

Pequeño manual del enseñante

*Programa Integral de Apoyo a
la Alfabetización*

Coordina: Marina Ferroni
Revisa y corrige: Virginia Jaichenco
Escriben: Marina Ferroni (CONICET-UBA)
María Elina Sánchez (CONICET-UBA- UNAHUR)
Johanna Rivera (UDELAR)
Ana Ferroni (Red de Apoyo Escolar)
Virginia Jaichenco (UBA- UNAHUR)

Ferroni, Marina

PIAA: Pequeño Manual para Enseñantes / Marina Ferroni. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Marina Ferroni, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-88-1962-4

1. Pedagogía. 2. Escuelas Primarias. 3. Lectura. I. Título.

CDD 372.01

*A todos los enseñantes que andan sueltos por ahí.
A Fausto y Stella, los que más me enseñaron.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
¿Qué es PIAA?	1
¿Por qué elegimos promover la alfabetización de niños y niñas?	1
¿Por qué este es un pequeño manual para enseñantes?	1
¿Para quiénes es PIAA?	3
¿Qué significa estrategias basadas en la evidencia?	4
Estructura de PIAA.....	5
¿QUÉ QUIERE DECIR ESTAR ALFABETIZADO/A?	6
COMPRENSIÓN DE LENGUAJE	7
Vocabulario.....	8
¿Y cómo se enseña-aprende el significado de las palabras?	8
¿Pero qué palabras hay que enseñar?	9
Procesamiento sintáctico (de las oraciones)	10
La lectura dialógica.....	13
EL SISTEMA DE ESCRITURA.....	15
Correspondencias entre sonidos (fonemas) y letras (grafemas)	15
Conciencia fonológica.....	16
Música y conciencia fonológica en el nivel inicial.....	18
¿Por dónde empezamos? Escritura de palabras	20
¿Qué hacemos para enseñar a escribir?	21
¿Por qué en PIAA comenzamos por enseñar a escribir en vez de enseñar a leer?	21
¿Qué tipo de letra enseñamos para escribir?.....	22
Lectura de palabras.....	22
¿Cómo enseñamos a leer?.....	23
¿Con qué letra enseñamos a leer?.....	24
El tema de la ortografía.....	25
Fluidez lectora.....	27
Los textos.....	28
Comprensión lectora.....	29
Pero ¿qué es la comprensión lectora?.....	30
Inferencias.....	31
La estructura de los textos.....	31
Escritura de textos.....	36
De la oralidad a la escritura.....	39
¿Cómo enseñamos a escribir buenos textos?.....	40

- Cuando dijeron que querían aprender a leer,
¿cómo lo dijeron exactamente?
¿Lo dijeron porque creyeron que les gustaría Dickens?

- ¿No cree que deben aprender a leer?

-Creo que debió preguntarles.

- ¿Se lo preguntaron a usted antes de enseñarle, cuando era un niño?
¿Cómo pueden lastimarlos los cuentos?

Diálogo entre Meryl Streep y Robert Redford en *Out of Africa*, 1985

INTRODUCCIÓN

¿Qué es PIAA?

Es un Programa Integral de Apoyo a la Alfabetización que propone una serie de actividades secuenciadas y graduadas en nivel de dificultad para ayudar a promover el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras y textos.

Es integral porque se propone trabajar diversos aspectos del proceso de alfabetización: la **comprensión y producción del lenguaje oral**, la **lectura y escritura de palabras** y la **comprensión y producción de textos escritos**.

¿Por qué elegimos promover la alfabetización de niños y niñas?

Porque **aprender a leer transforma las vidas de las personas**. Aprender a leer y escribir permite adquirir conocimiento sobre el mundo y las culturas que lo habitan. A su vez, forma parte del desarrollo cognitivo y social de las personas. La habilidad de poder leer y escribir nos permite acceder a mucha información, a medios para comunicarnos y al arte literario.

Una población alfabetizada, que puede acceder a la información y al conocimiento, alimenta las democracias y el desarrollo de las naciones. Esto es tan así, que los resultados en pruebas de lectura y matemáticas explican más del 70 % de la variación en el crecimiento económico de un país (Hanushek y Woesman, 2012). Las sociedades con mejores resultados educativos en estas áreas presentan también mayor crecimiento económico.

¿Por qué este es un pequeño manual para enseñantes?

Si nos dedicamos a la educación, en cualquiera de sus ámbitos, resulta importante poder **distinguir entre dos tipos de conocimientos y habilidades: los biológicamente primarios y los biológicamente secundarios o culturales**. Las **habilidades primarias (la lengua materna, las habilidades sociales, y la resolución de problemas simples y cotidianos)** se adquieren

instintivamente, casi sin esfuerzo. Como estamos dotados genéticamente para adquirir muchas de estas habilidades, por ejemplo, en el caso del lenguaje oral, con solo estar inmersos en el contexto, vamos a poder desarrollarlas. Dado que las habilidades biológicamente primarias se originaron antes que las culturales, el cerebro ha tenido tiempo de evolucionar para desarrollarlas con facilidad (Geary, 2007). **Los niños y las niñas adquieren este tipo de conocimientos por exploración/descubrimiento, de manera “natural”, sin que sea absolutamente necesario que un enseñante los guíe.**

Por otra parte, **las matemáticas, la ciencia, la historia, las habilidades como la lectura y la escritura, así como el aprendizaje de otras lenguas son biológicamente secundarios y exclusivamente culturales.** Este tipo de conocimientos difícilmente se aprenda de forma espontánea o por exploración y conlleva un considerable esfuerzo cognitivo. Estas habilidades requieren de **alguien que enseñe...**que instruya a los aprendices. El hecho de que no se aprendan con tanta facilidad y de que requieran instrucción directa originó, justamente, las instituciones educativas que se propusieron promover este tipo de habilidades desde su creación (Tresserra y Ruiz Martín, 2020; Vygotsky, 1978).

Leer y escribir son habilidades recientes, que nacieron “hace poco” (hace aproximadamente 6000 años). Nuestro cerebro apenas lleva unos pocos milenios lidiando con estas habilidades, por lo que no ha tenido tiempo de desarrollar evolutivamente los circuitos biológicos en los cuales se apoyan. Sin embargo, **con las experiencias de aprendizaje necesarias, el cerebro utiliza recursos que estaban destinados a otras funciones para realizar las nuevas actividades originadas por el desarrollo cultural** (Dehaene, 2014; Martín, 2020).

Como educadores y educadoras, resulta entonces importante entender que, para que estos circuitos se formen, existen aprendizajes a los que los chicos y chicas tienen que arribar. Estos aprendizajes (como, por ejemplo, las correspondencias entre los sonidos y las letras) parecen simples, pero resultan sumamente relevantes para construir otros saberes. Son **aprendizajes que requieren ejercitación o hasta memorización, en algunos casos, pero que no son contrarios al logro de aprendizajes significativos y, por lo tanto, merecen toda nuestra valoración.**

El proceso de enseñanza-aprendizaje es central en este programa. **Por eso creemos que lo más importante no es el material en sí mismo sino la interacción entre el adulto y los niños y niñas durante el proceso.** Todo lo que consideremos que puede resultar difícil o poco frecuente para los niños y niñas, por ejemplo, alguna palabra en un texto cuyo significado sea desconocido, o alguna palabra difícil para escribir, debe ser aclarado.

Las nuevas habilidades que van adquiriendo los chicos y chicas son modeladas por el adulto, es decir, para que los niños y niñas puedan aprender a hacer cosas que antes no podían hacer, **alguien más experimentado debe mostrarles cómo se hace.** Esto requiere que el adulto sea reflexivo y tenga en cuenta cuáles son las habilidades nuevas que se proponen en las distintas instancias para estar atentos a que sean enseñadas, modeladas en algún momento. **Esta propuesta requiere a un adulto profundamente enseñante.**

¿Para quiénes es PIAA?

Por Ana Laura Ferroni

De los años que llevo trabajando en el sistema educativo tengo muchos recuerdos. Uno que nunca voy a olvidar es cuando Luciano, con 5 años, me pidió que cerrara los ojos y luego los abriera para mostrarme cómo había escrito solo su primera palabra. El brillo que tenían sus ojos me acompañará siempre.

Pero tampoco me voy a olvidar el enojo que le provocaba a Lucas, con 7 años o a Ariana con 10 (por poner algunos ejemplos) necesitar tanta ayuda para escribir palabras bastante sencillas. Es evidente que el pasar tantos años enfrentándose día a día a situaciones escolares que no podían resolver, les afectaba. Podemos pensar que la frustración de pasar años a veces sin poder escribir ni leer, es decir, sin lograr acceder a la cultura, no pasa desapercibida por los niños y las niñas ni por los y las jóvenes.

¿Luciano (el nene que escribía a los 5) era un niño brillante? No sabemos. Podemos sospechar que no y que solo con los andamiajes que le fueron ofrecidos en los espacios educativos a los que concurrió le fue suficiente para aprender a leer y escribir. Pero parece ser que no es para todos igual.

Y acá es cuando debemos pensar en esa gran cantidad de educadores que creen que la alfabetización se produce naturalmente, que simplemente "sucede". Si los chicos aprenden a leer y escribir solos, "descubriendo" las regularidades del sistema de escritura, ¿qué pensamos de aquellos y aquellas que no logran alfabetizarse como sus pares?

Parecer ser que a algunos educadores les parece más sencillo culpar a los y las aprendices (a veces patologizando) o culpar a sus familias como respuesta al no aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Entonces caemos en la trampa de pensar que no hay nada que hacer, a lo sumo "derivar" o decirles a sus familias "que ayuden desde casa".

Pero la experiencia nos señala que, si eso es lo único que hacemos, los años siguen pasando y los chicos y las chicas continúan sin aprender a escribir y a leer.

Es muy importante hacernos responsables de lo que nos toca: estamos en las escuelas, los centros educativos, los apoyos escolares para enseñar.

Lo que las investigaciones que se llevan adelante en los barrios, las escuelas y centros de apoyo nos muestran es que **es imprescindible enseñar** a escribir y a leer. Entonces, ¿por qué no hacerlo?

Sabemos que es difícil a veces, por la soledad con la que transitamos las instituciones educativas, el poco tiempo y espacio que tenemos para capacitarnos, porque tenemos que trabajar a veces dos turnos o más, encontrar material adecuado cuando se nos presentan estas problemáticas.

A veces no sabemos dónde buscar, a veces no conocemos las causas de por qué un niño no aprende si "los demás si lo hacen". Para esos niños y esas niñas y jóvenes que todavía no lograron aprender a leer y a escribir, pero también para que las y los educadores nos convenzamos de que podemos cambiar sus destinos, es esta propuesta. Para que tengamos en nuestras manos una herramienta que ya sabemos que "funciona" es que fue pensado este material. **Una propuesta que permite, entre otras muchas cosas, que el Derecho a ser educado y educada deje de ser vulnerado. Así, cada vez encontraremos menos niñez frustrada en nuestras aulas y contribuiremos a que la sociedad sea cada vez más equitativa y justa.**

¿Qué significa estrategias basadas en la evidencia?

Las estrategias de enseñanza basadas en la evidencia son aquellas que resultan de estudios científicos en los cuales se utiliza una muestra significativa de la población (muchos chicos y muy heterogéneos, es decir, de diferentes lugares y grupos sociales, culturales, etc...). A partir del análisis de estos resultados se arriba a conclusiones sobre cuáles son las intervenciones más eficaces para la enseñanza.

Lo que la evidencia está diciendo con mucha fuerza es que las intervenciones en las cuales se les enseña a los chicos, de manera sistemática y organizada, las correspondencias entre sonidos y letras, se proponen actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica, el vocabulario y las habilidades de la lengua oral son las que mejores resultados arrojan. Existen muchos y muy variados estudios que señalan esta dirección para encarar el proceso de alfabetización, pero, **parece ser que toda esta evidencia no es tomada en cuenta a la hora de diseñar prácticas educativas.**

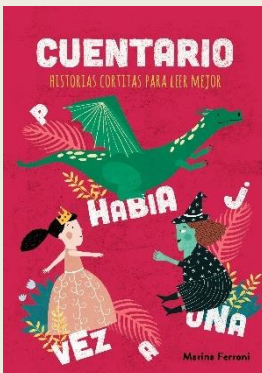
¿Siempre es necesario hacer lo que nos dice la evidencia? ¿Es posible que haya personas que aprendan nuevas habilidades a partir de estrategias poco eficaces? Claro. Posiblemente, esas personas aprenden ciertas cosas gracias a una "facilidad" para adquirir habilidades específicas, porque el sujeto en cuestión posea un amplio conocimiento previo sobre lo que se desea aprender o simplemente porque haya experimentado una enorme motivación para aprenderlo (Ruiz Martín, 2020). **Muchos niños tienen éxito a pesar de que no se utilizan estrategias basadas en la evidencia. Pero lo que sucede con las estrategias originadas desde la "evidencia" es que resultan adecuadas para la mayoría de los sujetos, más allá de las diferencias individuales. Podríamos sospechar, entonces que este tipo de estrategias son efectivamente promotoras de la equidad educativa.**

Estructura de PIAA

PIAA fue organizado en 3 secciones. En todas ellas se trabajan habilidades básicas del proceso de alfabetización. En cada una de ellas, las actividades "se concentran" en algún aspecto más específico sin desatender las demás habilidades.



En *Animalario*, las habilidades de comprensión de lenguaje se trabajan de manera oral durante las lecturas propuestas. Paralelamente, se va introduciendo a los niños y niñas al sistema de escritura del español, proponiendo actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica, el conocimiento de las correspondencias y la lectura y escritura de palabras.



Cuentario posee textos cortos para lectores iniciales. En paralelo al trabajo con la fluidez en la lectura y la comprensión ya de textos escritos, en este tramo del proyecto se siguen trabajando aspectos que se trabajan en la primera parte del programa (*Animalario*): el vocabulario, el procesamiento morfosintáctico y algunas regularidades ortográficas del español.

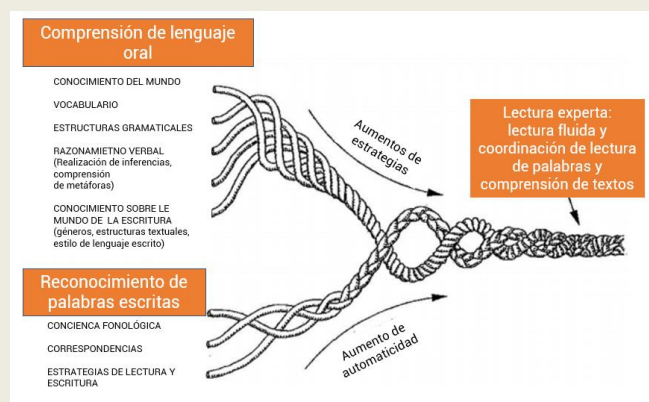


Por último, en *Textario*, nos adentramos profundamente en los procesos de comprensión de textos escritos con diferentes estructuras y en la escritura de algunos textos simples.

¿Qué quiere decir estar alfabetizado?

Por Virginia Jaichenco

Leer y comprender textos parece una actividad muy sencilla, pero no es tan así. Para poder llegar a ser un buen lector, atento, fluido y que comprende el significado de lo que lee sin problemas, hay una gran cantidad de factores que se ponen en juego y por eso, hay que conocerlos y trabajar sobre ellos. Hay una autora, Hollis Scarborough que propone un modelo que explica muy bien cuáles son todas las habilidades que hay que desarrollar en un niño para facilitar el aprendizaje de la lectura. Ella grafica estas habilidades como hilos que conforman las hebras de una cuerda. La cuerda tiene dos hebras principales que se combinan entre sí y permiten la lectura fluida y comprensiva.



La hebra de abajo se relaciona con el *reconocimiento ortográfico de palabras* y por eso, incluye las habilidades de conciencia fonológica, la decodificación ortográfica y el acceso al léxico rápido y automatizado de las palabras escritas. La de arriba, se relaciona con un conjunto de conocimientos y habilidades diferentes que permiten la *comprensión estratégica del lenguaje* e incluye el vocabulario, la comprensión morfosintáctica, los conocimientos previos, el razonamiento verbal (que permite, por ejemplo, reconocer metáforas y los dobles sentidos o realizar inferencias), los conocimientos acerca de los tipos de textos y de cómo son los soportes textuales.

Las habilidades de ambas cuerdas deben ser consideradas en cualquier propuesta de alfabetización. Todas tienen un peso muy importante en el desarrollo lector, de hecho, un niño puede leer perfectamente las palabras escritas, pero si no tiene un vocabulario amplio, su comprensión lectora va a ser pobre. Por el contrario, un niño con amplias habilidades de comprensión léxica y morfosintáctica, pero con poco conocimiento de la relación entre la ortografía y la fonología o con un bajo nivel de conciencia fonológica va a presentar dificultades cuando tenga que reconocer palabras escritas.

Las dos hebras de la cuerda deben promoverse con actividades que, con una lógica incremental, permitan que todas las habilidades, recursos y conocimientos que requiere un niño para ser un lector buen comprendedor se desplieguen en el curso de la alfabetización inicial.

COMPRENSIÓN DE LENGUAJE

Se escribieron millones y millones de libros sobre el desarrollo del lenguaje porque es una habilidad que engloba muchas otras y este texto claramente no va a poder explicar todas esas interesantes cosas que plantean esos libros, pero, lo que sí es muy importante y queremos plantear es que es FUNDAMENTAL que entendamos que **existe una muy, pero muy estrecha relación entre el lenguaje y el proceso de alfabetización.**

¿Por qué?

Porque a pesar de las diferencias que obviamente existen entre la lengua oral y la lengua escrita, la escritura nació como un modo de representar la oralidad y por lo tanto más allá de las diferencias que existen, **tanto cuando leemos un texto como cuando un nene o nena nos cuentan cómo fue su día en el colegio estamos procesando lenguaje.**

Ahora bien, para poder comprender o producir oralmente necesitamos haber desarrollado algunas habilidades básicas.

Piensen qué cosas se ponen en juego para entender el lenguaje. Seguramente pensarán en el vocabulario, es decir, en el **significado de las palabras** (contenido semántico, *semántico* se relaciona con significado) pero también en **la manera en que esas palabras se combinan** para expresar significados (sintaxis).

Todo este conocimiento sobre el lenguaje que nos permite comprender lo que nos dice alguien cuando nos habla, es el que también se pone en juego cuando tenemos que entender o producir textos escritos.

Pero, como padres, docentes, psicopedagogas, **¿le damos la misma importancia al desarrollo de la lengua oral que a la escritura?** Parece ser que no es así. Por ejemplo, cuando empiezan primer grado, siempre nos preocupamos por ir viendo cómo van aprendiendo a leer, a reconocer las palabras escritas, pero casi nunca nos cuestionamos sobre el aprendizaje del significado de nuevas palabras o sobre si un niño o niña entendió o armó alguna oración difícil. **Esta "poca preocupación" sobre el desarrollo del lenguaje oral es normal. Como vimos, producir y comprender la lengua materna es una habilidad que, si todo va bien, se desarrolla de manera natural con la simple exposición de los chicos y chicas a la lengua de su familia y amigos. Pero ojo que puede haber chicos que no desarrollen su lenguaje oral a la velocidad que los demás** o que tengan poca experiencia escuchando cuentos o poesías (situaciones en las que se aprenden un montón de palabras) y esos quizás sí requieran de una mano extra.

A ver si logramos entender un poquito más....

Vocabulario

Como ya dijimos, cuando hablamos de vocabulario nos referimos al conocimiento que tenemos sobre el significado de ciertas palabras. Por ejemplo, saber que *perro* es un animal, de cuatro patas, que es mamífero y que ladra, es conocer el significado de esa palabra (que nada tiene que ver con que los chicos puedan o no leer esa palabra).

Las **representaciones semánticas** de las palabras están almacenadas en un diccionario mental denominado "léxico mental" que contiene representaciones sobre el significado, la pronunciación y la forma en que se leen y escriben las palabras.

Esas representaciones "pueden verse" en nuestro cerebro. Los estudios con imágenes cerebrales muestran que, cuando un sujeto escucha una palabra cuyo significado conoce, se activan diferentes áreas que reúnen significados y nos permiten acceder a "la definición" de la misma. Por ejemplo, si oímos la palabra *perro* se activarían áreas que procesan el tacto (porque cuando decimos *perro* quizás nos acordemos de lo peludos que nos parecieron cuando acariciamos algunos), áreas que procesan sonidos (porque nos acordamos de los ladridos), posiblemente también se activen zonas que detectan los movimientos (porque casi siempre los vemos corriendo o caminando). Cada representación semántica se forma como un rompecabezas con pedacitos de información que tenemos almacenados.

¿Y cómo se enseña-aprende el significado de las palabras?

Los seres humanos somos bastante eficientes para deducir el significado de nuevas palabras a partir de los contextos donde las escuchamos, y a medida que nuestro vocabulario aumenta, podemos ir dándonos cuenta del significado de más palabras: mientras más palabras conocemos, más rápido aprendemos otras nuevas.

Los chicos y chicas van aprendiendo el significado de las palabras desde su nacimiento, a medida que en distintas situaciones "se cruzan" con palabras nuevas (en las conversaciones que tienen con adultos o con otros chicos y chicas). Como dijimos, muchas veces pueden inferir el significado de las palabras, pero cuando pensamos en **enseñar palabras nuevas**, es decir, cuando pensamos en situaciones para promover el desarrollo del vocabulario, resulta fundamental que el **significado de la palabra nueva sea entregado por primera vez por el adulto que dirige la actividad**, para asegurarse que la definición sea correcta y precisa (Strasser et al., 2013; Oakhill y Cain, 2012).

Por otra parte, para que queden almacenadas en el léxico mental y no las olvidemos, es muy importante que **las nuevas palabras puedan interactuar con las palabras que el niño o la niña ya conocen**. Las investigaciones también dicen que es muy importante que, en un plazo no muy lejano, **las nuevas palabras se reactiven, es decir, se reutilicen para que se consoliden como nuevas memorias** (Laurino, Forcato, Coaker, Pedreira y Kaczer, 2020).

¡Pero ojo! No todos los chicos y chicas deducen tan fácilmente el significado de las palabras que escuchan. A los niños y niñas con problemas en el desarrollo del lenguaje, por ejemplo, les cuesta un poco más (Kan y Windsor, 2010) así que las intervenciones específicas

para promover vocabulario en estos chicos resultan fundamentales. Se supone también que si los chicos tienen pocas experiencias de alfabetización (por ejemplo, en el jardín no le leen muchos cuentos o no hacen rondas de intercambios orales) también tendrán menos oportunidades de aprender palabras nuevas, por eso es importante que se planteen estrategias eficaces de enseñanza de vocabulario en estos niños (Steele y Mills, 2011).

¿Pero qué palabras hay que enseñar?

Para elegir las palabras que vamos a trabajar con los chicos y chicas, resulta útil seguir la clasificación de palabras en tres niveles que proponen Beck y sus colaboradores (2002). Este autor pensó que las palabras se podían ordenar en niveles según la frecuencia con la que aparecen en el habla de los chicos y chicas.

En el primer nivel, tendríamos aquellas palabras cuyo uso es enormemente frecuente en el día a día y cuya enseñanza no parece necesaria (esto es siempre relativo y ajustable a cada caso concreto). Obviamente, estas palabras cambian con la edad, pero, por ejemplo, en primer grado palabras de nivel 1 serían, por ejemplo: *leche, calle, abrazo, zapato*.

Las palabras de nivel 2, como *expresar, ruta, accionar y antena*, aparecen menos en las conversaciones cotidianas, pero están más presentes en textos escolares y libros de cuentos. Conocer estas palabras ayuda a niños y niñas a adquirir nuevos conocimientos.

Las palabras de nivel 3 son muy poco frecuentes y solo se usan para explicar temáticas puntuales y específicas, como, por ejemplo, *garrocha, cénit, imperio o alcaparra* (Strasser, Del Río y Larraín, 2013; Beck, McKeown y Kucan, 2008).

Teniendo en cuenta estos niveles, los investigadores nos dicen que existe una serie de requisitos para que la enseñanza sea efectiva (Steele y Mills, 2011).

- 1) La palabra nueva que se les propone a los chicos y chicas debe presentarse en un contexto enriquecedor y no de forma aislada.
- 2) El primer significado de las palabras debe ser dado por el adulto para cerciorarnos de que la definición sea la correcta. También podemos transferir el uso de la palabra a otros contextos, por ejemplo, incluirla en otras oraciones.
- 3) Las definiciones que se usan deben ser "amigables" y contextualizadas, no las que proporciona el diccionario.
- 4) Se pueden evocar otras palabras que signifiquen lo mismo, es decir, dar expresiones sinónimas o proponer distintas oraciones que contengan la palabra.
- 5) Se deben organizar múltiples exposiciones a las palabras nuevas y repasos a lo largo del tiempo.

Procesamiento sintáctico (de las oraciones)

Por María Elina Sánchez

Además de vocabulario, los chicos y chicas deben aprender a entender y armar oraciones de distintas nivel de complejidad. Es decir, deben poder desarrollar estrategias de procesamiento sintáctico. El procesamiento sintáctico de las oraciones nos permite darle sentido unificado a un conjunto de palabras. Entender cómo hacemos para comprender las oraciones nos sirve para entender por qué algunas oraciones nos resultan más difíciles de comprender que otras, tanto en la oralidad como en la escritura.

Cuando alguien nos habla y tenemos que entender lo que nos dicen, analizamos las oraciones, ponemos en juego procesos sintácticos y semánticos, basados en el conocimiento que posee el hablante. **Comprender una oración es elaborar una representación mental del contenido proposicional que debe especificar las acciones y las relaciones y papeles que desempeñan las entidades que participan de esas acciones.** Esto lo llevamos a cabo, en principio, por tres operaciones principales. En primer lugar, **se segmentan y luego le asignamos las etiquetas correspondientes a los distintos grupos de palabras o componentes que forman parte de la oración** (esto es, frase nominal o frases en las que el núcleo es un sustantivo, los verbos, frase preposicional que son las encabezadas por una preposición, etc.). Luego, tenemos que especificar las relaciones que existen entre estos componentes, esto es, su organización. Por último, **se construye la proposición correspondiente, mediante el ordenamiento jerárquico de los componentes.** Es decir, rápidamente establecemos que existen partes de la oración que son más centrales y otros dependen de ellos. Por ejemplo, en una oración como "La niña de trenzas juega en el parque" nos encontramos con una frase nominal (cuyo núcleo es un sustantivo) "la niña" y una frase preposicional (cuyo núcleo es una preposición) "de trenzas" que depende y modifica a "la niña". A continuación, **se lleva a cabo un mapeo entre la sintaxis y la semántica, intentando establecer las correspondencias entre los papeles sintácticos (sujeto, objeto) y los papeles temáticos o semánticos (agente, paciente, tema).** Estas operaciones principales se consiguen con la ayuda de **claves.**

Aquí mencionaremos algunas de estas claves que nos permiten analizar la oración y comprenderla mejor:

a) El orden de las palabras y la reversibilidad: todas las lenguas se caracterizan por tener un orden canónico, una forma básica de ordenar los constituyentes o las diferentes partes que conforman la oración; por ejemplo, en español el orden canónico es sujeto-verbo-objeto (SVO). Si no hay ninguna preposición o indicador de lo contrario, el primer sustantivo que aparece en "María besó a Juan" es el sujeto (María) y el segundo es el objeto (Juan). **Este orden sintáctico se corresponde con una asignación lineal de roles temáticos o semánticos. Es el verbo quien codifica información semántica y le asigna a cada elemento que lo acompaña un rol o papel temático.** Por ejemplo, un verbo transitivo como "besar" necesita dos argumentos obligatorios: un AGENTE o quién realiza la acción y un PACIENTE que es quien recibe la acción y sufre modificaciones. **Cuando una oración sigue el orden sintáctico canónico, como vimos en el ejemplo anterior, la asignación de los**

roles temáticos o semánticos (y la consecuente comprensión del evento) puede hacerse en forma lineal (el AGENTE cumple el rol sintáctico de sujeto de la oración: María; el TEMA o PACIENTE el de objeto: Juan). **Pero cuando una oración se aparta de dicho orden y además es semánticamente reversible, esto es que cualquier de los dos participantes puede realizar la acción, entonces es necesario recurrir a otro tipo de información, la sintáctica.**

Por ejemplo, en las oraciones pasivas como "La niña fue abrazada por el niño", el rol sintáctico de sujeto de la oración es "La niña", pero el rol temático de AGENTE de la acción es "El niño". Es decir, **el rol sintáctico que ocupa un constituyente en la oración puede coincidir o no con la función temática o semántica. Cuando no coincide el sujeto con el AGENTE, por ejemplo, la oración es más difícil. Y cuando la oración además es reversible semánticamente la dificultad también aumenta.** No es lo mismo comprender "La niña come una torta", donde el único participante que puede comer es *La niña*, que "La niña abraza al niño" donde tengo que analizar sintácticamente la oración porque el significado del verbo *abrazar* no me da la información necesaria para saber quién abraza a quién.

b) **Las palabras funcionales: las palabras de clase cerrada o funciones como las preposiciones (a, con, de, entre otras), los artículos (la, los, etc.), las conjunciones (y, pero) juegan un papel principalmente sintáctico, ya que nos dan información acerca de la función que cumplen los constituyentes en la oración.** Una palabra funcional indica por lo general que un nuevo constituyente sintáctico está comenzando: por ejemplo, los artículos señalan el comienzo de un sintagma nominal (*El señor*), las preposiciones el de un complemento circunstancial (*en el camino*), etc.

c) El significado de las palabras: el significado de las palabras es, en muchos casos, una clave importante para conocer su papel sintáctico. Pero como vimos en el caso de la reversibilidad, conocer el significado de una palabra es una condición necesaria, pero no suficiente para comprender una oración. Es muy importante, entonces, la información que nos brinda el verbo principal de la oración ya que nos puede indicar los papeles sintácticos o las características semánticas de las palabras de alrededor. Por ejemplo, con el verbo "dormir" se necesita que alguien duerma, el sujeto, y que ese alguien sea animado (una persona, un animal, pero una silla o una ventana).

d) Los signos de puntuación, las pausas y la entonación. Si en el lenguaje oral los límites de las frases y oraciones vienen determinados por las pausas y la entonación, en la escritura este papel lo cumplen los signos de puntuación. Ellos indican estos límites. Por ejemplo, los puntos marcan el final de una oración. Un texto sin signos de puntuación es mucho más difícil de comprender porque los límites entre los constituyentes no son claros y pueden ser ambiguos.

No se emplean todas las claves para la comprensión de las oraciones al mismo tiempo, sino que el oyente puede proceder en fases sucesivas: en un primer momento, cuando segmenta la oración en sus correspondientes sintagmas o constituyentes, influye el orden de las palabras, su categoría gramatical (si es un sustantivo, un verbo, un adjetivo) y los signos de puntuación o la entonación; a continuación, cuando se asigna a cada sintagma su papel temático o semántico, se tendría en cuenta la información semántica para determinar la proposición subyacente.

En síntesis, cuando escuchamos una oración, el sistema de procesamiento debe codificar los sonidos y el significado de cada uno de los ítems que integran la cadena pero además, es evidente, que lleva a cabo una serie de procesos adicionales. Una tarea importante es detectar cuáles son las frases (nominales, verbales, y preposicionales) que componen las oraciones y organizarlas jerárquicamente para poder determinar las dependencias estructurales y asignar el papel sintáctico que ocupa cada una de ellas. El proceso siguiente será atribuir a esas frases el rol semántico, esto es, cómo participan en relación con la acción.

Cuando lo que tenemos que comprender es lenguaje escrito (o sea, estamos leyendo un texto en vez de escuchar a un hablante) se ponen en juego procesos similares a los que explicamos anteriormente. Estos procesos permiten la construcción de una representación lingüística. Si bien es muy importante la automatización de la lectura de las palabras aisladas, éstas no nos permiten obtener mucha información nueva. La información aparece cuando esas palabras se juntan en unidades mayores, como las frases o las oraciones y los textos.

Un aspecto importante para destacar es que, en general, los textos escritos son más formales que el discurso oral, lo que supone estructuras sintácticas normalmente más complejas, menos frecuentes, un mayor uso de palabras funcionales, entre otras cuestiones. Además, cuando leemos no contamos con las pistas que un hablante va haciendo al observar nuestras reacciones, con el fin de facilitar nuestra comprensión, de modo que la comprensión se hace más ardua.

¿Existen personas que tienen dificultades específicas para entender o producir lenguaje?

Definitivamente, sí. Hay personas que luego de algún traumatismo de cráneo o algún accidente cerebro vascular tienen como secuela un trastorno del lenguaje (afasia). A estas personas les cuesta mucho más que a personas sin lesiones comprender o producir el lenguaje hablado y escrito.

Por otra parte, hay niños y niñas que sin ninguna lesión cerebral evidente presentan problemas en el desarrollo del lenguaje oral. Los niños y niñas con **Trastorno Específico del Lenguaje** (TEL) presentan algunas limitaciones en la capacidad lingüística que no son explicables por un déficit auditivo, cognitivo, neurológico o de motricidad oral (Leonard, 1998).

Este cuadro genera problemas en la expresión y en la comprensión lingüística. Las dificultades pueden presentarse en cualquier **componente del lenguaje** (aspectos vinculados con los sonidos de las palabras habladas, es decir, la fonología o en relación con el significado de las palabras, es decir, la semántica). Se ha señalado también que el componente gramatical o morfosintáctico está particularmente afectado en estos niños y niñas (Conti-Ramsden 2001; Leonard, Miller y Gerber 1999). En relación con la comprensión de oraciones, las investigaciones que se han realizado señalan que los niños con TEL comprenden mejor las oraciones no reversibles como "*El mono come bananas*" ya que en esta oración hay solo un ser que es "animado" y puede realizar esta acción de comer (no

podemos decir *La banana come monos*) que las semánticamente reversibles “La nena corre al nene” o los ejemplos que hemos dado anteriormente. Además, presentan dificultades con las oraciones que se apartan del orden canónico (ver la sección de “Procesamiento sintáctico”). La producción de los niños y niñas con TEL se caracteriza por una simplificación de la estructura, omisión de elementos gramaticales como artículos, las preposiciones, los clíticos, la flexión verbal, entre otros.

Los niños y niñas con TEL son considerados un grupo de riesgo para el aprendizaje de la lectura y la escritura, debido a que sus dificultades lingüísticas y metalingüísticas pueden repercutir en su desempeño en la comprensión lectora (Bishop y Adams, 1990; Ricketts, 2011; Snowling, Bishop, y Stothard, 2000). Estos niños y niñas presentan un menor desempeño en ciertas habilidades necesarias para el desarrollo lector, como son la conciencia fonológica, el léxico, el discurso narrativo y la conciencia sintáctica (Coloma y De Barbieri, 2007; Nation y Snowling, 2004).

Pero, ¿cómo podemos ayudar a los chicos y chicas a desarrollar conocimiento sobre la sintaxis, sobre los diferentes tipos de oraciones? ¿Se puede enseñar sintaxis a niños pequeños? Bueno, a analizar sintácticamente como hacíamos en el secundario, efectivamente no. Pero lo que sí podemos hacer es promover la reflexión sobre las oraciones, sobre sus partes y el orden de sus partes dentro de ellas. Y esto es muy fácil hacerlo a través de juegos o actividades que promuevan el lenguaje oral (ver “Juegos con lenguaje oral”).

La lectura dialógica

¿Sabes cuál es una de las mejores formas de promover el desarrollo del lenguaje oral (del conocimiento sobre los sonidos, las palabras o las oraciones de la lengua) en niños chiquitos?

Leerles cuentos.

¿Leerles de cualquier manera?

No.



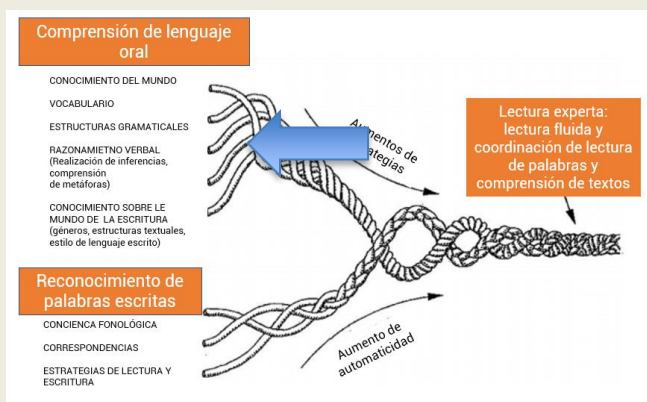
Los estudios señalan que hay un particular tipo de lectura que promueve este desarrollo: la **lectura dialógica o lectura interactiva** (Blok, 1999). En este tipo de lectura, el adulto lee en voz alta a los niños (y muestra las imágenes de los cuentos, si es que las tiene) a medida que **va explicando el vocabulario, colaborando en la comprensión de estructuras complejas o ayudando a inferir la información implícita** a los chicos. Este

“diálogo” durante la lectura involucra activamente a los niños, conduciéndolos progresivamente al mundo de la escritura (DeBruin y Perecki, 2004; Piacente y Tittarelli, 2009).

Este tipo de lectura resulta crucial ya que, además de ir aclarando las palabras y las oraciones difíciles del texto, **cuando hablamos sobre lo que estamos leyendo, los adultos usamos palabras menos frecuentes, decimos oraciones mejor armadas y más complejas. Mediante este tipo de lectura los niños y niñas se ven expuestos a oraciones o palabras que no suelen aparecer cuando hablamos habitualmente** (Hargrave y Sénéchal, 2000; Larrain, Strasser y Lissi, 2012). Además, si les permitimos hacer preguntas o comentarios durante la lectura, los chicos se enganchan más con la historia y les cuesta menos sostener la atención.

Por otra parte, cuando les estamos mostrando a los niños y niñas **cómo hacemos para comprender una historia, estamos modelando la actividad, estamos mostrando cómo los adultos alfabetizados hacemos para entender las historias que oímos o leemos**. En este modelado, vamos construyendo los cimientos de la comprensión lectora, es decir, **les enseñamos a comprender narraciones orales para que luego puedan “transferir” estas habilidades a la comprensión de textos escritos**. En este modelado, pueden apropiarse de esas ayudas y utilizarlas luego para poder comprender de manera independiente.

Pero ¿todos los libros promueven el desarrollo de la comprensión de narraciones? No, no todos. Si bien leyendo cualquier texto escrito y haciendo las intervenciones necesarias podemos promover el desarrollo lingüístico y cognitivo de los chicos y chicas, para promover específicamente mecanismos de comprensión de las narraciones debemos buscar **libros que cuenten una historia, que cuenten el problema de un personaje y la forma en que este problema se soluciona (o no), es decir, que cuenten una historia desafiante para la comprensión**. Pero eso no quiere decir que sólo tengamos que leer este tipo de textos. También podemos leer textos con otras características que sirvan para ampliar la experiencia de los niños con material escrito, lidiar con problemas interpersonales o conflictos emocionales o simplemente, para disfrutar de juegos con lenguaje. **Lo importante es saber lo que hacemos con cada texto para que las actividades que pensamos concuerden con los objetivos que planteamos**.



En *Animalario* trabajamos con juegos y actividades para desarrollar el lenguaje oral. Es decir, a partir de la lectura de cuentos, trabajamos la parte de arriba de la cuerda. En *Cuentario* y *Textario* seguimos trabajando habilidades lingüístico-cognitivas, a partir de textos que leen los chicos.

EL SISTEMA DE ESCRITURA

Hasta aquí estuvimos hablando de la **comprensión de lenguaje oral** que es una habilidad que venimos desarrollando desde que nacemos y en cuanto comenzamos a estar en contacto con nuestra lengua materna (la parte de arriba de la cuerda).

Ahora bien, ¿qué pasa cuando tenemos que empezar a procesar lenguaje escrito?






























Buena parte de lo que tenemos que entender o producir del lenguaje escrito lo aprendimos ya en la oralidad (desde muy pequeños, mientras hablábamos con otros). **Lo que nos queda entonces es ir introduciendo a chicos y chicas en nuestro sistema de escritura (la parte de debajo de la cuerda).** En este momento, tienen que aprender el sistema mediante el cual ese lenguaje oral pasa a ser escritura. Parece mucho, pero lo que dicen **las investigaciones es que, con la instrucción adecuada, los chicos pueden aprender a leer y escribir palabras en aproximadamente 6 meses.**

En el año 2000, en EE.UU., el gobierno federal convocó a un numeroso grupo de expertos (*National Reading Panel* o Panel Nacional de Lectura) que señaló que las instituciones educativas deben ocuparse de un conjunto importante de habilidades que permiten adquirir el sistema de escritura de la lengua: conciencia fonológica, correspondencias entre letras y sonidos y fluidez lectora.

En este programa están pensadas actividades para abordar todas esas habilidades.

Correspondencias entre sonidos (fonemas) y letras (grafemas)

*Mami, ¿podríamos hablar si no existieran las letras?
Sofía, 7 años*

	A		B		C		CH		D		E
	F		G		H		I		J		K
	L		L		M		N		Ñ		O
	P		QU		R		S		T		U
	V		W		X		Y		Z		

El sistema de escritura del español es un sistema transparente. ¿Qué quiere decir esto? Que, salvo algunas excepciones, cada sonido está representado por una letra (esto es en contraposición a, por ejemplo, el inglés que tiene varias pronunciaciones para una sola letra). Hasta acá, la cosa parece muy simple, entonces... les enseñamos a los chicos y

chicas las correspondencias entre los sonidos (fonemas) y las letras (grafemas) y listo. Sí y no.

Aprender las correspondencias es sin dudas, fundamental para que los chicos aprendan a leer y escribir palabras, pero también deben desarrollar otra habilidad esencial: la conciencia fonológica.

Conciencia fonológica

Como dijimos antes, mientras desarrollan su vocabulario y sus habilidades de procesamiento sintáctico, los chicos y chicas están acostumbrados a **prestarle atención a lo que las palabras quieren decir, al significado de las palabras.**

Cuando tienen que aprender a leer y escribir de repente los chicos tienen que darse cuenta de que **las palabras además de tener un significado, ¡suenan!** A la habilidad de notar que las palabras están compuestas por sonidos y de poder manipularlos se denomina **conciencia fonológica.**

¿Por qué es tan importante esta habilidad? Porque cuando hablamos, los sonidos se emiten en un continuo. Si yo digo la frase "hoy fui al médico y me mandó a hacerme análisis", digo todos los sonidos "pegados" uno detrás de otros con algunas pausas de entonación. Al decirlos uno después del otro los sonidos cambian bastante sus características (por eso para los chicos es tan difícil al principio descubrir los sonidos individuales dentro del lenguaje hablado).

Cuando los chicos tienen que aprender a escribir tienen que poder "separar" esos sonidos para poder reconocer cada fonema individual y luego asignarle la letra que corresponde a cada uno de los sonidos que reconoce. Es decir, tienen que darse cuenta de que la palabra *perro* tiene 4 sonidos para luego poder ponerle la letra que corresponde en cada caso. Cuando el nivel de conciencia fonológica es todavía limitado los nenes no "oyen", no pueden separar (deslindar) cada uno de los sonidos del continuo del habla.

Ahora bien, la **conciencia fonológica** no es algo que se tiene o no se tiene. Existen niveles de conciencia fonológica y a medida que los chicos hagan más juegos con los sonidos van a ir avanzando en su desarrollo. Al principio sólo pueden reconocer fragmentos "grandes" de sonidos. Por ejemplo, si uno les pregunta si *corazón* rima con *león* seguro van a poder reconocer que sí, reconocen la **rima** que es la parte de la palabra que viene después de la primera vocal acentuada. Digamos que es una parte de la palabra que tiene dos o tres sonidos. Como es un bloque "amplio" de sonido, es fácil de reconocer.

Con un poco más de trabajo los chicos comienzan a reconocer segmentos de habla un poco más pequeños. Pueden, por ejemplo, reconocer si dos palabras comienzan o terminan con la misma **sílaba**. Un poco más adelante, afinarán el análisis y entonces podrán decir si una palabra comienza o no con el mismo sonido (¿*mesa* empieza como *mono*?) y allí ya llegamos al nivel del **sonido individual o fonema**. En este nivel también hay diferentes tipos de tareas, algunas más fáciles que otras. No es lo mismo pensar si *mesa* empieza como *mono* que reconocer cuántos sonidos hay en la palabra *tractor*. La primera tarea seguramente la pueda realizar un nene que está aprendiendo a escribir o leer, pero la segunda tarea solo la va a poder realizar correctamente un nene o nena que ya haya aprendido a escribir.

Pero lo importante es que lleguen a reconocer sonidos individuales (fonemas) para luego poder ponerle la letra correspondiente cuando deben escribir. Caso contrario observaremos omisión de letras en la escritura. ¿Por qué? Cuando un nene tiene un nivel bajo de conciencia fonológica y quiere escribir una palabra quizás lo que haga sea ir prolongando los sonidos para poder oírlos, el tema es que como todavía no segmenta bien todos los sonidos no reconoce los fonemas individuales:

Si le decimos por ejemplo que escriba *mesa*, el nene va a decir

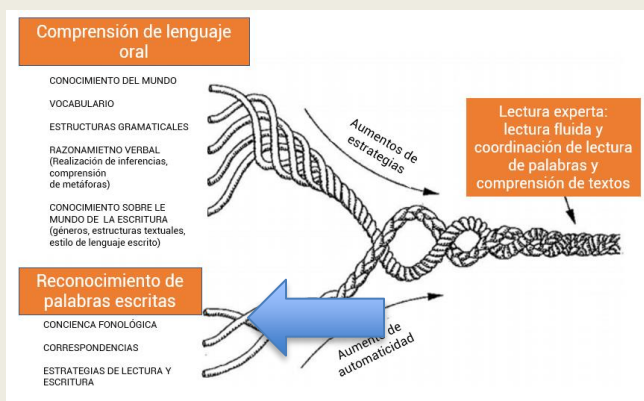
meeeeeeeeeeeeeeee

y va a escribir una E

y luego saaaaaaaaaaaaaaaaa

y va a escribir una A

Es decir, este nene no puede separar todavía los sonidos que están dentro de la sílaba. A medida que los chicos y chicas van adquiriendo las correspondencias entre letras y sonidos y desarrollando su nivel de análisis fonológico de las palabras, van a ir pudiendo escribir y leer algunas palabras.



Con el Cuaderno de Actividades de *Animalario* trabajamos con juegos y actividades para que los chicos aprendan las correspondencias entre sonidos y letras y para que desarrollen sus habilidades de análisis de sonidos.

Para desarrollar la conciencia fonológica desde el nivel inicial, podemos proponer un montón de actividades, rimas, juegos de sonido inicial o final. Pero ¿sabían que también a través de la música se puede promover el desarrollo de esta actividad?

Música y conciencia fonológica en el nivel inicial

Por Johanna Rivera

Sabemos que la conciencia fonológica es una habilidad fundamental para aprender a leer. Como vimos en el apartado anterior, **la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que nos permite reflexionar sobre la estructura fonológica del lenguaje oral**, es decir, prestar atención a los sonidos que componen las palabras y realizar operaciones mentales complejas con éstos.

Antes de que la conciencia fonológica se desarrolle, el conocimiento que las niñas y niños tienen sobre los sonidos de su lengua es implícito, por ejemplo, saben que "gato" y "pato" son palabras con significados diferentes, pero aún no saben nada acerca de los sonidos que las conforman: / g / a / to / y / p / a / t / o /.

Este conocimiento implícito acerca de los sonidos del habla gradualmente se va haciendo explícito a través de los juegos y experiencias con el lenguaje oral. Por ejemplo, a través de juegos y canciones que explotan la rima entre las palabras, las niñas y niños empiezan a prestar atención a que, por ejemplo, dos palabras que tienen significado diferente o comparten parte de sus sonidos, como en el caso de "gato" y "pato". Estos niveles de conciencia fonológica se empiezan a desarrollar mucho antes de que los niños empiecen el proceso de aprendizaje, y es en el nivel inicial donde podemos estimular estas habilidades a través de diferentes actividades: juegos con el lenguaje oral, lectura de cuentos, juego con rimas, canciones infantiles, entre otros.

Otro recurso que resulta muy útil es la música. A través de las canciones infantiles y juegos musicales, no sólo podemos favorecer el desarrollo del vocabulario, sino también facilitar que las niñas y niños presten atención a los sonidos de las palabras, lo que les va a ayudar a desarrollar la conciencia sobre la estructura sonora del lenguaje oral.

¿Qué nos dice la investigación sobre la conciencia fonológica y la música?

Estudios científicos llevados a cabo con niñas y niños que hablan distintas lenguas, muestran que existe una **asociación entre las habilidades musicales y las habilidades de conciencia fonológica, debido a que el análisis auditivo que se realizan para la percepción del ritmo y la melodía en una estructura musical es similar al procesamiento del lenguaje oral**, para segmentar la cadena sonora del habla y manipular unidades fonológicas: palabras, sílabas.

Pero además de favorecer la percepción auditiva, trabajar con juegos musicales que impliquen manipular segmentos o unidades, también ayuda a prestar atención a la estructura temporal del habla, ya sea detectando las sílabas acentuadas, atendiendo a la duración de las palabras o percibiendo las pausas entre las palabras que componen un enunciado. Todo esto facilita el análisis fonológico y prepara a los niños para que más tarde puedan realizar tareas más complejas con los sonidos del habla.

¿Cómo podemos estimular la conciencia fonológica a través de la música en nivel inicial?

Para estimular la conciencia fonológica a través de la música en el aula podemos valernos de muchas actividades. Aparte de las canciones infantiles, muchos de los juegos de la infancia explotan recursos musicales que ayudan a centrar la atención de las niñas y niños en la estructura sonora del lenguaje oral. Estas actividades no sólo son sencillas de implementar en aula, sino que resultan muy atractivas para las niñas y niños.

Les dejamos algunas ideas de actividades, en un orden de complejidad creciente, que esperamos sirvan de disparador para que puedan integrar otros recursos del repertorio de juegos con el lenguaje oral, canciones y juegos musicales que tú conoces.

Empieza con canciones infantiles que requieran prestar atención a las rimas. Con esto estamos promoviendo que las niñas y niños realicen sus primeros análisis sobre la estructura del lenguaje.

- Incorporar canciones que impliquen recuperar información a medida que se repite la estructura. Por ejemplo, juegos como "Sal de ahí chivita". Con estas actividades estimulamos la memoria de las niñas y niños, y, a la vez, favoreciendo sus primeros análisis sobre los aspectos temporales de la estructura.

- Incorporar canciones como "La mar estaba serena". Con esto promovemos que las niñas y niños ya no sólo realicen un análisis fonológico, sino que además manipulen y realicen operaciones con los sonidos que componen las palabras.

- Más tarde, proponemos canciones que requieran realizar operaciones más complejas con los sonidos, como por ejemplo la canción "Mi barba tiene pelos", que exige ir omitiendo gradualmente segmentos.

- Podemos enseñar poesías breves, rimas o refranes, por ejemplo "A la rueda, rueda". Una vez que las niñas y niños los aprendan, les podemos proponer que utilicen las palmas para marcar el ritmo a la vez que lo recitan en voz alta. Luego, le pedimos que lo reciten mentalmente y que se acompañen siguiendo el ritmo con las palmas. Así los ayudamos a que empiecen a prestar atención a las sílabas acentuadas, las diferentes duraciones de las palabras y las pausas que marcan la frontera entre una palabra y otra.

- Para complejizar la actividad anterior, una vez que estemos seguras de que los niños conocen muy bien el ritmo de, al menos, dos rimas o refranes, les mostramos con nuestras palmas sólo el ritmo de uno de ellos y les pedimos que adivinen de cuál se trata.

- Por último, podemos trabajar con rimas o refranes hablados, por ejemplo "Aserrín Aserrán". Aumenta la complejidad, motivando a los niños a que lo reciten en voz alta marcando todas las sílabas con las palmas. Luego, pedí que lo reciten en voz alta, pero que sólo marquen con las palmas la primera sílaba de cada palabra. De esta manera los estarás ayudando a segmentar en sílabas y/o en palabras.

¿Por dónde empezamos? Escritura de palabras

Cuando los chicos están comenzando a analizar los sonidos de las palabras habladas se encuentran con sílabas más o menos difíciles.

Quizás, cuando estamos comenzando, podemos ver que nuestros chicos y chicas no omiten letras en las palabras que tienen sílabas CV, es decir, compuestas por una consonante primero y una vocal después, como *gato* o *puma*. Estas son las sílabas más simples para analizar los sonidos.

Pero, seguramente, en los comienzos, sí omitan más letras en las palabras con sílabas que son consonante-vocal- consonante (CVC, como *pasto*) y en las sílabas como *bruja* que tienen un grupo consonántico (CCV).

Las sílabas CCV y CVC al tener más sonidos y al estar estos sonidos más “pegoteados” dentro de la sílaba (en <BRU> por ejemplo) son más difíciles de desarmar para los chicos, por eso muchas **veces no pueden deslindar los sonidos que hay dentro de ellas y omiten las letras en la escritura. No están pudiendo reconocer cada uno de los sonidos que hay dentro de esas sílabas.**

Además de la estructura de las sílabas, cuando estamos enseñando a escribir debemos tener en cuenta que **cuanta más cantidad de sílabas tenga una palabra, más esfuerzo implica para los chicos** y entonces tienen más posibilidades de equivocarse. Por eso, comenzamos con palabras cortas y de sílabas simples y luego se van complejizando. En *Animalario* se van proponiendo adivinanzas para que los chicos adivinen y escriban algunas palabras relacionadas con los cuentos: primero se propone la escritura de palabras simples y cortas y luego se agregan otras más complejas.

Salto de sapo

Palabras a escribir	“Adivinanza”	Estructura fonológica de la palabra
SAPO	Animal protagonista del cuento	CV-CV
PATA	Parte del cuerpo de Sapo en el cual Iguana puso los resortes para que aprendiera a saltar	CV-CV
COPA	Parte del árbol adonde fue a parar Sapo por los saltos descontrolado del resorte	CV-CV

Rudo Rinoceronte

Palabras a escribir	“Adivinanza”	Estructura fonológica de la palabra
CASA	Para que Rinoceronte leyera, Búho puso un libro en el camino que iba de la escuela a la ...	CV-CV
CARA	Como a la noche tenía miedo, Rinoceronte se tapaba hasta la	CV-CV
SALTO	En otro de los cuentos leídos, un sapo bebé no podía dar ni un...	CVC-CV
CAMINO	Lugar en que Búho puso el libro para que lo leyera Rinoceronte.	CV-CV-CV
PIRATA	Personaje de un cuento que leyó Rinoceronte que había vencido a un tremendo monstruo marino gracias a su valentía	CV-CV-CV

¿Qué hacemos para enseñar a escribir?

Muchas veces nos preguntamos ¿cómo es que los chicos y las chicas aprenden a escribir palabras? Desde la perspectiva que manejamos (perspectiva vigotskyana + ciencias cognitivas del lenguaje) se sugiere que los chicos aprenden con la ayuda de alguien.

Si un niño está comenzando a aprender a escribir (o intentando adquirir una habilidad nueva) y lo dejamos que lo haga solo, posiblemente no escriba nada (o escriba muy poco). Pero es muy diferente si el aprendiz trabaja con alguien que sepa más y pueda guiarlo.

En este proceso, el experto, es decir, la persona que más sabe sobre el proceso de escritura hace al principio casi todo el trabajo. Prolonga los sonidos de las palabras y muestra las correspondencias. A medida que la persona que sabe menos sobre el proceso de escribir avanza en sus conocimientos, la persona más experimentada va retirando sus ayudas para que el aprendiz gane independencia en la tarea. ¿Cómo ayuda la persona experimentada a la persona que se inicia? Como los niños y niñas tienen todavía un nivel muy bajo de conciencia fonológica y les cuesta mucho "despegar" los sonidos de adentro de las palabras, el **enseñante alarga los sonidos de lo que se quiere escribir** (por ejemplo, mmmmmmmeeeeeeeeessssaaaaa).

Una vez que logra aislar los sonidos de la palabra oral, el/la enseñante le muestra a la nena o al nene la letra con la cual se representa el sonido que escucharon.

¿Por qué en PIAA comenzamos por enseñar a escribir en vez de enseñar a leer?

Por una cuestión de memoria operativa. **La memoria operativa es una memoria a corto plazo que tenemos para guardar información por períodos cortos de tiempo** mientras estamos haciendo una tarea para la cual vamos a necesitar esa información que la memoria de trabajo está guardando. Escribir y leer palabras cuando los chicos y chicas recién están empezando resulta muy trabajoso, pero más trabajoso es leer palabras en este momento.

Imagínense que un nene está tratando de leer una palabra (está aprendiendo), va reconociendo cada letra, la "transforma" en el sonido y tiene que ir almacenando los sonidos en la memoria operativa. Con el trabajo que le lleva hacer las correspondencias, seguramente en algún momento se olvidará los sonidos "que guardó" al principio y nunca podrá unir los sonidos para decir la palabra que venía leyendo. En la escritura se da a la inversa. Primero debemos "separar" los sonidos de las palabras que pronunciamos (tarea que habilita la conciencia fonológica) y luego convertir esos sonidos aislados que separamos en letras (correspondencia fonema- grafema). Por el contrario, cuando un nene quiere escribir una palabra tiene que acordarse de la palabra que quiere escribir, luego debe ir reconociendo cada sonido que irá dejando escrito. Como ven el esfuerzo de memoria es mucho menor que en el caso de la lectura.

Entonces, **comenzamos por la escritura y las primeras palabras que les proponemos deben ser de estructura fonológica simple (CV_CV) como mesa o casa.** Luego se irán agregando sílabas más complejas y palabras de más sílabas.

¿Qué tipo de letra enseñamos para escribir?

Para escribir, empezamos por **la imprenta mayúscula** que como es la más fácil de hacer, al principio puede ayudar. Pero luego debemos pasar a la cursiva. ¿Por qué? Simplemente porque es la letra más cómoda y rápida para escribir.



En *Animalario* los chicos comienzan escribiendo en imprenta mayúscula pero luego de un corto período de tiempo se le empieza a enseñar la cursiva.

Lectura de palabras

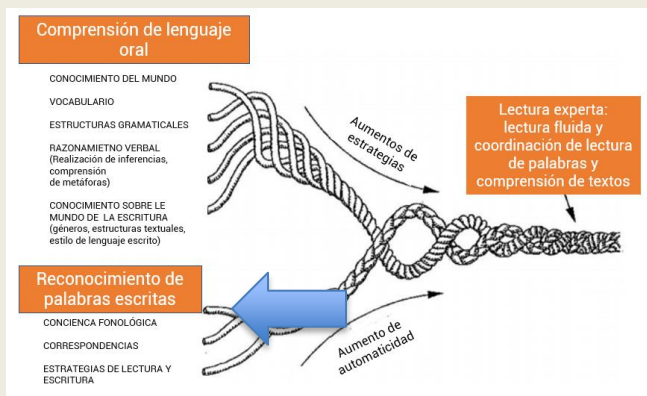
Las **personas alfabetizadas usamos dos vías para leer.** Utilizamos la “vía indirecta” cuando estamos aprendiendo a leer o cuando leemos una palabra que no conocemos. En la lectura de palabras por vía indirecta, **convertimos los grafemas (letras o pares de letras que representan un sonido) en fonemas (representaciones abstractas de los fonos que emitimos al hablar), a través de las reglas de correspondencia y luego vamos “juntando” los sonidos para formar sílabas (conciencia fonológica).** Luego ensamblamos esas sílabas y pronunciamos la palabra completa.

A medida que leemos palabras nuevas, estas van siendo almacenadas en un diccionario mental, también llamado “léxico mental”. **Al tener las representaciones de las palabras almacenadas en esta memoria especial ya podemos leer por la “vía directa”.** Esto nos permite, en una lengua de ortografía transparente como el español, reconocer las palabras automáticamente durante la lectura y también escribir las palabras sin faltas de ortografía.

Los estudios actuales nos dicen que esta memoria de las palabras escritas está en el área occipital del hemisferio izquierdo, pegadita a la zona que permite reconocer objetos y caras. Stanislas Dehaene, un científico que investiga el aprendizaje de la lectura, entre otras cosas, propuso que esa zona de procesamiento visual se ‘recicló’, es decir, se especializó para reconocer un tipo de información visual que es la ortográfica, y la llamó la ‘caja de letras del cerebro’ (*letterbox*).

Entonces, cuando leemos una palabra, **la caja de letras identifica la forma de la palabra y luego distribuye esa información a zonas que codifican su significado, los sonidos que la**

componen y permiten la posterior articulación. Aprender a leer es, de alguna manera, vincular las áreas del procesamiento visual ortográfico con las del lenguaje oral asentadas en el hemisferio izquierdo (Ferroni y Jaichenco, 2020).



Cuando enseñamos a leer y escribir palabras estamos trabajando las habilidades del cordón de abajo de la cuerda. ¡Necesitamos que se automaticen estas habilidades para que los chicos y chicas usen sus recursos para entender o escribir textos!

¿Cómo enseñamos a leer?

Al igual que en la escritura, en la lectura por vía indirecta (la primera que usamos cuando estamos aprendiendo) hay dos procesos que deben ser llevados a cabo. En primer lugar, hay que reconocer cada letra y darle el sonido que corresponde, esto es el **conocimiento de las correspondencias**.

Pero después, a los sonidos hay que unirlos para formar cada una de las sílabas y luego la palabra completa. Este proceso de seleccionar y juntar los sonidos se relaciona con la **conciencia fonológica**.

Mientras que, en la escritura, los chicos tienen que separar los sonidos dentro de la palabra para reconocer cada sonido y ponerles las letras que corresponden...

←mmmeessssaaaa→

...en la lectura, los chicos tienen los sonidos que le pusieron a cada letra, pero tienen que juntarlos para que la palabra se forme. Por muy fácil que esto parezca, suele costarles mucho a los chicos y chicas cuando están aprendiendo a leer.

→mmmeessssaaa←

¿Cómo hacemos para ayudarlos en este proceso? Igual que como hicimos en la escritura los ayudamos a hacer lo que no pueden hacer solos. Les vamos mostrando qué sonido va con cada letra y los ayudamos a unir los sonidos para que vayan formando las sílabas. Luego los ayudamos a unir las sílabas para pronunciar la palabra.

Igual que en la escritura, debemos proponer, al principio, palabras cortas y de sílabas simples y luego ir complejizando los ítems. Es lo que hacemos hacia el final de *Animalario*. Para enseñarles, podemos tapar las letras. Vamos destapando de a una, hacemos la correspondencia con el sonido y, cuando leímos la sílaba completa,

ayudamos a que junten los sonidos. Primero con palabras bien fáciles y luego vamos complejizando.

¿Qué dice? Dibujá el nombre del animal

MONO	SAPO	PERRO	OSO
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Dibujá lo que más te gustó de este cuento

Actividad: Cuaderno de actividades, Marina Ferrer

Palabras de dos sílabas con estructura consonante- vocal



Escribí algunas veces las letras

Z z

z

QU qu

qu qu

¿Qué dice? Lee todas las palabras 3 veces

MONO	LEÓN	NADAR
SAPO	GATO	CHANCHO
PERRO	ZORRO	LLAMA
VACA	JIRAFÁ	YACARÉ

Actividad: Cuaderno de actividades, Marina Ferrer

Palabras de tres sílabas con estructuras fonológica más complejas (CVC o CCV)

Si bien primero nos enfocamos en que los chicos automaticen el proceso de recodificación fonológica (hacer las correspondencias letra-sonido) y "juntar" los sonidos (síntesis de sonidos) para formar las sílabas, **más adelante queremos que vayan ganando velocidad en la lectura y por eso les proponemos algunas lecturas de listas de palabras.**

¿Con qué letra enseñamos a leer?

Para leer, es muy importante que luego de arrancar con la mayúscula imprenta (que es la que vienen manejando porque la usan para escribir al principio) pasemos a la minúscula, que es la letra que más rápido reconocemos al leer (tienen muchos rasgos salientes, patitas para arriba y para abajo, panzas a derecha e izquierda que hacen que se vean diferentes y podamos distinguirlos bien). Es por eso que está en todos los libros y, además, por todas esas particularidades que nos permiten diferenciarlas unas de otras, nuestro cerebro la reconoce más fácilmente que a otros tipos de letras.

Dragón aburrido



DRAGÓN ABURRIDO QUEMA LAS FLORES. VE UNA PRINCESA Y LA INVITA A SU TORRE PARA JUGAR CON ÉL.

Dragón aburrido quemas las flores. Ve una princesa y la invita a su torre para jugar con él.

Por eso en *Cuentario* las historias comienzan apareciendo en imprenta mayúscula y minúscula para que los chicos la vayan viendo, se vaya familiarizado con este tipo de letra. En lectura más avanzadas, directamente las lecturas ya aparecen en imprenta minúscula.

El tema de la ortografía

Dijimos antes que el sistema de escritura es transparente, ¿qué quiere decir esto? Que **en casi todos los casos a un fonema le corresponde un solo grafema y viceversa. Pero claro, hay excepciones.** Vamos a pensar primero que los chicos están leyendo. Vamos a ver qué sonido corresponde a cada letra que puede aparecer en las palabras.

CORRESPONDENCIAS G-F DEL SISTEMA DE ESCRITURA DEL ESPAÑOL

Letras	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Sonidos	/a/	/b/	/k/ o /s/	/d/	/e/	/f/	/g/ o /j/	/h/	/i/	/j/
Letras	K	L	LL	O	P	QU	R	S	T	U
Sonidos	/c/	/l/	/y/	/o/	/p/	/k/	/r/ o /rr/	/s/	/t/	/u/
Letras	V	W	X	Y	Z					
Sonidos	/b/	/u/	/cs/	/y/ o /j/	/z/					

Ahora veamos qué letra corresponde a los sonidos que pueden aparecer cuando los chicos intentan escribir palabras.

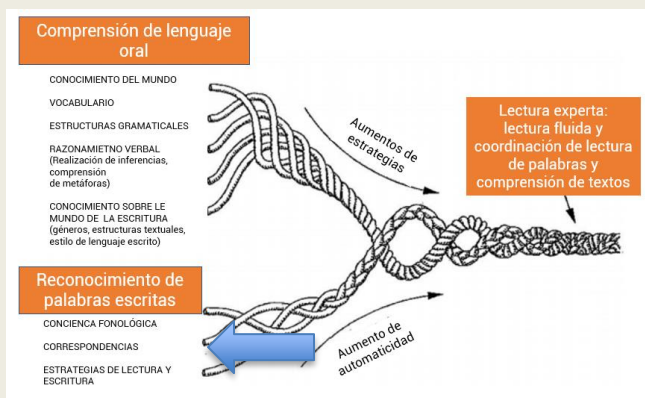
CORRESPONDENCIAS F-G DEL SISTEMA DE ESCRITURA DEL ESPAÑOL

Sonidos	/a/	/b/	/k/	/s/	/d/	/e/	/f/	/g suave/	/j/	/i/
Letras	A	B-V	K-C- QU	Z-C-S	D	E	F	G-GU	G-J	I-Y
Sonidos	/l/	/ll/	/m/	/n/	/ñ/	/o/	/p/	/r/	/rr/	/t/
Letras	L	LL-Y	M	N	Ñ	O	P	R	RR-R	T
Sonidos	/u/	/cs/								
Letras	U-¿W?	X								

En relación con las correspondencias letras-sonidos, la lectura de palabras resulta más simple. Sólo hay 4 letras que pueden pronunciarse de dos maneras posibles: la <C> con sonido /k/ (casa) o sonido /s/ (cisne), la <G> con sonido /J/ (guente) o sonido /gu/ (guato), la <R> con sonido /rr/ (ropa) o sonido /r/ (pera) y la <Y> con sonido /i/ (rey) o sonido /y/ (yerba). Sin embargo, en todos estos casos existen reglas que nos dicen cómo tenemos que leer esa letra en ese lugar.

Por ejemplo, en el caso que tengan que leer *ropa* los chicos pueden aprender que, como la <R> aparece a principio de palabra, se pronuncia "fuerte" pero sí aparece en el medio de la palabra se pronuncia "suave", como en *pera*. Esta regla le sirve para leer todas las palabras que contengan la letra <R>.

La ortografía en la escritura de palabras es un poco más compleja ya que hay varios sonidos que pueden representarse por más de una letra (como se ve en la tabla anterior). Por ejemplo, cuando un nene que está aprendiendo a escribir tiene que escribir *viento* puede pensar en dos letras la o la <V> y no hay ninguna regla que nos diga cuál de las dos va. Para eso también nos sirve el almacén de palabras conocidas. Si el nene lee la palabra *viento* un par de veces y la escribe bien un par de veces, seguramente aprenda su forma ortográfica.



En *Cuentario* trabajamos especialmente la ortografía de las palabras lo que permitirá desarrollar la fluidez lectora y la escritura ortográficamente convencional.

Fluidez lectora

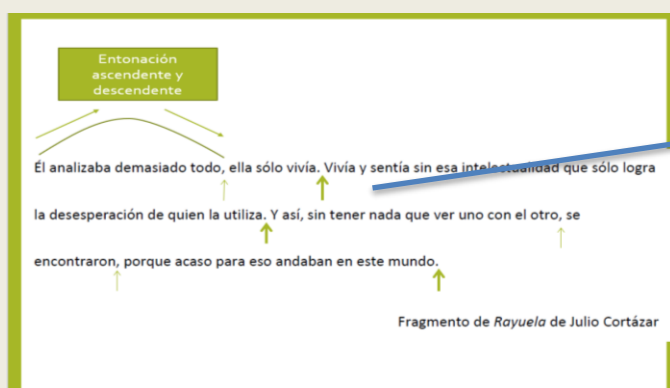
Anteriormente, vimos que una vez que los chicos y chicas comienzan a leer palabras empieza el "llenado" del léxico mental que permite que lean las palabras de forma rápida y casi sin esfuerzo. Pero reconocer las palabras de manera automática no alcanza para leer textos, por ejemplo. Y acá es muy importante el **rol que la fluidez lectora tiene en la lectura.**

Cuando comenzamos a subir y bajar el tono, hacer pausas entre las palabras (a partir de la lectura de los signos de puntuación), le estamos dando rasgos de la oralidad a las palabras escritas (fíjense que cuando hablamos, subimos y bajamos el tono o el volumen, hacemos pausas entre los constituyentes, las partes, de la oración). Y todo esto resulta muy importante para que los chicos y chicas puedan entender lo que están leyendo (aún si leen en voz baja).

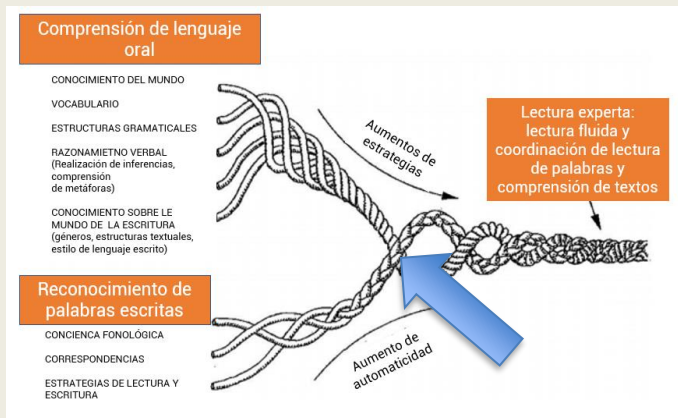
¿Cómo hacemos para que los chicos y chicas aprendan a leer fluido?

Seguimos la regla general, **mostramos cómo se hace. El adulto debe entonces, leer en voz alta indicando (de manera implícita mientras lee y va siguiendo la escritura con su dedo) dónde realiza las pausas, cómo su tonalidad sube y baja en relación con los signos de puntuación. Es decir, el adulto provee a los niños y niñas un modelo de lectura fluente.**

En el lenguaje hablado, los límites de las frases y las oraciones se determinan por las pausas y la entonación. En el lenguaje escrito hay marcas que nos dicen en qué lugares hay que hacer pausas y cambios de entonación que señalan los finales de los constituyentes. Cuando enseñamos fluidez tenemos que poder mostrarles a los chicos y chicas cómo utilizamos esas pistas que nos da el texto para transformarlo en habla: hacemos pausas más breves cuando hay comas y más prolongadas cuando es un punto.



PAUSAS, más o menos extensas según sea coma o punto el signo de puntuación



En *Cuentario* proponemos lectura de textos cortos y simples para que los chicos y chicas puedan empezar a leer textos (breves, porque aún están desarrollando la fluidez) y comprender solos. Estamos al principio de la unión de las cuerdas.

Los textos

La fantasía entró en mi vida con la fuerza de un tifón rompiendo los límites posibles y poniendo patas para arriba el orden conocido de las cosas. No sé cuántas veces leí cada cuento. Cuando los supe todos de memoria empecé a pasar personajes de una historia a otra, a cambiar las anécdotas quitar y agregar. Un juego infinito de posibilidades
 Fragmento de "Eva Luna"
 Isabel Allende

Hasta aquí hablamos del aprendizaje de la lectura y escritura de las palabras aisladas. Pero al igual que pasaba con el lenguaje oral, en la escritura tampoco nos comunicamos a través de palabras aisladas. Lo hacemos a través de **textos** escritos.

Desde chiquitos aprendemos a comprender y producir textos orales y a pesar de las diferencias que tienen con los textos escritos, este conocimiento es muy valioso para la comprensión lectora (un poco también para la producción de textos).

Pero, ¿qué son los textos?

Un texto es un **entretrejado de significados**, no es sólo un conjunto de oraciones. **Las oraciones de un texto están relacionadas entre sí, tienen un tema en común y por eso es importante y necesario establecer conexiones entre las diferentes oraciones del mismo.** Al entretrejado de significados que hay en un texto lo llamamos **coherencia**. La **cohesión**, por otro lado, es la expresión material de la coherencia. Son esas partes del texto que nos ayudan a conectar (de diferentes modos) las oraciones del texto.

Para **conectar oraciones** usamos:

Conectores: que nos permiten conectar ideas, ya sea contraponer oraciones, coordinarlas, etc... (*pero, entonces, después...*)

Sinónimos: los usamos en diferentes oraciones para evitar repeticiones de palabras, pero para que el que lee pueda conectar las diferentes partes (El sol está en el centro del sistema solar. Esta estrella está formada por gases).

Pronombres: hacen referencia a otra palabra que puede aparecer antes o después (Martín me trajo el bolso, pero se olvidó la ropa).

Comprensión lectora

Para ayudar a los niños a avanzar en su comprensión de textos, es importante **planificar un proceso de enseñanza sistemático y deliberado**.

Mucho de lo que tenemos que trabajar con los chicos respecto de la comprensión de textos lo vamos a trabajar en la oralidad, mediante la lectura dialógica (entender el vocabulario, las frases, hacer inferencias, etc.). Todo esto que aprendieron desde pequeños, sumado a las habilidades de fluidez lectora que fueron desarrollando les permitirá comprender los textos que leen. Pero ¡ojo! Existen varias diferencias entre los textos orales y los textos:

TEXTOS ORALES	TEXTOS ESCRITOS
Los textos orales están muy anclados a la situación de comunicación razón por la cual mucha información no es necesaria decirlo en el texto. Las personas se encuentran en el mismo lugar cuando intercambian lenguaje oral y entonces hay información compartida por quienes participan de la conversación que puede ser omitida.	En los textos escritos, el que escribe y el que lee están en momentos y lugares diferentes. Estos textos pueden ser leídos por personas que no conocen a quienes hacen el relato, entonces es necesario ser mucho más explícito.
En los textos orales hay más repeticiones, oraciones interrumpidas, expresiones coloquiales, más fáciles de entender que el lenguaje de un estilo escrito.	Los textos escritos usan construcciones sintácticas más complejas y son más densos, la información suele estar más integrada.

Es por todo ello que, para comprender textos escritos para ser leídos, los niños tienen que **poder procesar las características propias de un estilo de lenguaje escrito. Eso hace que la comprensión lectora resulte más compleja que la comprensión de relatos orales.**

Pero, ¿qué es la comprensión lectora?

Comprender un texto es formar una representación mental del contenido de ese texto; poder armar el significado de lo que leímos de forma coherente.

¿Cómo creamos esa representación mental del texto escrito? Ese es un proceso complejo que se lleva a cabo a partir de múltiples operaciones.

En primer lugar, leemos las palabras. Tenemos que poder reconocer casi automáticamente (sin que nos consuma demasiado esfuerzo) cada una de las palabras del texto. Sin embargo, leer las palabras del texto escrito es una condición *sine qua non*, pero no es suficiente para que comprendamos. Es decir, **podemos leer las palabras de un texto y no comprenderlo, pero no es posible que comprendamos un texto si no leemos todas y cada una de las palabras que hay en él.**

A medida que **vamos leyendo las palabras, los lectores vamos armando las oraciones y construimos el significado de las mismas. A través de algunas operaciones que no vamos a explicar aquí, vamos reteniendo algunas proposiciones (algunas ideas importantes del texto).** Es decir, que mientras leemos no es que recordamos todas y cada una de las oraciones del texto si no que vamos quedándonos con una proposición (una "idea") a partir de los fragmentos leídos. Para formar esa idea nuestro sistema cognitivo usa, como materia prima, lo que está escrito en el texto, así como el conocimiento que tenemos almacenado en nuestra memoria a partir de nuestras experiencias previas y que se relaciona con lo que estamos leyendo (Cuetos, 2012).

Kintsch (1988) propuso que la comprensión de un texto se da por **ciclos**, es decir, que a medida que leemos fragmentos de texto, vamos construyendo una representación.

A esa representación la mantenemos en la memoria a corto plazo y, al leer la siguiente parte del texto y construir su significado, se suma al ciclo anterior. Así se va formando una

En **Animalario** se trabaja la comprensión oral a partir de la lectura (por parte del adulto) de cuentos y algunos textos expositivos. Cuando leemos en voz alta y mostramos las cosas que hacemos para entender (inferir, comprender palabras menos frecuentes, etc...) vamos enseñando a comprender textos.

En **Cuentario** los chicos comienzan de a poco a leer textos muy breves y muy simples porque todavía los mecanismos de reconocimiento de palabras escritas son incipientes. Los textos breves y simples les permiten ir ganando autonomía en la lectura y comprensión de los textos que ya leen de manera independiente.

En **Textario** suponemos que los chicos y chicas ya pueden leer y escribir textos un poco más complejos de manera independiente, entonces la comprensión se trabaja analizando los textos y sus distintos "esqueletos".

representación de lo que leemos. **Por eso es tan importante que vayamos chequeando, durante la lectura dialógica, que los chicos y las chicas comprendan lo que les leemos, porque si no pueden entender alguna parte de texto, lo que viene después no va a ser comprendido tampoco.**

Inferencias

Siempre nos dicen que inferir es muy importante durante la lectura, pero ¿qué es inferir?

Los textos no tienen escrita toda la información que los lectores necesitamos para entender. Mucha información está implícita en los textos y entonces el lector debe recuperarla. Veamos el siguiente ejemplo:

León se levantó ese día muy contento. Fue a lavarse los dientes y mirándose al espejo dijo:

- Hoy estoy más lindo que nunca, sólo me falta arreglarme un poco el cabello para estar perfecto.

Así que pensó en buscar a Iguana que siempre hacía experimentos para cambiar las cosas.

Acá, los lectores avezados, enseguida nos damos cuenta de que León salió a buscar a Iguana para que lo ayude con algún experimento para arreglarse el pelo. Este tipo de inferencias las hacemos casi automáticamente, sin darnos cuenta. Pero muchas veces, los chicos no las hacen, así como los lectores adultos y entonces es una habilidad que debemos entrenar.

Los momentos de lectura dialógica pueden ser adecuados para enseñar a hacer inferencias. ¿Cómo? Una buena forma es que el adulto que lee en voz alta haga las inferencias, "piense" en voz alta para que los chicos puedan observar cómo hacemos los lectores más experimentados para entender lo que leemos.

La estructura de los textos

Todos los textos tienen una estructura, un esqueleto. En este esquema, se organizan de diferentes maneras las ideas que un texto quiere expresar. Los lectores avanzados utilizan este esquema para entender mejor los textos, es decir, si soy un lector muy entrenado y me doy cuenta de que estoy leyendo una narración, el esquema de las narraciones que ya tengo interiorizado me va a ayudar a comprender mejor ese texto (Kintsch, 1988; Meyer, 1987). Esto no quiere decir que yo pueda adivinar lo que va a pasar en el cuento ni mucho menos, pero sí voy a saber que, si estoy leyendo un cuento y recién terminé de leer un fragmento que describe la escena inicial del mismo, seguramente pronto me encontraré con algún fragmento que narre cómo esa situación original se ve desequilibrada por el hecho que desencadena la historia. Por eso es tan necesario leer, reconocer bien todas y cada una de las palabras de un texto, para ir interiorizando esos esquemas que nos ayudan a procesar la información.

Ahora bien, se imaginarán que cada **tipo de texto tiene su propio esqueleto, su propia estructura. Muchas investigaciones señalan que una muy buena manera de enseñar a comprender o escribir diferentes tipos de textos es hacer hincapié en su estructura** (Bohaty, Hebert, Nelson y Brown, 2015). Como se describe en *Textario*, una vez que se lee un texto, los adultos les proponemos a los chicos y chicas que se reflexione (de diversas maneras) sobre cuál es la estructura de un texto y qué forma tiene la misma, ya que ser consciente de la estructura de un texto, les ayuda a comprenderlo mejor, organizar sus ideas y poder recordarlas.

En esta propuesta nos centramos en dos tipos de textos que son los más importantes en edad escolar: los narrativos y los expositivos.

Todos los **textos narrativos** presentan, en general, el mismo tipo de estructura textual. Respetan, en la mayoría de los casos, la secuencia temporal de los hechos y se centran en los personajes que presentan, sus acciones y motivaciones (Kim, Quinn y Petscher, 2020; Dickens y Meisinger, 2016). Stein y Glen (1979) propusieron una estructura de las narraciones que les mostramos analizando unos de los cuentos más lindos de Animalario.

Partes del cuento	
Escena o situación inicial: presenta al protagonista.	<p>Los cuentos comienzan con una escena que presenta una situación inicial. Esta escena muestra las condiciones que hacen posible el resto del cuento.</p> <p><i>Elefanta se levantó ese día muy alegre como siempre. Miró el cielo y vio que estaba muy nublado en Animalario, a punto de llover.</i></p>
Evento inicial: es el acontecimiento o acción que da comienzo al relato	<p>Lo que hace atractivo a la mayor parte de los cuentos es precisamente la ruptura del estado inicial. A veces, sin embargo, el evento inicial no desequilibra el estado de cosas presentado en la escena, sino que se desprende de algún rasgo de la escena.</p> <p><i>-Hoy es un día especial para comer algo dulce- dijo Elefanta</i></p>
Respuesta interna: emoción, cognición y/o propósito del protagonista	<p>Es lo que quiere hacer el personaje que va a hacer algo porque tiene un objetivo que alcanzar. A veces el objetivo no está explícitamente expresado en el cuento y entonces hay que explicitarlos para que los niños los comprendan.</p> <p><i>Así que se fue, muy campante a buscar algo rico que comer a la casa de alguno de sus amigos.</i></p>
Intento: el protagonista u otro personaje realizan acciones para cumplir un objetivo o propósito	<p>A partir del evento inicial y guiados por su respuesta interna, los personajes desarrollan acciones que tienden a resolver la situación planteada.</p> <p><i>Primero fue a la casa de Oso. Golpeó varias veces la puerta, pero nadie le contestó.</i></p> <p><i>- ¡Qué raro! - dijo Elefanta hoy es jueves, día en que Oso hace torta de chocolate.</i></p>

	<p><i>Entonces Elefanta decidió meterse a la casa de Oso por la ventana para agarrar la torta, pero cuando estaba por entrar, un viento fuerte cerró la ventana y le agarró los dedos.</i></p> <p><i>Muy angustiada, Elefanta se fue a la casa de Iguana.</i></p> <p><i>Hoy es jueves- dijo Elefanta- día en que Iguana hace algún experimento con comida para descubrir una nueva receta.</i></p> <p><i>Golpeó la puerta varias veces y la puerta se abrió, pero Elefanta no vio a Iguana. Así que Elefanta decidió entrar a probar ese bocado exquisito, pero ... ¡quedó atrapada en la puerta!</i></p> <p><i>Cuando pudo liberarse, Elefanta se fue a lo de Urraca.</i></p> <p><i>-Los días nublados Urraca siempre cocina algo rico- dijo Elefanta.</i></p> <p><i>Cuando llegó a lo de Urraca, Elefanta gritó fuerte para que Urraca la escuchara y le abriera la puerta, pero como no le contestaba decidió subir al árbol para intentar entrar por la chimenea. Así que Elefanta comenzó a trepar unas ramas, pero una de las ramas del árbol se dobló y Elefanta cayó con mucha fuerza al suelo.</i></p>
<p>Consecuencia: hechos positivos o negativos ocasionados por el intento.</p>	<p>Los intentos de los personajes tienen consecuencias: se logró o no el objetivo. Muchas veces el protagonista, ante el fracaso de un primer intento, realiza nuevos intentos.</p> <p>Completamente frustrada, Elefanta decidió irse a su casa sin comer nada rico. Estaba triste porque no había podido comer nada delicioso y además porque no había podido ver a sus amigos. Había empezado a llover, pero los charcos que había en el suelo se formaban por las lágrimas de Elefanta.</p> <p>Así que muy triste, Elefanta emprendió el retorno a su hogar. Cuando llegó vio a Oso, Iguana y Urraca en la puerta de su casa.</p>
<p>Reacción: es la reacción del personaje ante la resolución del relato, sus sentimientos o pensamientos sobre el éxito o fracaso.</p>	<p>Nada- te veníamos a traer cosas ricas para comer...sabemos que los días nublados te dan ganas de comer cosas dulces.</p> <p>Muy alegre Elefanta les preguntó:</p> <p>- ¿Qué hacen ustedes acá?</p>

Es muy importante que chicos y chicas puedan comprender, "armar" esta estructura cuando leen un cuento (para organizar las ideas mentalmente). Para ello, en *Textario* se propone un trabajo sistemático con los textos narrativos y sus estructuras.

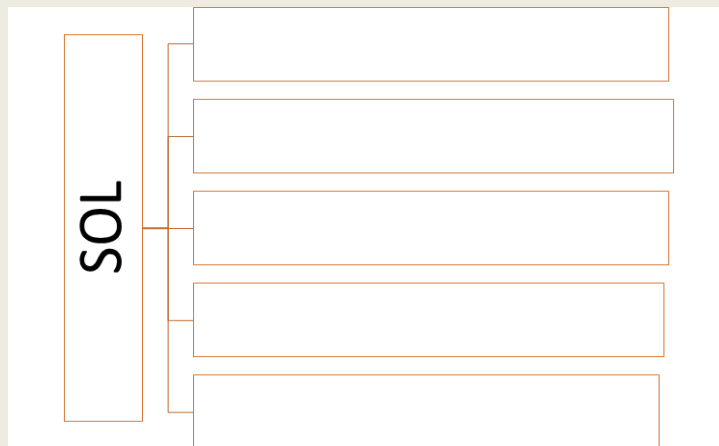
¿Por qué comenzamos con textos narrativos? Porque las investigaciones realizadas nos muestran que ya que desde edades muy tempranas los niños y niñas se ven expuestos al "esquema narrativo" (Stein y Glenn, 1979) con el fin de comprender los acontecimientos humanos (Kraal y colaboradores, 2019; Oakhill, Cain y Elbro, 2014). Por otra parte, en las instituciones educativas es muy común que los adultos les lean este tipo de textos a los

niños o se los propongan a ellos para su lectura. Todas estas son las razones que hacen que los chicos y chicas presenten menos dificultades en la comprensión de textos narrativos.

Los **textos expositivos**, por otro lado, tienen el objetivo de exhibir información nueva, están orientados a una temática específica, contienen palabras menos familiares, más técnicas y de mayor nivel de abstracción. Además, los textos expositivos presentan mayor densidad proposicional que los textos narrativos, es decir, presentan más información en las oraciones que lo conforman (Lorch, 2017; Meyer y Ray, 2011).

Las estructuras de los textos expositivos son complejas, con numerosas conexiones cohesivas y sin un continuo flujo de la información (Kendeou, Muis y Fulton, 2011). Además, no hay uno sino varios tipos de estructuras de textos expositivos (Meyer, 1985). Por ello, resulta fundamental que se trabaje con todas ellas y que chicos y chicas puedan reconocerlas. Algunas posibles estructuras expositivas son:

Texto descriptivo básico: en *Textario* aparece el texto "El sol" en el cual se lo describe. Este es un texto de estructura expositiva descriptiva básica: se enumeran las características del objeto que se quiere describir.



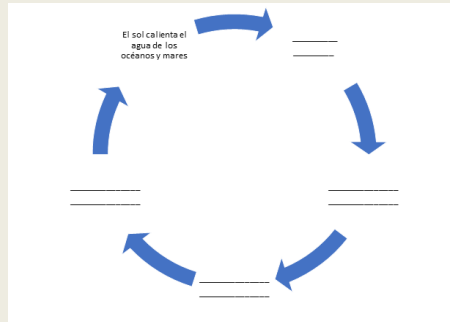
Texto expositivo de causalidad: este tipo de textos explicita las causas de algún hecho.

El elefante africano se está extinguiendo. ¿Por qué? Escribí los hechos que causan este efecto.

1- _____

2- _____

Texto de secuencias: explica una serie de hechos que están conectados entre sí de manera causal. Como ejemplo, en *Textario* proponemos el texto del ciclo del agua.



Texto de comparación: contrasta características de dos o más objetos, animales, plantas, etc....

ANIMALES VERTEBRADOS	ANIMALES INVERTEBRADOS
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Finalmente, para poder comprender los conceptos e ideas presentes en los textos expositivos resulta de vital importancia **el conocimiento previo** que los sujetos tienen sobre el tema que el texto presenta. Si el lector posee escaso o nulo conocimiento sobre la temática del texto, la extracción de significado a partir del mismo se limitará a la comprensión de información explícita dejando de lado la generación de inferencias complejas que permiten procesar información nueva y asimilarla a la ya conocida, para reprocesarla. Si el lector no puede realizar estas operaciones muy difícilmente pueda comprender lo que lee (Botsas, 2017). Entonces, si sabemos que vamos a trabajar con un texto cuyo tema los chicos desconocen es importante que introduzcamos el tema con varias fuentes (buscar y ver con ellos videos, buscar textos muy simples, con fotos o ilustración es o, revistas que hablen del tema e ir de a poco, introduciéndolo) para que vayan familiarizándose con la temática.

Las estrategias para mejorar la comprensión de este tipo de textos se relacionan obviamente con la práctica de la lectura, la mejora del vocabulario, pero, sobre todo, con **un trabajo sistemático sobre la estructura de los textos** (Hall, Mills y Marante, 2020). En *Textario*, el uso de los gráficos que representan la estructura les permite a los chicos analizar las ideas del texto y establecer un orden y jerarquía entre ellas.

Por ello resulta muy importante que, luego de la lectura del texto, se realicen las siguientes actividades (López, 2020):

- Identificar la estructura del texto.
- Identificar los conectores del texto (*sin embargo, así, del mismo modo*) que explicitan la relación entre los párrafos. Los conectores nos dan pistas sobre si el próximo párrafo que vamos a leer está de acuerdo (por ejemplo, asimismo, en esta línea) o en desacuerdo (en contraposición, por el contrario) con el párrafo anterior, por ejemplo, o si va a seguir enumerando características del objeto que se describe (en segundo lugar, además).
- Realizar organizadores gráficos del texto para sistematizar las ideas.

Escritura de textos

¿Cómo se produce un texto escrito?

Los primeros modelos que trataron de explicar cómo se producían los textos definían la escritura como un proceso lineal en el que había etapas que se desarrollaban una detrás de la otra: una etapa de **preescritura**, en la cual se planeaba lo que se iba a escribir, una etapa de **escritura**, en la cual se redactaba el texto y un último paso de **reescritura o revisión**.

En las décadas de los 80 y 90 del siglo pasado, surgieron desde la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística modelos alternativos al estudio de la escritura que ponían en foco al lenguaje (tanto escrito como hablado) como un proceso cognitivo y expresivo.

Si para estudiar el lenguaje es necesario estudiar el funcionamiento de la mente, dijeron los científicos, para estudiar la producción de textos hay que averiguar qué procesos lleva a cabo el escritor para producir sus textos (Flower y Hayes, 1980).

Estos nuevos modelos de procesamiento de textos escritos tomaron en cuenta los procesos involucrados y definieron la existencia de:

- Procesos de **elaboración conceptual o planificación**, en los cuales se originan o seleccionan las ideas (son procesos prelingüísticos, es decir, no están en formato "de lenguaje").

-Procesos de **puesta en texto o traducción** (procesos de redacción): durante los cuales se seleccionan las palabras que se van a utilizar y se insertan en estructuras sintácticas. Se traducen las ideas a la lengua escrita.

-Procesos de "vuelta al texto", gracias a los cuales se **revisa y se corrige la escritura** y se construye una versión final del texto.

Ahora bien, en contraposición a los modelos tradicionales de estudio de la escritura, los **modelos de procesos de escritura** plantean que las tareas arriba explicadas (planificación, traducción y revisión) no son lineales si no que son actividades recurrentes. Es decir, según los modelos más tradicionales podríamos pensar que un escritor planifica todo su texto, redacta todo su texto y luego revisa todo el texto para producir una versión final. Los modelos que tienen en cuenta los procesos observan claramente que esto no es así: el escritor puede, por ejemplo, planificar el texto general, redactar un párrafo y luego corregir ese párrafo antes de continuar con la redacción. Quizás la corrección de ese párrafo le hace modificar la planificación general y así.....o quizás escribe un párrafo, revisa y corrige ese párrafo y luego sigue redactando otro. Es una cuestión de ida y vuelta entre estas tareas y el texto.

¿Cuándo hay que empezar a enseñar a producir textos?

Pero si es tan difícil producir textos, entonces, ¿Cuándo tenemos que comenzar a enseñar a producir textos? Veamos el siguiente ejemplo de una ronda de sala de 5:

Maestra- Bueno...bien. Hoy vamos a escribir una cosa que le pasó a Mariano ayer. Para eso, Mariano nos va a tener que contar dónde estaba cuando le pasó, qué fue lo que le pasó y que hizo después. Entre todos vamos a ir viendo qué nos tiene que contar Mariano para que la historia quede completa...¿ok? Así que atentos. A ver Mariano, contanos bien qué te pasó en ese brazo. Lo voy a ir escribiendo así queda en nuestra cartelera de noticias.

Mariano- Me corté el brazo con un vaso de vidrio.

Maestra - ¿Eso sólo pasó? ¡Pero faltan un montón de cosas para que podamos entender la historia! A ver, decime, ¿dónde estabas cuándo te cortaste?

Mariano- Ayer, yo estaba en la cocina de mi casa y me tropecé, se me cayó el vaso.

Maestra - Ahhh, entonces tenías un vaso de vidrio en la mano, eso es importante, lo tenemos que poner (escribe en una cartulina en la pared *Mariano estaba en la cocina con un vaso de vidrio en la mano*, les lee a los chicos y chicas). Bien, como terminamos una oración, una idea, ponemos un punto, así el que lee tiene que saber que ahí tiene que hacer una pausa, tiene que parar.

Mariano: Sí, tenía un vaso de vidrio

Maestra: Bien, ¿y con qué te tropezaste?

Mariano: Con un “chucutrulo” de mi hermanito que había en el piso...

Maestra: ¿Qué es un *chucutrulo*? (risas).

Mariano: Un juguetito...

Maestra: Bárbaro. Vamos a ponerlo de otra manera así las personas que leen entienden bien la historia (sigue escribiendo mientras va diciendo en voz alta, *Mariano estaba en la cocina con un vaso de vidrio en la mano. De repente, se tropezó con un juguete que el hermanito había dejado tirado en la cocina*).

Sigue escribiendo hasta terminar la historia...

¿Qué pasó durante este intercambio? Estamos hablando de chicos y chicas que no saben escribir. Pero ¿estaban produciendo textos? La respuesta es sí. A pesar de que no estaban escribiendo, los chicos y chicas estaban, con la ayuda de su maestra, siendo parte importante de la escritura de un texto narrativo.

Durante este intercambio, la maestra les estuvo enseñando muchas cosas a sus chicos, a ver...

ANTES DE LA ESCRITURA

La maestra junto a los chicos y chicas **planificaron** la escritura del texto. **Pensaron juntos** lo que iban a escribir, pensaron cómo escribirlo, qué información era necesaria para que el que leyera el texto pudiera comprenderlo y qué había que contar antes y qué después, cómo se conectaban los sucesos narrados.

DURANTE LA ESCRITURA

La maestra va modelando (va mostrando) cómo se construye un texto y que, a medida que se va **redactando** el texto, hay que ir **revisando y corrigiendo**. Mientras hace esto también la maestra enseña muchas cosas sobre:

- El uso de los signos de puntuación
- El uso de conectores o nexos que unen las oraciones o las partes del texto (*pero, como, cuando, porque, ya que, aunque, sin embargo, por esa razón, en conclusión, del mismo modo, un tiempo después*).

-La ortografía convencional.

-A mantener los tiempos verbales (por ejemplo, un nene puede decir "*Mariano estaba en la cocina, se tropieza y se corta con un vaso*" y hay que reformular la oración para que quede correcta, los tres verbos en pasado).

- A mantener la persona narrativa (por ejemplo, un nene puede decir, *Mariano estaba en la cocina, se tropezó y me corté con un vaso*).

Por otra parte, mientras el nene va contando la historia, la maestra va "reestructurando" lo que dice el nene, va ayudando al nene que habla a formar oraciones gramaticalmente correctas, va otorgando un vocabulario más específico. **Mientras los chicos cuentan, las maestras le devolvemos una forma de lenguaje más parecida al lenguaje escrito** (con oraciones más complejas y vocabulario más específico, entre otras cosas).

LUEGO DE LA ESCRITURA

Entre todos se revisa el texto para corregirlo y que quede una versión definitiva.

Lo que nos muestra este ejemplo de intercambio es que, así como sucede con la comprensión de textos, mucho de lo que los chicos y chicas tienen que aprender para escribir textos, lo pueden ir aprendiendo antes de aprender a escribir palabras. Pueden ir aprendiendo a producir textos oralmente y que alguien les vaya escribiendo o los ayude mucho a escribir, como hacemos en *Cuentario*.

De la oralidad a la escritura. La producción de textos escritos

Ahora bien, puede haber chicos o chicas que produzcan muy buenos textos orales, pero, en un momento van a tener que comenzar a aprender a escribir, para poder producir textos escritos. Aquí es cuando, en paralelo al trabajo con textos orales, les vamos a proponer **actividades específicas para que adquieran el sistema de escritura**.

A medida que los chicos van ganando conocimiento sobre el sistema de escritura y pueden automatizar la escritura (escribir más rápidamente y respetando la forma convencional de las palabras) comenzarán a producir textos escritos de manera más independiente.

Entonces, de nuevo debemos recordarles que hay tareas que debemos llevar a cabo recursivamente: la planificación (en la que se generan las ideas, se organiza la información y la fijación de objetivos), la traducción (en la cual se lleva a lenguaje escrito las ideas planificadas) y la revisión de la escritura.

Las habilidades “de nivel inferior” las relacionadas con la motricidad o la codificación ortográfica (conciencia fonológica y conocimiento de las correspondencias sonido-grafía) van a tener un impacto muy importante en los procesos de producción textual (Berninger y colaboradores, 1992). Efectivamente, como el proceso de escritura de textos es tan complejo y demanda atender a muchos factores a la vez, si la escritura, específicamente las habilidades básicas de transcripción, no han sido aún automatizadas, consumirán gran parte de la capacidad cognitiva de los chicos y chicas y es muy probable que les resulte mucho más complicado escribir un texto. Imagínense a un escritor que tiene que escribir una novela y tiene que estar pensando en cómo se hacen los movimientos de los dedos y la mano para escribir cada una de las letras o que tiene que pensar con qué B se escribe cada una de las palabras que tiene ese sonido ... imposible... ¿no? Por eso en Animalario, trabajamos tan sistemáticamente estas cuestiones.

Por ello, resulta fundamental que los chicos aprendan de manera temprana a trazar las letras y a escribir las palabras con la ortografía convencional. Si hacen esto de manera rápida y con poco esfuerzo, quedarán entonces recursos cognitivos libres para que puedan producir un buen texto.

¿Cómo enseñamos a escribir buenos textos?

Para enseñar a escribir, es importante proponer la escritura de textos cada vez más complejos. Es decir, el trabajo con textos debe ser progresivo: debe ir de más fácil a más difícil.

¿Cuáles son las variables a las que hay que atender para plantear una progresión de aprendizajes?

- **La extensión del texto** que les vamos a proponer que escriban. Obviamente, un texto más largo va a costar más que un texto corto.
- **El tipo de texto.** Por lo general a los chicos y chicas les resulta más fácil producir textos narrativos que textos expositivos. Como vimos, los textos narrativos son más familiares para los chicos.
- **Temática.** Si la temática es más familiar, seguramente, será más fácil producir un texto que si hay que buscar información al respecto y otorgar más recursos a la planificación y la organización de las ideas.
- **Andamiaje del adulto** (la cantidad o el tipo de ayuda que recibe el niño que aprende). Cuantas más ayudas les demos más fácil les va a resultar a los chicos que lo hagan. ¿Está mal dar ayudas? No, para nada. Con el tiempo los chicos interiorizan esas “ayudas” para realizar las tareas que les proponemos de manera independiente. Entonces, primero podemos hacer actividades en las cuales, las docentes escribimos lo que nos cuenta algún nene o nena, luego actividades de escritura compartida, es decir, en

las cuales las docentes hagamos mucho del trabajo que tienen que hacer los chicos (primer ejemplo de la imagen).

-Texto narrativo
-Mucha ayuda

¡Somos escritores! Completen para formar su propia historia

Había una vez, _____

Pero un día, el hada malvada convirtió en estatuas a todos los niños del pueblo. Entonces, el mago de la bondad se propuso salvar a los niños.

Primero, _____

Otro día _____

Ese día el mago de la bondad cumplió su objetivo y se sintió contento de volver a vivir en un pueblo con niños y niñas felices.

-Texto narrativo
- Menos ayuda

¡Somos escritores! Piensen una historia en la cual una persona se transforme en otra cosa para entrar a un lugar sin que nadie la vea.

-Texto expositivo
- Un poco de ayuda

¡Somos escritores/as! Busquen información sobre animales herbívoros y carnívoros. Planifiquen lo que van a escribir realizando un cuadro, redacten y revisen a medida que van escribiendo.

Para planificar. Primero escriban acá las características más importantes de cada grupo de animales y que permiten compararlos.

ANIMALES HERBIVOROS	ANIMALES CARNIVOROS

Para redactar. Ahora vayan comparando a ambos grupos de animales. Para comparar algunas palabras que conectan parte del texto y que les pueden servir son: *por el contrario, al contrario, contrariamente, sin embargo, por otro lado, en cambio.*

Fragmento de posible progresión, les vamos proponiendo la escritura de textos más simples y con muchas ayudas, luego lo vamos complejizando.

Además de ir regulando el nivel de ayudas que les damos, también debemos ir variando el tipo de texto para que experimenten la escritura de cada uno de ellos. Como se observa en el ejemplo, empezamos primero proponiendo la escritura de textos narrativos y le damos mucha ayuda ¡casi que se lo escribimos nosotras!

Le damos “el tema del cuento” porque, como sabemos que están intentando llevar a cabo numerosos procesos es importante que puedan destinar los recursos cognitivos que necesitan a la traducción textual. Luego podemos proponer otro texto narrativo con menos ayuda y más adelante comenzamos con textos expositivos (primero más ayudas y luego se las vamos retirando).

Este es solo un ejemplo, pero es importante tener en cuenta la dificultad de la tarea que les proponemos a los chicos y chicas y que esa dificultad tiene que ir de más a menos. Si queremos que nuestros chicos sean escritores muy creativos, debemos garantizar que puedan adquirir ciertas habilidades básicas que les permitirán estar en contacto (leer y escribir) con numerosos tipos de textos.

La creatividad vendrá como fruto de este vasto e íntimo contacto que los niños y niñas han tenido con los textos en la escuela.

Bibliografía

- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. y Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111–130. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00124-8)
- Beck, I. L., McKeown, M. G., y Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. NY: Guilford.
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., y Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing*, 4(3), 257-280.
- Bohaty, J. J., Hebert, M. A., Nelson, J. R., y Brown, J. A. (2015). Methodological status and trends in expository text structure instruction efficacy research. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 54(2), 3.
- Bolduc, J. y Montésinos-Gelet, I. (2005). Pitch Processing and Phonological Awareness. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 19(1), 3–14. <https://doi.org/10.1037/h0094043>
- Bolduc, J. (2009). Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education*, 27(1), 37-47.
- Botsas, G. (2017). Differences in Strategy Use in the Reading Comprehension of Narrative and Science Texts among Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(1), 139-162
- Cuetos, F. (2012). *Psicología de la Lectura*. Madrid.
- Degé, F. y Schwarzer, G. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in psychology*, 2(124). doi: 10.3389/fpsyg.2011.00124
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dickens, R. H. y Meisinger, E. B. (2016). Examining the effects of skill level and reading modality on reading comprehension. *Reading Psychology*, 37(2), 318-337.
- Eagleman, D. (2011). The brain on trial. *The Atlantic*, 7, 112-123.
- Ferroni, M., y Jaichenco, V. (2020). Comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la Visión Simple de la Lectura. *Lenguaje*, 48(2), 225-240.
- Geary, D. C. (2007). An evolutionary perspective on learning disability in mathematics. *Developmental Neuropsychology*, 32(1), 471-519.
- Gough, P. B., y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Gordon, R. L., Fehd, H. M. y McCandliss, B. D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 6, 1777
- Hall-Mills, S. S., y Marante, L. M. (2020). Explicit Text Structure Instruction Supports Expository Text Comprehension for Adolescents With Learning Disabilities: A Systematic Review. *Learning Disability Quarterly*.
- Hansen, D., Bernstorff, E. y Stuber, G. M. (2014). *The music and literacy connection*. Rowman & Littlefield
- Kraus N, Chandrasekaran B (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience* 11: 599–605.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.

- Hoover, W. A., y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. doi: 10.1007/BF00401799.
- Hanushek, E.A. y Woessman, L. (2010). *The economics of international differences in educational achievement*. NBER Working Paper n. 15949.
- Kan, P. F., y Windsor, J. (2010). Word learning in children with primary language impairment: A meta-analysis.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J. y Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 76-89.
- Kim, Y. S. G., Lee, H., y Zuilkowski, S. S. (2020). Impact of literacy interventions on reading skills in low-and middle-income countries: A meta-analysis. *Child development*, 91(2), 638-660.
- Kim, Y., Quinn, J. M. y Petscher, Y. (2020). Reading prosody unpacked: A longitudinal investigation of its dimensionality and relation with word reading and listening comprehension for children in primary grades. *Journal of Educational Psychology*. 113(3), 423-445. doi.org/10.1037/edu0000480
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163-190..
- Kraal, A., van den Broek, P. W., Koornneef, A. W., Ganushchak, L. y Saab, N. (2019). Differences in text processing by low-and high-comprehending beginning readers of expository and narrative texts: Evidence from eye movements. *Learning and Individual Differences*, 74, 101752.
- Martín, H. R. (2020). *¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Meyer, B.J.F. (1987). Following the author's top-level organization: An important skill for reading comprehension. In R.J. Tierney, P.L. Anders y J.N. Mitchell (Eds.), *Understanding readers' understanding: Theory and practice* (pp. 59-76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meyer, B. y Ray, M. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.
- Lamb, S. J. y Gregory, A. H. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13(1), 19-27
- Laurino, J., Forcato, C., Coaker, N., Pedreira, M. E., y Kaczer, L. (2020). Learning new words: memory reactivation as a mechanism for strengthening and updating a novel word's meaning.
- López, J. P. (2020). Errores en lectura oral, velocidad lectora y velocidad de denominación en niños con TDAH-Dislexia, Dislexia y desarrollo normolector en niños con TDAH-Dislexia, Dislexia y desarrollo normolector. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 139-152.
- Lorch, F. Jr. (2017). What is so difficult in expository text? In J. A. León y I. Escudero (Eds.) *Reading Comprehension in educational settings* (pp.145-167). John Benjamins: Amsterdam.
- Lucas, J. y Gromko, J. (2007). The Relationship of Musical Pattern Discrimination Skill and Phonemic Awareness in Beginning Readers. *Contributions to Music Education*, 34, 9-17
- Oakhill, J.V. , y Cain , K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four- year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91 – 121 . doi: 10.1080/10888438 .2010.529219
- Oakhill, J., Cain, K. y Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. London: Routledge.

- Patel, A. D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford university press.
- Peynircioglu, Z. F., Durgunoglu, A. Y., & Úney Küsefog ̃lu, B. (2002), Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in reading*, 25(1), 68-80.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97–110). New York: Guilford Press.
- Steele, S. C., y Mills, M. T. (2011). Vocabulary intervention for school-age children with language impairment: A review of evidence and good practice. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3), 354-370.
- Stein, N. y Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *New directions in discourse processing*, 2, 53-120
- Strasser, K., y R ́o, F. D. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 169-187.
- Tierney, A., y Kraus, N. (2013a). Music training for the development of reading skills. *Progress in Brain Research*, 207. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63327-9.00008-4>
- Tresserra, M. P. y Mart ́n, H. R. (2020). Evidencias: aportaciones desde la neurociencia y la psicolog ́a cognitiva. *Dossier Gra ́o*, 5, 20-25.
- Vygostky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicol ́gicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

