

**metodología
de la
lectura y la escritura
en el
nivel de educación
preescolar**

David Feldman



ESTUDIOS de EDUCACION

**MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**METODOLOGIA DE LA
LECTURA Y LA ESCRITURA
EN EL NIVEL DE
EDUCACION PREESCOLAR**

**METODOLOGIA DE LA LECTURA Y
ESCRITURA EN EL NIVEL DE EDUCACION
PREESCOLAR**

**CONCLUSION Y TEORIA SOBRE
UNA INVESTIGACION**

Por DAVID FELDMAN

© EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

IMPRIME: R. GARCIA BLANCO - AVDA. PEDRO DIEZ, 3 - MADRID - 19

ISBN: 84-369-0644-6

DEPOSITO LEGAL: M. 37.668 - 1978

IMPRESO EN ESPAÑA.



PRESENTACION

Durante las últimas décadas, nuestras ideas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura se han transformado radicalmente bajo el impacto de los nuevos descubrimientos de la psicolingüística, la psicopedagogía y la neurolingüística. Los materiales docentes disponibles en el mercado de las publicaciones comerciales no reflejan necesariamente las nuevas realidades del aprendizaje de la lectura y la escritura, lo cual obliga más que nunca a que cada profesor de esta materia esté plenamente informado de las bases lingüísticas y psicológicas de estas actividades. Tales conocimientos le ayudarán, de manera decisiva, a la hora de establecer sus estrategias docentes y de elegir los materiales más adecuados para realizar esta importantísima labor educativa.

El presente libro intenta poner de manifiesto las realidades lingüísticas y psicopedagógicas que conforman la enseñanza de la lectura y de la escritura hoy. Asimismo, ofrece una metodología unificada para llevar a cabo un programa docente que esté en todo momento plenamente de acuerdo con dichas realidades.

El autor, profesor Feldman, es conocido mundialmente como experto en la aplicación de la neuro y psicolingüística a la enseñanza del lenguaje normal y trastornado en todos sus aspectos. El doctor Feldman ha ejercido la docencia y ha dirigido la investigación sobre estos temas en diversas universidades europeas y americanas durante casi veinte años, siendo a partir de 1964 catedrático de la Universidad Estatal de California.

Autor de quince libros y más de un centenar de artículos y monografías, el profesor Feldman ha pronunciado conferencias y dirigido cursillos en más de cincuenta congresos internacionales.

1. INTRODUCCION

En esta primera sección enfocamos unas nociones de orientación y de teoría sobre la enseñanza de la lectura y escritura en el preescolar. Conviene sentar desde el principio el marco teórico dentro del cual desarrollaremos la metodología práctica.

Una de las influencias más decisivas de los recientes avances de la psicolingüística ha sido la creciente conciencia entre pedagogos especializados en la enseñanza preescolar del papel fundamental desempeñado por el lenguaje en todos los aspectos de la formación del niño. En este sentido la enseñanza y explotación de la lengua materna han pasado de ser sencillamente un enfoque pedagógico entre varios, a constituir el verdadero centro de la enseñanza preescolar, del que, en gran medida, dependen todos los demás aspectos.

Esta reorientación no es tan sorprendente si consideramos que el lenguaje es el instrumento primordial de toda interacción social humana. En el niño pequeño, donde poco después de nacer hasta los tres años de edad, la adquisición de la lengua materna no es solamente lo que le permite desarrollar el pensamiento lógico, sino también lo que le permite establecer sus relaciones permanentes con las personas y cosas que le rodean. El lenguaje es, asimismo, la vía principal por la que el niño recibe su educación fundamental en casa, o sea, la primera etapa de la transmisión cultural de una generación a otra.

Al trasladarse de la casa al centro preescolar, el niño se encuentra con un ambiente nuevo: el sitio alejado de casa, el ambiente físico, los nuevos compañeros, las subdivisiones del horario, las nuevas figuras de autoridad, nuevas actividades.

Se logra su adaptación a este nuevo mundo en parte a través

de la pura habituación física, pero principalmente mediante el lenguaje: las nuevas amistades con los compañeros, las nuevas relaciones con los profesores y la comprensión de las nuevas actividades se realizan mediante la actividad lingüística.

La separación de la lectura y de la escritura a la hora de enfocar los problemas específicos de su aprendizaje no implica que se traten fuera del contexto general del lenguaje en nuestro programa docente. Desde los juegos organizados hasta la expresión plástica, pasando por todos y cada uno de los demás temas de instrucción, la enseñanza se lleva a cabo explicando, jugando y preguntando actividades totalmente dependientes del lenguaje. Al mismo tiempo, todas las actividades docentes del preescolar contribuyen al desarrollo del lenguaje en el niño por exigir una constante verbalización de los procesos que él realiza. El éxito o fracaso del niño en todas estas actividades dependen del grado en que se haya desarrollado su dominio activo sobre el lenguaje.

Aunque el niño viene desarrollando su aprendizaje de la lengua materna intensivamente casi desde su nacimiento, podemos afirmar que llega al preescolar en un momento crítico respecto a la adquisición de su sistema de autoexpresión. Ya nos hemos referido al conjunto importante de las primitivas experiencias del niño que forma parte esencial de su socialización y que, por lo tanto, requiere una constante externalización mediante el lenguaje. Por todas estas razones el lenguaje constituye el punto de unión entre todos los diversos aspectos del programa docente y el aspecto más importante de nuestro esfuerzo pedagógico.

Apenas hace falta recalcar la necesidad de repensar la colocación del lenguaje dentro del plan docente y hacer de él el puente integrador de nuestro programa, y por lo menos dos de las destrezas lingüísticas, la lectura y la escritura, requieren un ataque intensivo en la enseñanza preescolar. Pero sería erróneo, y aun peligroso, considerar que con el sencillo fortalecimiento de un programa docente de lectura y escritura existente hubiéramos cumplido con nuestro deber frente al desarrollo lingüístico de los alumnos. El lenguaje es, en suma, un sistema integrado y total de expresión afectiva, cuyas partes componentes no se pueden separar permanentemente. Aunque en este libro nos limitaremos necesariamente a las dos destrezas señaladas, nos aprovechamos de este primer capítulo para abogar una vez más por una nueva orientación integradora frente a la enseñanza de la lengua materna al nivel preescolar.

Si bien en términos generales dividimos el día lectivo en diver-

sas fases, tales como las matemáticas, la expresión dinámica, la expresión plástica, etc., también es esencial el que dediquemos parte de cada día docente a la enseñanza del lenguaje. Pero esta parte del día lectivo no puede concebirse como un departamento hermético, sino como el momento en el que todas las actividades del día se repasan desde un punto de vista de facilitar, estimular y perfeccionar la capacidad de los alumnos para comunicar la totalidad de sus experiencias de una forma completa y cabal.

¿Cómo se logra esta integración tan necesaria? Antes que nada, las actividades de cada día en cada subdivisión del programa versan sobre unos puntos predeterminados en el plan de estudios. Cada una de estas actividades conlleva automáticamente unas estructuras lingüísticas propias. Por ejemplo, una actividad lógico-matemática, como la perfección del concepto del transcurso del tiempo necesario para realizar una actividad determinada, requiere automáticamente el empleo de un vocabulario específico referente a la cronología, a la actividad en cuestión y a las medidas de tiempo. Las orientaciones temporales requieren el ejercicio de las desinencias aspectuales y temporales del verbo. El propósito de esta actividad dentro del ejercicio lógico-matemático será la comprensión de las relaciones entre cantidades de tiempo, por una parte, y la realización de determinadas actividades, por otra. Si aceptamos la idea de que el lenguaje es, en parte, un fenómeno directivo, podemos afirmar que no sólo es necesaria la realización de esta actividad lógico-matemática, sino también la consolidación de su significado en la conciencia del niño, y esto depende de una comprensión y de un dominio activo sobre el lenguaje utilizado para explicar la experiencia y para hablar luego de ella, variando y creando fácilmente analogías de la experiencia en nuevas circunstancias. Esta misma experiencia automáticamente pasa a formar el núcleo de la lectura de lenguaje.

Primero, cada alumno describirá la experiencia realizada. El profesor graba la actuación de cada alumno en el magnetófono. Luego los alumnos, guiados por el profesor, comentan cada descripción enfocando su exactitud y su comprensibilidad. Seguirán ejercicios de práctica intensiva oral, primero sobre el vocabulario de la experiencia y luego sobre la morfosintaxis necesaria para expresar las ideas en cuestión: el vocabulario temporal (tiempo, hora, minuto, segundo, reloj, etc.), estructuras morfosintácticas, las motivadas por las expresiones temporales tales como (cuánto tiempo, mientras, durante, antes, después, etc.). Para terminar el ejercicio, los niños redactan oralmente y en conjunto la descrip-

ción definitiva del ejercicio. Rematamos la lección por realizar un ejercicio distinto, pero análogo, en que los alumnos muestren su nuevo dominio sobre los elementos expresivos necesarios para comunicar las nuevas ideas y operaciones que han aprendido.

Si la mayoría de los profesores no han explotado este tipo de actividad como base de la experiencia lingüística en el preescolar, es porque en algunos sectores se ha creído que la comprensión auditiva y la expresión oral se desarrollaban en el niño sin la intervención de un proceso activo de enseñanza. Se admitía la estructuración del aprendizaje del lenguaje en la vida natural que rodea al niño, pero no la necesidad de una estructuración paralela en la enseñanza del lenguaje.

El error reside en no reconocer que sobre la edad de tres años el niño experimenta los primeros pasos hacia el definitivo dominio lingüístico del hemisferio izquierdo del cerebro. A partir de esa edad se reduce sistemáticamente la redundancia fisiológica para luego, sobre los once años, lateralizarse irreversiblemente. El calendario de lateralización del lenguaje puede coincidir con algún que otro procedimiento, tal como la coordinación digital, la manipulación de objetos pequeños, correr rítmicamente, subir escaleras con pies alternos, etc., aunque esta coincidencia carece de una relación absoluta. El desarrollo del lenguaje sigue el ritmo de un reloj biológico y el desarrollo psicomotor obedece a otro.

Si bien los tres principales aspectos del desarrollo del niño, el motórico, el lingüístico y el cognoscitivo, gozan de cierta independencia al principio, su eventual integración y coordinación resultan de factores atribuibles al crecimiento y a la educación. En ambos casos el papel primordial en la tarea de integrar y coordinar estas facetas del desarrollo claramente lo desempeña el lenguaje. Sabemos que, al nivel cognoscitivo, se efectúa la transición desde los conceptos espontáneos a los conceptos científicos, mediante el lenguaje, salvo algunas nociones primitivas de tipo espacial, temporal o de causa-efecto. Al nivel de la psicomotricidad, la situación es más compleja, aunque se reconoce que el lenguaje ejerce una amplia medida de control sobre los impulsos motóricos y sus reacciones, infinitas veces superior a los efectos motóricos sobre el lenguaje (dejando aparte, por supuesto, cualquier cuadro de condiciones anormales en la fisiología del niño). De esta manera, debemos de estar conscientes del valor directivo del lenguaje frente al desarrollo de las demás capacidades. Disponemos de la necesaria evidencia experimental para saber que la enseñanza ordenada e integrada del lenguaje ejerce un efecto beneficioso sobre el desarrollo

de las capacidades cognoscitivas y psicomotrices del niño, exactamente como el desarrollo motórico y el cognoscitivo ejercen una influencia beneficiosa sobre el desarrollo del lenguaje. Por lo tanto, debemos acercarnos al problema del lenguaje en las primeras fases de la enseñanza con un sentido renovado de su importancia fundamental, no como disciplina intelectual, sino como elemento esencial e integrador del desarrollo del niño.

Insistimos en la inseparabilidad a largo plazo de las destrezas lingüísticas y en la naturaleza monolítica del lenguaje. Aun si separamos provisionalmente algunas de estas destrezas para enfocarla intensivamente, lo hacemos siempre con el objetivo último de reintegrarla dentro del sistema una vez que le hayamos fortalecido para que sirva adecuadamente como estímulo para el desarrollo de las restantes destrezas.

El lenguaje, definido como aquel conjunto de sistemas fonológicos, morfosintácticos, semánticos y paralingüísticos utilizado por el ser humano para la comunicación, es en sí un macrosistema unificado. Aunque cualquiera de sus subsistemas puede ser examinado aisladamente, las funciones de estos subsistemas se comprenden solamente en el contexto de su interacción con los demás subsistemas. Por estas razones, el limitarnos aquí a considerar únicamente dos subsistemas —la lectura y la escritura— requiere no sólo una justificación convincente, sino también plena conciencia de la imposibilidad de separarlos permanentemente a nivel funcional frente a la totalidad expresiva de la que forman parte.

Justificamos nuestra estrategia docente en la que enfocamos la lectura y la escritura durante algún tiempo fuera de su contexto comunicativo total, alegando tres razones fundamentales:

- 1.ª La escritura es un sistema de signos comunicativos basados en el lenguaje, pero que no es el lenguaje en sí.
- 2.ª La escritura aparece históricamente sólo en determinadas culturas y por razones culturales muy específicas, por lo que no forma parte de la predisposición biológica general que está en la base de las actividades lingüísticas orales. Así, y al contrario del lenguaje, la lectura y la escritura son destrezas que el niño no adquiere si no es mediante la enseñanza estructurada; y
- 3.ª Las actividades neuromusculares que gobiernan la lectura y la expresión escrita no son las mismas que rigen las demás destrezas lingüísticas.

2. EL LENGUAJE EN SU CONTEXTO PLANETARIO

El lenguaje, propiamente dicho, es el sistema comunicativo empleado característicamente por el ser humano para propósitos de la interacción social y, en cierta medida, para la codificación de sus pensamientos. Pero el ser humano no constituye el único grupo viviente en el planeta con un sistema comunicativo destinado a semejantes fines. Desde las muy estudiadas abejas hasta los igualmente estudiados delfines, y pasando por especies tan diversas como las gaviotas, los gíbones, etc., se encuentran entre los diversos grupos de seres vivos, sistemas comunicativos de más o menos alta estructuración. Es lógico que cada uno de estos sistemas comunicativos comparta algunos rasgos comunes entre sí y, a su vez, con el lenguaje, aunque cada sistema difiere de los demás, incluyendo el lenguaje, en mayor o menor grado. El hecho diferencial, por pequeño que sea, es siempre suficiente para impedir la comunicación cabal entre un grupo y otro sin la intervención de algún dispositivo mediador externo. El estudio de los sistemas comunicativos de los diversos grupos animales lo constituye la zoosemiótica, otra subdisciplina de la lingüística con fuertes lazos interdisciplinarios (sobre todo con la zoología, la biología y las ciencias informáticas). No pensamos profundizar aquí en la zoosemiótica, sino sencillamente insistir en que la investigación del lenguaje en cualquiera de sus aspectos no puede aislarse del estudio de la comunicación en su contexto más general.

Tampoco podemos eliminar de nuestra definición de la comunicación los componentes mediadores (p. ej., el lenguaje de la programación de ordenadores, sintetizadores electromecánicos del habla, códigos, etc.), ya que todos ellos se valen de los principios de abstracción y simbolización que también intervienen en el lenguaje y en los diversos sistemas comunicativos existentes entre los seres vivos. Obviamente, es imposible reducir la definición de la comunicación y de sus dispositivos mediadores al mundo de la biología y de la zoología, puesto que cualquier manifestación de carácter electromagnético (ondas producidas por el sonido, por el movimiento o por reacciones electroquímicas) puede inscribirse o registrarse en una gran variedad de materia, incluyendo hojas de plantas, piedras ferruginosas, etc. De momento, sólo empieza a comprenderse las posibilidades receptivas de estas materias y y apenas se entiende la extensión de sus capacidades retentivas. El estudio de sus posibilidades de emisión, por otra parte (véase

«permutabilidad» abajo), aunque seguramente en progreso, en determinados sitios, no se ha publicado.

El deber del profesional del lenguaje, aun si consciente de todo este contexto complejo pero esencial, le obliga a separar provisionalmente el lenguaje de su verdadero contexto universal para estudiar su estructura y función intrasistémicas. Pero la conveniencia de enfocar así un sistema comunicativo de entre todos exige que estemos bien conscientes de las diferencias y semejanzas fundamentales entre el sistema así aislado y todos los demás. Un cuadro útil a este respecto es la lista de las «trece propiedades claves del lenguaje», elaborada por Hockett (1). Aunque la lista no pasa de ser una referencia muy generalizada y limitada además a un reducido número de sistemas comparados, nos ayuda a comparar algunos sistemas comunicativos con el lenguaje, dando por sentado que sólo el lenguaje posee íntegramente las trece propiedades aludidas:

1 y 2. Dualidad (sonora y estructural). El lenguaje es un fenómeno que se produce sobre todo activando el aparato fonatorio y que se percibe activando otro aparato: el auditivo. No intervienen dispositivos mediadores externos al organismo (la lectura, la escritura, la amplificación del sonido, etc., pertenecen propiamente al repertorio de dispositivos externos). Los elementos paralingüísticos también se perciben y se producen dentro del organismo, pero fuera del conjunto auditivo-fonatorio. Sin embargo, tales elementos paralingüísticos (al igual que los fonemas suprasegmentales) no se producen independientemente del lenguaje como tal. Al mismo tiempo, la organización de un mensaje no se limita al plano fonológico, sino que exige «olas» sucesivas de organización (codificación) a otros niveles (p. ej., el morfológico, el sintáctico y el léxico).

3. Recepción direccional. La fuente de emisión de un mensaje puede ser localizada por el oyente mediante su sistema de audición binaural.

4. Desaparición rápida. El mensaje hablado tiene que ser captado por el oyente casi en el acto, ya que no se lo puede retener indefinidamente para un análisis posterior, excepto mediante la intervención de técnicas o de maquinaria especiales y ajenas al organismo.

5. Permutabilidad. El ser humano normal es tanto un productor de mensajes (hablante) como un receptor de mensajes (oyente).

(1) Hockett (1960).



6. Retroacción total. El individuo al hablar, se escucha a sí mismo y regula las características de su voz y aun la estructura y el contenido de sus mensajes según la impresión acústica que recibe de su propia voz por conducción aérea y ósea. En el niño, esta misma retroacción es decisiva a la hora de adquirir la lengua materna.

7. Especialización. Los mensajes lingüísticos se transmiten para lograr un efecto específico. No se transmiten, bajo condiciones normales, sin el propósito fijo de que su contenido sea captado y comprendido por un oyente, aun si ese oyente en determinados casos es el mismo hablante.

8. Arbitrariedad. No hay ninguna conexión física entre los signos lingüísticos y las ideas que representan, menos los significados arbitrariamente acordados por la cultura en cuestión. Así, *mesa* «quiere decir» algo en castellano. El objeto denotado pasa a «llamarse» **Tisch** en alemán o **стол** en ruso. El signo arbitrario es distinto en cada caso, frente a la consistencia del objeto. (En parte, estas consideraciones inciden también en el contenido del próximo apartado.)

9. Semánticidad. Los elementos, o signos, de un mensaje tienen un valor comunicativo (significado) arbitrario y relativamente fijo para la cultura en cuestión. Ya señalamos la arbitrariedad de *mesa* en el apartado anterior. *Mesa* tendrá un significado concreto y relativamente consistente para cada hispanohablante (2). Los significados «secundarios» que pueda tener cualquier signo (por ejemplo, «*mesa directiva*», «*mesa redonda*») son igualmente concretos, aunque sólo para determinados subgrupos dentro de la comunidad lingüística en cuestión.

10. Discreción. El oído distingue y diferencia entre ciertos elementos sonoros para propósitos de la discriminación del contenido, mientras que otras distinciones sonoras, aunque bien perceptibles, no son diferenciales en cuanto al significado fundamental del mensaje. Esta es la base de la diferenciación entre fonemas y alófonos sobre la que volveremos en otro capítulo.

11. Desplazamiento. Podemos utilizar el lenguaje para referirnos a hechos y objetos pasados o nunca presenciados por nosotros. La mentira implica igualmente un desplazamiento del hablante y del oyente frente al significado del mensaje por no haberlo podido presenciar (ya que no ocurrió el hecho comunicado).

12. Productividad. Es posible emitir un mensaje que el hablan-

(2) La individualización del significado y el valor simbólico del lenguaje serán tratados ampliamente en su debido momento.



te que lo ha creado jamás ha producido antes, sin que ni él ni sus oyentes estén conscientes de la novedad. En tales casos, se han creado nuevos signos por reunir trozos de mensajes conocidos en pautas sintácticas admisibles. Al nivel histórico, la aplicación del concepto de productividad está en base de los cambios primario y secundario.

13. Transmisión cultural. Utilizamos el lenguaje como el medio más importante de la enseñanza, o sea, la transmisión del acervo cultural de una generación a otra.

	Abejas	Galanteo entre gasterosteos	Gaviotas	Gritos de gibones	Lenguaje
Dualidad estructural	No	?	No	No	Sí
Productividad	Sí	No	Sí	No	Sí
Arbitrariedad	Poca	?	?	Sí	Sí
Permutabilidad	Sí	No	No	Sí	Sí
Especialización	Sí	Alguna	?	Sí	Sí
Desplazamiento	Sí	No	?	No	Sí
Trasmisión cultural	No	No	?	No	Sí
Semanticidad	Sí	No	Poca	Sí	Sí
Dualidad sonora	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Discreción	No	?	?	Sí	Sí
Recepción direccional	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Desaparición rápida	?	?	Sí	Sí	Sí
Retroacción total	?	No	Sí	Sí	Sí

Sólo el humano, entre los sistemas utilizados en la comparación, posee las trece propiedades claves y sólo él, por lo tanto, puede llamarse «lenguaje».

El ser humano dispone así de un sistema comunicativo indiscutablemente único en el planeta, y saca buen provecho de él. No sólo realiza la mayor parte de su interacción social mediante la utilización de este sistema, sino que además gran parte de su pensamiento consciente y aun de sus sueños se realizan mediante el lenguaje. Si *homo sapiens* es en cierta medida un apodo razonable para el hombre, lo es mucho más el de *homo loquens*: el hombre capaz de hablar (3). Mucho más que un sencillo medio de expresión de la personalidad individual, el lenguaje influye poderosamente en nuestra percepción del mundo y en lo más íntimo de nuestros pensamientos.

(3) Hall (1964), pág. 5.

3. EL LENGUAJE COMO SISTEMA MULTIPARTITO

El lenguaje es una modalidad de comportamiento que se manifiesta en todas las culturas del mundo y la edad cronológica en la que se presenta en el niño es aproximadamente la misma en todas las culturas. La secuencia y los medios por los que se adquiere el lenguaje son asimismo idénticos en todos los seres humanos en condiciones normales. Sea cual fuere el idioma en cuestión, obedece a unos principios operantes generalizables, y estos principios parecen ser constantes a través de la historia del hombre. Todo esto apunta a unas fundaciones biológicas específicas que son, a su vez, precisamente los que nos permiten analizar, diagnosticar y tratar las afecciones del lenguaje.

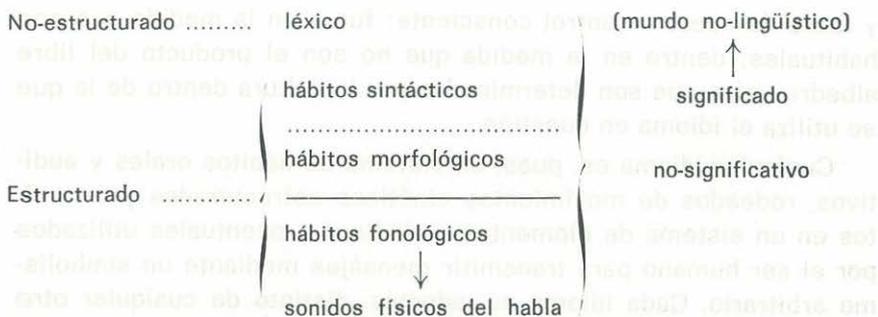
Todos los subsistemas lingüísticos humanos (los diversos idiomas) comparten ciertas características fundamentales y todas ellas son, por su naturaleza, orales y auditivas. Esto quiere decir que el lenguaje utiliza ondas sonoras como el medio principal de transmitir y de recibir mensajes. Además, toda lengua es un sistema de simbolismo arbitrario: lo simbolizado por cualquier elemento lingüístico es automáticamente el significado de aquel elemento.

Dentro de estos límites generales, el lenguaje funciona a tres niveles distintos: primero, su sistema sonoro (fonología); segundo, el sistema por medio del que se combinan estos sonidos en secuencias mayores de formas significativas (morfosintaxis); y tercero, el sistema de relaciones entre el lenguaje y otras modalidades de comportamiento humano (psicolingüística). En el diagrama que sigue (4) aparecen en primer plano los hábitos fonológicos, que permiten la producción y recepción de los sonidos individuales del idioma. Segundo, el nivel morfológico constituye el sistema mediante el cual se combinan los sonidos individuales para formar entidades mayores del significado. Tercero, se revela el nivel sintáctico en el que las entidades morfológicas son encadenadas para formar oraciones. El léxico es la vía principal por la cual transmite un idioma sus significados denotativos y connotativos.

En el uso activo de un idioma, el hablante funciona a todos estos «niveles» simultáneamente, como el oyente, a su vez, reacciona a todos simultáneamente.

El sistema gramatical de cualquier idioma, en el sentido más estricto, consta de un número de elementos que no tienen necesariamente un significado en el sentido del diccionario, pero que

(4) Hall (1968).



indican la función estructural de otros elementos con los que se combinan (p. ej., los sufijos de pluralidad sustantival escritos con *-s* y *-es* en palabras tales como *rosas*, *deberes*, etc.; el sufijo de tiempo pasado escritos *-aba*, *-ía* en verbos tales como *andaba*, *comía*; los artículos definidos e indefinidos, etc.). Estos elementos que indican las funciones gramaticales se llaman morfemas *sistémicos*, frente a aquéllos que tienen un significado específico en el diccionario (p. ej., **mesa**, **libro**, **viaje**, etc.), que se llaman morfemas *léxicos*. Los morfemas léxicos, más allá de su significado, se categorizan según sus funciones gramaticales. En español, por ejemplo, estas funciones son cuatro: sustantivos, verbos, modificativos y nexos, términos que se emplean en lugar de las tradicionales «partes de la oración» (5). Esto se debe a que en la descripción lingüística de un idioma no se utiliza una terminología universal de la gramática, sino solamente los términos aplicables a las estructuras de la lengua en cuestión.

El lenguaje funciona en el ser humano más o menos como un servomecanismo. Estos servomecanismos en la ingeniería eléctrica sirven para desencadenar ciertas operaciones o reacciones; no para hacerlas directamente, sino sencillamente para estimularlas. De este modo, el intercambio de mensajes mediante el lenguaje sirve para estimular acciones por parte del oyente, aunque estas acciones pueden ser de tipo físico o lingüístico, manifiestos o pasivos.

Los idiomas son, además, sistemas «habituales», porque se adquieren las capacidades lingüísticas básicas en la niñez para utilizarlas luego en la vida adulta, sin que el hablante esté consciente de que su comportamiento lingüístico es tan profundamente habitual. Así, nuestras costumbres lingüísticas quedan a la vez dentro

(5) Feldman (1976-a).

y fuera de nuestro control consciente: fuera en la medida que son habituales; dentro en la medida que no son el producto del libre albedrío, sino que son determinadas por la cultura dentro de la que se utiliza el idioma en cuestión.

Cualquier idioma es, pues, un sistema de hábitos orales y auditivos, rodeados de movimientos cinéticos estructurados y envueltos en un sistema de elementos melódicos y acentuales utilizados por el ser humano para transmitir mensajes mediante un simbolismo arbitrario. Cada idioma es, además, distinto de cualquier otro de los varios miles que se hablan en la tierra respecto a su estructura de superficie: su repertorio sonoro, sus morfemas, su léxico y sus estructuras gramaticales. Por otra parte, es posible que haya algunos elementos subyacentes que aparecen en tantos idiomas que determinados investigadores han llegado a considerar seriamente la existencia de elementos estructurales posiblemente universales (6).

Para la edad de doce o trece años el individuo normal dispone de un sistema lingüístico bien desarrollado y en plenas funciones, aunque el aprendizaje —principalmente de vocabulario y de la subordinación— no termina nunca. El conjunto total de hábitos lingüísticos de un individuo se llama su *idiolecto*, y es propio del individuo. Si para comunicar es preciso que el individuo utilice las estructuras y sonidos comunes en el idioma de su comunidad cultural, también es inevitable que adquiera ciertos rasgos individuales dentro de las variaciones toleradas por su idioma, y éstos son tan evidentes que no hay dos *idiolectos* idénticos.

La individualidad de los *idiolectos* obviamente se atribuye en primer plano a las diferencias fisiológicas entre todos los seres humanos, y después al hecho de que cada individuo tiene experiencias vitales distintas de las de todos los demás.

El estudio científico del lenguaje, visto desde estas perspectivas, es un campo inmenso de investigación. En el presente contexto, sin embargo, nos limitaremos a comentar algunos de aquellos aspectos de la lingüística que se relacionan directamente con el problema de la enseñanza de la lectura y la escritura.

(6) Véanse, por ejemplo, los ensayos recogidos por Joseph Greenberg, ed. *Universals of Language*, 2.ª ed., M. I. T. Press, 1966.

4. LA ONTOGENESIS LINGUISTICA

En la ontogénesis del lenguaje (7) afirmamos que el niño normal, bajo condiciones también normales, adquiere su lengua materna partiendo de una predisposición biológica hacia el comportamiento lingüístico, primordialmente en sus aspectos de comprensión auditiva y expresión oral. Se sabe que el ser humano nace dotado de un caudal de instintos y capacidades para el lenguaje que son genéticamente acondicionados y transmitidos. El desarrollo ordenado de estos instintos y capacidades depende de la participación activa del individuo en las convenciones comunicativas de la sociedad a la que pertenece.

¿Cuáles son, específicamente, estos instintos y capacidades? Sobre todo la capacidad de simbolizar, o sea, de utilizar un fenómeno para representar a otro. Existen además la de imitar, la de hacer analogías y la capacidad física de emplear los órganos de respiración y de masticación para las actividades de fonación.

Pero estas capacidades latentes se desarrollan con cierta lentitud a través de los primeros años de vida, por lo que no son propiamente lingüísticas las más primitivas experiencias comunicativas en las que toma parte el niño, puesto que éstas difieren del lenguaje en varios aspectos importantes:

- 1.º Las señales empleadas no son especializadas; es decir, no hay una conexión física entre la señal y su antecedente y consecuencia.
- 2.º Las señales adquieren significado porque hay alguna semejanza geométrica entre la señal y su significado.
- 3.º La comunicación entre la madre y el niño no se basa sobre un repertorio común de señales, sino sencillamente sobre la capacidad de la madre de comprender correctamente lo que «dice» el niño, y viceversa (8).

Este tipo de comunicación pre-lingüística entre madre y niño continúa desde la edad de seis hasta veinte meses. Durante este período, la espectrografía puede revelar varios defectos incipientes o patentes de la fonación, pero relativamente poco con respecto a la audición. Porque el habla se desarrolla en el recién nacido con anterioridad a sus primeras actividades identificables como «lingüísticas», los ruidos vocales que produce hasta aproximadamente el sexto mes de vida constituyen un paso importante

(7) Llamamos «ontogénesis lingüística» al estudio científico de la adquisición de la lengua materna.

(8) Hockett (1958), págs. 353-355.

en el desarrollo de sus capacidades fonatorias. Cualquier nexo que pudiera haber entre este juego fonatorio y el pensamiento será probablemente mínimo, pero aun durante esta etapa tan temprana se destaca el papel social del habla: las reacciones del niño frente al comportamiento lingüístico que le rodea forman parte de su socialización, o sea, su adaptación gradual al uso del lenguaje como el dispositivo fundamental de la interacción social (9).

El más temprano juego fonatorio del niño en este período puede ser calificado de «balbuceo», ya que no parece constituir una actividad articularia diferenciada, sino un simple abrir y cerrar la boca, movimientos de los labios y del velo asociados con sus hábitos de comer y tragar y el ejercicio del aparato respiratorio con activación de las bandas vocales. A partir del segundo mes de vida, sin embargo, es posible hablar de una vocalización, de la que, eventualmente, saldrán articulaciones con carácter fonológico. Esta etapa suele coincidir con la aparición de la sonrisa, aunque no se ha descubierto hasta la fecha ninguna causalidad entre los dos fenómenos. En ningún caso parece posible asociar las vocalizaciones a partir del segundo mes aproximadamente con los rasgos distintivos de la fonología de la lengua materna, vínculo que suele aparecer por primera vez alrededor del sexto mes de vida. Hacia los seis meses de vida, el balbuceo empieza a semejarse a los contornos entonativos de los macrosegmentos de la lengua materna, proceso que suele durar desde el noveno hasta el decimoctavo mes de la vida aproximadamente.

Desde el vigésimo mes de vida, en cambio, se inicia la comunicación lingüística, porque el niño empieza a imitar el comportamiento lingüístico de la madre. Gradualmente adquiere, mediante la retroacción, un repertorio de signos que comparte con ella con el efecto neto de que la madre y el niño ya empiezan a funcionar a base de un repertorio común. Es obvio que el concepto de la imitación a tan tierna edad no significa más que la cada vez más estrecha correspondencia entre los contornos de comportamiento de un organismo a otro. Todavía no se sabe qué inicia este comportamiento imitativo, y algunos investigadores han propuesto que sea hasta un fenómeno accidental (10). Es menester recordar siempre que la actividad comunicativa, aun entre criaturas de veinte meses, no se limita a lo fonatorio, sino que es también significativo el comportamiento cinestésico, que acompaña a la actividad fonatoria. La imitación, tanto en su fase fonatoria como en la cinestési-

(9) Bühler (1927).

(10) Carmichael (1966).

ca, nos muestra además que la capacidad de producir la comunicación coincide con la capacidad de recibirla.

La imitación sonora, aunque obviamente manifiesta al nivel fonológico, no es un fenómeno puramente fonético, sino que refleja a la vez las distinciones de sentido y la incipiente conciencia gramatical. Se estructura el cuadro fonológico cada vez más estrechamente en relación con la sintaxis y la semántica.

Automáticamente, del proceso imitativo se deriva la posibilidad de una interpretación errónea de lo que dice el niño. Este factor le impone cada vez más estrechas condiciones para que acierten sus esfuerzos comunicativos, por exigir siempre una exactitud cada vez más perfecta en sus propias respuestas, para que éstas se conformen con las pautas adultas del ambiente.

El orden de adquisición de los fonemas parece depender, sobre todo, de su nivel de dificultad desde el punto sensorio motor. Depende además de la distribución de los fonemas en el sistema de la lengua materna, tanto en cuanto a su frecuencia como en cuanto a su contenido informativo. Para el castellano, por ejemplo, el desarrollo de consonantes suele seguir aproximadamente el siguiente calendario:

DESARROLLO DE CONSONANTES POR EDADES

Edad	Sonidos
3	/m/
3	/n/
3	/p/
3	/x/
3	/w/
4	/b/
4	/k/
4	/g/
4	/f/
5	/y/
5	/ñ/
5	/d/
6	/l/
6	/r/
6	/t/
6	/c/
6	/pr/ /bl/
	/pl/ /br/
6	/fr/ /kl/
	/kr/ /fl/
7	/ʎ/
7	/ø/
7	/ʝ/
7	/s/
8	/gr/
8	/dr/
8	/tl/

Mediante este procedimiento de imitación recíproca se desarrolla en el niño un repertorio de señales lingüísticas que se asemejan mucho a la estructura fónica y semántica de las oraciones cortas de los adultos. En el niño, sin embargo, tales «oraciones» no constan de dos o tres palabras en el sentido técnico porque los elementos no se emplean como constituyentes en la construcción de mensajes complejos según normas gramaticales, como lo son las palabras usadas por adultos. Estas oraciones incipientes son, efectivamente, «holofrases» (11), compuestas de señales individuales e incombinales. Así se puede decir que las oraciones del niño consisten totalmente en señales que se han aprendido como entidades enteras por medio de la imitación directa o indirecta de los adultos.

Una misma emisión holofrástica puede tener a veces el valor de una pregunta y otras veces el valor de un enunciado. Están compuestas al principio exclusivamente de sustantivos, verbos y modificativos, ya que los nexos, que implican un nivel más alto de relaciones y operaciones gramaticales, exigen un desarrollo más avanzado de la función simbólica. También es probable que la organización primitiva de las holofrases utilice aquellos elementos de más peso informativo, permitiendo de este modo el máximo rendimiento comunicativo con la máxima economía (lo cual hace que las holofrases se parezcan al lenguaje telegráfico).

Repetimos que es muy difícil establecer la jerarquía gramatical del niño en la etapa holofrástica, aunque su conciencia gramatical está, indudablemente, en pleno desarrollo precisamente en este momento.

Poco a poco se ensancha el repertorio holofrástico para abarcar ciertas «holofrases» semejantes en cuanto a su sonido y a su significado. Por ejemplo, digamos que el niño ya puede usar equivalentes prelingüísticos de las secuencias / pápi ↑ /, / pápi ↓ / y / mámi ↑ /, pero no de / mámi ↓ /. En cada secuencia, las vocales y consonantes son producidas dentro de una matriz de entonación y acento tónico. Ahora ocurre una situación en la que el niño produce la oración / mámi ↓ /, una secuencia jamás dicha en su vida. La aparición del fenómeno de la analogía es el hecho más decisivo en el aprender del lenguaje.

Puede ser que el niño produzca varias formaciones analógicas

(11) Brown y Bellugi (1966).

experimentales antes de producir aquella que se corresponda con suficiente exactitud con alguna forma adulta para que se comprenda. Se sabe, sin embargo, que se ha iniciado la fase analógica al oír al niño decir algo que no pudo haber oído de otros.

No sabemos todavía dónde empiezan a confluír el desarrollo de los hábitos gramaticales y los fonémicos, aunque parece cierto que éstos son anteriores a aquéllos (12).

El niño emplea durante mucho tiempo, a través del período imitativo, numerosas formas gramaticales, tanto aisladas como dentro de las holofrases, sin la más leve falta. Al aparecer las primeras faltas, el niño da evidencia de las primeras construcciones personales. Numerosos investigadores se han dedicado a descubrir la secuencia según la cual el niño efectúa la transición hacia la «gramaticalidad» empleando diversos métodos y alcanzando resultados más o menos definitivos. En su mayoría, estas investigaciones enfocan a niños de habla rusa, inglesa o francesa, por lo que faltan todavía datos experimentales concretos para los niños hispanohablantes. Ya que es peligroso intentar un traslado de métodos y conclusiones de una lengua a otra, lo más que se puede hacer hasta que se haya alcanzado un grado semejante de investigación directamente con niños de habla española, es reconocer la existencia de un acoplamiento bastante estrecho entre la evolución de las estructuras lingüísticas y el desarrollo de las estructuras cognoscitivas.

El desarrollo del sistema fonológico del niño normalmente toma la forma de una subdivisión de algún rango articulatorio en dos o más rasgos menores contrastados:

$$\begin{array}{c} /t/ \\ /t/ < \\ /d/ \end{array}$$

El procedimiento no es completamente uniforme, sin embargo, y hay etapas en las que algunas formas anteriormente adquiridas no son inmediatamente amoldadas a la nueva pauta. Esto lleva a que, ocasionalmente, hay varios fonemas que el niño emplea indistintamente para representar un fonema específico en el lenguaje de los adultos.

Por ejemplo, los consonánticos pueden reducirse a consonantes sueltas, se omiten sílabas átonas y se repiten consonantes en sílabas sucesivas. La secuencia exacta de estas pautas de desa-

(12) Berko (1958).

rrollo fonémico varía de niño en niño y el fin del procedimiento depende, en último término, de los hábitos fonémicos de los adultos en el ambiente. Estos normalmente comprenden los primitivos mensajes del niño, más a base del contexto, que a base de la exactitud con la que éste se ha expresado, y suplen las distinciones articulatorias que el niño no ha ejecutado. Esto le da al niño un modelo y también un premio por su éxito en la actividad comunicativa (13).

Parece que el procedimiento del desarrollo fonémico o estructural que comienza con la aparición de las formaciones analógicas, llega a un punto máximo entre el segundo y cuarto años de vida para que ambas confluyan en la fusión del habla y del pensamiento (14).

Según Vygotsky, poco antes de realizarse esta fusión, el niño reconoce algunas palabras que toman lugar representativo de objetos, personas, acciones, etc. A tal edad el niño sólo domina un vocabulario que le ha sido suministrado por otras personas. Ahora, sin embargo, en el momento que empieza a efectuarse la fusión cambia la situación. El niño empieza a sentir la necesidad de ensanchar sus capacidades expresivas, y mediante sus propias preguntas se empeña en aprender los signos que denotan los nuevos objetos que encuentra (15).

Desde los cuatro hasta los siete años el niño llega a controlar, con poquísimas excepciones, el sistema sonoro de su lengua; sus estructuras morfosintácticas esenciales y un vocabulario fundamental.

PROMEDIO DEL VOCABULARIO POR EDAD

Edad	Vocabulario
1 ½	50
2	250
2 ½	425
3	875
3 ½	1200
4	1450
4 ½	1800
5	2000
5 ½	2500
6	2600

(13) Leopold (1953).

(14) Stern (1914).

(15) Vygotsky (1962), pág. 43.

Existe, naturalmente, un inmenso vocabulario que él todavía no conoce, como tampoco domina ciertas opciones de subordinación gramatical o variación de estilo, lo cual hace que el aprendizaje de la lengua materna continúe, aunque en forma cada vez más reducida, durante toda la vida. Diez o quince años después, el individuo padece otra limitación sobre su capacidad de adaptarse a nuevas variaciones regionales de su propio idioma; más allá de los veinte años, cualquier adaptación a un nuevo dialecto se logra lenta y, en la mayoría de los casos, incompletamente (16).

A través de todo el período de adquisición y desarrollo del lenguaje, impera el establecimiento de un sistema de retroacción autocorrectiva, mediante el que el niño con audición normal aprende a utilizar el lenguaje antes de dominar las reglas gramaticales como tales. El procedimiento es así acumulativo y el niño perfecciona su lengua mediante una redundancia casi infinita de experiencias.

De todo lo antedicho se desprenden dos hechos fundamentales: 1.º que el proceso de adquisición del lenguaje propiamente dicho (la comprensión auditiva y la producción oral), es un proceso de aprendizaje en el que no interviene necesariamente un proceso de **enseñanza**, mientras que, 2.º, la lectura y la escritura son procesos de **aprendizaje** que exigen irremediabilmente la mediación de la **enseñanza** estructurada.

Diferenciamos entre el aprendizaje y la enseñanza en este contexto por observar que el niño aprende su lengua materna por efectuar, millones de veces entre el nacimiento y la madurez lingüística, conjuntos ordenados de cambios en su comportamiento lingüístico para que su comportamiento expresivo se haga cada vez más consonante con el del entorno.

Este condicionamiento operante tiene el efecto de refinar el lenguaje del niño hasta que él logre codificar sus mensajes según los requisitos estructurales de la comunidad. Tal condicionamiento es ambiental y, por lo tanto, de algún modo «automático», por lo que podemos llamarlo un proceso de aprendizaje, pero no de enseñanza. Por razones que hemos señalado en apartados anteriores, hemos visto que la escritura, y por consiguiente la lectura, no forman parte del conjunto de destrezas expresivas adquiridas por esta vía del condicionamiento operante en la comunidad. Por lo tanto, su apren-

(16) Hockett (1958), págs. 361 y sigs. Leopold (1952) nos ofrece una bibliografía extensa sobre el lenguaje infantil. Un resumen general de la adquisición del lenguaje en la infancia nos lo presenta Carroll (1960).

dizaje requiere la intervención de un proceso de enseñanza estructurada.

La naturalidad o automaticidad con la que se adquiere el lenguaje en la infancia se debe a que los primeros pasos del proceso adquisitivo pertenecen a la formación de conceptos espontáneos en la psicología del niño. Al principio, con los conceptos espontáneos el niño no está consciente de las operaciones en cuestión porque su atención está fijada en el objeto. Al empezar a formar las primeras analogías, el niño empieza a estar consciente del sistema que rige la estructura de su lengua materna y vemos el comienzo de la transición hacia la formación de los conceptos científicos, porque el concepto empieza a estar sujeto a un control científico y deliberado. La lectura y la escritura, en cambio, no pasan nunca por una fase inicial de concepto espontáneo porque la relación entre el niño y el objeto designado por los símbolos escritos está mediada, precisamente, por la intervención del sistema simbólico, que es, desde el principio, uno de los conceptos científicos con su sistema jerárquico de interrelaciones y en el que el niño está plenamente consciente de los procesos mentales que tiene que utilizar para realizar operaciones en este sistema. La adquisición de un sistema mediador es siempre el resultado, como los demás conceptos científicos, de un proceso de enseñanza. Aquí percibimos una vez más la distinción fundamental entre la lectura y la escritura, por una parte, y el lenguaje, por otra. Los conceptos científicos pueden aprenderse, desde luego, si la estructura del contexto en que se aprenden es suficientemente arbitraria, lo cual es precisamente el caso de la transición efectuada entre la imitación y la creación analógica en el lenguaje oral. Como el contexto natural de la expresión humana no presenta los requisitos de estructura arbitraria por el desarrollo de un sistema mediado entre el niño y el lenguaje, es imposible suponer que estos conceptos científicos puedan aprenderse sin la intervención de un proceso netamente docente.

Si bien hasta ahora hemos intentado justificar la separación de la lectura y escritura como enfoques independientes en el programa docente del lenguaje, no se puede negar el nexo estrecho que existe entre la lectura y la escritura y el lenguaje. Una vez implantada la capacidad lectora y escritora, estas actividades llegan a ser un ampliación de las capacidades expresivas fundamentales del niño y, a la vez, mediante la retroacción refuerzan las capacidades expresivas orales y auditivas.

5. APTITUDES PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Podemos suponer que la capacidad expresiva consta de cuatro destrezas independientes pero estrechamente vinculadas. En conjunto sabemos que, la correlación entre cualquier par de estas cuatro destrezas es superior a la relación entre cualquier destreza aislada y la inteligencia: 0,5-0,8 entre la comprensión auditiva y la comprensión lectora, frente a 0,6 entre la lectura y la escritura, por una parte, y la inteligencia, por otra (17). Más específicamente sabemos, que los niños que muestran un alto grado de proficiencia lectora normalmente son los que se distinguían en la fase oral (18).

Parte de nuestra actual incertidumbre acerca del momento idóneo para iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura, brota de una comprensión defectuosa de relaciones entre el *desarrollo* y la *enseñanza*. Según muchos psicólogos, es inútil intentar la enseñanza de ciertas destrezas lingüísticas hasta tener evidencia del desarrollo de ciertas capacidades intelectuales y psicomotrices en el niño, sin que éstas tengan relación directa con el lenguaje como tal. Por otra parte, sabemos que es imposible separar netamente al desarrollo de la enseñanza. Nadie ha podido hasta ahora separar los productos lingüísticos del desarrollo de los de la enseñanza para encontrarlos en sus formas puras. Esto se debe, a que el lenguaje es en sí una actividad *directiva* que, al adquirirse en la niñez mediante un proceso que hemos de caracterizar como enseñanza informal (19), automáticamente influye beneficiosamente en el desarrollo de las capacidades lingüísticas. Huelga advertir que la enseñanza formal es imposible antes de que el niño haya llegado a cierto nivel de desarrollo psicomotor o emotivo específico. Sin embargo, podemos afirmar que la enseñanza ordenada de las destrezas lingüísticas ayuda a estimular y encauzar el desarrollo. No es ésta una idea totalmente nueva; históricamente, la teoría Gestalt, protagonizada por Koffka, reconoció cierto grado de interdependencia entre el desarrollo y la enseñanza, apuntando que al desarrollo le correspondía la función primordial de disponer al organismo para el aprendizaje, y que el aprendizaje, a su vez, contribuye directamente al desarrollo del organismo.

Estos argumentos nos llevan a dudar de ciertas ideas bien

(17) Wilkinson (1970).

(18) Loban (1963).

(19) O sea, que la rigurosa estructuración del ambiente en el que se adquiere la lengua materna constituye automáticamente una forma de enseñanza, aunque sin programación docente formal mediadora.

arraigadas en la psicología pedagógica española sobre el momento idóneo de iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura. Según algunos psicólogos, el momento idóneo coincide con la comprobación de que el niño está en pleno poder de ciertas operaciones psicomotóricas:

- a) Familiaridad con las operaciones a realizarse.
- b) Duración de la capacidad de atención y concentración.
- c) Capacidad de musculatura fina.
- d) Desarrollo de la discriminación auditiva y visual.
- e) Experiencia en seguir las instrucciones en secuencia.
- f) Direccionalidad.
- g) Percepción topográfica.
- h) Remanencia ocular.

Existen motivos para dudar de cualquier relación estrecha entre la madurez psicomotriz y el desarrollo del lenguaje. El lenguaje no parece desarrollarse en el niño solamente por razones de expresar sus necesidades en forma lingüística. Aparentemente, la aparición del lenguaje obedece a una cronología según la que, entre los doce y dieciocho meses de vida, aparece en niños normales de la más varia representatividad de ambientes. De la misma forma, las etapas del desarrollo psicomotórico siguen su propio ritmo cronológico, que pueden considerarse paralelamente a las etapas del desarrollo del lenguaje; pero es consistentemente imposible postular causalidad alguna entre un fenómeno y otro.

Podemos afirmar que la aparición del lenguaje en el niño no es una sencilla consecuencia del control motórico por varias razones. Primero, el desarrollo del lenguaje es independiente de las capacidades articulatorias y el perfeccionamiento de la articulación no se puede prever enteramente sobre una base del desarrollo motórico general. La independencia del desarrollo del lenguaje frente al desarrollo motórico también se ve en la prioridad de la comprensión lingüística sobre la producción. Normalmente la comprensión se adelanta a la producción en términos de meses, aunque, en muchos casos, la diferencia puede ser de años. Finalmente, en los niños hipotónicos la musculatura en general es débil y los reflejos menos activos. Sea cual fuere la etiología de la hipotonia, no interfiere con la aparición del lenguaje, aunque obviamente es una afección patente al nivel motórico. Paralelamente hay muchos niños cuyo desarrollo motórico es absolutamente normal pero cuyo desarrollo lingüístico estaría seriamente afectado.

CRONOLOGIA GENERALIZADA DE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE
EN LA INFANCIA
NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

Edad en meses	Lenguaje	Desarrollo motorico	Lesiones secundarias	Madurez del SNC	Laterali-zación	hemisférica Equipoten-cialidad	Comentario adicional
4 . . .	sonidos no-es-pecíficos.	autosustento de la cabeza; desaparición gradual del reflejo tónico del cuello.	sin efecto sobre el lengua-je en 50 por 100; 50 por 100 sufren atraso en el comienzo del lenguaje, pero sin efecto en el desarrollo posterior.	60-70 por 100 del desarrollo ya efectua-do.	ninguna.	perfecta.	se establecen los prerrequisitos neuro-anatómicos y fisiológicos.
6-9 . .	«barboteo» re-duplicado.	se sienta so-lo, se arrastra hacia la posi-ción de pie; extiende la mano unilate-ralmente; uso opositorio del pulgar.					
12-18	algunas «pala-bras»; obede-ce instruccio-nes sencillas; responde a «no».	se sostiene de pie unos ins-tantes; gatea; camina de la-do agarrando un soporte ho-rizontal; des-arrollo comple-to de agarrar y soltar obje-tos.					
18-21	20 palabras a 18 meses; 200 a 21 meses; com-prende preguntas sen-cillas; forma holofrases de dos palabras.	se sostiene de pie; se sienta con poca cer-teza; baja la escalera al re-cívals, gateando; a veces logra construir una torre de tres bloques; tira la pelota, pe-ro con dificul-tad.					
24-27	afincamiento de palabras; vo-cabulario 300 a 400 palabras; holofrases de hasta 3 ele-mentos; apari-ción de pro-nombres y pre-posiciones.	corre; cambia de postura rá-pidamente; sube y baja es-caleras.	desaparecen comienzos lin-güísticos an-teriores; se readquiere el lenguaje repi-tiendo todos los pasos.	disminu-ción de la velocidad de madu-ración.	se esta-blece pre-ferencia manual.	hemisferio izquierdo ad-apta respon-sabilidades lingüísti-cas.	el lenguaje se efectúa en to-do el cerebro; poca especia-lización corti-cal con ten-dencia hacia el dominio del hemisferio iz-quierdo.

Edad en meses	Lenguaje	Desarrollo motórico	Lesiones secundarias	Madurez del SNC	Lateralización	Equipotencialidad hemisférica	Comentario adicional
30-33	gran aumento de vocabulario; transición de holofrases a construcciones con preferencias de hasta 4 lexemas.	perfeccionamiento de la coordinación manual; independencia digital; construye torres de hasta 6 bloques.					
36-39	vocabulario de por lo menos 1.000 palabras; aparición de dependencias gramaticales; cerca de 90 por 100.	corre rítmicamente; cambia de dirección con dificultad; sube y baja escaleras con ples alternos; salta 20 centímetros; manipula triciclo; se sostiene en un pie.					
3-10 años	perfeccionamiento de coordinación y acoplamiento; expansión del vocabulario.	aparición de síntomas afásicos cuya recuperación puede ser total, menos en lectura y escritura; 2 procesos característicos recuperación: disminución interferencia afásica y a continuación adquisición lenguaje.		se establece dominio cerebral, aunque sigue funcionando hemisferio derecho hasta que 25 por 100 de afasias en este período se deban a lesiones del hemisferio derecho.	lesiones del hemisferio izquierdo, ya lateralización, toda vez es posible la reorganización.		mientras sigue el proceso de lateralización, todavía es posible la reorganización.
11-14 años	aparición de «acento extranjero» si aprende otro idioma.	lesiones adquiridas por trauma, pueden ser irreversibles.	parámetros físicos, menos en la linización y espectro EEG.	datos disponibles indican lateralización definitiva.	reducida.		
Madurez	vocabulario «profesional» y pasivo; esmeramiento estilístico.	síntomas presentes después de 5 meses, suelen ser irreversibles.	completa.	totalmente lateralizada a la izquierda con menos de 3 por 100 de excepción.	ninguna en el lenguaje.	en el	sectores cerebrales no-lingüísticos se pueden compensar zonas dañadas menos cuando se interrumpió la lateralización patológicamente en la niñez.

Aunque reconocemos que el dominio de estas operaciones psicomotóricas es necesario, en último término, para controlar completamente la lectura y la expresión escrita, es evidente, según los datos experimentales, que estas operaciones no tienen que

haberse perfeccionado en el niño antes de iniciar la enseñanza de la lectura y de la escritura. Basta para estos propósitos que estas operaciones se hayan iniciado y no que hayan llegado a la plena madurez. Prueba de ello es el léxico experimental que se ha registrado con niños subnormalmente desarrollados que, a pesar de que su déficit afecte precisamente a algunas de las arriba mencionadas operaciones psicomotóricas, han aprendido a leer y a escribir, en muchos casos con una soltura indiferenciable de la normal. Todo esto nos lleva a sugerir que, puramente desde el punto de vista de la psicomotricidad, no es necesario posponer la enseñanza de la lectura y de la escritura hasta que el niño domine completamente las operaciones en cuestión, sino que es suficiente tener evidencia de los comienzos de estos procedimientos para iniciar la enseñanza. Volviendo sobre la idea del lenguaje como actividad directiva, la iniciación de la enseñanza en sí ayudará positivamente en el encauzamiento y vigorización del desarrollo psicomotórico ya empezado.

Otros psicólogos intentan fijar edades específicas como idóneas para iniciar la enseñanza de la lectura y de la escritura. Para algunos, esta cifra puede ser de tres años y medio, mientras que, para otros, puede subir hasta seis. La edad preferida por uno u otro de estos grupos refleja una combinación de factores emotivos, psicológicos y neurológicos, pero obviamente no se basa en ningún criterio lingüístico, ya que no hay dos niños cuyo desarrollo lingüístico sea absolutamente idéntico. Además, ya hemos visto que la escritura se relaciona más estrechamente con el desarrollo lingüístico oral del niño que con los factores de inteligencia o del desarrollo neurofisiológico.

Tampoco es posible esperar hasta que el niño evidencie una motivación espontánea para empezar a leer y a escribir. Ya vimos que la lectura y la escritura no forman parte del aprendizaje «automático» del lenguaje, ni desde el punto de vista de la ontogénesis lingüística, ni desde el de la lingüística comparada. Por lo tanto, la motivación para la lectura y la escritura no es innata en el niño como lo es, en el niño normal, la predisposición de adquirir el lenguaje. La separabilidad de estas dos destrezas de las orales indica la necesidad de una estrategia docente especial. Tampoco se puede esperar que el desarrollo de las capacidades simbólicas del niño se desarrollen o se enseñen duplicando la secuencia por la que el niño ha adquirido su lenguaje oral. En el aprendizaje de la lectura y la escritura, el niño tiene que separarse del aspecto sensorio del lenguaje y reemplazar las estructuras reales

habladas por imágenes visuales de estas estructuras. Para hacerlo necesita, entre otras cosas, disponer del lenguaje internalizado. La comprensión auditiva y la producción oral son anteriores al lenguaje interior, ya que constituyen el medio por excelencia de adquirirlo. La lectura y la escritura, en cambio, son posteriores al lenguaje internalizado. La inteligencia, como antes sugerimos, no es factor decisivo en la medida de estas capacidades de abstracción (niños con un coeficiente de 24 Terman-Merrill han aprendido a leer).

Sin querer especificar todavía —y de hecho la investigación sobre este aspecto del tema no ha logrado inventariarlas todas— las interrelaciones entre el lenguaje y la lectura y escritura, podemos apreciar que ambos sistemas proporcionan importantes oportunidades para el aprendizaje de los elementos esenciales de la comunicación humana:

Lenguaje	Lectura-escritura
barboteo	garrapatos.
entonación	aspectos categóricos de la escritura.
segmentación (/+/)	segmentación (espacios y secuencias de letras).
propiedades distintivas de las formas	propiedades distintivas de grafemas.
estructura conceptual	distribución semántica de segundo orden.
morfología	morfología.
sintaxis	sintaxis.

También es relativamente seguro que la infraestructura socio-económica de la comunidad influye poco en la motivación del niño para el aprendizaje de la lectura y la escritura. La influencia de los hermanos mayores en el hogar puede ser, en cambio, más decisiva, pero nunca pasa de ser un fenómeno aislado. Es, en rea-

lidad, el deber del colegio crear suficiente motivación mediante la naturaleza del programa docente mismo (20).

Si con este análisis podemos decir que la lectura y la escritura y la escritura partirá, lógicamente, desde las dos destrezas sariamente separable de él, tanto en términos de su funcionamiento neuropsicológico como en términos del método por el que se adquiere; y si lo anterior refuerza nuestro argumento al justificar no solamente la enseñanza de la lectura y la escritura como conceptos científicos, sino también el hacerlo antes de lo que tradicionalmente ha sido el caso y de relacionarlo en forma bien distinta de la tradicional, entonces nos incumbe sugerir un nuevo acercamiento al problema.

Al rechazar la idea de una edad concreta y absoluta para iniciar la enseñanza de la lectura y de la escritura, y al ver que la psicomotricidad sólo tiene un valor relativo en estas determinaciones, será preciso encontrar otro medio evaluativo para determinar si el niño dispone de los prerequisites realmente necesarios para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Tal instrumento evaluativo, en vista de la innegable correspondencia entre el desarrollo de las destrezas orales y la disposición para la lectura y escritura son sistemas simbólicos basados en el lenguaje, oral (21).

La gran importancia de medir adecuadamente las aptitudes de un niño a este respecto es imposible de exagerar, sobre todo porque da como resultado la creación de un grupo homogéneo de aprendices frente a una tarea específica de aprendizaje. Esto quiere decir que cualquier niño que haya superado la prueba —a pesar de su edad, inteligencia, desarrollo psicomotórico, etc.— formará parte del grupo. Garantizamos así que todo niño capaz tendrá la oportunidad de adquirir estas destrezas lo más pronto posible, mientras que un niño que no haya superado la prueba y que, por lo tanto, todavía no dispone de las capacidades necesarias, no se verá obligado a realizar un esfuerzo estéril y tortuoso que, a largo plazo, podría impedir la adquisición posterior de estas destrezas.

Estas pruebas constan de cuatro secciones:

- 1) percepción y diferenciación;
- 2) desarrollo de la expresión oral;

(20) Southgate (1965, 1966).

(21) Skull (1958).

- 3) desarrollo de la comprensión y discriminación auditiva, y
- 4) manipulación del instrumento gráfico en campo relativamente abierto.

Las secciones de 1 a 3 se aplican esencialmente a la lectura y la cuarta a la escritura, aunque todas las secciones en conjunto intervienen en la evaluación global de las aptitudes en cuestión.

Sección 1

Todos los signos gráficos de un sistema de escritura alfabético, tanto en forma de redondilla como de imprenta o cursiva, son esencialmente desplazamientos lineales partiendo de un punto medio y subiendo o bajando en trayectos rectos o curvados. Estos desplazamientos, por inclinados o filigranados que sean, son siempre reconocibles a base de tres formas geométricas fundamentales y seis formas geométricas secundarias. De ahí se desprende que el primer enfoque de la prueba será el reconocimiento de estas formas y la diferenciación entre ellas.

Formas fundamentales

Materiales: Se recortan de cartulinas un círculo, un triángulo y un rectángulo. El color de los recortes suele ser blanco, para evitar los posibles efectos del acromatismo sobre la actuación de los niños. Los recortes blancos normalmente se destacan adecuadamente sobre superficies oscuras (el encerado, planchas de corcho, etcétera). El tamaño no es fijo, con tal de que los recortes estén bien visibles desde cualquier ángulo de la sala. También es posible proyectar los recortes mediante un proyector de cuerpos opacos. A las tres formas, el círculo, el triángulo y el rectángulo, les aplicamos los números 1, 2, 3, respectivamente.

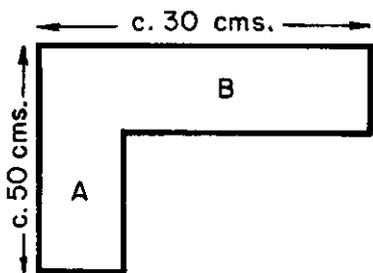
Procedimientos: Utilícense las figuras 1, 2 y 3 mostrándoselas juntas a los niños. Los niños no tienen que identificarlas por su nombre y podemos valernos de «apodos» como los siguientes: círculo = cara del sol; rectángulo = caja, y triángulo = montaña. La primera secuencia es: 2, 1, 3; los niños evidencian su comprensión de la secuencia por decir en voz alta: «montaña, sol, caja».

La segunda secuencia es 1, 2, 3, con la misma prueba de comprensión. Las demás secuencias son 3, 1, 2; 2, 3, 1; 1, 3, 2, y 3, 2, 1.

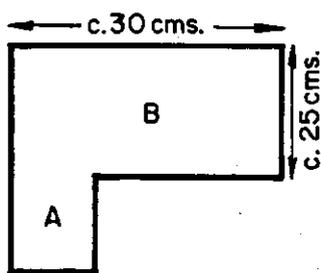
Un niño supera esta primera parte de la prueba si sabe realizar estas seis identificaciones sin error (hasta después de dos intentos fallidos).

Las formas secundarias

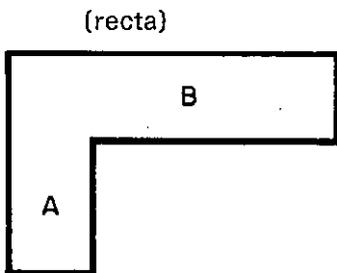
Materiales: Las cuatro formas secundarias son, como las letras mismas, variantes sobre las formas fundamentales. Una vez más nos valemos de recortes. Los niños no tienen que nombrar las formas, sino sencillamente comprobar las diferencias entre ellas y reconocer cada una en contraste con las demás. Las cuatro formas secundarias tienen las siguientes características dimensionales:



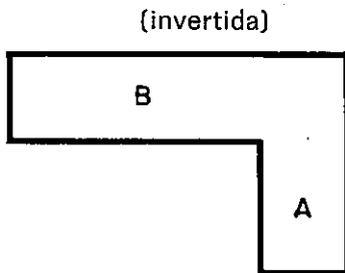
(Forma 4; forma 5 es igual, pero se utiliza en forma o postura invertida.)



(Forma 6; forma 7 es igual, pero se utiliza en postura invertida.)

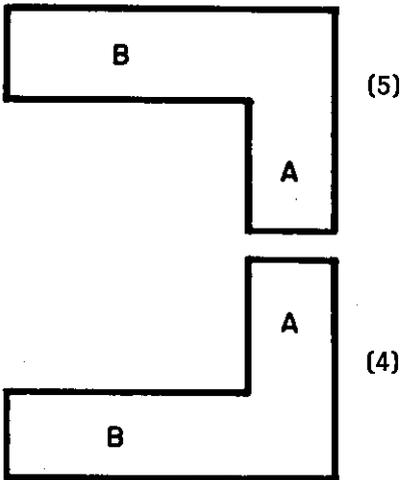


(4)



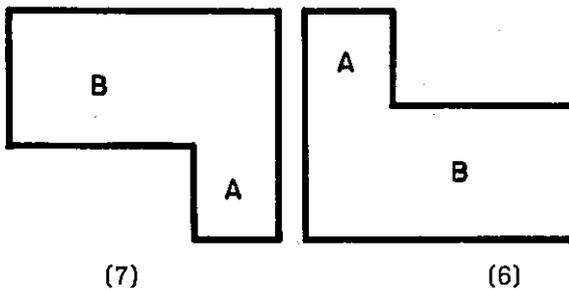
(4)

Procedimiento: Forma 4 se presenta sola en la postura recta. Los niños identifican la dirección hacia la que apunta la parte saliente B («hacia la pared», «hacia la puerta», «hacia la ventana», etc.). Se repite el ejercicio con forma 4 en la postura invertida. Luego se realiza el ejercicio una vez más con formas 4 y 5 en las siguientes posturas:



Señalando la saliente B de forma 4 se pregunta, primero, hacia dónde apunta («hacia la ventana», etc.), y luego si la parte saliente está más cerca del techo o del suelo. Se repite el ejercicio apuntando la saliente B de forma 5.

El segundo conjunto de formas secundarias incluye el siguiente par de recortes:



Utilizando estas formas con las posturas indicadas, señalamos el bloque saliente B de forma 7, se pregunta si ésta está más cerca del techo o del suelo y hacia dónde apunta. Se repite el ejercicio en forma 6.

Se considera que un niño ha superado esta parte de la prueba si ha logrado responder correctamente ante los estímulos después de un máximo de tres intentos. Los resultados se hacen constar en el baremo 1.

BAREMO 1

Para codificar la prueba, se prepara una hoja según el siguiente modelo:

	Actividad	Primer intento	Segundo intento	Tercer intento	Puntos
1	Identificación del círculo.				
2	Identificación del rectángulo.				
3	Identificación del triángulo.				
4	Secuencias   				
5	Secuencias   				
6	Secuencias   				
7	Secuencias   				
8	Secuencias   				
9	Secuencias   				
10	Saliente  lateral a la izquierda.				
11	Saliente  lateral a la derecha.				
12	Relación  con el techo				
13	Relación  con el suelo				
14	Saliente  lateral a la izquierda.				
15	Saliente  lateral a la derecha.				
16	Relación  con el techo				
17	Relación  con el suelo				

Si un niño realiza la operación en cuestión en el primer intento, se marca una X en la columna a la derecha. Si la operación se realiza en el segundo intento, se escribe una X en la columna correspondiente y dos puntos. Si la operación se realiza en el tercer intento, se escribe una X en la columna correspondiente y un punto. Una operación lograda en el cuarto intento no se indica y se escribe *cero* en la columna de puntuaciones.

Se puede considerar que un niño con una puntuación total de 15 ya dispone de un sentido perceptivo de forma, secuencia y dirección y de un grado de remanencia ocular suficiente para iniciar con éxito un programa de enseñanza de la lectura. Habrá quienes, con tres años justos, podrán superar esta parte de la prueba. También los habrá de cinco años que no podrán superarla. Aunque esperaremos hasta terminar toda la batería de pruebas antes de intentar una evolución global de las aptitudes del niño, se ve claramente que la edad cronológica del niño apto en esta primera prueba puede variar mucho más de lo que tradicionalmente pensábamos.

La prueba también aporta valiosa información sobre el niño que no la supere. Por analizar las actividades donde él falló tenemos una guía muy clara de aquellas operaciones perceptivas a las que tendremos que dedicar especial atención con este niño en las sesiones de expresión dinámica y de lógica matemática

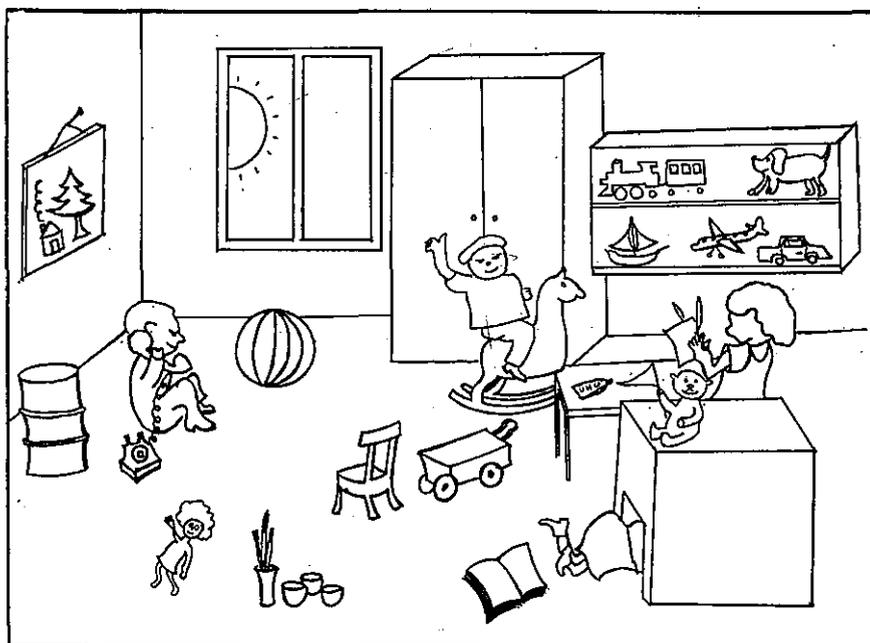
Puesto que estos ejercicios también inciden directamente en todo el entrenamiento perceptivo visual del niño, no resulta exagerado explotarlos plenamente:

1. En forma bidimensional (recortes de cartulina).
2. En relieve (recortados en papel de lija).
3. En forma tridimensional (recortados en madera o plástico).

Además de manipular las formas, los niños aprenden a reconocerlas por el tacto con los ojos cerrados, a dibujarlas después de palparlas con los ojos cerrados, sin el objeto delante, etc. Repetimos que los lados, ángulos y perímetros de estas figuras incluyen todos los trazos que después intervendrán en la percepción y producción de las letras. Aún es posible construir tableros con las formas básicas impresas para que el niño coloque un bloque de la misma forma encima de la forma impresa. Finalmente, aunque con referencia menos directa a la lectura estas mismas actividades pueden realizarse según un código cromático (asociando el cuadrado azul con otro cuadrado del mismo color, asociando formas a pesar de su color o asociando colores sin referencia a las formas).

-SECCION-2-

La segunda fase de la prueba de aptitudes para la lectura y la escritura intenta examinar las capacidades expresivas orales del niño como reflejo del lenguaje internalizado. Se efectúa esta parte de la prueba enseñándole al alumno un dibujo. En las pruebas publicadas, el dibujo ya aparece como parte integrante del material. Podemos dibujar niños en plena realización de diversas actividades como, por ejemplo, pintando, leyendo, haciendo cerámica etcétera. Cada niño que se someta a la prueba tiene un minuto para hablar de todo lo que ve en el dibujo, mientras grabamos su narrativa en el magnetófono.



La evaluación de la actividad se realiza en Baremo 2:

1) *Medida de extensión.* Se mide el número de palabras en cada oración mayor o menor utilizado por el niño en su narrativa. Luego se divide el número de palabras en cada oración por el número total de oraciones utilizadas para sacar el promedio matemático.

2) *Medida de variedad.* Se efectúa un recuento de las palabras diferentes utilizadas por el niño en su narrativa, descontando formas declinadas de sustantivos y verbos. El recuento se expresa en la evaluación como una cifra global.

3) *Medida de complejidad.* Se registra el número de veces que el niño haya empleado una estructura subordinada en su narrativa.

4) *Medida de coherencia.* Se recuentan los arranques falsos en la narrativa. En la evaluación, esta cifra aparece como una cantidad global.

Para terminar la prueba de capacidad oral se le presentan al niño diez oraciones incompletas sobre el contenido del conjunto. El niño completa estas oraciones ateniéndose al contenido del dibujo.

1. El pegamento está
2. El osito tiene
3. El cuadro tiene
4. Una niña corta papel con
5. El avión está
6. Un niño está montado en
7. Una niña está entrando en
8. Un niño está hablando por
9. El color del armario es
10. El color del coche es

Ponderación

La ponderación de esta parte de la prueba se efectúa sumando las cifras de la columna D correspondientes a las pruebas 1, 2, 3, y 5, y restando de esta suma la cifra que aparece en la columna D correspondiente a la prueba 4. Las pruebas publicadas llevan un baremo ponderado a base de la administración del ejercicio a varios miles de niños.

BAREMO 2

A	B	C	D
1. Medida de extensión.	Total palabras distintas.	÷ número de oración.	Promedio.
2. Medida de variedad.			Total palabras diferentes.
3. Medida de complejidad.			Total cláusulas subordinadas.
4. Medida de coherencia.			Total de arranques y pausas.
5. Oraciones fragmentarias.			Total de oraciones completas.

En términos generales, un total de treinta puntos constituye una calificación aceptable en esta parte de la prueba y se conoce como el «coeficiente del lenguaje oral» (22).

Obviamente el coeficiente del lenguaje oral no abarca toda la información que necesitamos para medir la totalidad del lenguaje internalizado del niño con referencia específica a la lectura y la escritura. Así, los resultados de estas medidas en sí no son suficientes hasta que se acoplen a los resultados de la tercera sección, centrada en la evaluación de la comprensión auditiva. Téngase en cuenta que los resultados de las cuatro secciones (percepción geométrica, lenguaje oral, comprensión auditiva y manipulación) se conjugarán en una ponderación final de las aptitudes del niño para la lectura y la escritura.

Sección 3

En esta sección intentamos la medida de la comprensión auditiva del niño. Las pruebas publicadas utilizan el mismo dibujo que la prueba de producción oral como base del ejercicio. En la primera parte de esta tercera sección de la prueba el profesor presenta una lista de veinticinco palabras que se refieren directamente al contenido del dibujo. El niño muestra su comprensión del significado de cada una de estas palabras por señalar con el dedo los objetos referidos en el dibujo.

- | | | |
|---------------|--------------|--------------|
| 1. Niña. | 9. Tijeras. | 17. Silla. |
| 2. Tren. | 10. Pintura. | 18. Avión. |
| 3. Teléfono. | 11. Perro. | 19. Coche. |
| 4. Ventana. | 12. Barco. | 20. Mesa. |
| 5. Caja. | 13. Libro. | 21. Bandera. |
| 6. Pegamento. | 14. Bidón. | 22. Verde. |
| 7. Caballo. | 15. Carrito. | 23. Oso. |
| 8. Armario. | 16. Dibujo. | 24. Niño. |

En la segunda parte, el profesor lee una serie de diez preferencias —cinco verdicas y cinco falsas— sobre el contenido del dibujo. El niño indica, sencillamente, que la preferencia que acaba

(22) McCarthy (1954), Carroll (1968) y Loban (1963).

de oír corresponde o no a las realidades en el dibujo. Es importante notar que estas diez oraciones son verdícas o falsas por su contenido; es decir, si se dice «el niño que está jugando lleva un jersey azul», es verdíca o no, según la vestimenta presentada en el dibujo.

1. El oso tiene una bandera.
2. La niña está cortando papel.
3. Un niño entra en la caja.
4. Una niña está hablando por teléfono.
5. El avión está volando.
6. El pegamento está en el armario.
7. El perro está en el suelo.
8. Un niño está en el caballo.
9. El balón está en una silla.
10. El avión está en la mesa.

Pero ahora, en la tercera parte de esta sección, presentaremos otra serie de diez preferencias (cinco verdícas y cinco falsas) también referentes al dibujo, pero esta vez determinadas por su estructura sintáctica. De esta forma, si la preferencia dice «los niños con jerseys azules están jugando» y el dibujo muestra a solamente un niño así vestido, la preferencia es falsa por razones morfológicas: el niño capta la incongruencia entre la oración plural y el referente real singular.

1. Tres niños están hablando por teléfono.
2. El osito lleva una bandera verde.
3. El tubo de pegamento está en el suelo.
4. El coche en el estante es blanco.
5. El tren tiene cuatro vagones.
6. Es de noche afuera.
7. El caballito está sobre ruedas.
8. La niña está cortando flores con tijeras.
9. La caja grande no tiene puertas.
10. Los niños están sentados en un banco.

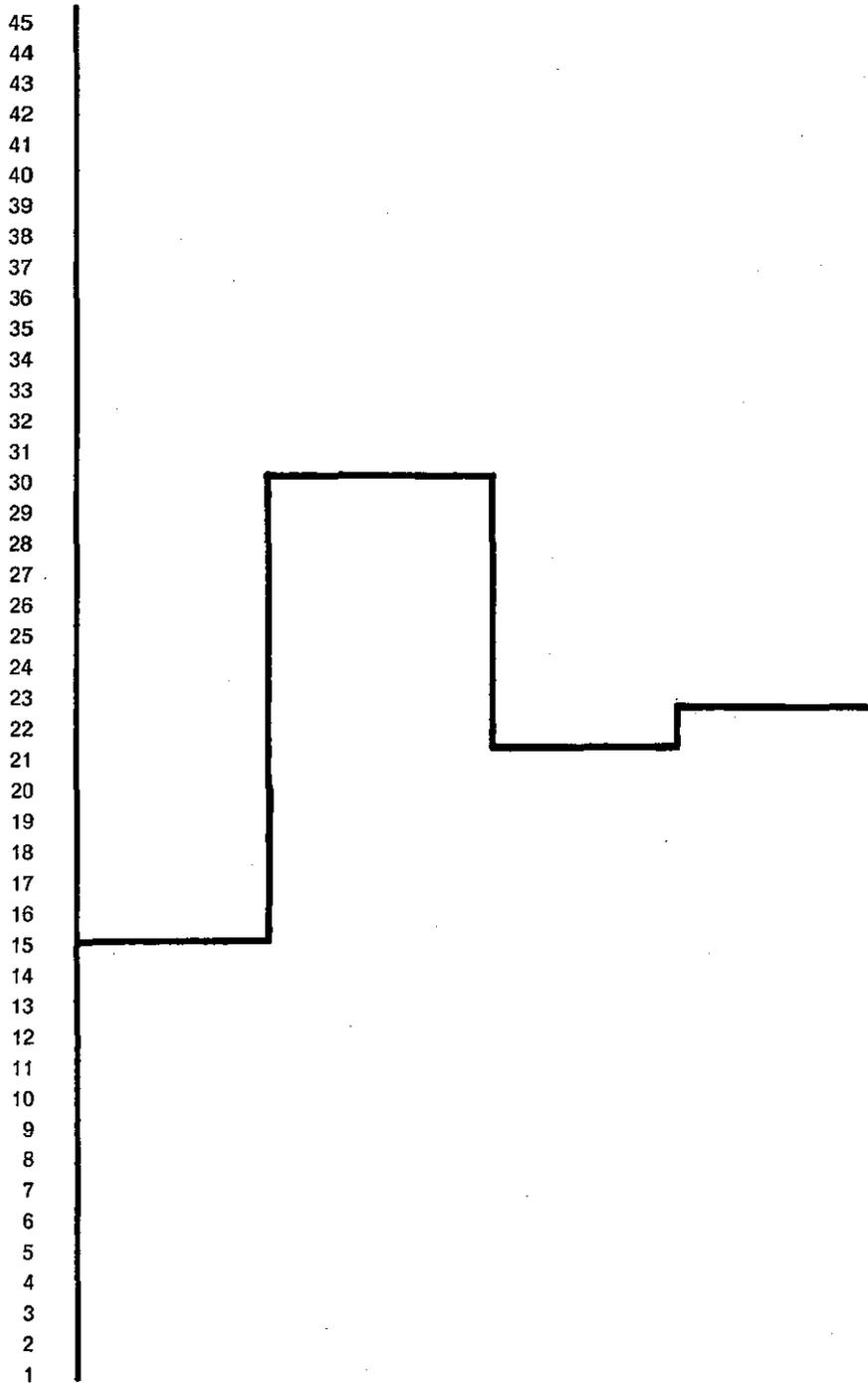
La ponderación de esta tercera sección de la prueba se realiza según el siguiente baremo:

1. Asociación de palabras y objetos retratados.	Total de respuestas correctas.
2. Preferencias verídicas y falsas por contenido.	Total de respuestas correctas.
3. Preferencias verídicas y falsas por su estructura gramatical.	Total de respuestas correctas.

Se exige una calificación global de 22 puntos en esta sección como el mínimo aceptable.

Ahora podemos proceder a la ponderación de las tres secciones de la prueba para arrojar una calificación de aptitudes para la lectura. Se suman las calificaciones finales de cada una de las tres secciones, haciéndolas constar en baremo 4.

BAREMO 4



Como se ve, el diagrama ya tiene una curva marcada y esta curva constituye lo que podemos llamar el «umbral de aptitud» para la lectura. En un sentido rígido un niño debe alcanzar una puntuación por encima de este umbral, tanto en cada una de las tres secciones como también globalmente, para considerarse completamente apto para iniciar el programa de lectura. En un sentido más flexible, sin embargo, podemos aceptar la cifra global como determinante, aun si el niño ha alcanzado una puntuación inferior al umbral en una o más de las tres secciones.

Es importante notar que, a lo largo de la experiencia tenida con estas pruebas, no influyen factores absolutos de edad cronológica, motivación, desarrollo psicomotórico, etc., como puntos comunes entre los niños que hayan superado la prueba. Por eso, repetimos, habría niños de solamente tres años plenamente capaces para la lectura según esta prueba, como también los habrá mucho mayores pero todavía no aptos. Lo interesante es que cualquier niño que supere esta prueba, a pesar de todas otras consideraciones, reúne las condiciones necesarias para iniciar el programa con éxito. Esto crea desde un principio un grupo homogéneo de aprendices que, como se sabe, es una de las condiciones más importantes para garantizar la eficacia docente.

La prueba es también valiosa, como antes dijimos, aun para el niño que no la superase, porque nos da una indicación clara y gráfica de aquellos puntos débiles en su desarrollo y preparación que deben recibir atención especial para que, al realizarse de nuevo la prueba, pueda superarla.

Al insistir en los resultados de estas evaluaciones orales como prelude imprescindible a la determinación de la disposición del niño para la lectura y la escritura, no queremos decir que exista necesariamente un procedimiento de transferencia directa y automática de la capacidad oral al sistema simbólico, sino que el niño tiene que dar evidencia de su dominio de la secuencialidad sintáctica, morfológica y fonológica antes de que intente resolver problemas de secuencia en el sistema simbólico.

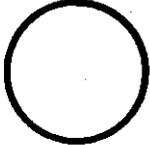
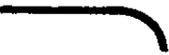
Sección 4

Queda una cuarta sección de la prueba, con vistas exclusivas a la escritura. Todas las capacidades y operaciones que han formado parte de las tres secciones anteriores de la prueba, aunque enfocaban esencialmente la lectura, son de igual importancia para

prever el éxito en el aprendizaje de la escritura, aunque esta última actividad también requiere la capacidad de manipular un instrumento gráfico. Aunque volveremos sobre este punto más adelante, conviene indicar aquí que el tipo específico de instrumento gráfico utilizado en esta última sección de la prueba no es de gran importancia. Solamente importa que el niño realice las operaciones en cuestión con el instrumento gráfico que más le guste (bolígrafo, lápiz, pincel, etc.).

El niño, después de elegir el instrumento gráfico de su preferencia, recibe una hoja de papel preparado como sigue:

BAREMO 5

1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

Primero dibuja las formas indicadas encima de las preparadas, y luego, en las dos restantes columnas, los dibuja libremente. No nos importa ni la dirección ni el tamaño del dibujo, con tal de que el resultado se asemeje al original. Lo importante en el primer dibujo es la continuidad de la circunferencia hasta cerrar el círculo. En el segundo dibujo lo esencial es la verticalidad de la línea, como lo es su horizontalidad en el tercero. En el cuarto y el quinto el punto esencial es la desviación del trazado del eje horizontal, como también lo es en los dibujos curvados 6 y 7.

La ponderación de esta última sección es fácil, ya que asignamos un punto por cada dibujo que reúna las condiciones arriba explicadas. Al niño se le permiten dos intentos. La calificación mínima para este ejercicio es de cinco puntos.

La cuarta sección de la prueba se dirige exclusivamente a la *escritura*, pero no es necesario que el alumno la supere antes de iniciar el programa de *lectura*.

Una vez que el niño haya superado estas pruebas podemos considerarle dispuesto a iniciar el estudio formal de la lectura y de la escritura, a pesar de su edad y a pesar de cualquier otro factor de desarrollo neurofisiológico.

6. UNA METODOLOGIA PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Sentadas ya las normas vigentes para la determinación de la aptitud del niño para empezar, nos toca ahora examinar la metodología a seguir en la enseñanza. Desde un principio es necesario tomar una decisión respecto a la secuencia fundamental de las dos destrezas: ¿lectura seguida de escritura o escritura seguida de lectura? Ya hemos visto que, en el sentido histórico, la escritura antecede a la lectura por la sencilla razón de que es necesario tener algún texto antes de poder leerlo. En la pedagogía, en cambio, impera la secuencia inversa. Esto se debe a que las capacidades pasivas de comprensión se desarrollan más rápidamente en el niño que las capacidades activas de producción. Así, el niño entiende más de lo que él mismo puede decir; al nivel gráfico comprenderá un mensaje escrito percibido por los ojos antes de poder producir el mismo mensaje en su forma escrita. Por otra parte, aunque la lectura antecede a la escritura en la macroenseñanza, ambas destrezas intervendrán en cada sesión de microenseñanza, o sea, que en cada lección habrá actividades destinadas a desenvolver la comprensión pasiva (la lectura) y otras destina-

das a desarrollar la producción activa (la escritura), por la sencilla razón de que ambas actividades se refuerzan mutuamente.

La lectura es, por lo menos en parte, un procedimiento de reconocimiento visual de símbolos escritos. Como en el lenguaje hablado los sonidos no se realizan aisladamente, sino en cadenas ligadas que hemos caracterizado como microsegmentos, tampoco las letras individuales suelen darse aisladamente. En ambas formas comunicativas los mensajes se transmiten mediante cadenas o secuencias de unidades menores, y la comprensión de los mismos depende, a su vez, del desciframiento de la secuencia como tal. El oído, al percibir un mensaje hablado, lo descifra por un proceso multinivelado de interpretación, que, en sucesivas ondas, interpreta los segmentos sonoros fijándose en el contexto de cada uno y en los elementos suprasegmentales que los envuelven. El ojo, en sentido paralelo, primero capta la forma global del signo escrito, o sea, la palabra, antes de empezar a analizar su contenido interno, y es en este aspecto del proceso de la lectura en lo que primero nos detenemos.

En lugar de la estructuración que se les impone a los materiales de la enseñanza de acuerdo con los modelos preconcebidos por los adultos, debemos buscar una didáctica que no requiera un nivel previo específico de madurez, sino que en sí estimule los procesos de aprendizaje y, por consiguiente, la maduración del niño. Tal procedimiento implica un trayecto que progrese sistemáticamente de los más simples a los más complejos. Obviamente, las dimensiones exteriores de un signo constituyen el punto de partida, por representar lo más simple (el todo, y no sus partes). Después nos adentramos en las dimensiones internas de los signos (las letras), para terminar reconociendo rápida y automáticamente cualquier palabra y las partes que le conforman. Respetamos la progresión evolutiva que caracteriza el pensamiento del niño: lo sincrético, lo analítico y lo sintético, en esa secuencia. Por lo tanto, nuestro programa se organiza según estas líneas evolutivas generales:

1. La percepción sincrética, caracterizada por conjuntos globalizados en los que los detalles internos pueden ser intuitivos, pero no tratados específicamente.
2. La clasificación y elaboración (análisis) de los componentes individuales que conjuntamente constituyen el signo; y
3. La reconstrucción sintética, donde los elementos se perciben como partes entrelazadas de un todo.

Traducimos estos conceptos en una programa docente organizado en cinco fases.

7. PRIMERA FASE

Cada palabra escrita (23) tiene lo que podríamos denominar una macrotopografía. Las macrotopografías son, en sistema de escritura alfabética, geométricas:



Para preparar al alumno para el reconocimiento de estas macrotopografías es esencial empezar con unos ejercicios generales de reconocimiento de formas geométricas sin referencia a palabras. Podemos limitarnos a formas bidimensionales, ya que las letras también son bidimensionales. También podemos limitarnos a las formas geométricas que tienen una correspondencia directa con las líneas trazadas de las letras impresas y cursivas. De este modo nos limitaremos a enseñar a los niños a reconocer las siguientes formas: cuadrado, rectángulo, triángulo, círculo y óvalo. No nos ha de importar que los alumnos aprendan los nombres formales de estas formas; sólo es esencial que reconozcan las formas como tales y que las diferencien escuetamente entre ellas.

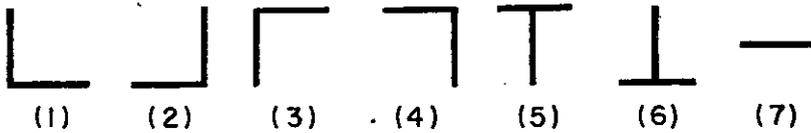
Para iniciar al entrenamiento de percepción visual de las macrotopografías se preparan fichas de cartulinas para las macrotopografías de las palabras más comunes del español (24). Las fichas recortadas también llevan un código de color correspondiente, en cada caso, a la forma gramatical del lexema. Aunque nuestro objetivo en esta fase de la enseñanza del lenguaje no es la estructura gramatical del idioma, el código de colores es un refuerzo valioso que luego podrá acoplarse a aquellas fases del programa posteriormente dedicadas a la gramática. Una ojeada rápida a la colección de fichas recortadas revelará que algunas de ellas son muy semejantes, mientras que otras se diferencian más obviamente.

(23) Sobre la identificación de la palabra, véanse Greenberg (1975), Newmark (1975), Schultink (1963) y Trnka (1962).

(24) Nos basamos en los principales recuentos de frecuencia, como los de Juillard y Chang-Rodríguez (1964) y Keniston (1941).

te de las demás. Empezamos el ejercicio de reconocimiento partiendo de las fichas máximamente diferenciables de las demás, progresando ordenadamente hasta aquellas que son mínimamente diferenciables. El ejercicio continúa hasta que cada alumno pueda reconocer y diferenciar las macrotopografías presentadas.

Existen siete macrotopografías básicas.

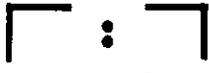


Todas las palabras del idioma caben dentro de una de estas macrotopografías o en una secuencia de ellas. Como antes dijimos, el vocabulario del niño en la edad pre-escolar, incluye 1.600 palabras, aproximadamente, pero nuestros primeros ejercicios en esta fase del programa utilizarán únicamente algunas de esta lista. Ya que las siete topografías básicas incluyen todas las dimensiones exteriores de las palabras, sólo es esencial perfeccionar el reconocimiento y la diferenciación entre ellas, según el procedimiento que explicaremos abajo. Sin embargo, si el profesor intuye la necesidad de fortalecer las capacidades perceptivas de los niños en general, puede extender las actividades de esta primera fase hasta abarcar ejercicios de tacto, cromatismo, etc. Para lograr este objetivo más extendido, las topografías pueden recortarse en papel de lija, tela, madera, etc., para reforzar la percepción táctil, o bien pueden recortarse de cartulina de diversos colores para reforzar la percepción cromática. Aún es posible crear tableros de asociación en los que el niño coloque las fichas topográficas encima de sus contornos en el tablero. Desde el principio nos atenemos a un procedimiento de contrastes binarios, lo cual quiere decir que cada microlección constará de un contraste entre dos macrotopografías determinadas. La secuencia de presentación es relativamente flexible y el profesor mismo puede establecer el orden que más le convenga.

1)



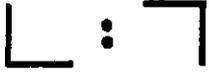
2)



3)



4)



5)



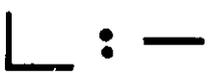
6)



7)



8)



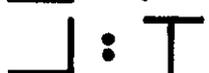
9)



10)



11)



12)



13)



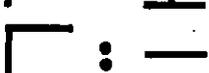
14)



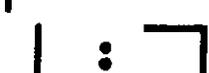
15)



16)



17)



18)



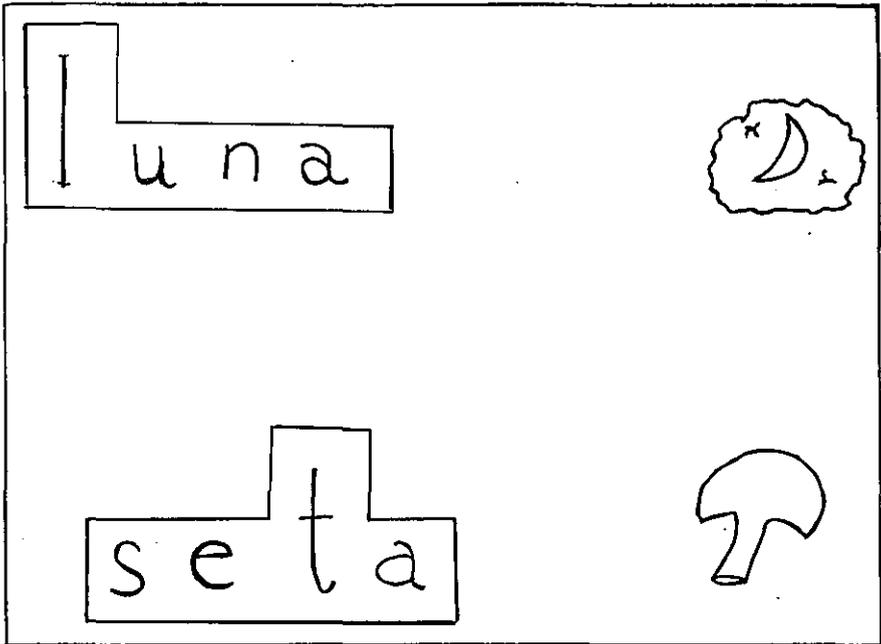
19)



20)



Cada contraste de los 20 que acabamos de enumerar se presenta en el siguiente formato.



Aunque las topografías de cartulina sean producidas por el profesor, es conveniente que los niños sean los que realicen sus propios dibujos. Se les explica a los niños que (refiriéndonos al contraste modelo ofrecido aquí) podemos ver la luna en el cielo nocturno y que podemos coger setas en el bosque. Pero si no las podemos ver, podemos representarlas en un dibujo. Si no podemos dibujarlas, podemos hablar de ellas diciendo sus nombres en voz alta. Y si queremos «decir» sus nombres a alguien que no pueda oírnos por estar muy lejos, podemos comunicarle sus nombres como aparecen en las cartulinas. Aunque la ortografía de la palabra aparece en la macrotopografía, todavía no insistimos en que el alumno preste especial atención; de momento sólo nos interesa la asociación realizada entre la forma global de la palabra, el dibujo y la realización oral. Después de exigir varias repeticiones, el profesor realiza el mismo procedimiento con la segunda figura. Se retiran los dibujos y se les enseña a los niños para que las coloquen al lado de las macrotopografías correspondientes. Luego se dejan expuestos los dibujos, pero se retiran las macrotopografías, pidiendo que el alumno coloque correctamente las macrotopografías al lado de los dibujos que las representan. El ejercicio se remata pidiendo que los alumnos asocien rápidamente la macrotopografía con la realización oral y luego con el dibujo. Obviamente, la primera microlección no es difícil, puesto que entran en juego solamente dos formas globales contrastadas. Se complican las lecciones sucesivas porque cada nueva pareja contrastada se presenta a su vez en contraste con todas las formas anteriormente aprendidas. De esta forma, las sucesivas microlecciones no solamente incluyen el nuevo par contrastado, sino luego un contraste entre el nuevo par y todos los pares presentados en las microlecciones anteriores (25).

Esta fase del programa se considera terminada sólo cuando cada niño pueda identificar correctamente la serie completa de siete macrotopografías sueltas y las veinte combinaciones contrastadas anteriormente enumeradas.

Los niños observarán que algunas de las macrotopografías varían de color según la palabra que contienen. Este código de color no adquirirá pleno significado sino en una etapa posterior del programa.

Nuestras fichas llevan las palabras escritas en una letra semejante a la conocida como «de imprenta» y no en letra cursiva.

(25) Véase Murray (1964). Sobre la aconsejabilidad de introducir el método visual antes del fónico, véase Schonell (1945).

La investigación ha demostrado que el adulto alfabeto de esta década lee más del 80 por 100 de todo el material percibido visualmente en forma de letra de imprenta (periódico, anuncios, letreros, formularios, instrucciones y aun el material escrito en la televisión y en el cine). Sólo un 20 por 100 de su lectura se basa en letra cursiva (cartas personales, pequeños recordatorios de casa, listas de compra, etc.). Al nivel productivo, o sea, de la escritura, la mayor parte se realiza o en letra cursiva o en máquina de escribir. Así, a primera vista, parece que la balanza se inclina a favor de la letra cursiva al nivel productivo de la expresión escrita y de la letra de imprenta para la lectura, reconociendo que, en primer lugar, esta letra se distingue más fácilmente de la letra cursiva, y que, en segundo lugar, no está sujeta a tanta variación individual como la letra cursiva.

Las macrotopografías empleadas hasta ahora no han sido limitadas a palabras de una sola sílaba (p. ej., *sol* y *animal* caben en la misma topografía ), pero sí a palabras con una sola saliente del eje horizontal.

Normalmente, un niño que haya logrado diferenciar netamente entre las siete formas básicas no tendrá dificultades a la hora de reconocerlas y diferenciarlas cuando aparecen combinaciones de ellas. En todo caso, muchos profesores tienen en reserva un repertorio de 49 cartulinas que representan todas las combinaciones de las formas básicas en secuencia para utilizarlas con aquellos niños que durante la ejecución de fases posteriores del programa muestren dificultades perceptivas a este efecto. Caso de utilizar tal conjunto suplemental, se sigue una regla ortosilábica *gato* =  +  (*g a t o*), limitándonos a combinaciones de dos macrotopografías fundamentales, como en el ejemplo de *gato*.

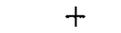
En un sentido rigurosamente estadístico existen 49 combinaciones de dos macrotopografías fundamentales:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 16)
- 17)
- 18)
- 19)
- 20)
- 21)
- 22)
- 23)
- 24)
- 25)
- 26)
- 27)

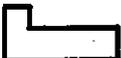
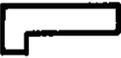
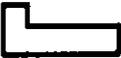
- 6)
- 7)
- 8)
- 9)
- 10)
- 28)
- 29)
- 30)
- 31)
- 32)
- 33)
- 34)
- 35)
- 36)
- 37)
- 38)
- 39)

- 11)
- 12)
- 13)
- 14)
- 15)
- 40)
- 41)
- 42)
- 43)
- 44)
- 45)
- 46)
- 47)
- 48)
- 49)

La investigación experimental indica, sin embargo, que no es necesario realizar un ejercicio de presentación, contraste y diferenciación con cada una de las parejas de macrotopografías combinadas. Como también tendremos que incluir combinaciones de

tres macrotopografías (p. ej., *pastilla* =  +  + ), de las que hay 343 variantes, y de cuatro (p. ej., *atlántico* =  +  + ), de las que existen

2.401 variantes, el factor de economía es esencial. De las 2.744 combinaciones de dos y tres macrotopografías, la mayoría contiene repeticiones de una o más de las macrotopografías contenidas. En vista de que nuestro objetivo es el afinamiento de la percepción global diferencial del niño, contando con la amplia base ya sentada en los ejercicios anteriores, podemos limitar el repertorio de esta segunda fase a las divergencias principales del eje horizontal. Un niño que sepa diferenciar entre las siguientes macrotopografías principales podrá diferenciar entre todas las que forman la lista completa de 2.744 antes mencionada.

1.    (patata)
2.    (juguete)
3.    (librería)
4.   (lápiz)

En la presentación, contraste y comprobación de estas macrotopografías combinadas se utiliza el mismo sistema de presentaciones con o sin dibujo, asociación de dibujo y macrotopografías descrito en secciones anteriores.

No utilizamos todavía la asociación oral porque queremos reforzar primero la noción fundamental de que la lectura es una actividad que requiere la asociación directa del texto impreso con las realidades que esto representa. Si nuestro objetivo es la lectura rápida y silenciosa, es necesario introducir aun en esta fase globalizante la independización de proceso lector de un refuerzo inmediato oral. Por eso, insistimos en que los niños comprueben su comprensión de la forma global de un mensaje escrito frente a una realidad pictórica, sin «leer» la secuencia macrotopográfica en voz alta. La capacidad de convertir un símbolo reconocido visualmente en una articulación realizada fonéticamente no implica necesariamente la comprensión del valor denotativo del símbolo. La lectura en voz alta de un texto impreso constituye una actividad poco frecuente en el comportamiento lingüístico normal. Por lo tanto, su refuerzo y perfeccionamiento en esta etapa del desarrollo del niño parecen innecesarios. Cabe preguntarse si se aprende mejor asociando letras individuales con sonidos individuales o asociando grupos de letras (palabras) con los conceptos representados. Para saberlo, se realizó una experiencia en tres partes (26): un grupo que aprendía las transferencias de sonidos individuales a letras individuales, otro grupo que aprendía las transferencias de sílabas sonoras a grupos de letras que representaban esas sílabas y un último grupo que aprendía la transferencia de palabras habladas a representaciones globales de palabras enteras. En general se mostró que la transferencia más eficaz se verificó al nivel de la palabra entera.

Al llegar al nivel de la percepción de unidades compuestas de una o más sílabas, es importante determinar si el lector sigue la línea horizontal de izquierda a derecha, descifrando cada letra en secuencia en el momento de leer. Recuérdese que la mayoría de los materiales para enseñar la lectura actualmente disponibles están organizados según este principio. Para averiguar el estado real de las cosas, Gibson y su equipo sometieron a un grupo de niños de cuatro y cinco años a una prueba taquistoscópica en

[26] Gibson (1965).

la que los niños vieron una palabra multisilábica durante tan sólo cuarenta milisegundos. El factor de comprensión era casi total. Si reconocemos que cuarenta milisegundos, no constituye tiempo suficiente para efectuar los movimientos oculares secuenciales que serían necesarios para el desciframiento de cada letra, de ahí se desprende que la lectura rápida y silenciosa sigue siendo un proceso globalizante, aun si las fases preparativas incluyen ejercicios específicos de análisis. Si persiste cualquier duda al respecto, nos remite Gibson a otros estudios en los que queda evidente que si presentamos las letras individuales de una palabra, una por una en diapositivas, resulta casi imposible leer la palabra. Nosotros nos preguntamos si ciertos porcentajes de los supuestos casos de «dislexia» que notamos entre nuestros alumnos se deben, única y exclusivamente, a una metodología de enseñanza analítica, sin el necesario prelude de procesos globalizantes.

En cuanto a los métodos llamados «silábicos», tampoco representan un avance en esta fase del programa, aunque se asemejan más a las realidades fonológicas del lenguaje; el reconocimiento de grafías individuales se realizaría inductivamente a base de una descomposición de las sílabas. Una fase de este tipo constituiría una especie de transición entre la lectura y la escritura, pero su utilización sólo se podría recomendar cuando existe alguna duda acerca del grado de desarrollo del lenguaje oral en los niños. En definitiva, la lectura, como hemos visto, no depende directamente de la fonología de un idioma determinado, ya que el mensaje escrito consta de una serie de símbolos gráficos que se reconocen, se comprenden y a los que se responde sin la mediación directa de la descodificación fonológica. Aunque es cierto que a causa de la primacía de la expresión oral en el desarrollo del niño los órganos fonatorios reaccionan positivamente a los sonidos correspondientes a los símbolos percibidos por el ojo al leer, una base fonológica en el aprendizaje de la lectura suele llevar a la subvocalización y a la vinculación de la velocidad lectora a la velocidad articulatoria, siendo ésta siempre más lenta que aquélla. Por consiguiente, el niño pierde una primera e importantísima posibilidad de alcanzar una idónea rapidez silenciosa y comprensiva de la lectura. La escritura, en cambio, en los idiomas que emplean un sistema alfabético, es una abstracción basada directamente en la naturaleza fonológica del código. Al aprender a escribir, el niño aprende en cierto sentido a abstraerse de la naturaleza puramente sensoria del lenguaje para ir reemplazando los signos orales con imágenes

o signos gráficos. El reemplazamiento, sin embargo, conlleva automáticamente la base previa de los signos orales, aunque cada profesor tendrá que decidirse sobre la cuantía del ejercicio fónico que puede ser indicada como parte de la enseñanza de la escritura.

Las diversas fases de la enseñanza de la lectura habrán familiarizado al niño con las macroformas de las letras, aunque hasta ahora no nos hemos concentrado intensivamente en las microformas. Esto se debe a que el reconocimiento global de una palabra no depende del mismo grado de microdiferenciación perceptiva que la escritura. Los ejercicios fónicos, en su primera fase, no intentan más que la asociación de los signos secuenciales escritos con los valores sonoros agrupados que representan. Pero en su segunda fase constituyen el punto de arranque para un procedimiento a la inversa: del sonido a la letra, con toda la microdiferenciación implícita en el entrenamiento ortocaligráfico.

No es menos importante que esta transición de lo global a lo analítico se valga del mismo vocabulario y de la misma base pedagógica que utilizamos a través de todos los pasos descritos hasta el momento. De este modo, utilizamos los recortes y los dibujos de la misma manera que en la primera fase, pero esta vez a base de un nuevo vocabulario que nos permita enfocar su microcontenido: los símbolos gráficos individuales que, en conjunto, forman el signo mayor que es la palabra.

8. SEGUNDA FASE

Para lograr el objetivo de perfeccionar el reconocimiento rápido y automático de las letras y su producción gráfica, utilizamos 27 palabras, preparadas en recortes como en la primera fase y provistas de sus dibujos correspondientes.

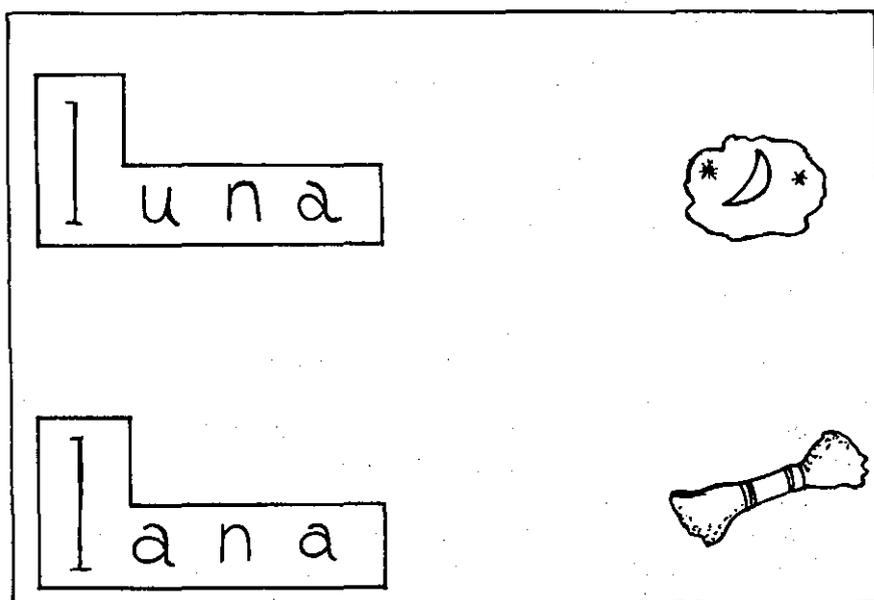
Cada profesor puede elegir el vocabulario más apto para sus alumnos y para la región donde trabaja. A continuación, presentamos dos listas típicas entre las muchas posibles:

1. Lana/luna.	1. Lana/luna.
2. Loma/lona.	2. Cama/caja
3. Lado/lazo.	3. Calle/valle.
4. Queso/hueso.	4. Ceba/copa.
5. Lavo/lago.	5. Pato/palo.
6. Pato/rato.	6. Yeso/beso.
7. Feo/leo.	7. Gorro/forro.

8. Racha/raya.
9. Mesa/meta.
10. Mojo/moño.
11. Haber/hacer.
12. Tejo/tojo.
13. Pipa/pepa.
14. Taxi.

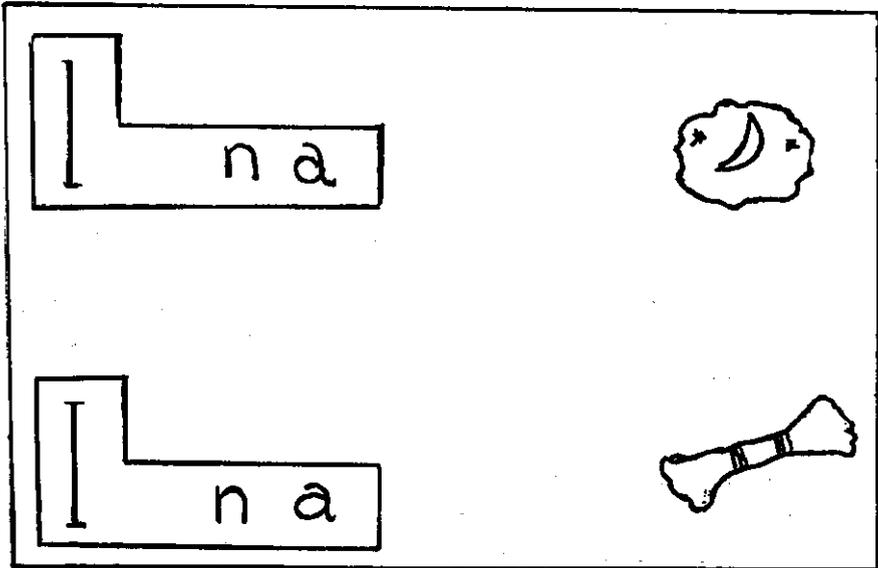
8. Mapa/malla.
9. Queso/hueso.
10. Lazo/lado.
11. Cara/casa.
12. Mono/moño.
13. Pipa/pepa.
14. Taxi.

En esta segunda fase, las 27 palabras se presentan por parejas, siguiendo la misma fórmula de presentación como en la primera fase. El siguiente ejemplo marca la pauta que se utiliza para cada una de las parejas de la serie. En cada caso, el niño observará que, a diferencia de la primera fase, se designan dos significados diferentes mediante una sola dimensión exterior, por lo que los hechos diferenciales sólo pueden ser percibidos mediante el paso desde lo globalizante hacia lo analizante, adentrándose en la estructura interna de la palabra.



En el contraste ejemplar llamamos la atención de los niños sobre el hecho de que sólo un símbolo gráfico diferencia entre los dos significados. Después que los niños hayan identificado correctamente este contraste esencial entre *a* y *u*, se procede a efectuar

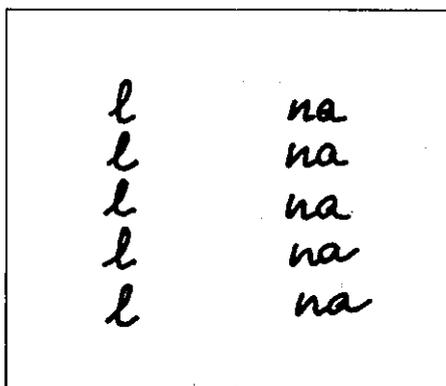
la prueba de comprensión retirando el dibujo y presentando la macrotopografía con la vocal crítica en blanco.



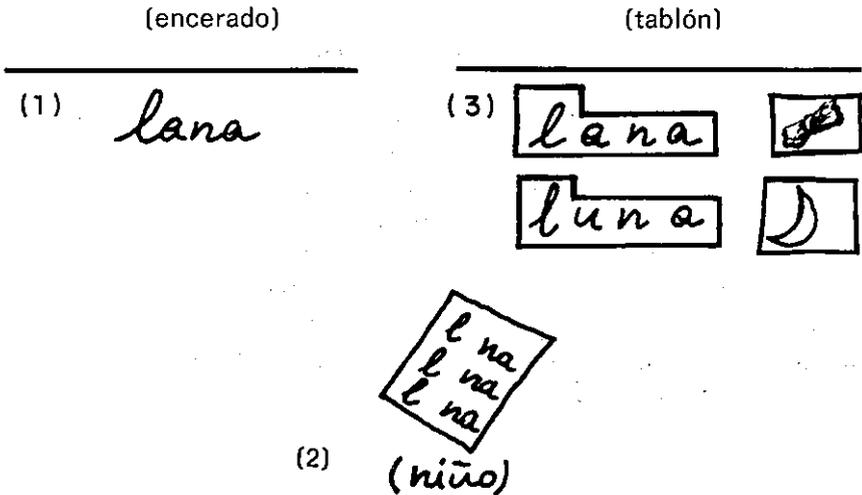
Después de hacer la presentación de la primera pareja (y así sucesivamente con cada una de las 13 parejas que constituyen esta segunda fase) mediante la ya consabida asociación de la topografía con el dibujo, el niño tiene que reconocer que entre *lana* y *luna*, por ejemplo, no hay diferencia alguna entre la forma exterior de las dos palabras, por lo que el factor responsable del cambio de significado tiene que buscarse en la estructura interior de la palabra. Ya que «l» y «n» son iguales en las dos palabras, el hecho diferencial reside en el contraste entre «a» y «u». Al comprobar que los niños son capaces de asociar la topografía correcta con el dibujo correspondiente, podemos introducir los primeros ejercicios de escritura. Nuestro objetivo es doble: empezar a enseñar al niño a escribir y utilizar los ejercicios de escritura que ya describiremos como elemento de refuerzo para la lectura.

Distribuimos en este momento unas hojas preparadas de la siguiente manera. El papel en sí es blanco, sin pautas de ninguna clase, ya que las tradicionales cuadrículas y rayas son, en realidad, limitaciones artificiales del campo en el que el niño tiene que actuar. Decimos que son limitaciones «artificiales» porque no corresponden necesariamente con ninguna realidad de la escritura. Limitaremos el campo de actuación de forma «natural», utilizando

la palabra misma —menos la letra enfocada— como marco. Nuestro modelo se presentará en letra cursiva. Por «cursiva» no entendemos un estilo caligráfico específico, sino sencillamente una letra caracterizada por la continuidad del trazo. El modelo del propio profesor es adecuado para estos propósitos. Justificamos el empleo de letra cursiva para escribir, por observar que, al no usar la máquina de escribir, los adultos, al coger un instrumento gráfico suelen producir una letra caracterizada más por su continuidad que por su separación. Si deseamos que nuestros objetivos docentes guarden estrecha relación con el tipo de comportamiento que resulta al final del proceso, tendremos que insistir en que el niño aprenda desde el principio a reconocer (leer) la letra que se asemeja a la de la imprenta y a producir la letra que se asemeja a la cursiva. Así es que la hoja correspondiente al contraste *lana/luna* se configurará de la siguiente manera:



Al empezar el ejercicio la disposición del material es como aparece en el siguiente diagrama:

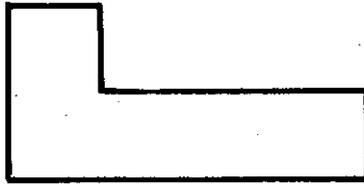


- (1) Muestra de la palabra escrita por el profesor en el encerado.
- (2) Hoja preparada para el ejercicio, varias para cada niño.
- (3) Topografías para el ejercicio de la presentación original retenidos en el tablón.

La consigna del niño es: «escribe lo que falta para que en tu papel aparezca el nombre del "ovillo"».

Examinemos ahora los procesos implícitos en esta actividad. Primero, el niño realiza sus ejercicios de grafismo siempre dentro de un contexto comunicativo, la palabra. Segundo, sólo el contexto de la palabra en sí, y no la limitación artificial de la cuadrícula o de la raya, delimita el campo de actuación. Tercero, la introducción de un factor de separación espacial entre el modelo (en el encerado o en el tablón) y la plantilla distribuida a los niños impide que la actividad se reduzca a la mera copia o calco del modelo. Cuarto, al disponer de un modelo de letra de imprenta y de otro de letra esencialmente cursiva, el niño está obligado a extraer el arquetipo abstracto de la letra (el «grafema») como modelo de su propia actuación. Obviamente se le ofrece al niño una amplia selección de instrumentos gráficos para que elija libremente el que quiera. Puede cambiar de instrumento gráfico sobre la marcha cuantas veces quiera.

Es esencial tener en cuenta que el trazado de una letra suelta, fuera del contexto, no es comunicación lingüística escrita, la cual existe sola y exclusivamente en el momento de crear un mensaje comprensible a un lector. Por lo tanto, el trazado de la letra i es un ejercicio de dibujo, pero el mismo trazado realizado en un contexto predeterminado ya constituye una unidad denotativa comprensible como tal en todo el mundo hispanohablante:



En ningún momento de la enseñanza de la lectura y de la escritura nos permitimos presentarle al niño, ni exigir que él realice, ninguna actividad cuyo producto inmediato no sea una unidad comunicativa. Precisamente por esta razón introducimos la lectura ya desde el principio al nivel de la palabra entera. Por el mismo motivo insistimos en el mismo realismo lingüístico en la enseñanza de la escritura.

Insistimos en que el ejercicio de trazar las letras no adquiere valor lingüístico hasta que, por realizar dicho trazado, el niño haya producido un mensaje entero.

Cuando todas las letras hayan sido practicadas y perfeccionadas según las secuencias establecidas, se procede a repetir los ejercicios, pero esta vez suministrando solamente la primera y la última letras, para que el niño escriba siempre dos (o más) letras en secuencia. Una tercera vuelta sobre el mismo ejercicio permite que el niño escriba la palabra entre frente al estímulo exclusivo del dibujo.

Obviamente el profesor tendrá que establecer la secuencia más adecuada para la presentación de los 13 contrastes de esta segunda fase. Asimismo tendrá que tomar una determinación sobre la conveniencia de imponerles a los niños una norma caligráfica.

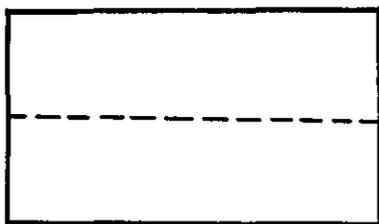
Conviene aclarar que, para propósitos de la escritura, interesa solamente una uniformidad de dibujo suficiente para permitir el desciframiento correcto del mensaje por el lector. En este sentido, dividimos el concepto de caligrafía en dos apartados: primero, la uniformidad en la formación de las letras sueltas y encadena-

das para permitir su lectura, y segundo, la eventual imposición de un determinado estilo estético en la formación de estas letras.

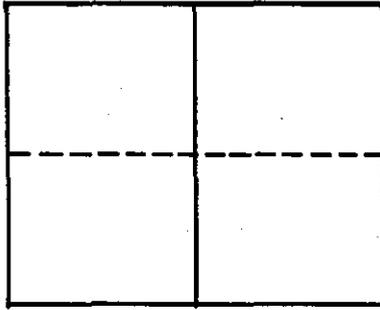
Tal vez debido a una confusión entre estos dos objetivos suelen imponerse en los primeros ejercicios de escritura una serie de restricciones sobre el campo de actuación del niño. Tradicionalmente, estas restricciones se plasman en hojas rayadas o cuadrículadas, cartillas, fichas, etc.

La intención uniforme en estos casos ha sido la de imponer desde el principio ciertos límites de altura, anchura, inclinación, a la letra del aprendiz, confundiéndose así los dos objetivos separados o independientes de esta fase de la escritura. Sabemos, además, que el desarrollo óptico y conceptual del niño siguen una mutua trayectoria progresiva desde el campo abierto al cerrado, coincidente en términos muy generales con la transición de los conceptos espontáneos a los conceptos científicos. Por lo tanto, es aconsejable seguir esta misma ruta en la enseñanza de la escritura.

De lo antedicho se desprende que los primeros ejercicios de trazado de letras deben realizarse en hojas grandes blancas y lisas, de un promedio de 60 centímetros por 50 centímetros aproximadamente. Como antes dijimos, el instrumento gráfico de preferencia en esta primera fase carece de importancia decisiva. Obviamente, los primeros intentos del niño serán poco uniformes en términos de tamaño, secuencia e inclinación. No cabe duda de que sería deseable lograr una eventual restricción del campo para introducir aquella uniformidad a la que antes aludimos. Cuando el niño dé evidencia de producir letras y secuencias de letras que sean siempre reconocibles en papel blanco, es posible introducir la primera limitación. Aquí dividimos el papel en dos partes dibujando una raya divisoria horizontalmente en el papel.

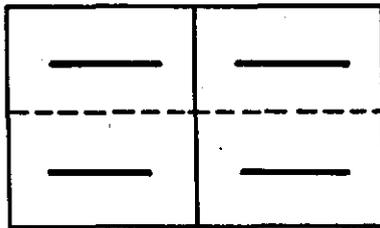


La segunda limitación se efectúa dibujando una raya vertical, con lo cual resulta dividida la hoja en cuatro partes.

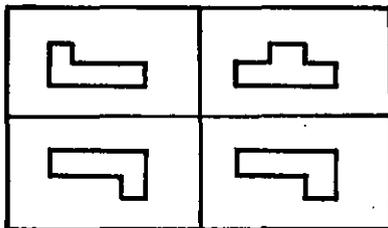


B.

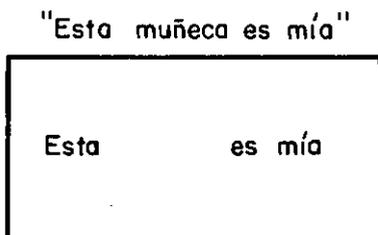
Sólo después de reducir el campo visual a la cuarta parte y solamente si el niño da evidencia de un déficit de control sobre el espacio al escribir, puede ser recomendable la introducción de una raya horizontal para guiar la alineación de la escritura. Esta raya atraviesa horizontalmente cada cuarta parte, y el niño puede empezar y terminar su representación de la palabra en cualquier punto de la raya. Se notará que todavía no introducimos ninguna limitación vertical, como tampoco imponemos ninguna restricción sobre el tamaño de las diversas letras.



Las próximas limitaciones —a utilizar solamente para corregir errores de orientación espacial— se introducen mediante la imposición de la macrotopografía sobre la raya. Esta limitación tiene el doble valor de recordar la forma global de la palabra en el procedimiento de lectura y de empezar a restringir el tamaño de la letra del niño.



Al retirar la macrotopografía, el niño realiza sus ejercicios de escritura otra vez sobre el papel blanco sin la raya horizontal. Esta vez, sin embargo, el profesor suministra un contexto escrito dentro del que el niño escribirá las palabras clave.



En una larga serie de experimentos se ha determinado que un niño o un adulto automática y subconscientemente ajusta el tamaño de su letra según las dimensiones del contexto. Por ejemplo, en un experimento realizado con más de 700 adultos, se midió el alto y el ancho de su escritura normal en papel blanco. El promedio de estas medidas era de siete milímetros de ancho y nueve milímetros de alto. Sin embargo, al presentar un contexto escrito con un espacio en blanco para rellenar de una altura fija de cuatro centímetros, los mismos adultos aumentan su promedio de altura de letra en más de 2,5 centímetros, lo cual indica que, al percibir un contexto regular de altura y anchura de letra, el adulto, automáticamente, intenta hacer conformar su letra con las dimensiones del contexto. El mismo experimento, realizado con niños, produjo efectos enteramente paralelos, aunque se notaba más variación en los intentos de igualación.

ESCRITURA NORMAL	ESCRITURA CONTEXTUAL (Marco de 4 cm. de alto)
Grupo A: 1,1 cm.	2,6 cm.
Grupo B: 1,3 cm.	3,1 cm.
Grupo C: 1,1 cm.	2,8 cm.

De lo antedicho se desprende que el empleo del papel rayado o cuadriculado no es un elemento necesario en este procedimiento. Exactamente como cada adulto escribe con una inclinación y un factor de ligadura o de separación características, a pesar de la

naturaleza de la superficie, así el niño debe buscar aquella caligrafía que le permita expresarse por escrito de la forma más cómoda posible, dentro de la permanente limitación de la comprensibilidad.

Resuelto el problema caligráfico, nos queda por aclarar la secuencia en la que debemos introducir los contrastes y, por consiguiente, las letras a escribir. Hasta ahora, se han empleado diversas secuencias: o la rigurosamente alfabética, empezando con la letra «a» y terminando con la «z», o se ha empezado con las vocales y luego con las consonantes, otra vez en secuencia alfabética. Se conocen algunas variaciones sobre este tema, pero son generalmente reflejos fieles de estas dos orientaciones tradicionales. Todos estos procedimientos carecen de base científica porque no reflejan ninguno de los tres puntos claves en la determinación del valor funcional de las letras y de sus dificultades de aprendizaje:

- 1) La frecuencia comparada con la que se usa cada letra en la escritura normal.
- 2) La relación que siempre existe en la escritura alfabética entre la letra y el sonido (o los sonidos) que ésta intenta representar.
- 3) La comparativa facilidad o dificultad del esfuerzo físico requerido para realizar el trazado de cada letra.

Afortunadamente, podemos determinar con relativa exactitud los valores de estos aspectos del problema para proceder luego a sugerir una secuencia de presentación de las letras que tiene, acaso por primera vez, una base científica comprobable.

Sabemos que, en los sistemas alfabéticos de escritura, cada letra intenta representar un sonido específico del idioma. En vista de que los sistemas de escritura son muy reacios al cambio a través de la historia, podemos apreciar que el alfabeto romano establecido hace más de dos mil años para representar los sonidos de la lengua latina no puede representar con la misma eficacia los sonidos del castellano contemporáneo. Algunas de las letras romanas siguen representando un solo sonido en castellano (como la *f*), mientras que otras letras representan hasta cuatro sonidos distintos y algunos sonidos son representados a su vez por cuatro letras distintas. Podemos representar estos hechos gráficamente en las siguientes tablas:

CONSONANTES

Fonemas	Ortografía
p	p
t	t
k	c qu (k)
b	b, v
d	d
g	g gu
f	f
ç	ç
s	s c z x
ç̃	çh
x	j g x
m	m(n)
n	n
ñ	ñ
l	l
l̃	ll
r	r
r̃	r rr
w	u
y	i y

VOCALES

Fonemas	Ortografía
i	hi i y
u	hu u
e	he e
o	ho o
a	ha a

Aclaración:

1. Fonemas siempre representados por un símbolo ortográfico-consistente:

/l/, /p/, /t/, /s/, /f/, /ç/, /m/, /n/, /ñ/, /j/, /r/.

2. Fonemas representados por dos símbolos ortográficos:
- a) El factor determinante es la distribución delante de vocales anteriores o posteriores:
 - /k/ c delante de vocales posteriores; qu delante de vocales anteriores;
 - /x/ j delante de vocales posteriores; g delante de vocales anteriores.
 - b) Semivocales:
 - [j] i; [ɥ] u
 - c) Otros:
 - /b/ b; v
 - /y/ ll, y
 - /r/ r, rr
 - /Ø/ c, z
 - d) Vocales:
 - /a/ a, ha
 - /e/ e, he
 - /o/ o, ho
 - /u/ u, hu
3. Fonemas representados por más de dos símbolos ortográficos:
- /s/ s, c, z, x (en determinadas zonas dialectales)
 - /i/ i, hi, y
4. Símbolo ortográfico sin valor fonético consistente:
- h.
5. Secuencias especiales:
- a) /gw/ gu, gü.
 - b) /ks/ x, cc.

Fonemas	Grafemas	Alófonos	Descripción fonémica	Distribución	Ejemplos
VOCALES					
/i/	(h) i, y	[i]	vocal alta anterior	todas posiciones	hilo/ílo/, sin/sín/, sali/salí/.
/u/	(h) u	[u]	vocal posterior alta	todas posiciones	humo/úmo/, rumbo/rúmbo/, tú/tú/.
/e/	(h) e	[e]	vocal anterior media	todas posiciones	hecho/écho/, quien/kyén/, que/ké/.
/o/	(h) o	[o]	vocal posterior media	todas posiciones	polvo/pólbo/, con/kón/.
/a/	(h) a	[a]	vocal central baja	todas posiciones	alto/álto/, pan/pán/, hábil/ábil/.
CONSONANTES					
/b/	b, v	[b]	sonora bilabial	inicial de frase (1) detrás de nasal (2)	basta/básta/, envío/embío/, un vaso/umbasó/.
			sonora bilabial oclusiva lenis	todas posiciones	habla/ábla/, cabo/kabo/, cava/kába/.
/P/	P	[p]	sorda bilabial oclusiva	todas posiciones	pan/pán/, golpe/góipe/.
/d/	d	[d]	sonora dental oclusiva	inicial de frase (1) detrás de /n/ o /l/	dámelo/dámelo/, fondo/fóndo/, falda/fálda/.
			sonora interdental oclusiva lenis	todas posiciones	lado/ládo/, Pedro/pédro/, sed/séd/.
/t/	t	[t]	sorda dental oclusiva	todas posiciones	total/totál/, alto/álto/.
/g/	g, gu	[g]	sonora velar oclusiva	inicial de frase (1) detrás de nasal (2)	gánalo/gánalo/, sangre/sángre/, un gusano/ungu- sano/.
			sonora velar oclusiva lenis	todas posiciones	luego/lwégo/, digno/díigno/, algo/álgo/, paga/pága/.

Fonemas	Grafemas	Alófonos	Descripción fonémica	Distribución	Ejemplos
/k/	c, qu	[k]	sorda velar oclusiva	todas posiciones	cara/kára/, acto/áкто/, queso/késo/.
/f/	f	[f]	sorda labiodental fricativa	todas posiciones	falso/fálso/, cofre/kófre/.
/s/	s, c, z	[s]	sorda alveolar fricativa	todas posiciones	sano/sáno/, cosa/kósa/, farsa/fársa/.
/x/	j, g	[x]	sorda velar fricativa	delante de vocales	paja/pása/, José/xosé/, agente/axénte/.
/c/	ch	[c]	sorda palatal africada	delante de vocales	chino/čino/, coche/kóče/, ancho/ánčo/.
/m/	m, n	[m]	sonora bilabial nasal	todas posiciones	mucho/mučo/, alma/álma/, doma/dóma/, invento/imbénto/.
/n/	n, m	[n]	sonora alveolar nasal	delante de vocales y delante de consonan- tes velares y no ve- lares	nota/nóta/, lana/lána/, tonto/tónto/.
		[ŋ]	sonora velar nasal	delante de consonan- tes velares	ganga/gánga/, angel/ánxel/, banco/bángo/.
/ɲ/	n, n	[ɲ]	sonora palatal nasal	delante de vocales y consonantes palata- les	ñato/ñáto/, año/áño/, ancho/añčo/, cónyuge/kónyux- e/.
/l/	l	[l]	sonora alveolar lateral	todas posiciones	lejos/léxos/, plan/plán/, sal/sál/.
/r/	r	[r]	sonora alveolar vibrante sim- ple		pera/péra/, tren/trén/, discreto/diskré- to/.
/R/	rr, r	[R]	sonora alveolar vibrante múl- tiple		ramo/Rámo/, rey/Réy/, honra/ónRa/, carro/káRo/, perro/péRo/.

Fone- mas	Grafe- mas	Alófo- nos	Descripción fonémica	Distribución	Ejemplos
/w/	(n) u	[w]	sonora labio velar semivocal	/CuV/, /CVu/, /uV/	aúla/áwla/ puerco/pwérko/ huerta/wérta/.
/y/	y, ll (h)	[y]	sonora palatal africada	inicial de sílaba (1) detrás de /n/ o /l/	ya sa be mos /ya- sabemos/ un y ugo/unyúgo/ el y elmo/elyel- mo/.
		[y]	sonora prepaletal semivocal	intervocálica y en se- cuencias CV y VC	ma yo/máyo/ ve llo/beyo/ ba ile/báyle/.

(1) En muchos dialectos, /s/ tiene un alófono[z] delante de consonantes sonoras. En zona dialectal C, los signos ortográficos z y c delante de vocales representan el fonema /O/.

(2) En la zona dialectal C, el signo ll representa el fonema /l/.

Según los datos anteriormente presentados podemos establecer una jerarquía ascendente de la dificultad que representa el aprendizaje de las letras basadas en su capacidad de representar los sonidos del idioma. Pero, como antes dijimos, esto no es el único problema con el que tropieza el niño al aprender a escribir su lengua materna. Las letras, además de representar el sistema sonoro del idioma, también requieren que el niño las trace con suficiente exactitud y uniformidad para que cualquier lector reconozca el mensaje así escrito. De este modo, tenemos que sobreimponer a la jerarquía fónica ya establecida otra que tome en cuenta las dificultades manuales de realizar el trazado de cada letra. La investigación contemporánea nos ha enseñado que los cuatro factores esenciales en la determinación de la dificultad comparativa de la formación de letras desde el punto de vista de sus respectivos trazados son:

- 1) La relación entre trazados curvados y rectos.
- 2) El número de los cambios de dirección.
- 3) El número de las desviaciones de la línea horizontal de base.
- 4) La longitud global del carácter trazado.

Estos cuatro factores, ponderados estadísticamente, arrojan una cifra global que podemos llamar el «coeficiente de dificultad». He aquí el inventario de las letras sencillas del alfabeto con los cálculos ponderados de cada uno de los cuatro factores y el resultante coeficiente de dificultad:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Coefficiente de dificultad
a	2,5	3,5	3	3	12
b	2	4	3	11	20
c	1	1	1	2	5
d	2	3,5	3	10	10,5
e	1	2	2	3	8
f	4	4	3	15	26
g	4	4	4	10	22
h	4	4	4	11	24
i	1	2,5	3	2	8,5
j	2	3	3	9	17
k	3,5	5,5	4	11	24
l	2	2	2	8	14
m	6	5,5	6	7	24,5
n	4	3,5	4	5	16,5
ñ	4	4,5	5	6	19,5
o	2	2,5	2,5	3	10
p	3	4,5	3,5	10	21
q	4	5	4,5	10	23,5
r	3	3,5	2,5	4	14
s	2	3	2,5	3	11
t	3	3,3	3	7	15
u	3,5	4	4,5	5	17
v	3	3,5	3	3	12,5
x	3	3,5	3	3,5	13
y	3	4	3	9	19
z	3,5	3,5	3	7	17

En esta segunda fase ordenaremos la secuencia de presentación de los contrastes según el coeficiente de dificultad de cada letra.

**Jerarquía en secuencia ascendiente
de dificultad**

Letra	Cociente
c	5
e	8
i	8,5
o	10
s	11
a	12
v	12,5
x	13
l, r	14
t	15
n	16,5
j, u, z	17
d	18,5
y	19
ñ	19,5
b	20
p	21
g	22
q	23,5
h	24
k, m	24,5
f	26

La ortografía del acento tónico

Las vocales átonas no llevan indicación ortográfica.

Las vocales tónicas llevan indicación ortográfica bajo las siguientes condiciones:

- 1) En palabras multisilábicas, cuando el acento fonémico se encuentra:
 - a) En la sílaba antepenúltima o anterior:
p. ej., *médico*, *dándomelo*.
 - b) En la sílaba penúltima de palabra que termina en las consonantes *d*, *l*, *r*, *z*:
p. ej., *huésped*, *árbol*, *azúcar*, *lápiz*.
 - c) Al final de palabras que terminan en *a*, *e*, *o*, *u*, *n*, *s*:
p. ej., *papá*, *café*, *aquí*, *bambú*, *cantó*, *camión*, *autobús*.
- 2) O cuando:
 - d) La vocal tónica es alta y anexa a otra vocal:
p. ej., *país*, *baúl*, *dia*, *grúa* (excepto en casos en los que la consonante siguiente es /r/).
 - e) Hay necesidad de distinguir entre lexemas homófonos por medios ortográficos:
más/mas, *éste/este* *sí/si*, *cómo/como*.

Las vocales tónicas no llevan indicación ortográfica en monosilábicas: *dos*, *dios*, *fue*, *dio*, *vio*, etc., excepto según pauta e), arriba.

Nos toca ahora combinar las dos jerarquías (la fónica y la gráfica) para formar una nueva que nos proporcione un inventario final de la secuencia en la que debemos introducir las letras para la escritura y que refleje tanto el valor fónico como el de la dificultad del trazado de cada símbolo. La lista así resultante es la siguiente:

Resolución final
(Combinando ambas jerarquías)

c
o
e
s
a
i
v
x
l
r
t
n
u
j
d
z
ñ
y
p
b
q
g
m
f
h
k

Con esta información podemos volver a los pares contrastados como *lana/luna*, para proceder a la enseñanza de todas las letras del alfabeto español.

9. TERCERA FASE

Hasta este momento, el niño ha superado dos fases de nuestro programa. En la primera aprendió a reconocer palabras enteras y a asociar sus respectivos significados con las realidades denotadas, sin la mediación del lenguaje oral. En la segunda fase enfocamos la microestructura de las palabras, y el niño ha perfeccionado su percepción y producción de todas las letras del alfabeto, siempre en un contexto lingüístico rigurosamente natural. Las dos fases anteriores, en vista de sus objetivos específicos, se limitaban a contextos de una sola palabra a la vez. Estas palabras, además, iban estrechamente vinculadas a representaciones pictóricas de su significado. La tercera fase de nuestro programa intenta, por lo tanto, lograr tres objetivos nuevos:

- 1.º Efectuar la transición de la lectura y escritura de palabras sueltas a oraciones completas.
- 2.º Introducir algunas nociones ortológicas; específicamente, ciertos símbolos de puntuación y el concepto básico de las mayúsculas; y
- 3.º Enseñarle al niño a reconocer el significado de palabras sin la intervención de pictorializaciones.

Para lograr estos objetivos utilizamos cinco oraciones fundamentales:

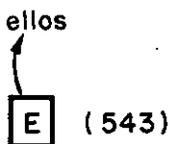
- a) Tito y Celia jugaron ayer (27).
- b) Tito y Celia jugarán mañana.
- c) Ellos van por la calle.
- d) Ellos vienen de la tienda.
- e) Tito y Celia están cansados.

La explotación adecuada de estas cinco oraciones, reforzadas por otras del mismo tipo sintáctico, lleva al aprendizaje de los siguientes enfoques específicos:

- a) Mayúsculas, punto final, desinencias verbales, raíces verbales irregulares, preposiciones/conjunciones, verbos sin fácil representación visual.
- b) Lectura y escritura de oraciones completas.

(27) Los niños pueden preparar cartulinas con su propio nombre. En este caso, los niños Tito y Celia serán sustituidos por nombres de niños de la clase.

La presentación de cada oración en secuencia sigue la pauta acostumbrada. Se monta la oración mediante topografías en el tablón (utilizando los recortes de la lista completa en apartado 10 abajo). Se concreta el significado de las palabras mediante técnicas de mimética, dibujo, pregunta-respuesta, etc. Del mismo modo se comprueba que los niños hayan comprendido el sentido de la oración. Obviamente, la presentación inicial de cada oración no incluirá las mayúsculas ni la puntuación final. Para introducir el primero de estos conceptos, les decimos a los niños que cuando empezamos a hablar llenamos los pulmones de aire, abrimos la boca y empezamos a decir nuestro mensaje. En la escritura, iniciamos el mensaje con un signo especial: la mayúscula. Cubrimos la letra minúscula de la primera palabra de la oración (cuando no se trata de un nombre propio) con la microtopografía correspondiente de la lista de 539 a 563 en apartado 10 abajo.



Igualmente, les decimos a los niños que cuando hemos terminado de decir nuestro mensaje en el lenguaje oral, cerramos la boca y no decimos más. En la escritura, indicamos que hemos llegado al final del mensaje por el uso del símbolo del punto (microtopografía 534), y la colocamos en el tablón.

Se distribuyen luego hojas de papel sin pautas para que los niños copien la oración, manteniendo expuestos los modelos en el tablón. Como antes, los niños escribirán en letra unida. Se corrige cualquier defecto en la formación de las letras mediante un repaso de los ejercicios correspondientes a aquella letra que ya presentamos en la segunda fase.

Después de agotar las cinco oraciones básicas, el profesor crea oraciones nuevas, pero utilizando siempre el mismo fondo de vocabulario, p. ej., «X y Z vienen de la calle», exigiendo las ya conocidas muestras de comprensión y escritura.

Para rematar el ejercicio, el profesor retira todas las topografías del tablón y distribuye unas hojas con las diversas oraciones utilizadas en forma incompleta. Los niños suplen por escrito las palabras que faltan. Como ayuda a la memoria, el profesor puede exponer algunos de los dibujos o hacer recrear algunas de las actividades miméticas que en su momento se habían utilizado para

aclarar el significado de las oraciones originales. Cuando los niños hayan podido completar las oraciones fragmentarias correctamente, se les puede exigir que escriban las oraciones completas en papel blanco.

Aunque todas las topografías utilizadas en esta fase (seleccionadas de la lista completa en el apartado 10 abajo) han aparecido en diversos colores, no será hasta la cuarta fase que empezaremos a explotar plenamente el código cromático.

Con estos ejercicios efectuamos la transición desde la percepción global estática a la percepción dinámica de secuencia, mediante la que empezamos a reforzar el movimiento ocular específico que está a la base de la lectura rápida y silenciosa.

10. CUARTA FASE

El objetivo principal es perfeccionar la velocidad y eficacia con la que el niño capta la información en una hoja impresa. Aunque en las fases anteriores del programa hemos puesto los cimientos necesarios para realizar estas actividades, es ahora en la cuarta fase donde ponemos un «toque final» al programa.

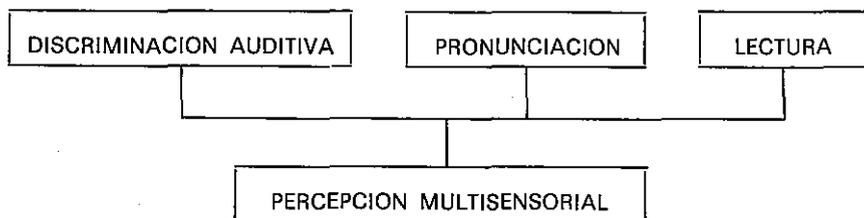
Objetivos específicos:

1. Velocidad de reconocimiento y comprensión.
 - a) Ritmo ocular.
 - b) Tiempo de exposición reducido hasta 10 cs/r.
 - c) Aumento del campo visual; horizontal, hasta 20 cm.; vertical, hasta dos renglones.
2. Reconocimiento y comprensión de palabras relacionadas semántica o sintácticamente entre sí.
3. Reconocimiento de ideas principales en oraciones de ocho palabras con tiempo de exposición de tres seg./oración.
4. Reconocimiento de palabras claves e ideas principales en párrafos de hasta 10 renglones con tiempo de exposición de dos seg./renglón.
5. Reconocimiento de palabras claves e ideas centrales en un trozo de por lo menos una página entera (250-300 palabras), con tiempo de exposición de dos min./pág.

La codificación morfosintáctica de una preferencia es un proceso multinivelado que requiere la coordinación entre la selección de los denotadores semánticos, su colocación en secuencia y sus interrelaciones expresadas por desinencias, concordancia y nexos.

El desarrollo de la gramática en el lenguaje infantil sigue, en líneas muy generales, esta misma cronología. El lenguaje de la lectura, en cambio, es esencialmente el del adulto, ya que las únicas simplificaciones que se aprecian en los libros de lectura para principiantes son abreviaturas (oraciones de una, dos o tres palabras) o distorsiones que el niño mismo reconoce como «infantiles». Es casi inevitable que el lenguaje oral del niño refleje algún desnivel frente al lenguaje de sus lecturas, siendo éste a veces superior o inferior a aquél. Hasta que dispongamos de una literatura verdaderamente infantil —literatura «escrita» por niños de más o menos la misma edad que los niños que la leerán— será casi inevitable la utilización de técnicas mediadoras entre la gramática del niño y la gramática del material a leer. Estas técnicas mediadoras no pueden ser, por otra parte, ajenas al proceso de aprendizaje de la lectura. Por eso, un análisis gramatical de las oraciones del texto a leer es inútil (no sólo porque las capacidades intelectuales y la terminología especializada para hacerlo son superiores al nivel del preescolar, sino porque no existen garantías de que el niño sepa transferir fielmente el análisis gramatical a la tarea de descodificación plena, rápida y silenciosa de un trozo tiene que anteceder o nacer con la actividad lectora misma.

La lectura es una actividad cuyo aprendizaje depende del desarrollo simultáneo de una gran variedad de capacidades y destreza, perceptivas y productivas, pero, en el fondo, la lectura misma puede ser el vehículo de lograr dicho desarrollo, siempre que las metas a alcanzar y las técnicas a utilizar sean consonantes con una metodología aceptable de la lectura. Una técnica evaluativa totalmente aceptable desde el punto de vista de la psicología de las pruebas puede resultar inaceptable al aplicarse a la lectura. Solamente la comprensión cabal de lo leído es prueba definitiva de la capacidad lectora. La lectura en voz alta no comprueba que el niño haya comprendido lo que leyó, porque el vínculo más directo entre los factores fonéticos y la lectura es mucho más débil que las relaciones que vinculan a la audición/articulación o la lectura con la actividad perceptiva básica:



Basar nuestros esfuerzos pedagógicos de la lectura en premisas exclusivamente orales sería ir en contra de la naturaleza del proceso lector. La única prueba válida aquí es presentar una serie de preferencias oralmente y por escrito. Si el niño comprende ambas presentaciones, ya domina un nivel de descodificación fonológica y lectora. Si, después de oír y leer la información en cuestión, es capaz de reconstruir la realidad original por medio gráficos, miméticos o lingüísticamente, no habrá que temer por su base perceptiva.

Si bien es cierto que nuestras técnicas de evaluación y nuestro método docente tienen que basarse en la naturaleza del mismo proceso lector y no ser impuestas desde otras áreas docentes, resulta más difícil salvar la distancia que aparentemente separa los conocimientos gramaticales reales de los niños y la gramática implícita en la lecturas. No obstante las posibles dificultades, una metodología unificada para la enseñanza de la lectura exige que el desarrollo de las destrezas y capacidades fundamentales para la lectura se potencien desde la óptica de la lectura en sí.

Dijimos que la conciencia gramatical depende, entre otras cosas, de la secuencia de los elementos sintácticos y de sus interrelaciones expresadas por desinencias, concordancia, nexos, etc. Desde el principio de nuestra metodología hemos insistido en que se utilice un código de colores para las palabras, según su función gramatical:

- verde = sustantivos
- rojo = verbos
- azul = modificativos verbales
- marrón = nexos

El niño, a través de las tres primeras fases metodológicas, ha adquirido un vocabulario activo y pasivo. Domina todas las palabras que ha aprendido tanto en la lectura como en la escritura. Este vocabulario incluye palabras de todas las clases gramaticales y, naturalmente, combinaciones de todas las letras del alfabeto. Por lo tanto, el niño ya dispone del mecanismo necesario para ampliar automáticamente su vocabulario. En esta cuarta fase trabajamos 500 de las palabras más comunes de la lengua. En la lista que sigue se indica el color de cada recorte.

500 PALABRAS ACTIVAS (28)

1. m — de	57. r — querer	113. r — seguir
2. v — el	58. v — primer	114. v — ciento
3. v — la	59. v — año	115. v — bueno
4. m — y	60. v — día	116. v — pueblo
5. m — a	61. r — llegar	117. v — cual
6. m — en	62. a — también	118. v — poco
7. v — él	63. v — don	119. v — obra
8. m — que (conj.)	64. v — aquel	120. r — salir
9. r — ser	65. v — mucho	121. r — conocer
10. v — qué (pron.)	66. v — algún	122. r — pensar
11. r — haber	67. m — ni	123. v — español
12. v — su	68. a — siempre	124. v — cada
13. a — no	69. r — saber	125. v — palabra
14. v — un	70. v — uno	126. v — este
15. m — por	71. a — donde	127. v — tal
16. m — con	72. r — parecer	128. v — cierto
17. v — una	73. v — tiempo	129. v — tanto
18. v — yo	74. a — así	130. v — momento
19. m — para	75. r — deber	131. v — ciudad
20. v — ella	76. v — minuto	132. v — hora
21. v — este	77. r — pasar	133. v — hoy
22. v — más	78. a — desde	134. r — volver
23. v — lo	79. v — tres	135. v — menos
24. a — como	80. r — crear	136. v — caso
25. r — estar	81. a — bien	137. v — cuanto
26. r — tener	82. v — cosa	138. v — último
27. v — todo	83. a — sólo	139. r — tomar
28. r — hacer	84. a — ahora	140. v — fin
29. r — poder	85. v — mujer	141. a — casi
30. r — decir	86. a — pues	142. a — sí
31. v — ello	87. r — hablar	143. a — mucho
32. r — ir	88. v — esto	144. a — entonces
33. a — pero	89. v — tú	145. v — cinco
34. m — o	90. r — dejar	146. r — sentir
35. v — otro	91. r — mundo	147. a — luego
36. m — sin	92. r — llevar	148. v — tierra
37. r — dar	93. v — casa	149. r — entrar
38. a — si	94. r — llamar	150. v — libro
39. r — ver	95. v — usted	151. v — modo
40. a — ya	96. a — después	152. v — nombre
41. v — dos	97. r — encontrar	153. a — aunque
42. v — ese	98. v — eso	154. v — trabajo
43. a — cuándo	99. a — señor	155. v — siglo
44. v — hombre	100. a — como	156. v — ninguno
45. v — mi	101. r — poner	157. r — acabar
46. a — sobre	102. a — aquí	158. v — cuatro
47. a — muy	103. r — quedar	159. v — mano
48. v — grande	104. r — vivir	160. v — ése
49. v — mismo	105. m — sino	161. v — mayor
50. v — nuestro	106. v — parte	162. v — idea
51. v — vez	107. v — quien (prn. rel.)	163. v — verdad
52. v — tan	108. v — nuevo	164. v — amor
53. a — porque	109. v — mil	165. v — historia
54. m — entre	110. r — venir	166. v — luz
55. v — vida	111. a — antes	167. r — servir
56. a — hasta	112. a — aun	168. v — uno

(28) Es posible seleccionar el vocabulario arbitrariamente, valiéndose de los diversos recuentos publicados y actualmente disponibles. Véase al respecto: Raimundo Ezquerro, «Los diccionarios de frecuencia en español», Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español, 10, 16 (1977), 43-54.

169. r — escribir
170. v — padre
171. a — nunca
172. v — propio
173. v — ojo
174. v — nada
175. r — subir
176. v — estado
177. v — amigo
178. v — mejor
179. r — mirar
180. v — punto
181. v — razón
182. r — oír
183. r — perder
184. a — ante
185. v — hijo
186. v — calle
187. v — medio
188. v — ésta
189. r — encontrar
190. a — dentro
191. v — espíritu
192. r — empezar
193. v — país
194. v — sólo
195. v — claro
196. r — persona
197. r — leer
198. v — lado
199. r — bisco
200. r — aparecer
201. r — hallar
202. r — tratar
203. v — camino
204. a — hacia
205. v — alto
206. v — noche
207. r — esperar
208. v — bajo
209. a — durante
210. v — gente
211. v — realidad
212. v — fuerza
213. v — vario
214. v — guerra
215. v — agua
216. v — lugar
217. v — poco
218. a — allí
219. m — contra
220. r — recordar
221. a — todavía
222. r — presentar
223. v — nadie
224. v — ocho
225. v — carácter
226. r — caer
227. v — mes
228. r — recibir
229. v — juego
230. v — campo
231. a — más

232. v — cuenta
233. v — mañana
234. v — cuerpo
235. v — forma
236. r — comprender
237. v — posible
238. v — alma
239. v — vista
240. v — décima
241. v — seis
242. v — color
243. a — además
244. r — necesitar
245. v — tanto
246. v — pequeño
247. v — orden
248. v — tarde
249. v — antiguo
250. v — nada
251. r — existir
252. v — dios
253. v — gracia
254. v — manera
255. v — embargo
256. r — explicar
257. v — madre
258. v — malo
259. v — único
260. v — viejo
261. r — crear
262. v — hecho
263. r — morir
264. v — clase
265. v — puerta
266. v — autor
267. r — faltar
268. r — pedir
269. r — correr
270. v — familia
271. v — segundo
272. v — maestro
273. v — fondo
274. r — comenzar
275. a — según
276. v — época
277. v — paso
278. r — traer
279. v — problema
280. v — niño
281. v — interés
282. v — corazón
283. v — nueve
284. r — producir
285. v — número
286. r — formar
287. v — sentido
288. v — duda
289. v — algo
290. v — verdadero
291. v — natural
292. v — pronto
293. v — cabeza
294. v — largo

295. v — cuyo
296. v — feliz
297. v — novela
298. v — siete
299. v — ejemplo
300. r — ofrecer
301. a — quizá
302. v — iglesia
303. r — ocurrir
304. v — igual
305. v — ciencia
306. v — valor
307. v — noticia
308. r — estudiar
309. v — poeta
310. v — ley
311. r — resultar
312. r — conseguir
313. v — mar
314. v — pobre
315. v — caballero
316. r — ocupar
317. r — nacer
318. v — pensamiento
319. v — siguiente
320. v — línea
321. v — algo
322. v — rey
323. r — trabajar
324. v — preciso
325. r — soler
326. v — muerta
327. v — cambio
328. v — efecto
329. r — considerar
330. r — entender
331. v — humano
332. v — tampoco
333. v — secreto
334. v — señora
335. a — encima
336. a — mientras
337. r — permitir
338. v — lleno
339. r — abrir
340. r — suponer
341. v — real
342. v — edad
343. v — preguntar
344. v — blanco
345. v — aire
346. r — referir
347. v — pie
348. v — cuya
349. r — repetir
350. v — panel
351. v — viaje
352. v — condición
353. v — ocasión
354. v — carta
355. v — elemento
356. v — tipo
357. v — falta

358. v — relación	406. v — cielo	454. v — importancia
359. v — dicho	407. r — cantar	455. v — profundo
360. v — frente	408. v — oro	456. r — defender
361. v — causa	409. r — sufrir	457. r — sentar
362. v — río	410. v — imagen	458. m — ni
363. v — difícil	411. v — colegio	459. v — miedo
364. a — allá	412. v — gobierno	460. v — servicio
365. v — voz	413. r — cambiar	461. v — enfermo
366. v — puro	414. r — marchar	462. v — hermano
367. v — doña	415. v — fuego	463. v — valle
368. v — grupo	416. r — tocar	464. r — gustar
369. v — principio	417. r — continuar	465. v — tercero
370. r — andar	418. v — piedra	466. r — acudir
371. r — levantar	419. r — proponer	467. v — dinero
372. r — sacar	420. v — diez	468. v — asunto
373. v — acción	421. r — aprender	469. v — centro
374. a — fuera	422. v — coche	470. v — anterior.
375. r — dormir	423. v — objeto	471. v — negro
376. r — desear	424. r — intereser	472. a — por qué
377. r — terminar	425. v — motivo	473. r — poseer
378. r — pasar	426. r — convenir	474. r — realizar
379. v — otra	427. v — quien	475. v — extraño
380. v — cara	428. r — echar	476. v — deseo
381. r — detener	429. v — cualquier	477. v — general
382. r — suceder	430. v — cultura	478. v — triste
383. v — sol	431. r — mostrar	479. v — público
384. v — distinto	432. v — zona	480. v — televisión
385. v — tu (adj.)	433. v — propósito	481. v — concepto
386. v — social	434. v — doctor	482. r — observar
387. r — olvidar	435. v — brazo	483. r — cumplir
388. r — publicar	436. v — frase	484. r — ayudar
389. r — bastar	437. v — advertir	485. v — necesario
390. r — reconocer	438. v — favor	486. v — actual
391. v — médico	439. r — fijar	487. v — principal
392. a — ayer	440. v — suelo	488. r — guardar
393. a — lejos	441. v — ésa	489. v — memoria
394. v — joven	442. r — recoger	490. v — prueba
395. v —	443. r — lograr	491. r — llamar
396. v — rico	444. v — gusto	492. v — alguno
397. v — movimiento	445. v — raro	493. v — costumbre
398. v — treinta	446. v — nacional	494. v — derecho
399. r — representar	447. r — valer	495. v — suerte
400. v — libre	448. v — hermoso	496. r — comer
401. r — conservar	449. v — opinión	497. v — veinte
402. v — demás	450. v — termino	498. r — añadir
403. v — sentimiento	451. v — moderno	499. r — descubrir
404. r — ganar	452. v — hija	500. r — jugar
405. v — cuando	453. v — alumno	

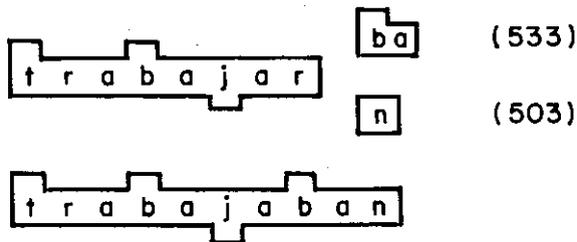
Los verbos que aparecen entre las 500 macrotopografías están representados como infinitivos. Para que el profesor pueda presentar cualquiera de estos verbos en los diversos tiempos, modos o aspectos de la lengua, se emplean las microtopografías enumeradas desde 501 a 533.

El color de todos los recortes es rojo, excepto los indicados:

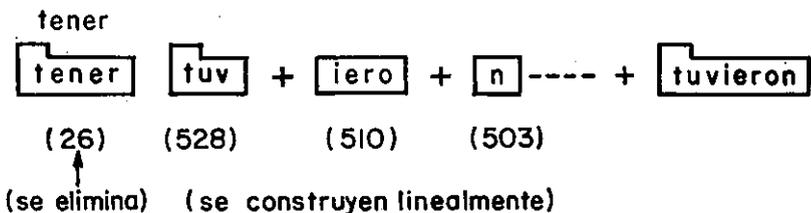
501	s	518	ue
502	mos	519	s (verde)
503	n	520	fu
504	sup	521	er
505	y	522	so
506	e	523	e (verde)
507	a	524	a (verde)
508	é	525	ha
509	á	526	hub
510	iero	527	o (verde)
511	aro	528	tuv
512	ste	529	g
513	r	530	dij
514	ia	531	u
515	o	532	zc
516	i	533	ba
517	is		

Los medios de su empleo son los siguientes:

1. Verbos regulares: Utilizando la macrotopografía básica, por ejemplo, el número 323 (trabajar), podríamos realizar la tercera personal plural del imperfecto sobreimponiendo las microtopografías 533 y 503, según el siguiente dibujo:

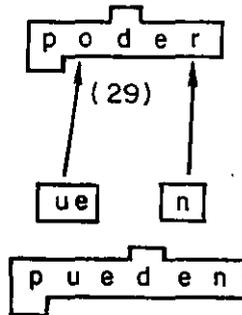


2. Verbos con radicales distintos según el tiempo elegido: El mismo procedimiento nos permite representar adecuadamente aquellos verbos con irregularidades radicales, como por ejemplo *tuvieron*, donde utilizaremos en lugar de la macrotopografía 26, las macrotopografías 528, 510 y 503:

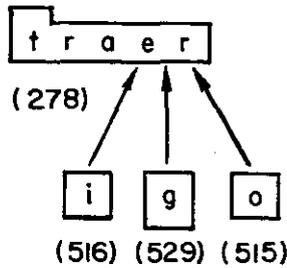


3. Verbos con alteraciones dentro de la raíz: Cuando la irregularidad radical no afecta más que a una parte de la raíz (como en *pueden*), donde la irregularidad se centra en el diptongo que reemplaza la vocal radical:

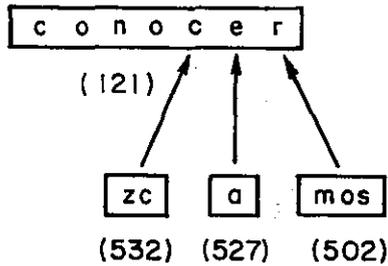
"pueden"



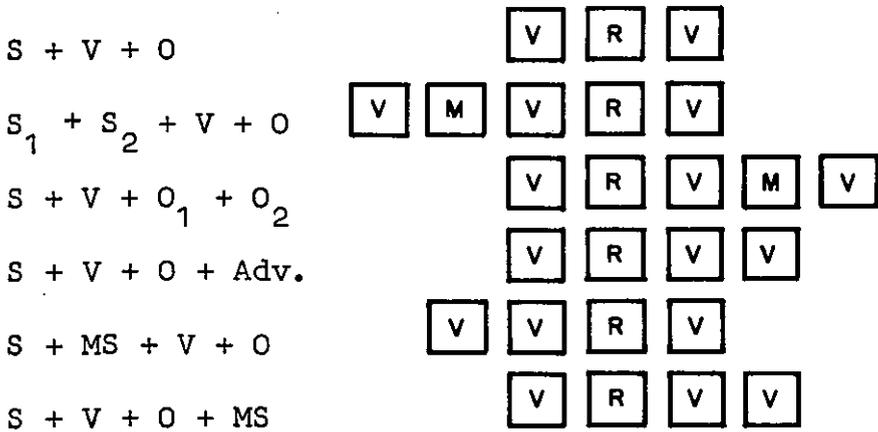
"traigo"



"conozcamos"



Segundo grupo: ORACIONES TRANSITIVAS



Al mismo tiempo se preparan cuatro cajas pintadas de los cuatro colores arriba referidos y que contienen topografías del vocabulario básico repartidas según su función gramatical. El primer niño, observando un dibujo o bien por su propia cuenta, crea la primera oración, colocando las topografías en la cartulina correspondiente. Sigue una explotación completa de las posibilidades de esta oración variando las diversas casillas tagmémicas (sustituyendo sujetos, verbos, etc., dentro de las mismas pautas sintácticas):

Margarita *perdió* el lápiz.
 Oscar
 Este niño
 Etc.

Margarita *perdió* el lápiz.
 encontró
 compró
 quiere
 etc.

Margarita *perdió* *el* lápiz.
 el libro
 el helado
 el billete
 etc.

Después de cada variación, el profesor comprueba la comprensión de los demás niños frente a la nueva oración, pidiéndoles que oralmente, o por mimética, expliquen lo que dice la nueva oración. El refuerzo escrito se efectúa mediante el mismo proceso, pero haciendo que los niños inventen oraciones en papel blanco, por escrito. El diagrama que presentamos arriba ofrece nueve pautas sintácticas distintas. Dentro de cada una, las posibilidades de variación se limitan solamente por el vocabulario disponible y por el número de casillas dentro de las que es posible sustituir. En la literatura profesional abundan estudios que resumen todas las posibilidades de variación y sustitución tagmémicas, por lo que no será necesario repetir todas las formas aquí.

Bastará señalar las ocho operaciones más frecuentes:

1. Repetición.
2. Transformación.
3. Reemplazamiento.
4. Respuesta dirigida.
5. Compleción.
6. Expansión.
7. Contracción.
8. Integración.

En general, estas operaciones se refieren a los siguientes tipos de actividad:

1. Repetición: el alumno reproduce en las planchas o por escrito un modelo dado por el profesor.
2. Transformación: el alumno varía una oración dada, cambiándola con respecto al tiempo, persona, número, modificativos, etc.
3. Reemplazamiento: el alumno sustituye un elemento sintáctico por otro de la misma categoría gramatical o funcional, por ejemplo, «Regalaron un coche *al abuelo*» > «Le regalaron un coche»; «*Carolina* perdió su cuaderno» > «Ella perdió su cuaderno», etc.
4. Respuesta dirigida: el alumno inventa la oración necesaria para responder a las indicaciones del profesor, por ejemplo:

PROFESOR: «Dinos si te gustan los caramelos.»

ALUMNO: «Me gustan los caramelos.»

5. **Compleción:** El niño termina en el tablero una oración iniciada por el profesor o por otro niño.
6. **Expansión:** El niño añade elementos a la oración; por ejemplo:
 MODELO: «Siéntate.»
 NIÑO: «Siéntate aquí.»
7. **Contracción:** el niño quita elementos de la oración; por ejemplo:
 MODELO: «¿Dónde está el libro de lectura?»
 NIÑO: «¿Dónde está?»
8. **Integración:** Dos oraciones nucleares se integran en una sola mediante la conjunción o relativo correspondiente:
 «Son grandes.» «Son buenos.» > «Son grandes y buenos.»
 «Es el profesor.» «Lo he visto.» > «Es el profesor que he visto.»

Estas actividades tienen un propósito doble. Primero suministran una recirculación no sólo de todo el vocabulario que el niño ha aprendido a leer durante las fases anteriores, sino también utilizando las técnicas de adivinación de los significados, del vocabulario desconocido o del vocabulario nuevo que el profesor haya querido añadir al llegar a esta etapa. Segundo, más directamente relacionado con el desarrollo de la conciencia gramatical propiamente dicho, el niño percibe las principales pautas sintácticas enunciativas del idioma, y por inducción aprende a organizar sus oraciones, originales según las normas sintácticas imperantes en el idioma. Es importantísimo observar que no interviene en este proceso ni la terminología gramatical ni la necesidad de que el niño manipule técnicas de análisis sintáctico, por lo que el ejercicio puede utilizarse con gran provecho con niños de pre-escolar. La conciencia gramatical nace así en la lectura y escritura —como en lenguaje oral— de la experiencia empírica y no de la imposición de una teoría del lenguaje, como es habitual en este área en la E. G. B.

Obviamente, cada ejercicio de lectura y de construcción gramatical que hemos utilizado a través de la cuarta fase constituye un ejercicio de escritura. Una vez construida la primera oración de una pauta gramatical los niños escriben otra, de la misma forma gramatical pero con uno de los tagmemas cambiado. Naturalmente

te, cualquier deficiencia en la calidad de la caligrafía o en la ortografía se corrige mediante una recirculación de las técnicas de la segunda fase.

Al llegar a este punto, las capacidades escritoras del niño coinciden, en términos generales, con sus capacidades lectoras anteriormente alcanzadas. Desde ahora en adelante los ejercicios se orientan hacia el perfeccionamiento simultáneo de ambas habilidades. En otras palabras, cada ejercicio servirá, primero, para la comprensión lectora, y, segundo, para el perfeccionamiento de la escritura.

El primer ejercicio combinatorio de este tipo consiste en un trozo de unas 50 palabras, aproximadamente. Esta narrativa, que está compuesta siempre de palabras que figuran en la lista fundamental de 500, se lee silenciosamente. Se comprueba la comprensión del trozo mediante preguntas breves y orales sobre su contenido. Cuando todos los niños hayan podido contestar correctamente a las preguntas se les presenta una segunda hoja con el mismo trozo narrativo, pero en el que esta vez faltan ciertas letras. Los niños proceden a escribir las letras que faltan en los espacios en blanco. Normalmente seguimos presentando la primera hoja en letra de imprenta, consonante con nuestra norma realista de presentar todo el material de lectura en el formato más frecuente de las experiencias lectoras de los adultos. La segunda hoja, que es para escribir, se presentará escrita en letra cursiva, también porque reconocemos que la mayor parte de lo escrito por los adultos se realiza de esta forma. A continuación presentamos una muestra de las dos hojas en cuestión.

1. Ejemplo de la primera hoja:

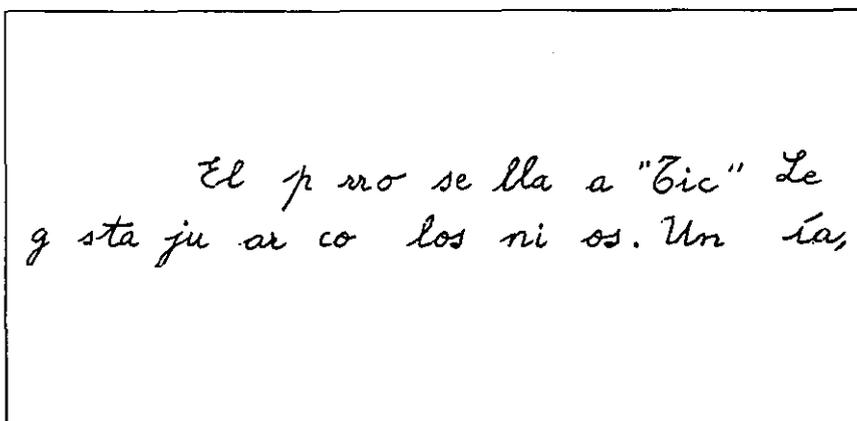
El perro se llama «Tic». Le gusta jugar con los niños. Un día se fue de su casa y se perdió. Lo pasó mal en la noche fría. Lo encontré por la mañana y lo llevé a casa. Desde entonces no se va de paseo sin mí.

2. Posible cuestionario:

- 1) ¿De qué clase de animal habla el cuento?
- 2) ¿Cómo se llama?
- 3) ¿Qué le gusta?

- 4) ¿Cuándo se escapó?
- 5) ¿Por cuánto tiempo estaba perdido?
- 6) ¿Cuándo lo encontraron?
- 7) ¿Dónde lo llevaron?
- 8) ¿Volverá a escapar?
- 9) ¿Debemos dejar andar nuestro perro suelto sin que vayamos con él?

3. Ejemplo de la segunda hoja:



En una tercera hoja aparece una vez más el trozo, pero esta vez con ciertas palabras claves enteramente en blanco, exceptuando la primera letra. El niño completa las palabras escribiendo las letras que faltan en los espacios en blanco. La cuarta hoja lleva el mismo trozo impreso pero con palabras y grupos de palabras que faltan. El profesor o la cinta lee el trozo en voz alta. Los niños escriben las palabras que faltan a base de la realización oral del trozo. El ejercicio combinatorio termina con un breve dictado.

El ejercicio que acabamos de describir le prepara al alumno para la lectura de cuentos cortos seleccionados de la literatura infantil. Al escoger un cuento presentamos su contenido, oración por oración, según la técnica de esta cuarta fase, exponiendo las palabras topografiadas en el tablón y comprobando la comprensión mediante las técnicas que ya presentamos en este apartado. Después, los niños leen el cuento individualmente, en silencio. Seguimos con los ejercicios descritos en el párrafo anterior para comprobar la comprensión lectora y para garantizar que el niño pueda escribir lo que acaba de leer, sin copiar ni calcar.

11. LA EVALUACION DE PROFICIENCIA

El aprendizaje de la lectura en el preescolar no es un hecho aislado en la formación del niño, sino una experiencia que, como todas las demás de un buen programa, influye beneficiosamente en el desarrollo de todo el conjunto de destrezas implícitas en el crecimiento del niño. Hasta cierto punto, podemos decir que el niño ya dispone de un conjunto de destrezas necesarias para la lectura antes de someterse a la enseñanza formal de esta área, destrezas que se han comentado en otra parte y que figuran en la mayor parte de las pruebas de aptitud que característicamente se emplean para determinar la preparación del niño para el aprendizaje de la lectura.

Nos interesa, sin embargo, proseguir la evaluación a través de todo el ciclo docente para medir adecuadamente el desarrollo de aquellas destrezas más directamente empleadas en el proceso lector. Normalmente, tal evaluación se efectúa mediante pruebas más o menos extensas y esparcidas a intervalos durante el curso. Pocas veces, en cambio, se han tomado en cuenta las destrezas particulares que se requieren para que un niño —sea cual fuere su dominio real sobre la materia— nos lo muestre adecuadamente en una prueba. Tiene que recordar las instrucciones y responder, rápida y eficazmente, a los estímulos de la prueba. A veces la prueba le exige unos cambios bruscos de una modalidad operante a otra; por ejemplo, asociar dibujos con palabras y luego comprender un trozo escrito para contestar a preguntas orales. Es obvio que, en muchos casos, el fracaso de un niño en una prueba de éstas se debe más a un exceso de demanda por parte de la prueba que a una falta de comprensión o de asimilación de lo enseñado. Veamos un ejemplo. En muchas pruebas se le presenta al niño una lista de tres o cuatro palabras que empiezan con un sonido específico y otra en la que tiene que buscar palabras que empiezan con el mismo sonido. Superficialmente, la prueba parece reunir condiciones importantes en la comprensión lectora (reconocimiento de símbolos idénticos, asociación fonética, etc.). Pero si analizamos esta prueba a la luz de las destrezas y capacidades que el niño tiene que poseer para realizarla, veremos que la tarea resulta mucho más complicada que al principio parecía.

Tal prueba requiere que el niño sepa:

1. Diferenciar entre las posiciones inicial, interna y final de palabras.

2. Aislar símbolos parecidos entre una gran multitud de ellos.
3. Utilizar el concepto de «idéntico» en el mismo marco denotativo y connotativo que el maestro adulto.
4. Manipular dos listas y las subdivisiones de espacio que ello implica.
5. Retener datos de una lista en la memoria activa para realizar asociaciones exigidas.

Cada destreza necesaria para la realización de cualquiera de estos pasos es ya en sí el enfoque de todo un programa docente y hay evidencia de que muchos niños de entre cuatro y cinco años de edad no dominan los procesos en cuestión.

Pero no son solamente las evaluaciones donde se nota que el desarrollo de destrezas anciliares puede ser decisivo a la hora de juzgar el valor de una actividad docente en la enseñanza de la lectura. Muchas veces se ha referido a un nivel mínimo de capacidad lingüística oral como prerequisite del aprendizaje de la lectura. Aunque disponemos de datos relativamente ciertos sobre este aserto, muchos detalles todavía merecen una investigación más profunda. Veamos algunos ejemplos, empezando por la articulación. Ciertos errores articulatorios pueden reflejar algún grado de deficiencia perceptiva (la incapacidad de oír las diferencias de articular estas diferencias) o bien alguna deficiencia motriz o aun orgánica. Aunque la mayoría de las técnicas de recuperación articulatoria suponen que la dificultad perceptiva está en la base de muchos problemas articulatorios, no existen pruebas definitivas de que errores articulatorios en torno a determinados grupos fonéticos correspondan inevitablemente con errores perceptivos de los mismos fonemas, ni tampoco que haya relación causal entre las dificultades perceptivas y articulatorias. Se dan aún casos de niños con cuadros articulatorios muy deficientes que, a pesar de las dificultades, aprenden a leer con soltura. Estos casos son menos frecuentes cuando el cuadro anormal se halla en el dominio perceptivo. De ahí se desprende que la comprensión auditiva y la producción oral, por muy ligados que estén en el lenguaje oral, son dos procesos independientes en cuanto a su incidencia en la lectura. En vista de que el objetivo principal en la lectura es que ésta sea rápida, comprensiva y silenciosa, es improbable que su aprendizaje, mediante un método basado en estos objetivos, lleve a grandes avances articulatorios sin la intervención de otras técnicas destinadas específicamente a este fin. Sin embargo, la incidencia del aspecto perceptivo en el proceso lector suele notarse en otras acti-

vidades perceptivas. Por lo tanto, resulta difícil aceptar la propuesta de algunos pedagogos según la que la lectura se convierta en una actividad oral con fines articulatorios.

La estructura gramatical del lenguaje del niño también es un factor cuyo desarrollo puede beneficiar, perjudicar o correr más o menos paralelamente al aprendizaje de la lectura. En este sentido, la simple medida de la extensión del vocabulario del niño no es suficiente.

La necesidad de disponer de técnicas adecuadas para medir y evaluar la comprensión lectora en diversos momentos del proceso de aprendizaje es obvia. Igualmente, salta a la vista la exigencia de que tales técnicas evaluativas tengan que amoldarse a lo que hemos señalado como el objetivo de la adquisición de la lectura; la plena comprensión del contenido a través de la lectura rápida y silenciosa. Tal comprensión cabal de lo leído resulta de la captación visual y descodificación cerebral del mensaje en su totalidad, incluyendo aquellos elementos que, aunque carezcan de una representación escrita exacta (como la entonación), son esenciales para la comprensión. El niño que haya comprendido cabalmente lo que ha leído podrá realizar varias actividades basadas en el trozo leído, tales como:

- encontrar la idea principal,
- identificar los detalles más importantes,
- contestar preguntas sobre el contenido,
- resumir lo leído.

Obviamente, el niño de preescolar o primera etapa de E. G. B. todavía no dispone de aquella libertad de expresión escrita necesaria para realizar estas actividades en forma escrita. Tampoco todos los niños disponen de un lenguaje oral lo suficientemente desarrollado como para realizarlas discurrendo, libre y consecuentemente, en forma oral. Dado que nuestro objetivo aquí es medir la comprensión lectora, tampoco es deseable que las posibles deficiencias del niño en cuanto a su expresión oral o escrita interfieren en estas evaluaciones. Por lo tanto, nos incumbe utilizar una técnica evaluativa que reduzca la intervención de las destrezas lingüísticas a un mínimo absoluto.

Una técnica evaluativa que reúne las condiciones arriba expuestas es la denominada «cloze». En la psicología infantil, «cloze» se refiere a la percepción de figuras o situaciones incompletas como si fueran completas, por compensar los elementos que faltan pro-

yectándolos a base de experiencias vitales anteriores. Aplicada a la evaluación de la lectura, diríamos que el niño que haya comprendido un trozo leído, confrontado con el mismo trozo otra vez pero con ciertas palabras claves omitidas, podría comprender el trozo, proyectando, a base de su experiencia lectora anterior, los significados que faltan. Esto es posible debido al principio conocido como el de la «probalidad transicional»: si se puede adivinar la próxima palabra en una secuencia, es probable que se pueda adivinar el significado de aquella palabra. En realidad, realizamos constantemente una actividad semejante en nuestro comportamiento oral. Cuando estamos conversando por teléfono, en la calle o en un restaurante, el ruido ambiental frecuentemente impide que oigamos con absoluta claridad todo lo que nos dice nuestro interlocutor. Sin embargo, comprendemos perfectamente bien lo que nos dice. Lo comprendemos por reconstruir, inmediata y automáticamente, las secuencias mutiladas por la interferencia a base de nuestro conocimiento de las pautas lingüísticas de nuestro idioma y a base de las claves sintácticas y semánticas disponibles. La transferencia de estas capacidades a la actividad lectora es uno de los objetivos de nuestro programa docente. Por eso se encuentra igualmente en la base de nuestras técnicas evaluativas.

Para preparar al niño a realizar estas actividades evaluativas es conveniente introducir una breve serie de ejercicios de sensibilización, cuyo punto de arranque es una actividad diseñada para mostrarle al niño cómo funcionan sus poderes de asociación a la hora de descifrar un mensaje incompleto o mutilado por interferencias externas.

Elegimos un trozo con ciertas palabras sustituidas por otras inventadas; por ejemplo, «Dame una *fryx* para barrer aquí» o «hace falta más *ytro*, está muy oscuro». Sin la menor dificultad, todos reconocerán que **escoba** y **luz** son las dos palabras distorsionadas. Aunque estos ejemplos son obvios, cualquier trozo de 50 a 100 palabras nos dará suficiente posibilidad de alterar palabras de todas las diversas clases gramaticales del idioma. En todo caso, la mayoría de los alumnos no encontrarán dificultad alguna en resolver el problema, aunque en ciertos casos será preciso utilizar alguna que otra circunlocución o dramatización. Lo importante es precisamente la facilidad del ejercicio, porque nos interesa hacer destacar el cómo y porqué de esta sencillez. ¿Qué nos permite reconocer estas formas con tan poco esfuerzo? Se debe específicamente a que los significados léxicos se adivinan rápidamente porque la frase que los rodea sirve para definirles de algún modo. Vol-

viendo sobre el ejemplo «dame un *fryx* para barrer aquí», el alumno capta desde un principio la idea de que *fryx* es un instrumento utilizado para barrer, y de ahí, posiblemente, *escoba*. Aun si cambiáramos la frase en «dame un *fryx* para limpiar aquí», todos definirían a *fryx* como un instrumento de limpieza, aunque tal vez sin poder llegar a la precisión de *escoba*. También observaremos que este mecanismo de «adivinanza semántica» permite que una forma desconocida se relacione tan lógicamente con los demás elementos de la frase, que aun omitiéndola enteramente es posible suplirla; por ejemplo: «La lluvia incesantemente.» Sería difícil que un alumno no pudiera colocar la palabra *caía* sin el menor titubeo.

Una vez sentados estos principios, y todavía siguiendo con esta fase de sensibilización, construimos algunos ejercicios a base de frases que contienen formas desconocidas pero cuyo significado se desprende de las relaciones lógicas entre los otros constituyentes de la oración y las propias experiencias vitales de los alumnos. Al decir que «*Kudró* el fuego con arena», resalta la idea de *apagó* sencillamente porque el alumno sabe que el efecto de arena sobre el fuego es el de extinguirlo.

Es importante explicarles a los alumnos que la facilidad con que resuelven estos problemas depende de los procedimientos asociativos que hemos venido comentando. La ausencia elocuente del diccionario se debe a que la mayoría de los alumnos podrán responder adecuadamente con circunlocuciones o definiciones funcionales de su propia creación. Sabemos que la definición exacta del diccionario es menos valiosa para la fluidez que esta capacidad de suplir una definición tentativa y seguir adelante. Se reserva el diccionario para aquellas ocasiones en las que una comprensión rigurosamente exacta del lexema es imprescindible. Téngase en cuenta que, en la conversación informal normal, no es siempre necesario saber el significado exacto del lexema. En una oración como «*Zorbré* los muebles con un paño», por razones ya comentadas, resulta fácil adivinar el sentido general de *zorbrar*: limpiar. No podemos estar absolutamente seguros de si el significado exacto es limpiar, frotar, pulir o algo semejante, pero hemos captado la idea semántica central que une todos estos conceptos: limpieza. Los refinamientos sugeridos sólo tienen importancia si es urgente distinguir entre diversas clases de limpieza que se pueden efectuar con un paño.

No es infrecuente que la yuxtaposición de expresiones sinónimas o antónimas en la frase nos dé una clave para la interpreta-

ción de palabras desconocidas. En la oración «se quedó *brastado*, sin poder hablar, por el susto que se llevó», es probable que la palabra *brastado* y la idea de *sin poder hablar* sean relativamente sinónimas. Del mismo modo, en una oración como «aunque las hojas estaban todavía verdes, pronto se *gafetarian*», la yuxtaposición de conceptos antónimos nos da la idea de que, *gafetarse*, de algún modo es el contrario de «tener color verde», lo cual, unido a nuestro conocimiento del ciclo vital de las hojas, nos llevaría con relativa facilidad a adivinar el significado de *gafetarse* como morir, marchitarse, secarse, etc.

Cuando todos los niños hayan podido realizar estas actividades preparatorias con éxito, podemos progresar a la fase evaluativa. A diferencia de la fase preparatoria, los trozos evaluativos no contienen palabras intencionadamente inventadas, sino que en ellos se eliminan palabras claves del trozo. Elegimos textos siempre al alcance de la comprensión general de los niños. Dejamos siempre la primera oración y la última sin mutilar, ya que éstas constituyen los puntos de referencia inalterables para el ejercicio. Eliminamos cada sexta o séptima palabra de la restante prosa, indicando la eliminación por una raya o un espacio en blanco de la misma extensión que la palabra eliminada. Las palabras eliminadas serán a nivel de preescolar y de 1.º de E. G. B., y al principio serán principalmente sustantivos. Cuando todos los niños hayan realizado las evaluaciones correctamente, se procede a la eliminación de adjetivos y luego de verbos. En todo caso, el niño lee el texto silenciosamente.

Ejemplos:

1. «¡Vaya!, se dijo el cazador disparando su
2. Los pájaros se marcharon por el ruido. Y del más pequeño se una pluma.
3. A la mañana siguiente, cuando al Andrés de la cama miró debajo de la almohada.
4. La bruja les siguió, montada y volando en una
5. El joven, de pirata para que no le conocieran, se fue a la puerta del castillo.

(Respuestas: 1 = escopeta, arma, etc.; 2 = sorprendidos, asustados, etc.; desprendió, cayó, etc.; 3 = levantarse; 4 = escoba; 5 = disfrazado, vestido, etc.)

Ante cada palabra eliminada, el niño tendrá que dar evidencia de su comprensión. Existen diversas técnicas para lograr este objetivo:

1. El niño dibuja o dramatiza el elemento que falta. (Esta técnica sirve principalmente para los sustantivos; es más difícil para los adjetivos y verbos.)
2. El niño nos dice en voz alta el elemento que falta. (Esta técnica puede fallar al nivel de reconocimiento de la palabra exacta, aun si el niño comprende el sentido general.)
3. El niño contesta preguntas específicas sobre el contenido del trozo. Las preguntas no pueden contestarse adecuadamente si el niño no ha comprendido el sentido general de los elementos eliminados.

Un niño capaz de funcionar adecuadamente con ejercicios evaluativos de este género está dando plena evidencia de comprensión lectora a los tres niveles esenciales: comprensión estructural, comprensión lexical y comprensión sociocultural. Además, habrá reaccionado a estos tres niveles de comprensión de forma integrada, ya que sus respuestas se fundamentan en una comprensión instantánea y multinivelada del lenguaje.

12. LECTURA Y ESCRITURA LIBRES

La lectura llega a ser realmente productiva cuando el lector esté en condiciones de suplir y responder automáticamente y de una forma correcta a aquellos signos lingüísticos que faltan en la representación gráfica. En esta fase del proceso de leer, las grafías en sí se reducen a simples estímulos parciales frente a los cuales reacciona plenamente el lector. Perfeccionada esta fase, el niño puede utilizar la lectura para los propósitos que más le convengan.

La lectura libre puede ser de diversos tipos: intensiva, extensiva, informativa, oral o silenciosa. En la lectura *intensiva* el alumno subordina la cuestión de comprensión al objetivo de reforzar su conocimiento del idioma por estudiar las estructuras gramaticales y el vocabulario encontrados en la lectura. La lectura *extensiva* enfoca el significado de lo leído, mientras que la lectura *informativa* se centra exclusivamente en la adquisición de nueva información o en la lectura por placer. Las primeras experiencias del alumno en la lectura corresponden a lo que hemos llamado la lectura *intensiva*. Este énfasis inicial sobre la lectura intensiva gradualmen-

te cede lugar de *preferencia* a la lectura *extensiva*. A su vez, se abandonará la lectura *extensiva* contando ya con una base suficiente para que el alumno se dedique a la lectura *informativa*. Veamos ahora más detalladamente cada una de las tres fases del programa de lectura que hemos mencionado. Aparte, el objetivo de la lectura *intensiva* es el de desarrollar las capacidades de comprender un texto escrito sin recurso a la lengua hablada.

Una técnica más variada para la exploración de los primeros trozos de lectura «guiada» parte también de una narrativa relativamente breve:

I. Narrativa:

Los niños de la clase tenemos la ropa preparada. La comida también. Mañana vamos de excursión. Saldremos temprano y estaremos en el campo todo el día. Iremos en autobús. Volveremos a la noche. Veremos muchas cosas. Jugaremos y comeremos al aire libre.

II. Procedimiento:

1. Los niños leen el trozo silenciosamente.
2. El profesor hace las siguientes preguntas oralmente (por sintagma):
 - a) ¿De quién estamos hablando?
 - b) ¿Qué tenemos preparado?
 - c) ¿Y qué más?
 - d) ¿Cuándo vamos de excursión?
 - e) ¿Qué haremos mañana?
 - f) ¿Cuándo saldremos?
 - g) ¿A dónde iremos?
 - h) ¿Cuánto tiempo estaremos allí?
 - i) ¿Cómo iremos?
 - j) ¿Cuándo volveremos?
 - k) ¿Qué veremos?
 - l) ¿Qué haremos?
 - m) ¿Dónde comeremos?
 - n) ¿Qué haremos al aire libre?
3. El profesor lee la siguiente lista de palabras. Los niños dibujan la plantilla alrededor de cada palabra leída: niños, clase, ropa, preparada, comida, también, mañana, vamos, excursión, saldremos, temprano, estaremos, campos, todo,

día, iremos, autobús, volveremos, noche, veremos, muchas, cosas, jugaremos, comeremos, aire, libre.

4. Si hay alguna palabra desconocida a base del ejercicio anterior, se descubre su significado mediante las técnicas ya explicadas.
5. Los niños completan oralmente las siguientes oraciones fragmentarias con el texto original delante:
 - a) Los niños de la clase tienen su ropa
 - b) También tienen su preparada.
 - c) Mañana de excursión.
 - d) Saldrán y estarán en el campo
 - e) Irán en
 - f) Volverán
 - g) Verán
 - h) Jugarán y al aire libre.
6. Los niños dibujan los diversos objetos señalados en la lectura.
7. Se repite el ejercicio número 5 por escrito (cloze).
8. Llenar los espacios en blanco sin mirar el texto original:

Los niños de la tenemos
preparada. La comida Mañana vamos
..... Saldremos y estaremos en
el todo el
Iremos autobús. Volveremos a la
Veremos casas. Jugaremos y
al libre.
9. Los niños escriben lo que recuerden de lo que leyeron.
10. Los papeles del ejercicio 9 se mezclan y se reparten. Los niños dicen si lo que dice el papel que les haya tocado es cierto o no y por qué.

La corrección de las disgrafías y disortografías se realiza mediante las técnicas ya explicadas de segunda y tercera fases, por lo que conviene tener disponibles las plantillas del vocabulario del trozo, de antemano.

Cumplida esta fase se introduce la *escritura controlada*, que consta de tres tipos distintos de ejercicios, y pasamos en secuencia a través de ellos tan pronto como el tipo anterior se haya perfeccionado.

- Tipo 1. El profesor lee un trozo en voz alta y a velocidad normal, repitiéndolo hasta tres veces. Este trozo, como los del dictado, será escogido de la lección correspondiente después de haberla realizado oralmente y por la lectura. El profesor hace preguntas breves sobre el contenido del trozo, oralmente, repitiendo cada pregunta tres veces. Los alumnos responden a cada pregunta por escrito.
- Tipo 2. El trozo se selecciona y se lee como en tipo 1, arriba. Esta vez, en lugar de hacer preguntas sobre el contenido del trozo el profesor presenta una serie de aseveraciones incompletas sobre el contenido. Los alumnos completan las aseveraciones por escrito.
- Tipo 3. El trozo se selecciona y se presenta como en tipo 1 y 2, pero esta vez no hay preguntas ni aseveraciones. Los alumnos recuentan el contenido del trozo por escrito y en sus propias palabras.

En la corrección de estos ejercicios es conveniente poner énfasis en los signos de puntuación, ya que estos ejercicios suministran la perfecta oportunidad de aclarar el valor lógico y gramatical de estos signos que, en los ejercicios anteriores, no habrán pasado de ser arbitrarios.

Téngase en cuenta que también podemos utilizar los ejercicios recombinados orales de las lecciones como ejercicios de escritura, haciendo que los alumnos los realicen en forma escrita.

1. Transformación de un trozo de un tiempo a otro, de una persona a otra o de discurso directo a discurso indirecto.
2. Un trozo con determinadas expresiones y sintagmas subrayados para que el alumno los sustituya con locuciones sinónimas.
3. Un trozo presentado para que el alumno haga una reseña de él utilizando sus propias palabras.

4. Un trozo narrativo presentado para que el alumno lo convierta en diálogo.
5. La inversa del tipo 4.
6. Palabras claves entre barras para que el alumno las junte para formar oraciones aceptables.
7. Acoplamiento de oraciones simples en oraciones compuestas o complejas.
8. Un trozo presentado con un cuestionario sobre su contenido. Las respuestas al cuestionario forman luego la base para la construcción de un nuevo trozo sobre el mismo tema.
9. El profesor suministra los comienzos de una narrativa y los alumnos la terminan por escrito según su propia imaginación.
10. El profesor suministra un breve diálogo. Los alumnos componen párrafos escritos para introducirlos y para terminarlos.

Después de haber utilizado estas técnicas, el alumno, normalmente, habrá alcanzado suficiente soltura para iniciar la transición hacia la expresión liberada. Los dos tipos generales de ejercicios que llevan a este estado son: 1) el profesor sugiere el boceto de un diálogo y los alumnos lo componen; 2) el profesor sugiere el boceto de una narrativa y los alumnos la componen.

Mediante tales ejercicios, los alumnos progresan consistentemente hacia la composición propiamente libre en la que los ensayos escritos se basan en la información adquirida a través de la lectura extensiva. Los alumnos, en lugar de contestar preguntas fijas sobre el contenido de lo leído, se aprovecharán de las lecturas para expresar opiniones, resumir el contenido, hacer comparaciones con otras lecturas, etc. Las composiciones serán obviamente más largas y detalladas, haciendo que el alumno ponga en juego toda la competencia lingüística antes adquirida. Es imposible hacer corresponder exactamente estas sucesivas etapas de la expresión escrita con niveles y cursos específicos, ya que la programación progresiva depende únicamente de la velocidad con la que los alumnos superen los diversos peldaños del programa; la expresión escrita es tal vez aquella actividad que más depende del progreso individual.

Con la introducción de la composición libre y la lectura informativa añadimos a nuestro énfasis sobre la adquisición de capacidades activas (o sea, las capacidades de reproducir y de recombinar las pautas lingüísticas según las normas estructurales del idioma) otro que reconoce que, la lectura y la escritura, son las vías principales de la adquisición de la mayoría de las palabras que constituirán el caudal léxico de los alumnos, ya que solamente una porción de este vocabulario se habrá aprendido en las fases orales. Parte esencial de la lectura y escritura, pues, es la capacidad de captar el significado de lexemas nuevos.

Al llegar a este punto donde la lectura ya sirve, principalmente, para el enriquecimiento lingüístico y cultural del niño y donde la escritura puede ser utilizada para transmitir cualquier mensaje en forma gráfica, podemos decir que termina la enseñanza de estas destrezas como tales. Ahora le tocará al profesor de lenguaje de la E. G. B. ayudar al niño a desarrollar sus poderes expresivos y a individualizarlos. La tarea del profesor de preescolar, en todo caso, habrá llegado a su fin.

BIBLIOGRAFIA

- Irving Anderson y Walter Dearborn: «The psychology of teaching reading. New York: Ronald, 1952.
- Jean Berko: «The child's learning of English morphology». Word 14.150-177, 1958.
- James Britton: «Language and learning». Londres: Penguin, 1970.
- Roger Brown y Ursula Bellugi: «Three processes in the child's acquisition of syntax». En J. Emig, ed. Language and Learning. Nueva York: Harcourt, Brace, World, 1966.
- Charlotte Bühler: «Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr». Jena: Fischer Verlag, 1927.
- Leonard Carmichael: «The early growth of language capacity in the individual». En E. Lenneberg, ed. New Directions in the Study of Language. Cambridge: MIT Press, págs. 1-22, 1966.
- John Carroll: «Language development in children. Encyclopedia of Educational Research». New York: Macmillan, 1960.
- E. W. Dolch: «Psychology and the Teaching of Reading». Champaign: Garrand, 1951.
- Ake Adfeldt: «Silent speech and silent reading». Chicago: U. of Chicago Press, 1960.
- David Feldman: (a) «Gramática empírica del español. Madrid: Playor, 1976.
- David Feldman: (b) «Prueba de aptitud para la lectura y escritura». Madrid: PELSA, 1976.
- (The) First R. «Reading on teaching reading». Chicago, 1962.
- Charles Fries: «Linguistics and reading». New York: Holt, 1962.
- Josept Greenberg: «Essays in Linguistics». Chicago: University of Chicago Press, 1957.
- Arthur Heilman: «Principles and practices of teaching reading». Columbus (Ohio), 1964.
- Gertrude Hildreth: «Teaching reading». Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1960.
- Charles Hockett: «A course in modern linguistics». Nueva York: Macmillan, 1958.
- Alphonse Juillard y Eugenio Chang Rodríguez: «Frequency dictionary of Spanish words». La Haya. Mouton, 1964.
- Hayward Keniston: «A Standard list of Spanish words and idioms». 1941.
- Carl Levevre: «Linguistics and the teaching of reading». New York: McGraw-Hill, 1964.
- Werner Leopold: «Paterning in Children's language behavior». Language Learning 5-1-14, 1953.
- Werner Leopold: «Bibliography of Child language». Evanston, 1953.
- W. D. Loban: «The Language of Elementary School Children (Research Report 1)». Champaign: NCTE, 1953, 1963.

- D. Mackay y B. Thompson: «The initial teaching of reading and writing. Programme in linguistics and English Teaching» (Paper 3). London: Longmans, 1968.
- W. Murray: «The key words reading scheme of reading». Edimburgo: Oliver-Boyd, 1964.
- D. A. McCarthy: «Language Development in children». En L. Carmichael, ed., Manual of Child Psychology. Nueva York: Winley, 1954.
- Leonard Newmark: «The word as a decriptive unit». En Report of the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics. Washington: Georgetown University Press, 1957.
- A. Reichling, ed.: «Studia Gratulatoria Dedicated to A. W. de Groot». Amsterdam: North Holland Publishing Co., 1962.
- H. Schultink: «On word identity». En Reichling (1962), 354-362, 1962.
- J. Skull: «The Construction of an Oral Composition Scale». Citado en Wilkinson (1971), pág. 216, 1968.
- Dan Slobin: «Psycholinguistics». Scott, Foresman, 1971.
- V. Southgate: «Apporaching I. T. A. Results with Caution». Educational Research, 7.2, 83-96, 1965.
- V. Southgate: «A Few Comments on reading drive». Educational Research, 9, 145-6, 1966.
- W. Stern: «Psychologie der frühen Kindheit». Leipzig: Quelle und Meyer, 1914.
- B. Trnka: «On the morphological classification of words». En Reichling (1962), 422-425, 1962.
- Lev. Vygotsky: «Thought and language». Cambridge: Mit Press, 1962.
- Andrew Wilkinson: «Research in listening comprehension». Educational Research, 12.2, 1970.
- Andrew Wilkinson: «The foundations of language». Oxford University Press, 1971.