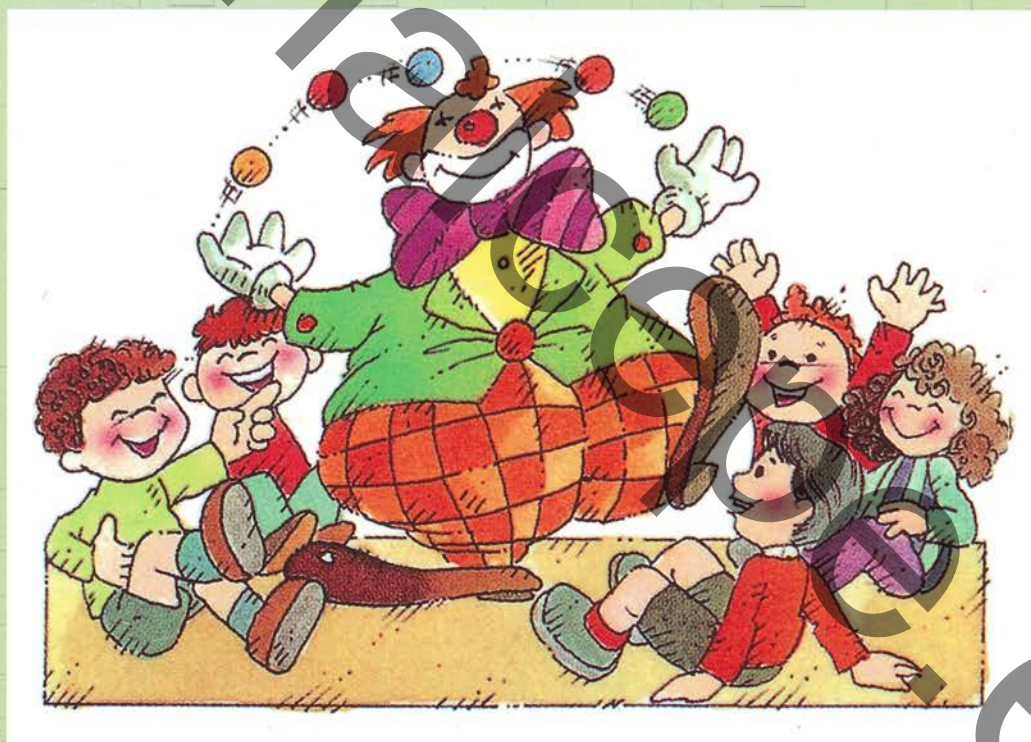


Miren J. García Celada



VAMOS A JUGAR CON...

las palabras, las sílabas,
los sonidos y las letras



**SE
DE**
S.L.

Índice

Justificación teórica	7
Fundamentación del programa	11
Vamos a jugar con... las palabras (conciencia léxica)	21
Objetivos de intervención.....	23
1.ª Sesión	24
2.ª Sesión	27
3.ª Sesión	30
4.ª Sesión	33
5.ª Sesión	37
6.ª Sesión	40
7.ª Sesión	42
Vamos a jugar con... las sílabas (conciencia silábica)	47
Objetivos de intervención	49
1.ª Sesión	52
2.ª Sesión	56
3.ª Sesión	58
4.ª Sesión	60
5.ª Sesión	63
6.ª Sesión.....	66
7.ª Sesión.....	69
Vamos a jugar con... los sonidos (conciencia fonémica).....	73
Objetivos de intervención.....	75
1.ª Sesión	78
2.ª Sesión	80
3.ª Sesión	82
4.ª Sesión	84
5.ª Sesión	85
6.ª Sesión	87
7.ª Sesión	93

Vamos a jugar con... las letras (correspondencia grafema-fonema)	97
Entrenamiento de la «a»	100
Entrenamiento de la «i»	102
Entrenamiento de la «o»	104
Entrenamiento de la «u»	106
Entrenamiento de la «e»	108
Entrenamiento de la «m»	110
Entrenamiento de la «t»	112
Entrenamiento de la «l»	114
Entrenamiento de la «p»	116
Entrenamiento de la «d»	118
Entrenamiento de la «n»	120
Entrenamiento de la «s»	122
Entrenamiento de la «b»	124
Entrenamiento de la «c»	127
Entrenamiento de la «ñ»	129
Entrenamiento de la «j»	131
Entrenamiento de la «g»	133
Entrenamiento de la «ll»	135
Entrenamiento de la «f»	137
Entrenamiento de la «r»	139
Entrenamiento de la «ch»	141
Entrenamiento de la «q»	143
Entrenamiento de la «z»	146
Entrenamiento de la «y»	148
Entrenamiento de la «r»	150
Entrenamiento de la «v»	152
Entrenamiento de la «h»	153
Entrenamiento de la «x»	154
Entrenamiento de la «k»	156
Entrenamiento de la ortografía arbitraria básica	157
Bibliografía	159

Justificación teórica

Según el D.C.B. (1993) «el aprendizaje de la lectura y escritura significa aprender a usar de forma nueva los recursos lingüísticos que han sido desarrollados escuchando y hablando». Ser buen lector supone ser «capaz de segmentar, capaz de llegar a la representación de los fonemas y a comprender el lenguaje escrito».

De hecho, la perspectiva psicolingüística de la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura, supone un cambio de enfoque y un replanteamiento de las bases en que se sustenta el proceso de enseñanza de este aprendizaje instrumental. Además, permite también una mejor comprensión y constatación del origen de la mayoría de los trastornos que se pueden observar en los alumnos/as que o bien no llegan a adquirir un dominio total de las mismas, o bien presentan dificultades en su adquisición.

Adoptar este enfoque, tiene una serie de repercusiones prácticas y concretas a nivel educativo y que, de manera breve, se señalan a continuación.

- Nuestro sistema de escritura es alfabético, es decir, se representa, mediante un código gráfico, la estructura sonora del lenguaje oral. Esto supone que es necesario que el lector domine la ruta fonológica de acceso al léxico, que consiste, según Alegría, J. (1985), en crear una representación fonológica a partir de la representación ortográfica y usar esta representación para acceder al léxico.

Es precisamente en el dominio de esta ruta de acceso al léxico donde radica la diferencia entre buenos y malos lectores y, donde comprobamos que tienen mayores dificultades también los alumnos/as con discapacidad intelectual.

- Nuestro sistema de escritura supone también que el alumno/a domine las reglas de conversión «grafema - fonema» y «fonema - grafema». A este respecto, como señala Frith, U. (1985), las reglas de correspondencia entre sonidos y letras sólo tienen sentido cuando los sonidos de las letras lo tienen y sólo entonces pueden llegar a ser automáticas.

No es necesario tomar conciencia explícita de los sonidos que componen el lenguaje oral para hablar pero sí para escribir. Tanto el sonido, como unidad mínima del habla, como la letra, que se corresponde con él, son unidades abstractas y sin ningún significado y, por tanto, entrañan una gran dificultad para los alumnos/as con discapacidad intelectual. Pero si queremos que lleguen a un verdadero dominio de la lectura y la escritura, es necesario que el alumno/a los conozca, no sólo como una intuición sino de forma explícita y consciente. Como señalan Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979), no se trata de enseñar a los alumnos/as a distinguir los fonemas de la lengua (pues son capaces de distinguir palabras como *malo* y *palo*) sino de que sean conocedores de esa distinción que ya saben hacer, ayudarles a tomar conciencia de un conocimiento que ya poseen.

Desde esta perspectiva, y como corroboran múltiples investigaciones realizadas en los últimos años, el desarrollo de las habilidades metalingüísticas se revela como uno de los prerrequisitos fundamentales de la adquisición de la lectura y de la escritura. Estas habilidades consisten, tal y como las definen Tunmer, W. E.; Herriman, M. L. y Nesdale, A. R. (1988), en la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado. Así, favorecer su desarrollo va a suponer facilitar el acceso al sistema de escritura y el dominio de algunos de los procesos básicos del mismo, como son el acceso al léxico y la codificación y decodificación de los símbolos gráficos. Además, supone también un trabajo preventivo de posibles trastornos posteriores, ya que, como se ha comentado anteriormente, en ellas radican las causas de la mayoría de los errores propios de las dislexias y disortografías.

Este análisis y la toma de conciencia de las unidades del habla, son ciertamente complejos, entre otras cosas, por la propia abstracción que entrañan. Por ello es necesario seguir un proceso sistemático según tres fases que podemos observar en su adquisición:

1. Conciencia léxica

En un primer momento el alumno/a toma conciencia de las palabras como unidades que constituyen las frases para después pasar a manipular estos segmentos, de manera que pueda centrar su atención y reflexión en dichos elemen-

tos al margen del propio significado. El desarrollo adecuado de esta habilidad será necesario para que el alumno/a sea consciente de la palabra como unidad (tanto en el caso de palabras contenido como en el caso de palabras funcionales), evitando las uniones, fragmentaciones, omisiones, adiciones y sustituciones que pueden presentarse como errores específicos en la escritura de la frase.

2. Conciencia silábica

Encaminándose hacia la conciencia fonémica, el niño/a pasa por esta fase, puesto que la sílaba es más fácil de percibir que el fono (de hecho tradicionalmente se ha considerado como la unidad mínima de articulación). Si bien los alumnos/as que tienen trastornos específicos de lectura y/o escritura, en la mayoría de los casos, no tienen excesivas dificultades en estos aspectos, sí que podemos constatar que bastantes alumnos/as que tienen discapacidad intelectual pueden tener dificultades a este nivel, ya que presentan omisiones, sustituciones o inversiones de sílabas, (especialmente cuando se enfrentan con palabras que no les resultan muy familiares o son de cierta complejidad).

3. Conciencia fonémica

Como señala Jiménez, J. E. (1995), es la habilidad metalingüística que implica comprender que las palabras están constituidas por unidades sonoras discretas que son los fonemas. Supone ser capaz de segmentar, comparar y manipular estos segmentos abstractos del habla. El desarrollo de esta habilidad es necesario pues, como hemos visto, nuestro sistema de escritura se basa en la correspondencia entre esta unidad y el grafema. Es, además, aquí también donde radican las causas de muchos de los errores (sustituciones, omisiones, adiciones, inversiones, etc.) propios de los trastornos de la lectura y/o la escritura (la falta de un sistema estable de fonemas o la dificultad para hacer un análisis correcto de la cadena hablada).

La enseñanza de estas habilidades, tal y como señala Share, D. L. (1995) unidas a la de las reglas de conversión grafema-fonema, deben formar parte integral de la enseñanza de la lecto-escritura, especialmente en los alumnos/as con dificultades.

Fundamentación del programa

El programa que se propone a continuación ha sido elaborado partiendo de la reflexión sobre los aspectos teóricos de la adquisición de los pre-requisitos de la lecto-escritura, en el marco de un enfoque psicolingüístico de la misma.

En un seguimiento realizado con alumnos/as con discapacidad intelectual, debida a diferentes patologías y diferentes niveles de retraso intelectual (correspondientes a moderado y ligero), se constató que, si bien habían accedido a la lectura y escritura como aprendizaje instrumental, presentaban unas dificultades en su dominio que correspondían principalmente a problemas de procesamiento perceptivo-lingüístico.

Esto ha llevado a plantear el presente programa en una doble vertiente:

- a) Como trabajo con los más jóvenes (de 6 a 12 años de edad cronológica), para facilitar el acceso a nuestro sistema de escritura y como prevención de los posibles trastornos de lectura y/o escritura, tan frecuentes en la población con discapacidad intelectual.
- b) Como tratamiento de los trastornos específicos en lecto-escritura con los alumnos/as mayores (con edades comprendidas entre los 16 y los 20 años).

La experimentación realizada, ha permitido constatar que el trabajo sistemático realizado basándose en este programa ha repercutido en una mejora de los trastornos que presentaban estos alumnos/as en su lenguaje escrito.

Para la elaboración del programa, además de la reflexión antes mencionada, se ha realizado un estudio y análisis de los materiales existentes. La experiencia llevada a cabo ha planteado la necesidad de una mayor sistematización y una ma-

yor secuenciación tanto de los objetivos como de las actividades, ya que, además de los trastornos específicos en lecto-escritura, los alumnos/as presentan un discapacidad intelectual cuyas características cognitivas y de aprendizaje vienen a sumarse a las anteriores.

El programa consta de dos partes:

1. El desarrollo de las habilidades metalingüísticas.
2. Aspectos básicos para la enseñanza de la correspondencia grafema-fonema.

1. EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS

Se ha partido del planteamiento que proponen Lundberg; I.; Frost, J. y Petersen, O. (1988) y Calero, A.; Pérez, R.; Maldonado, A. y Sebastián, M. E. (1991): trabajar sólo en situaciones en que se deban utilizar materiales orales, *nunca textos escritos*, pues de lo contrario se incidiría especialmente en procesos perceptivo-visuales que, según se está demostrando ampliamente en los últimos años y hemos podido constatar también con nuestros alumnos/as, no entrañan una especial dificultad.

Se propone la utilización de apoyaturas de tipo visual o gráfico (dibujos, esquemas gráficos, etc.) pero que son una ayuda que les permite a los alumnos/as prestar mayor atención a los segmentos orales, sin que en ningún momento supongan utilizar la vía visual para resolver las tareas que se les proponen. Simplemente se trata de una ayuda que progresivamente se va retirando y que les permite acceder a realizar una tarea totalmente abstracta y de gran complejidad para ellos.

Se ha optado también por un enfoque lúdico que permite un grado de motivación apropiado en los alumnos/as. Este planteamiento es adecuado tanto en el caso de que se trabaje el programa como desarrollo de los pre-requisitos en los más jóvenes (con los que un trabajo excesivamente formal puede hacer tedioso el aprendizaje e incluso provocar sentimientos negativos hacia las tareas que se les proponen), como en el caso de tratamiento de dificultades específicas (ya que los alumnos/as se van a enfrentar con tareas que les resultan difíciles pues están en la base de sus trastornos).

Sin embargo, si «se lo pasan bien», si descubren lo divertido que puede resultar «jugar con las palabras», estarán en una disposición más adecuada para avanzar en dichos aprendizajes. Así, por ejemplo, hemos observado a alumnos/as que,

después de haber realizado unas actividades de segmentación silábica, mientras estaban esperando su salida del colegio y por propia iniciativa, jugaban a segmentar los nombres de sus familiares de forma similar a como se les había propuesto en clase.

En el diseño de esta parte del programa se han contemplado los siguientes aspectos y materiales:

- **Objetivos didácticos** referidos a cada una de las capacidades.
- **Actividades** para el desarrollo de los diferentes objetivos.
- **Juegos interactivos** en CD rom para el uso individual o en pequeño grupo.

Los **objetivos** propuestos, deberán ser modificados de acuerdo a las dificultades que presenten los alumnos/as con los que se lleve a cabo el programa, pues se trata de adecuarlos a las necesidades de los alumnos/as concretos con los que se vaya a trabajar.

Las **actividades** se han elaborado teniendo en cuenta la orientación lúdica antes mencionada y pueden ser desarrolladas tanto a nivel de grupo-clase, como en pequeño grupo o individualmente. Si bien se ha especificado en cada sesión el material necesario para su realización, el profesor/a podrá utilizar todo aquel que considere adecuado para las mismas.

El CD rom de **juegos interactivos** que se adjunta, está diseñado para ser utilizado una vez que se han desarrollado las actividades propuestas previamente, de tal manera que el alumno/a ponga en práctica de una forma motivadora aquellos aprendizajes que ha adquirido. En ningún momento se considera que este material pueda sustituir a las actividades que se deben realizar a nivel oral sino que se trata de un complemento a las mismas.

Los juegos del CD pueden ser realizados en pequeño grupo (2 ó 3 alumnos/as) o individualmente. Según lo considere oportuno el profesor/a, podrá ser utilizado autónomamente por el propio alumno/a o dirigido por un adulto.

Estos juegos corresponden a las tres fases anteriormente señaladas y constan de las siguientes partes:

- ➔ **CONCIENCIA LÉXICA:** «Vamos a jugar con... las palabras», en esta parte se proponen los siguientes juegos:



- ▷ En este caso, se trata de que el alumno/a segmente y haga un recuento del número de palabras que componen la frase que se le propone. El juego irá avanzando a medida que el alumno/a dé la respuesta correcta. Para volver a oír la frase bastará que pinche con el ratón sobre la imagen propuesta.

¿He cambiado alguna palabra?



- ▷ Los juegos que se proponen van encaminados a que el alumno/a compare dos frases que se le plantean e identifique si en la segunda frase se ha cambiado alguna palabra con respecto a la primera. Igual que en el caso anterior, para volver a oír las frases bastará con pinchar encima de los dibujos.



¿Repito todas las palabras?

- ▷ Estos ejercicios proponen al alumno/a la toma de conciencia de la omisión de palabras en frases. Nuevamente, la ayuda que pueda necesitar consistirá en pinchar con el puntero encima de los dibujos para volver a escuchar las frases.

➔ **CONCIENCIA SILÁBICA:** «Vamos a jugar con... las sílabas», en esta parte se proponen los siguientes juegos:



¿Cuántas sílabas tiene?

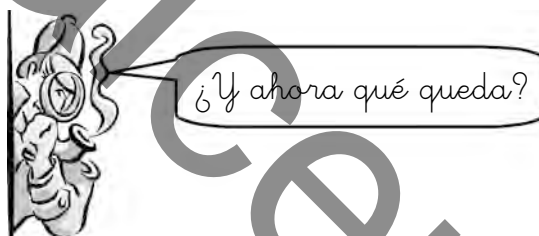
- ▷ Se trata de que el alumno/a segmente y haga un recuento del número de sílabas que componen la palabra que se le propone. Podrá escuchar tantas veces como desee la palabra de que se trate pinchando encima del dibujo.



- ▷ Los juegos que se proponen van dirigidos a que el alumno/a compare palabras por su sílaba inicial, identificando primero aquellas que empiezan por la misma sílaba y, después, seleccionando aquella que tiene la sílaba inicial diferente a las demás. Si necesita volver a escuchar las palabras, sólo deberá pasar el puntero por encima del dibujo de que se trate.



- ▷ En esta parte, el alumno/a debe aislar y comparar la sílaba final y la inicial de las palabras para poder encadenarlas. Siempre contará con la ayuda necesaria en caso de que no recuerde correctamente las palabras.



- ▷ Con estos juegos se trata de que el alumno/a manipule los segmentos silábicos omitiendo aquel que se le indica (inicial, final o medial). En todos los casos que aquí se proponen, además de una ayuda similar a las anteriores, van a encontrar palabras con significado, de manera que se motiven buscando la palabra «escondida».



- ▷ En esta parte final, se continúa con tareas de manipulación de elementos silábicos y se propone que tengan que invertir el orden de las sílabas para poder entender «la palabra secreta» que así se forma. En este caso tam-

bién se trata de palabras con sentido y podrán oír las veces que sean necesarias los nombres de los dibujos, pasando el puntero por encima de ellos.

- ➔ **CONCIENCIA FONÉMICA:** «Vamos a jugar con... los sonidos», esta parte se compone de los siguientes juegos:



A ordenar cada cosa en su lugar

- ▷ Con estos juegos se proponen al alumno/a tareas de análisis fonémico en las cuales debe aislar el fonema inicial o final de palabra y agrupar el dibujo de acuerdo a él. En este caso, la ayuda que se le proporciona, además de escuchar la palabra, consiste en oír de forma aislada el sonido inicial de la misma de manera que pueda compararlo o tomar conciencia de él para resolver el juego.



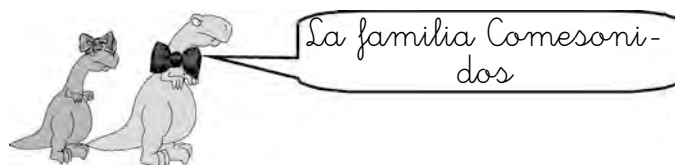
Un nuevo código secreto

- ▷ Se trata de tareas de síntesis fonémica en las cuales el alumno/a debe retener y unir los sonidos que se le proponen para adivinar la palabra de que se trata. Siempre que lo necesite, podrá volver a oír la secuencia de sonidos pinchando sobre el dibujo de la chica que se la dice, así como pasando el puntero por cada uno de los dibujos (estas palabras, en principio, no las escucharán).



Se busca pareja

- ▷ En estos juegos, el alumno/a debe comparar diferentes palabras para buscar aquellas que tienen algún sonido consonántico en común. La ayuda en este caso consistirá en volver a escuchar las diferentes palabras simplemente pasando el puntero por encima de sus dibujos.



- ▷ El alumno/a debe identificar qué fonema se ha omitido (inicial o final) al pronunciar una palabra determinada. La ayuda consiste en escuchar la pseudopalabra que se le propone cuantas veces desee pasando el puntero por encima del dibujo correspondiente y escuchando el nombre de Onstruo o Monstru cuando pasa por encima de su personaje, de tal manera que pueda recordar fácilmente cuál es el fonema que omite cada uno.

Si bien en dichos juegos aparecen palabras y frases escritas referidas a las instrucciones de cada parte, no es necesario que el alumno/a sepa leer para llevarlos a cabo. De hecho, se trata de seguir empleando material oral (bien proporcionado por el propio soporte o bien el alumno/a debe decirse a sí mismo las palabras correspondientes para poder realizar el juego).

2. ASPECTOS BÁSICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA CORRESPONDENCIA GRAFEMA-FONEMA. «VAMOS A JUGAR CON... LAS LETRAS»

Los ejercicios y juegos que se proponen en esta parte, están diseñados tanto para la fase de aprendizaje discriminativo de fonemas y grafemas, como para el tratamiento en el caso de alumnos/as con dificultades de lecto-escritura debidas a problemas perceptivo lingüísticos.

Así los juegos que se proponen podrán utilizarse para asentar correctamente la conciencia y diferenciación de los fonemas.

Como se ha comentado anteriormente, tanto en las etapas iniciales del aprendizaje de la lecto-escritura como en el caso del tratamiento de los trastornos cuando aparecen, se hace necesario abordar de forma simultánea el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y el aprendizaje de las reglas de conversión grafema fonema.

Cualquiera que sea el tipo de método de lectura y escritura (analítico o sintético) que empleemos en el proceso de enseñanza de este aprendizaje instrumental, dado el código alfabético que utilizamos, es necesario que el alumno/a tome conciencia de los fonemas que componen su lengua para poder realizar correctamente los procesos de correspondencia grafema-fonema y fonema-grafema.

En esta segunda parte del programa se abordan una serie de actividades encaminadas al aprendizaje de estas últimas estrategias como elemento necesario para un adecuado desarrollo de la vía indirecta, imprescindible, como señala Alegría, J. (1985), para dominar un sistema de escritura alfabético.

Las propuestas de trabajo recogidas son también útiles en el caso de alumnos/as con trastornos de lecto-escritura. De hecho estos alumnos/as, suelen cometer con frecuencia sustituciones de fonemas a la hora de leer y/o a la hora de escribir. Estos errores, como se ha puesto de manifiesto en los últimos años y siguiendo la perspectiva psicolingüística, se deben en la mayoría de los casos a que estos alumnos/as:

- no tienen adquirido un sistema estable de fonemas,
- sufren falsas sensaciones auditivo-cinestésicas.
- no discriminan correctamente fonemas similares por punto y/o modo de articulación.

En estos casos, será necesario llevar a cabo una evaluación que permita el análisis de los errores que cometen, estableciendo los fonemas y grafemas en los que presenta mayor dificultad. Así, no será necesario abordar el trabajo de todos sino solamente de aquellos en los que cometen errores, de manera que se refuerce su discriminación y diferenciación y se corrijan esos trastornos.

La base de este programa se encuentra, por una parte en la experiencia y por otra en las indicaciones de Thomson, M. (1994) entre las que son destacables las siguientes:

- Las técnicas deben centrarse explícita y directamente en las reglas de conversión grafema-fonema, sobre todo en las fases iniciales del aprendizaje.
- Las técnicas deben ser multisensoriales y pluridireccionales (aspectos auditivos, visuales, articulatorios, motóricos, etc., de los grafemas y de los fonemas).
- Las técnicas deben fundamentarse en el principio de sobreaprendizaje, dedicando una parte considerable de ejercicios a la consolidación definitiva y a la permanencia de reglas aparentemente aprendidas.

Al igual que cuando se trata del desarrollo de las habilidades metalingüísticas, en el caso de alumnos/as que estén iniciando el aprendizaje de los procesos básicos de la lecto-escritura, un abordaje sistemático y secuenciado en la enseñanza de la correspondencia grafema-fonema, ayuda a prevenir los posibles trastornos. Por ello se ha contemplado un orden en la presentación intentando adoptar los siguientes criterios:

- Fonemas consecutivos que compartan pocos rasgos lingüísticos (punto y modo de articulación) para reforzar la adquisición de un sistema estable de fonemas, evitando su confusión y las posibles sustituciones debidas a falsas sensaciones cinestésicas y dificultades perceptivo-auditivas.
- Grafemas consecutivos que compartan (desde el punto de vista de la escritura manuscrita) pocos rasgos gráficos para evitar las confusiones debidas a las dificultades perceptivo-visuales.

Se abordan en último lugar los fonemas de doble grafema y los grafemas de doble fonema, dado que constituyen unas de las pocas irregularidades que hay en la escritura en nuestro idioma y suponen una dificultad que muchos autores encuadran ya en la ortografía arbitraria.

Se ha organizado de manera específica para cada fonema, de forma que el profesor/a vea facilitada su labor de programación, seleccionando aquel que es objeto de aprendizaje. Esto supone que haya actividades repetidas en diferentes fonemas pero este hecho puede resultar facilitador para el profesor/a.

Al igual que en la sección anterior, se sigue un planteamiento lúdico de cara a los alumnos/as que propicia una motivación adecuada hacia estos aprendizajes.

Además de los aspectos perceptivo-auditivos, se han incluido aspectos visuales y cinestésicos, de manera que de forma conjunta permitirán al alumno/a tomar una mayor conciencia de todos los aspectos que conlleva cada fonema y grafema. Trabajar estos aspectos cuando el alumno/a está iniciando el aprendizaje, va a posibilitar la prevención de trastornos de la lecto-escritura así como, de manera no tan directa pero sí real, un mejor desarrollo del lenguaje oral.

Tal y como señala el Diseño Curricular Base, ser buen lector supone ser "capaz de segmentar, capaz de llegar a la representación de los fonemas y a comprender el lenguaje escrito".

Este libro intenta ser una ayuda para los profesionales (maestros, logopedas, etc.) que trabajan tanto en la etapa de educación infantil o primeros cursos de primaria como para aquellos que lo hacen con alumnos/as con trastornos de lecto-escritura.

Empieza con una breve justificación teórica de la necesidad del desarrollo de las habilidades metalingüísticas tanto para la prevención como para el tratamiento de las dificultades específicas del lenguaje escrito.

En la primera parte se recoge un programa detallado para el desarrollo de dichas habilidades contemplando las tres fases del proceso: conciencia léxica, conciencia silábica y conciencia fonémica. Se han incluido unos sencillos juegos en CD ROM para que el alumno/a pueda poner en práctica de forma motivadora los aprendizajes que ha adquirido a través de las actividades del programa.

En la segunda parte se hace una propuesta de actividades para el trabajo específico de la correspondencia grafema-fonema, tanto para el momento de aprendizaje discriminativo como para el tratamiento de los trastornos.

Se ha optado por un enfoque lúdico que permite un grado de motivación apropiado. Se trata de que los alumnos/as descubran lo divertido que puede resultar jugar con las palabras.



ISBN: 978-84-7869-382-3



9 788478 693825