajo de otro.

- Dirá los nombres de las imágenes e identificará la familia de sílabas que va a trabajar.
- Realizará la segmentación silábica del primer nombre y buscará en un **Fichero ortográfico** para deletreo (tarjetas con todas las vocales y sílabas trabajadas) las fichas necesarias para componer la palabra.
- Como ayuda para identificar la ortografía, una vez que ha segmentado el nombre, podrá buscar la sílaba ortográfica en el Mural de Claves.
- Identificadas las tarjetas con las sílabas, las colocará en el orden adecuado junto a cada dibujo.
- Una vez concluida la colocación de todos los nombres, comprobarán la exactitud del deletreo utilizando una **Hoja de verificación** que contenga las palabras con sus deletreos correctos.

## 9 Actividades de deletreo en su cuaderno

Se trata de realizar una actividad similar a la anterior, pero esta vez escribiendo los nombres de los dibujos de la serie trabajada que aparecerán en una hoja de su cuaderno. En la medida que vayan adquiriendo más conocimientos se podrán incluir más dibujos. El proceso de ejecución, ayuda y comprobación será el mismo que en la actividad manipulativa.

Otra actividad de deletreo consistirá en formar palabras identificando y uniendo las sílabas componentes.

## 10 Actividades de lectura comprensiva

*a. Lectura de palabras:* En estas actividades se unirá el nombre con el dibujo correspondiente y en otros casos se pedirá que lean y realicen su dibujo. Se podrá incluir que el niño escriba el nombre que ha leído.

*b. Lectura de textos:* Estas actividades podrán tener distintas formas, en unos casos se presentará una frase acompañada de un dibujo que la represente y el alumno verificará si la acción representada corresponde a la frase que ha leído, en tal caso, coloreará la imagen. En otras ocasiones, el alumno tendrá que

dibujar la acción que indica el texto o añadir al dibujo lo necesario para que represente la idea expresada en la frase.

c. *Otras actividades pueden ser:*

- Lectura de viñetas, ordenando posteriormente la secuencia.
- Lectura de frases con lagunas que deben completar, etc.

## 11 Actividades de escritura

Escritura al dictado, a tal efecto, en el libro del profesor se incluirán pequeños textos que sólo contengan palabras con las sílabas trabajadas, realización de crucigramas silábicos, etc.

## V. BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian H. (1976) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Bryant, P. y Bradley, L. (1998) *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza. Psicología Minor.
- Carrillo, M.S. y Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un estudio de entrenamiento*. Madrid: C.I.D.E., M.E.C.
- Carrillo, M.S. y Calvo, A.R. (1999). *Tratamiento de las dificultades en procesos básicos de lectura*. Valencia: Promolibro.
- Carrillo, M.S. y Calvo, A.R. (2001). *Luna, lunera*. Materiales para la enseñanza inicial de la lectoescritura. Editorial Santillana.
- Carrillo, M.S. y Calvo, A.R. (2002). *La mejora de la ruta ortográfica*. En J.N. García-Sánchez, Aplicaciones de intervención psicopedagógica. Madrid: Pirámide
- Carrillo, M.S. y Calvo, A.R. y Alegría, J. (2001) *El inicio del aprendizaje de la lectura en educación infantil*. Madrid: Santillana-Servicios educativos.
- Clemente, M. (2001) *Enseñar a leer*. Madrid: Pirámide.
- Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide

- Morais, J. (1998). *El Arte de Leer*. Madrid: Aprendizaje - Visor.
- Rueda, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sanchez, E. (1999). *El lenguaje escrito y sus dificultades: una visión integradora*. En Marchesi, Coll y Palacios (comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.

## **\*\* PARA SABER MÁS**

### ***.- Investigaciones que muestran las ventajas de la enseñanza fónica en lengua inglesa.***

En los EEUU hay una larga tradición de comparar los resultados obtenidos con diferentes métodos de enseñanza de la lectura. Entre los estudios recientes se encuentra el realizado por la National Academy of Sciences/ National Research Council que, bajo el auspicio del Department of Education, revisó más de 700 publicaciones llegando a la conclusión de que el reconocimiento de las palabras escritas es muy difícil si no se dispone del conocimiento de cómo las letras representan de forma sistemática a los sonidos. Además, sin tal conocimiento no es posible el progreso en el aprendizaje. Si un niño no puede apoyarse en el principio alfabético, el reconocimiento de palabras será lento y laborioso lo que dificultará la comprensión de los textos. Estos resultados se pueden encontrar en [www.nap.edu/books/030906418X/html/index.html](http://www.nap.edu/books/030906418X/html/index.html)

Así mismo el National Reading Panel, organizado por el National Institute of Child Health and Human Development, realizó un meta-análisis de una selección de 38 estudios bien controlados sobre instrucción fónica. Los resultados mostraron que la instrucción fónica sistemática aumenta el éxito de los niños en el aprendizaje de la lectura y que resulta significativamente más efectiva que la instrucción que incluye poco o nada de enseñanza fónica.

(Consultar en: [www.nationalreadingpanel.org/Publications/publications.htm](http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/publications.htm) )

Otra importante publicación americana **How Psychological Science Informs the Teaching of Reading**, recoge una revisión excelente de los datos más actuales y significativos en el tema que nos ocupa. Consultar en:

[www.psychologicalscience.org/newsresearch/publications/journals/pspi2\\_2.html](http://www.psychologicalscience.org/newsresearch/publications/journals/pspi2_2.html)

**.- Artículo**

Carrillo, M.S. y Calvo, A.R. y Alegría, J. (2001) *El inicio del aprendizaje de la lectura en educación infantil*. Madrid: Santillana-Servicios educativos.

[Leer artículo](#)

**.- Extracto del capítulo II “Significado y aprendizaje significativo”** de Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian H. (1976) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas (págs. 75 y 76)

[Leer extracto del capítulo II](#)