



Revista Andina de Educación



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.1>

Enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica

Soledad Mena Andrade^{a,*}

^a Universidad Andina Simón Bolívar. Área de Educación. Av. Toledo N22-80 y Ladrón de Guevara. Quito, Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- La lectura y escritura son prácticas sociales y culturales.
- La enseñanza de la relación fonema-grafema, en el marco de la enseñanza inicial de la lengua escrita, es una propuesta que va desde la oralidad a la escritura, mediante el desarrollo de la conciencia fonológica.
- El equipo Escuelas Lectoras considera que enseñar la relación fonema-grafema es un contenido importante para el desarrollo significativo de la lectura y escritura.
- La propuesta Escuelas Lectoras trabaja con diez palabras clave organizadas en tres series. Estas palabras recogen los 20 fonemas del castellano, que a su vez están representados a través de 30 representaciones gráficas y se emplean no para enseñar el valor sonoro de las letras, sino para descubrir la posible representación gráfica de los sonidos que las forman.
- La propuesta didáctica de Escuelas Lectoras comprende tres momentos: un primer momento completamente oral, un segundo momento cuyo objetivo es establecer la relación entre los fonemas y sus posibles representaciones gráficas y un tercer momento que consiste en lograr que los estudiantes construyan la ortografía convencional del idioma castellano a partir de una reflexión fonológica y semántica
- Para incidir favorablemente en mejorar las prácticas docentes es necesario partir del entendimiento de las creencias, percepciones y representaciones que tienen los docentes de los conceptos de lectura y escritura.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 27 de noviembre de 2019

Aceptado el 09 de enero de 2020

Publicado el 13 de abril de 2020

Este artículo no se ha sometido a arbitraje

Palabras clave:

Fonema

Grafema

Código alfabético

Ruta fonológica

De la oralidad a la escritura

RESUMEN

Este artículo presenta una propuesta para la enseñanza del código alfabético, desde la ruta fonológica, que se inscribe en la consideración de que la lectura y escritura son prácticas sociales y culturales. Por eso, diferencia este aprendizaje de lo que son el aprendizaje de la lectura y el de la escritura. Cuando un docente enseña la relación fonema-grafema, no está enseñando ni a leer ni a escribir. Está enseñando el código alfabético. En este contexto, esta propuesta no confunde lo que es la construcción de la lengua escrita con la adquisición de una información, que es el caso de la relación fonema-grafema, que se requiere para lograr un mejor manejo de ésta.

Ahora bien, el aprendizaje del código alfabético es una enseñanza valorada por los docentes, razón por la cual esta propuesta se construye como una alternativa a la enseñanza sin sentido del método silábico, a la memorización absurda del nombre de las letras y de sus sonidos, a los ejercicios de planas de caligrafía y a la tradición de enseñar primero las vocales, aprendizaje que tiene sentido solo para el profesor, porque necesita que el estudiante pueda asociar las vocales con las consonantes para formar sílabas.

Esta propuesta aprovecha la característica de transparencia que tiene la lengua castellana y, mediante el desarrollo de la conciencia fonológica, guía a que los estudiantes manipulen los fonemas que forman las palabras, para que, luego puedan proponer hipótesis de graficación. Este dispositivo es una opción a la enseñanza mecánica y asociacionista del código alfabético.

© 2020 Mena-Andrade CC BY-NC 4.0

1. Introducción

En el año 2001, un grupo de docentes de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E) participó en el proyecto regional *Andean Center for Excellence in Teacher Training* - CETT Andino, junto con la Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Universidad Nur, de Bolivia, reflexionando sobre la enseñanza inicial de la lectura y escritura en contextos no lectores. Posteriormente, la UASB-E integró este tema como una línea prioritaria de investigación del Área Académica de Educación, desde un enfoque sociocultural.

En este sentido, el objetivo del presente trabajo es contribuir al debate sobre la enseñanza de la relación fonema-grafema, en el marco de la enseñanza inicial de la lengua escrita, con una propuesta que va desde la oralidad a la escritura, mediante el desarrollo de la conciencia fonológica. Esta propuesta ha sido diseñada por el programa Escuelas Lectoras de la UASB-E, y transferida al Ministerio de Educación de este país y está presente en el currículo nacional y en los textos que se distribuye a los estudiantes, de manera gratuita. Con este trabajo, el equipo de docentes de la UASB-E y yo pretendemos promover una reflexión conjunta que retroalimente el trabajo que realiza la Universidad, así como también fortalecer una comunicación con las redes que trabajan estos temas de investigación.

Escuelas Lectoras, como se llama este programa de la UASB-E, se alimentó de la reflexión e investigación

*Autor principal: Soledad Mena Andrade. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Área de Educación. Av. Toledo N22-80 y Ladrón de Guevara. Quito, Ecuador. Correo electrónico: soledad.mena@uasb.edu.ec

realizada por el Proyecto “Zona de Educación Prioritaria”, realizado en 1982 por el Ministerio de Educación francés, bajo el gobierno socialista de Mitterrand. Esta política tuvo como objetivo corregir el impacto de las desigualdades sociales y económicas en el éxito académico, mediante el fortalecimiento de la acción educativa en las escuelas de los asentamientos y territorios que enfrentaban las mayores dificultades sociales y donde el fracaso escolar era mayor (Emin & Oeuvarard, 2006).

Se integró, como eje de la propuesta, la tesis de que la enseñanza de la lengua escrita es una enseñanza plural, de acuerdo con la propuesta de Gérard Chauveau, quien trabajó durante años en el Instituto Nacional para la Investigación Pedagógica (INRP, París) y uno de los primeros investigadores que trabajó en el programa ZEP, con la misión de investigar las dificultades que los estudiantes presentan a la hora de leer y escribir, con el objetivo de garantizar su éxito académico, y en particular de quiénes provienen de entornos desfavorecidos (Chauveau, 2006). ¿Qué quiere decir Chauveau con esto? Que cuando un niño o niña aprende la lengua escrita, se encuentra frente a cuatro objetivos de estudio, o a cuatro objetivos de conocimiento. En otras palabras, que cuando un profesor o profesora enseña a leer y a escribir, no enseña un solo contenido. Enseña de manera simultánea, pero a la vez de manera diferenciada, cuatro grandes objetos de conocimiento o contenidos, que no tienen un orden jerárquico y que son (Chauveau, 2007):

- El sistema de la lengua. La reflexión metalingüística de la lengua, pero no como un lingüista, sino como un usuario de la lengua escrita. Es decir, la reflexión crítica sobre estructura de la lengua oral y escrita, desde su práctica o uso. El objetivo de este objeto de conocimiento es ampliar o enriquecer el lenguaje oral y escrito de los estudiantes, al desarrollar de manera explícita las conciencias: semántica, léxica y sintáctica. Dentro de este gran contenido se incluye, especialmente en los primeros años, el aprendizaje de la correspondencia fonema-grafema.
- El saber leer. Es decir, reconocer por qué y para qué se lee, llegar a la comprensión, identificar los textos que satisfacen las necesidades que tienen de información, de estudio, de análisis, de recreación, etc., las diferentes formas de leer, las habilidades que se desarrollan en el acto de leer, como son: buscar información, preguntarse sobre el contenido del enunciado, reconocer la coherencia, etc.
- El saber escribir. Es decir, reconocer por qué y para qué se escribe, producir textos dentro de experiencias sociales y culturales, tener la necesidad concreta de socializar las ideas, opiniones y pensamientos. Escribir para ayudar a la memoria, para comprender o pensar, para comunicarse con otros, reconocer las diferentes formas de escribir, apropiarse de las habilidades que se desarrollan en el acto de escribir, como son: identificar por qué y para qué se escribe, conocer al interlocutor, el tipo de texto, identificar las palabras pertinentes que se quieren usar, etc.
- La cultura escrita. Reconocer por qué y para qué se lee y se escribe, el acceso a los objetos y a las prácticas culturales de lo escrito, relacionarse con personas que leen y escriben en diversos contextos,

identificar la diversidad de prácticas lectoras y escritoras, participar en actividades de lectura y escritura y frecuentar el mundo de la escritura como bibliotecas, librerías, museos, etc.

Estos cuatro contenidos de aprendizaje son interdependientes entre sí, pero, a la vez, son independientes para su enseñanza, pues cuando se enseña a leer, no se enseña a escribir. O cuando se enseña el código alfabético, no se enseña ni a leer, ni a escribir; se enseña la relación fonema-grafema. En este contexto, Escuelas Lectoras propone enseñar el código alfabético como un contenido independiente y a la vez dependiente de lo que es lectura y escritura. Esta diferenciación es la que ha permitido que los docentes de los primeros años, no dediquen todo el tiempo a la enseñanza del código, como era costumbre, sino que integren a su práctica de aula, actividades de lectura y escritura, con el objetivo de que sus estudiantes reconozcan los significados sociales y culturales de estas herramientas.

El error de enseñantes y psicólogos “tradicionales”, según Chauveau, radica en confundir estos cuatro contenidos de aprendizaje. La pedagogía y la psicología tradicional tienen tendencia a reducir todo al objetivo 1 – al código, a la norma gramatical u ortográfica –, a fijarse en las reglas y descuidar los otros tres objetivos del aprendizaje. Los métodos de lectura llamados alfabéticos o silábicos – los métodos de $b+a = ba$ – son, de hecho, métodos de enseñanza del código y no de la lectura, trabajan sobre la mecánica grafofónica, pero no sobre la actividad significativa de leer o escribir (Chauveau, 2007).

En el presente trabajo solo me referiré al contenido del sistema de la lengua, y dentro de este contenido, a la enseñanza del código alfabético. No me referiré ni a la didáctica de la lectura, ni a la didáctica de la escritura, como tampoco al trabajo docente para que los estudiantes reconozcan las ventajas y beneficios que aporta la lengua escrita. No obstante, esta decisión no la tomo porque considere que el aprendizaje de la relación fonema-grafema sea el contenido más importante para la enseñanza de la lectura y escritura. Si me remitiera a mi criterio, este contenido sería el de menos importancia, pero para los docentes enseñar la correspondencia fonema-grafema significa “enseñar a leer y a escribir”. La enseñanza de la letra y su correspondiente sonido es, para la mayoría de docentes, el aprendizaje más importante que deben tener los estudiantes en los primeros años de escolaridad.

Reconocer esta percepción y creencia de los docentes, coherente con la definición mecánica que tienen de la lectura y de la escritura, exigió al equipo de Escuelas Lectoras, buscar una metodología para la enseñanza de la correspondencia fonema-grafema, que sea diferente a la enseñanza silábica, mecánica, asociacionista y sin sentido.

Es así que se propuso un dispositivo igualmente pautado que el método silábico, pero que usa a la “escritura primaria” como estrategia para reconocer e identificar la relación fonema-grafema. Es decir, para escribir – no para leer – se descomponen las palabras en sus sonidos y así, se establecen las relaciones entre los fonemas y sus grafemas. Este dispositivo de enseñanza del código alfabético, desde la ruta fonológica, la desarrolló el profesor-investigador argentino Hugo Salgado y el equipo responsable del programa Escuelas Lectoras lo integró en su propuesta.

2. ¿Qué argumentos usa Salgado para defender su propuesta? (A los que Escuelas Lectoras se adhiere)

Primero. La característica de transparencia que tiene la lengua castellana. Es decir, el castellano, como el alemán y el holandés, entre otras lenguas, mantiene una relación regular de correspondencia entre fonemas y grafemas. La mayoría de fonemas tienen una sola representación, es decir, tienen una correspondencia biunívoca. En cambio, las lenguas opacas, como el inglés y el francés, por ejemplo, mantienen relaciones irregulares respecto a esta correspondencia; es decir varios grafemas representan un solo fonema.

Esta característica de transparencia que tiene el castellano, por el alto grado de correspondencias grafema-fonema que tiene, y los pocos casos en los que el sonido y su representación no son biunívocos, —como en el caso del sonido /k/ que puede ser graficado con las letras “k”, “c” y “qu”—, hace que la relación fonema-grafema sea muy fácil de aprender. Esta propuesta, entonces, explota esta característica que ofrece la estructura fonológica del castellano y logra que el aprendiz comprenda fácilmente el principio alfabético o la correspondencia fonema-grafema, mediante el desarrollo de la conciencia fonológica —la separación de las palabras en sus fonemas—. Mediante este principio, el aprendiz evidencia la letra que representa al fonema y simplifica el proceso de adquisición del código.

Tabla 1
Fonemas que tienen solo una representación

SONIDO	CASO	LETRA	EJEMPLOS
Suena como /a/	En cualquier posición	a	avión, ángel, mapa, caballo, mulata, pepa
Suena como /ch/	En cualquier posición	ch	chocolate, chocho, chancleta, poncho, Pacheco
Suena como /d/	En cualquier posición	d	dinero, diamante, Canadá, ladera, mandil, ciudad
Suena como /e/	En cualquier posición	e	Emma, elegante, esfera, café, copete
Suena como /f/	En cualquier posición	f	faro, fonema, café, fósforo, Rafael, defensa
Suena como /l/	En cualquier posición	l	loma, lápiz, pelo, pálido, canela, papel, melón
Suena como /m/	En cualquier posición	m	muñeca, manta, cama, camello, jamás, álbum
Suena como /n/	En cualquier posición	n	niña, Natalia, cangrejo, ganas, pan, Simón, corazón
Suena como /ñ/	En cualquier posición	ñ	ñaño, ñandú, caña, peña, tacaño, pañuelo
Suena como /o/	En cualquier posición	o	oreja, Olmedo, pozo, costa, mazo, salto, cajón
Suena como /p/	En cualquier posición	p	Pedro, pómulo, espacio, campo, capilla, capataz
Suena como /r/ (suave)	En cualquier posición	r	caro, pera, corona, María, esfera, fosforera
Suena como /t/	En cualquier posición	t	Tapa, tomate, Tambillo, catapulta, estómago
Suena como /u/	En cualquier posición	u	último, urna, humo, mula, puesto, oscuro

Fuente: Salgado (2000).
Elaboración: Propia.

Tabla 2
Fonemas que tienen más de una representación

SONIDO	CASO	LETRA	EJEMPLOS
Suena como /x/	Al final de la palabra	j - g	Reloj, zigzag
	Antes de vocal	j	jirafa, jefe, paja, jota, jugo
	Antes de e, i	g	Germán, gerente, agente, agitar, gitano
Suena como /rr/	Entre vocales	rr	Arroz, carro, arrancar, cerro, perra
	Al comienzo de la palabra	r	Rosa, rata, rico, rueda, ropa
	Después de una consonante		Enrique, enredo, alrededor, subrayar
Suena como /s/	Antes de consonante	s - z	Lista, costa, hallazgo
	Al final de la palabra		Mas, redes, costa, cruz, pez, coz
	Antes de vocal		sano, subir, sonar, sitio, serena, zona, zinc, zumbar
	Antes de e, i	c	ciego, cénit, cima, celo
Suena como /k/	Antes de e, i	qu	Quito, queso, quiero, aquí, pequeño
	Antes de a, o, u	c	coco, cama, cuna
	Antes de consonante		cráneo, clavo, cruz, cloro, acto
	Al final de la palabra		coñac
Suena como /i/	Antes de vocal	k	kiosko, kilómetro
	Entre dos palabras	y	mamá y papá
Suena como /b/	Al final de la palabra	i - y	oí, leí, ají, ley, rey, hoy, cuy
	En cualquier parte de la palabra	i	imán, miedo, radio, piña, maní, ají
	En cualquier posición	ll - y	Según la pronunciación regional: llave, yema, calle, papaya
Suena como /b/	Al final de la palabra	b	club
	Antes de una consonante		cabra, blanco, brinco, pobre
Suena como /u/	Antes de vocal	b - v	boca, abarcar, beso, vino, caverna, vaso, voz
	En cualquier parte de la palabra	w	Extranjerismos: Walter, kiwi, whisky, Kuwait

Fuente: Salgado (2000).
Elaboración: Propia.

Segundo. Hugo Salgado propone el recorrido de “la oralidad para la escritura” (2000) para enseñar y aprender el código alfabético. Respeta las características dialectales propias de los diferentes hablantes del castellano y no solo esto, su propuesta toma como referente el habla de los niños y su propia pronunciación. Las letras no tienen “sonido”, representan los fonemas que forman las palabras. Entonces, se establece la relación entre cómo se pronuncia el fonema en cada dialecto y su representación gráfica. Por ejemplo, muchas escuelas que enseñan a los niños

de manera silábica diferencian la pronunciación entre la “z” y “s”. Pronuncian la letra “z” como los madrileños, cuando en realidad, en el dialecto de América estas dos letras representan a un mismo sonido.

Tercero. Establece una relación entre el habla y la lógica del alfabeto. Según Mabel Condemarín (1989), el lenguaje articulado es la característica más distintiva entre los humanos y se domina alrededor de los cinco o seis años de edad, aproximadamente. Es decir, cuando el niño va a la escuela ya es un hablante competente que utiliza la lengua oral y, por lo tanto, está listo para aprender el código alfabético. Entonces, para la enseñanza del código alfabético se parte de lo que sabe y conoce el estudiante, que es su articulación oral y, desde allí, mediante ejercicios fonológicos, el docente media la reflexión y toma de conciencia de los sonidos que forman las palabras. Los estudiantes, poco a poco reconocen a las letras, como posibles representaciones gráficas de esa lengua oral tan significativa para ellos, que emplean diariamente (Salgado, 2000). Los estudios sobre el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de habla castellana, que incluyen la segmentación silábica, han encontrado que estas habilidades se desarrollan de manera espontánea en niños de tres años aproximadamente. Esto se debe, según se comprobó, a la sencillez de la estructura del castellano (Carrillo & Marín, 1992). Esta casi natural separación silábica que hacen los niños, mucho antes de iniciar la escuela, expresa que los niños tienen un conocimiento intuitivo de que las palabras pueden segmentarse, por lo tanto, es un conocimiento previo del cual partir.

Cuarto. Desarrolla la conciencia fonológica para escribir, no para leer. Se descomponen las palabras en sus fonemas para escribir, no para leerlos. En este contexto aparecen las letras. Los enfoques silábico o fonético para la enseñanza de la relación fonema-grafema presentan a la letra impresa de las formas más variadas para que el estudiante aprenda a leer y, a partir de esa información, pueda ir desarrollando sus prácticas de escritura. Frente a esta tradición escolar, el profesor Hugo Salgado propone invertir esta situación: en lugar de enseñar a leer para que se aprenda a escribir, enseñar a escribir para enseñar a leer (Salgado, 2000).

Quinto. El desarrollo de la conciencia fonológica. La fonología y la fonética son disciplinas de la lingüística que estudian los sonidos del lenguaje. Mientras que la fonética trata la parte acústica de los sonidos — cómo son pronunciados —, la fonología considera la imagen mental de lo que percibimos; ya que percibimos los sonidos como iguales, aunque no lo sean. Ejemplo: el sonido /n/ en las palabras: entero, pan, sano, cangrejo, ancla, podemos decir que es igual, entonces hablamos de fonema y se representa entre dos rayitas oblicuas //. Pero, en realidad, estos sonidos no son iguales, porque se articulan de manera diferente en cada caso. En este contexto podemos decir que una palabra está formada por fonemas. Por ejemplo, la palabra /carro/ está formada por cuatro fonemas: /k/ /a/ /rr/ /o/; y la palabra /manguera/ por siete fonemas: /m/ /a/ /n/ /gu/ /e/ /r/ /a/. La literatura especializada sobre el tema de la enseñanza de la lectura de la última década refiere al impacto favorable que tiene el desarrollo de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y escritura. En un artículo de la revista Límite

de la Universidad de Tarapacá de Arica, Chile, Gabriela Calderón y sus colaboradores definen el significado de conciencia fonológica de la siguiente manera:

Desde la psicología cognitiva se acuñó el concepto de conciencia fonológica (CF). Esta es la habilidad metalingüística que le permite al usuario de una lengua darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y posibilita la realización en una serie de operaciones voluntarias como alterar, variar, sustituir, mezclar, y omitir los fonemas en un lexema (Calderón, Carrillo, & Rodríguez, 2006).

La conciencia fonológica permite reflexionar sobre la lengua. Este proceso consiste en aprender a diferenciar los fonemas, que son las expresiones acústicas mínimas e indispensables para que las palabras adquieran significado. Los niños hablan fluidamente, pero no son conscientes de los fonemas que las forman. Por lo tanto, desarrollar su conciencia fonológica consiste guiarles a que sean conscientes tanto de los fonemas que forman las palabras al aislarlos y diferenciarlos, como para que puedan reconocer semejanzas, diferencias fonológicas, pronunciar palabras omitiendo fonemas o agregando otros. Es decir, desarrollar la conciencia fonológica es aprender a manipular deliberadamente los componentes sonoros de las palabras.

3. La enseñanza del código alfabético en el contexto de Escuelas Lectoras

El equipo Escuelas Lectoras de Ecuador asumió la propuesta de Salgado para la enseñanza del código alfabético y la contextualizó, en constante diálogo con los docentes del magisterio, a la realidad de las escuelas públicas. El objetivo de esta metodología es transformar la apreciación técnica asociacionista y sinsentido que los docentes y estudiantes tienen de la lectura y escritura, y facilitar la adquisición del código alfabético desde un enfoque con más significado. En este sentido, bajo el gran paraguas de la oralidad y mediante la ruta fonológica, Escuelas Lectoras propuso que los docentes desarrollen la capacidad de los estudiantes para manipular — reconocer, identificar, eliminar, sustituir... — todos los fonemas que conforman las palabras clave, sin tener como referente la palabra escrita. Este protocolo pautado permite que los estudiantes descubran la lógica de la correspondencia fonema-grafema del castellano y apliquen este conocimiento a sus producciones escritas. El recorrido de esta metodología permite ir de la oralidad a la escritura y luego a la lectura. Los niños primero escriben y luego leen, comprendiendo el rol que tiene el código alfabético.

Es importante recordar que la propuesta Escuelas Lectoras no es una propuesta solo para la enseñanza del código alfabético. Lo incluye dentro de los cuatro objetos de conocimiento, que los docentes debemos enseñar, como se mencionó al inicio. El equipo Escuelas Lectoras considera, con base en varias investigaciones (Snow y Burns, 1998; Graesser, Hoffman y Clark, 1980) que enseñar la relación fonema-grafema es un contenido importante para el desarrollo significativo de la lectura y escritura. Pero, por sobre todas estas investigaciones, nuestra decisión de enseñar de manera intencionada el código alfabético se debe a que, para los docentes, ésta

es una enseñanza clave. Cuando descubran las ventajas y beneficios que producen en los aprendizajes de sus estudiantes actividades significativas y cotidianas de lectura y escritura, cambiarán esa percepción.

4. Propuesta didáctica

La propuesta Escuelas Lectoras trabaja intencionadamente con diez palabras clave organizadas en tres series. Estas palabras recogen los 20 fonemas del castellano, que a su vez están representados a través de 30 representaciones gráficas.

mano-dedo-uña-pie: forman la primera serie. Son palabras que se refieren al cuerpo humano, pero lo importante es que introducen los fonemas /m/, /a/, /n/, /o/, /d/, /e/, /u/, /ñ/, /p/, /i/. Los fonemas que corresponden a estas palabras tienen una sola representación, salvo el fonema /i/ que tienen más de una representación, la "i", la "y" y, en diferentes regiones del Ecuador, el fonema también se puede escribir con "ll" — yeísmo —.

La letra "w" no se presenta en este momento porque en castellano no hay palabras que utilicen esta grafía, provienen de otros idiomas. Pero los demás fonemas tienen una sola representación. Así, el fonema /m/ se escribe "m"; el fonema /n/ se escribe "n"; etc.

lobo-ratón-jirafa: forman la segunda serie. Son palabras que se relacionan con el tema de los animales. Estas palabras introducen los fonemas: /l/, /b/, /t/, /j/, /f/, /r suave/, /r fuerte/. Algunos fonemas de esta serie presentan dificultades debido a que tienen dos representaciones gráficas. Así: el fonema /x/, puede ser representado con las letras "j" o "g"; el fonema /b/ se lo puede representar con las letras "b" o "v", y el fonema /r fuerte/ puede ser escrito con "r" o "rr".

leche-queso-galleta: forman la tercera serie. Son palabras que se relacionan con el tema de los alimentos. Introducen los fonemas /k/, /s/, /ll/, /ch/, /g/. Algunas palabras de esta serie presentan dificultades debido a los fonemas /k/, /s/, /g/. Así: el fonema /k/ se puede escribir con las letras "c", "qu" y "k". El fonema /s/ puede ser representado con las letras "s", "z" o "c". El fonema /g/ se lo puede escribir con las letras "g", "gu" o "gü".

Tenemos que aclarar que estas palabras no son presentadas para enseñar el valor sonoro de las letras, sino para descubrir la posible representación gráfica de los sonidos que las forman. Estas diez palabras se presentan en tres momentos secuencialmente distintos.

Primer momento: este momento es eminentemente oral. Estas palabras sirven como desencadenadoras de diálogos, de reflexiones sociales y culturales. Se utilizan como apoyo distintos elementos gráficos —láminas, recortes, dibujos realizados por estudiantes y docentes—, así como una variada selección de canciones, trabalenguas, rimas y cuentos. En este momento no se presentan las palabras escritas.

Se solicita a los y las estudiantes que formulen diversas oraciones con esas palabras y se guía la realización de una reflexión metalingüística con el objetivo de enriquecer el registro lingüístico de los y las estudiantes (Berstein, 1989). Para esto, se plantea el desarrollo de tres aspectos: la conciencia léxica —del vocabulario—, la conciencia

semántica —del significado de las palabras y oraciones—, y la conciencia sintáctica —de la relación entre las palabras—. Las actividades que se proponen, todas de manera oral, son: interrogar a las oraciones propuestas por los estudiantes, reconocer el número de palabras, ordenar las palabras de manera distinta, reconocer cuándo tienen sentido y cuándo no, buscar sinónimos, antónimos, complejizar las oraciones, corregir la sintaxis de oraciones, etc. El trabajo con estas conciencias privilegia la dotación de sentido antes que la ejecución de actividades mecánicas y repetitivas. Luego de un trabajo lúdico con las oraciones propuestas por los estudiantes, se trabaja la conciencia fonológica. Es decir, se selecciona de manera secuencial cada palabra y se separan los fonemas que la conforman. Se trabajan uno a uno los fonemas mediante actividades como: nombrar palabras que inicien con el fonema identificado, buscar palabras que tengan ese fonema dentro de la palabra o al final. Descubrir qué palabra o pseudopalabra resulta luego de omitirlo o sustituirlo por otro fonema, etc.

La propuesta Escuelas Lectoras no propone desarrollar la conciencia silábica porque es un conocimiento al que los niños llegan solos, no necesitan mediación intencionada. El rol de la escuela es justamente mediar el aprendizaje que los estudiantes no pueden aprender por sí mismos. Este principio de jalonar a los estudiantes de un estadio en el que pueden realizar las cosas solos a otro superior, mediante la mediación de una persona que sepa más, es lo que Vygotsky (1979) llama la zona de desarrollo próximo. Este principio aplicado al desarrollo de la conciencia fonológica es la mediación del docente para que los niños tomen conciencia de los sonidos que forman las palabras, no sílabas, especialmente de las consonantes que en el castellano no son sonoras.

Por otro lado, si la propuesta insistiera en el desarrollo de la conciencia silábica se correría el riesgo de reforzar el método silábico que los docentes utilizan, pues no establecerían una distancia entre lo que conocen y lo nuevo.

Segundo momento: El objetivo de este momento es establecer la relación entre los fonemas y sus posibles representaciones gráficas. Luego de que los y las estudiantes han trabajado mucho, mediante múltiples y variadas estrategias orales las 10 palabras —mano-dedo-uña-pie, lobo-ratón-jirafa, queso-leche-galleta—, en los niveles semántico, léxico y fonológico, se les invita a que propongan una hipótesis gráfica, de manera secuencial, para cada uno de los fonemas que forman estas palabras.

Como los estudiantes viven en una sociedad letrada, y también porque en el aula habrá carteles y papelotes con textos dictados durante los momentos de lectura y escritura, realizarán fácilmente asociaciones y propondrán las representaciones convencionales de los fonemas. Si eso ocurre, se les pide que las dibujen en el pizarrón y se les explica que la letra es el dibujo del fonema. Si no conocen las grafías convencionales, se les invita a que hagan sus hipótesis y mediante preguntas y repreguntas, a que concluyan con la representación convencional del fonema.

Con el aprendizaje de las letras que forman la primera serie de palabras, los estudiantes podrán escribir, apoyados por un alfabeto móvil, numerosas palabras. Por ejemplo, con las grafías de "mano", podrán escribir: no, mono,

mamá, ano, ama, amo. En este momento se presentan las letras mayúsculas para escribir: Ana, Mao, y la tilde para escribir, primeramente, mamá o Maná –una ciudad de Cotopaxi–. Salgado propone que la información que hay que proporcionar a los estudiantes es que:

(...) existe un sonido que se pronuncia más fuerte, con mayor intensidad que los demás; esa mayor intensidad se llama acento y sirve para reconocer el significado de la palabra. Cuando escribimos, ese acento a veces se representa mediante una rayita inclinada que se llama tilde; en otros casos, el acento no se representa gráficamente” (2000).

Al integrar las grafías de la palabra “dedo” pueden escribir más palabras, como: dado, dama, dame, enano, Emma, etc.

Cuando se trabajan los fonemas que tienen más de una representación se trabaja de manera simultánea sus diferentes representaciones. Por ejemplo, para trabajar el fonema /b/ y sus dos representaciones –letras– la “b” y la “v”, se usan dos palabras escritas. Por ejemplo: “venado-bola”. Se pide a los estudiantes que sean ellos los que saquen una conclusión: que el sonido /b/ tiene dos representaciones: la “v” y la “b”.

Poco a poco los estudiantes iniciarán la incorporación de las grafías estudiadas y las descubiertas por ellos, en la escritura de diferentes tipos de textos. El docente cuelga en la clase los carteles de las tres series de palabras en diez láminas que contengan el dibujo y la palabra escrita en la parte inferior. Esta propuesta, a diferencia de los otros métodos conocidos, promueve en los estudiantes la escritura autónoma de oraciones, frases, listas, etc., tomando como referencia los carteles con las diez palabras clave.

Tercer momento: el objetivo de este momento es lograr que los estudiantes construyan la ortografía convencional del idioma castellano, a partir de una reflexión fonológica y semántica. Es importante recordar que ya en el segundo momento se presentaron las diversas grafías que existen para escribir un determinado fonema. Por ejemplo, se enseñó que el fonema /k/ se puede escribir con: “c”, “k” o “qu”, etc. En este tercer momento, con base en la elaboración de tres carteles, para el caso del fonema /k/, para diferenciar las palabras que se escriben con “c”, con “k” y con “qu”, se analizan las palabras y se saca una conclusión. Por ejemplo: las palabras que tienen el fonema /k/ se escriben con “c” cuando está acompañado con los sonidos /a/, /o/, /u/, y se escriben con “qu” cuando está junto a los sonidos /e/ e /i/.

En este momento, también se presentan los fonemas /k/ y /s/ que se grafican con la “x” o con la “cc”; la letra “w”, que es otra representación del fonema /u/, muy poco usada en castellano, y se refuerza el uso de la “h”.

Hasta aquí he descrito, superficialmente, el protocolo didáctico de esta propuesta organizada en tres momentos. El tercer momento, el de la construcción ortográfica, es quizás el momento de mayor complejidad y deberá continuar en los siguientes años.

5. Conclusiones

Lamentablemente, no hay una investigación de impacto que exprese si este dispositivo para la enseñanza del código alfabético ha beneficiado o promovido un acercamiento más significativo a la lectura y escritura. Los resultados obtenidos provienen de las observaciones de aula, de la memoria viva de los docentes que describen cómo eran antes de la intervención y de la voz de los padres que expresan, desde una óptica no medible, el reconocimiento a la formación recibida. Estos testimonios, especialmente de los docentes de segundo año de EGB, por la valoración y necesidad sentida de enseñar la relación fonema-grafema de manera eficiente, dan cuenta de cómo este enfoque para la enseñanza del código alfabético, junto con el reconocimiento de que la lectura y escritura son prácticas sociales, han cualificado sus prácticas de aula.

Una conclusión que inferimos de esta experiencia es la convicción que para incidir favorablemente en las prácticas docentes es necesario partir del entendimiento de las creencias, percepciones y representaciones que tienen los docentes de los conceptos de lectura y escritura; contextualizar la innovación a las necesidades concretas de la práctica de aula y tener clara la meta a la que se quiere llegar, apoyándose en una red conceptual que, dentro de un proceso reflexivo, resignifique los conceptos referentes a la enseñanza de la lectura y escritura.

Referencias

- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Madrid: Akal.
- Calderón, G., Carrillo, M., y Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 1(13),81-100.
- Carrillo, S., y Marín, J. (1992). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Chauveau, G. (2006). *Les Conditions d'une école efficace en ZEP. Mettre la Pédagogie au Centre*. Conferencia en Journée nationale OZP, 13 de mayo 2006.
- Chauveau, G. (2007). Elementos para una pedagogía exitosa. En G. Chauveau, M. Carriazo y E. Fabara, *Memorias del III Congreso Internacional de Lectura y Escritura*, Quito UASB, 15-27.
- Condemarin, M. (1989). *Lectura temprana (Jardín Infantil y Primer grado)*. Santiago: Andrés Bello.
- Emin, J. C. y Oeuvarard F. (2006). Las zonas de educación prioritaria. En B. Toulemonde *Le système éducatif en France*. París: La documentation française.
- Graesser, A. C., Hoffman, N. L., y Clark, L. F. (1980). Structural components of reading time. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 19(2), 135-151. doi.org/10.1016/S0022-5371(80)90132-2
- Salgado, H. (2000). *Cómo enseñamos a leer y a escribir*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Snow, C. y Burns, S. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Department of Education, Washinton.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.