

Gabriel Tejada Molina

---

# DIRECTRICES DIDÁCTICAS EN LECTOESCRITURA

Veo veo, te escucho y leo  
PRIMERAS LECTURAS



Ilustraciones  
Pilar Campos

Octaedro 



Universidad  
de Jaén

DIRECTRICES DIDÁCTICAS EN LECTOESCRITURA.  
VEO VEO, TE ESCUCHO Y LEO. PRIMERAS LECTURAS



Este documento forma parte de la edición impresa bajo el título VEO VEO, TE ESCUCHO Y LEO. PRIMERAS LECTURAS con el ISBN: 978-84-9921-879-3

Primera edición: diciembre de 2016

© Gabriel Tejada Molina  
© de las ilustraciones: Pilar Campos

© De esta edición:  
Ediciones Octaedro S.L. y Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones


Ediciones Octaedro, S.L.  
C. Bailén, 5 - 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02 -  
www.octaedro.com  
octaedro@octaedro.com

Universidad de Jaén.  
Servicio de Publicaciones.  
Campus las Lagunillas s/n  
Edificio Biblioteca, 2ª planta  
23071 Jaén

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (CentroEspañol de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Diseño y producción: Editorial Octaedro





# La lectura: una experiencia comunicativa, lúdica y didáctica

Con *Veo veo, te escucho y leo. Primeras lecturas* culminamos una propuesta sobre lectoescritura presentada en el XI Congreso Internacional de SEDLL (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura).<sup>1</sup> De aquella iniciativa ha surgido nuestro libro de lecturas infantiles en español. Se trata, por tanto, de una «aplicación lingüística» interdisciplinar en la que convergen planteamientos de distintos dominios temáticos que comparten objeto de estudio, de los que destacamos:


- Psicolingüística: aprendizaje y adquisición de lenguas.
- Sociolingüística: función, texto, contexto y modo conversacional.
- Metodología: didáctica de la lengua y la literatura.

El **marco teórico** que sirve de guía se complementa con la propia experiencia docente, la investigación en la acción y la reflexión sobre las conclusiones. A ello habría que añadir el gusto por la creatividad y el sentido lúdico. En definitiva, el concepto de cartilla escolar, ejemplo de diseño curricular para la enseñanza de la lectura, queda revisado y actualizado desde una perspectiva competencial de mayor amplitud: **aprender a leer leyendo**.

Con este fin, presentamos una serie de textos de interés didáctico y recreativo. Son sencillos poemas, retahílas, juegos de palabras, adivinanzas, diálogos y breves relatos, todos ellos ilustrados, con los que consolidar los procesos de análisis y síntesis que intervienen en la lectura. Los contenidos se han distribuido de forma cíclica siguiendo un proyecto en espiral.

Como simple libro de lecturas infantiles, sirve a su vez de complemento a otros diseños curriculares en curso. Es más, al ser una propuesta abierta y sintética, puede enriquecerse incorporando otras actividades y técnicas de enseñanza, o, simplemente, sin mayores pretensiones, ser útil como un ejemplar más de la biblioteca de aula o de casa para el fomento de la lectura. Cada tema constituye una parada en el recorrido por el mundo animado de las letras para descubrir paisajes, aventuras de animales y cuentos infantiles.

1. Dicho congreso tuvo lugar en la Universidad de Jaén en diciembre de 2010. El marco teórico en que nos basamos ha sido publicado en la Revista Greta, año 2011, vol. 19/1-2 (pp. 34-44), con el título «Fondo y forma de la competencia conversacional en la adquisición de lectoescritura: L1 y L2». Para una referencia detallada del soporte teórico y de la bibliografía, consúltese: <http://issuu.com/gretagranada/docs/greta19/1?e=4847257/11494091>.




El título del libro recoge el propósito de aprender a leer disfrutando en una experiencia interactiva entre narrador y lector. Al compartir la lectura, se produce un encuentro fructífero entre quien aprende y quien enseña. El docente, en su caso el padre, la madre o persona adulta que haga las veces de narrador, no solo asume el papel de guía, sino de cuentacuentos. A la vez que se propicia el **aprendizaje**, se nutre la imaginación del niño y de la niña de forma creativa.

Por otra parte, hemos de señalar la importancia del contexto visual. Las ilustraciones sirven para captar la atención y motivar al lector promoviendo actitudes positivas. Pero las imágenes, como contexto narrativo y descriptivo, también aportan información complementaria a los sencillos textos en que se desenvuelven las historias. Como puede verse, hablan por sí solas. A su vez, cada dibujo puede sugerir un tema de conversación sobre el que apoyar la expresión oral o escrita con nuevos comentarios y actividades propias del área. En nuestros relatos infantiles, cada personaje inspira un cuento, un poema o un juego de palabras. Hemos contado para su **ilustración** con una original, experta y experimentada profesional en estas artes, como es Pilar Campos.

Se pretende, por tanto, tutelar o acompañar al niño en la interpretación de textos escritos y ayudarle a descubrir o consolidar los resortes formales de la lengua para afianzarlos en su competencia lectora desde el principio. Quienes se acercan por primera vez a la lectura en español en edad escolar, aproximadamente a los 6 o 7 años, incluso antes, tanto en contextos monolingües como bilingües, encuentran en sus páginas unas lecturas sencillas y amenas. Es lo que cabe esperar de un libro infantil.

Pero en este caso, por los principios teóricos en que se inspira, se trata de algo más. Es un material de lectura que trasciende el mero objetivo de recreación o del entretenimiento. De ahí que pensemos en su utilidad desde un punto de vista pedagógico. De forma natural, el lector novel podrá interiorizar progresivamente los elementos grafofónicos que le permitan desarrollar su capacidad lectora.

Al ser un planteamiento que desarrolla competencias –no solo destreza en lectura–, la secuencia de contenidos ortográficos, léxicos, morfosintácticos y discursivos es válida para la enseñanza de la escritura y de segundas lenguas, en concreto ELE-Español como lengua extranjera o bilingüe. La práctica didáctica en lectoescritura es tan compleja que conviene marcar de forma consistente la secuencia que sirva al desarrollo sistemático de los contenidos verbales y de la competencia lingüística.



# *Planteamiento conversacional y silábico con un vocabulario elemental*

Como se ha apuntado, los criterios que hemos seguido para elaborar estas lecturas tratan de aunar distintas perspectivas teóricas. En lo verbal, se conjugan los rasgos fonéticos, silábicos, léxicos y morfosintácticos con las nociones y funciones del lenguaje dentro del marco conversacional. Tengamos presente que el lenguaje es ante todo comunicación **oral**. Se trata, por tanto, de un enfoque **comunicativo** basado en el desarrollo de esquemas conversacionales. También se ajusta a un enfoque **natural** en tanto que sigue una secuencia que armoniza dichos componentes por bloques. Los primeros grupos de letras, sílabas y palabras se van incorporando a la cadena oral a través del diálogo de forma ecléctica, y llegan a constituir un primer microsistema o código comunicativo básico. Los términos que se utilizan pertenecen al **vocabulario activo** propio de la infancia o de la vida diaria. Una vez afianzado el sistema léxico-conversacional tiene lugar todo el desarrollo morfosintáctico.

Es necesario tomar **conciencia fonémica** sobre cómo se produce el habla para entender la lectura. El lector ha de saber que lo que habla se escribe para entender lo que lee. Comenzaremos por la articulación verbal en torno a la **sílaba**, elemento básico de la cadena hablada con el que se forman las **frases**. Los sonidos, si bien pueden ser analizados de forma aislada, se emiten por agrupaciones silábicas o golpes de voz. De ahí que prestemos especial atención a la configuración de la sílaba en componentes: arranque, núcleo y coda.

El idioma español, por la ortografía fonológica que lo caracteriza, ya que predomina el paralelismo grafofónico entre lo escrito y lo hablado, permite el uso del paradigma silábico para aprender a leer. Es una ventaja de la que hay que sacar provecho. Hay idiomas en que es casi obligado recurrir al reconocimiento global de palabras o frases, para lo que la memorización del abecedario es un paso previo imprescindible. No es el caso en español; una simple aclaración sobre una letra dudosa de una palabra es suficiente para interpretarla sin necesidad de deletrearla entera. Que optemos por el **itinerario silábico** no está reñido con el reconocimiento de palabras y frases de forma global, en lo que se viene a denominar **ruta léxica**. El análisis de componentes y el reconocimiento global o fotográfico de palabras y frases se complementan. Ambos procesos han de ser activados para el desarrollo de la competencia lectora. El marco conversacional, que usamos de matriz, permite que se acoplen armónicamente.

Para comenzar el trayecto, destacamos el valor de la sílaba **directa** o libre elemental, consonante más vocal. Dado que el concepto de sílaba gira en torno al **núcleo vocal** que la sustenta, es de suma importancia el reconocimiento de las **cinco vocales**. En cuanto a las **consonantes**, nos fijaremos en los arranques de sílaba con plena equivalencia grafofónica, como son: *ta, pa, ma, da, ya, sa, na, la, y fa*. No se trata de reproducir el dicho de «la letra tal con la

vocal cual suena así», sino de aplicar el criterio generalizable de que este es el fenómeno más frecuente y útil. Para una correcta interpretación de las agrupaciones de sílabas, otro aspecto que habrá que tener en cuenta es el reconocimiento del acento y de la entonación.

Asumido por el lector la noción de sílaba directa, tendrán cabida los demás sonidos consonánticos y su representación gráfica tanto en el arranque como en la coda. La sílaba directa nos sirve de referente para la **inversión**, al añadir una coda consonante, y para la **traba**, al incrementar con /r/ o /l/ la consonante inicial. Planteado de forma resumida, el desarrollo del sistema silábico se realiza a partir de un esquema simple, asumible tanto por el docente como por el lector. Este principio permite acoplar las demás posibilidades. Para sílabas **inversas**, las acabadas en consonante, son prioritarios los sonidos /s/, /n/, /l/ y /r/, que ofrecen mayor funcionalidad. Para sílabas **trabadas** son los sonidos /r/ y /l/ en combinaciones con /t/, /p/, /b/, /d/ /g/ /f/, según corresponda, los que marcan la pauta. Con lo que queda simplificado el esquema grafofónico según el siguiente gráfico:

SÍLABA				
ARRANQUE		NÚCLEO	CODA	
Consonante		VOCAL	Consonante	
M, P, T, D, Y, S, N, F, L (H)				
J, G, C, QU, CH, LL, Ñ, Z, R, RR...				
Traba			Inversión	
r	l		n	s
			r	l


Esquema básico de sílabas y primeras letras

Como hemos señalado, el esquema básico de construcción de sílabas se reduce de forma práctica a los tres casos más relevantes:

1. Consonante + Vocal (sin coda consonante)
2. Vocal + Consonante: inversión (coda consonante)
3. Doble Consonante + Vocal: traba (arranque trabado)

No obstante, hay que indicar que si se concibe según criterios ortográficos, el modo silábico presenta algunas limitaciones; sobre todo si se parte de la creencia de que el lenguaje escrito es el puntal en que ha de apoyarse la forma oral. Esta tendencia viene siendo pertinente en ámbitos académicos –también es frecuente para la enseñanza de idiomas, como hemos puesto de manifiesto en reiteradas ocasiones–. La prioridad de lo escrito sobre lo oral es típica de los tradicionales métodos de enseñanza de idiomas; y no solo el de gramática-traducción. Dentro de esas corrientes, tanto el vocabulario –la palabra entendida y descrita como conjunto de sílabas– como la oración gramatical copan los textos que se dan habitualmente para la enseñanza de la lengua y –por extensión para nuestro asombro– para las lecturas infantiles.

Conviene recordar que el esquema oracional, independientemente del modelo gramatical de referencia, pertenece al **modo sintáctico**. El exclusivo uso del patrón oracio-



nal nos lleva, en términos generales, al **párrafo** descriptivo o narrativo. Cuando se sigue el modo sintáctico, raramente se observan diálogos. Incluso se llega a creer que algunos enunciados orales son oraciones mutiladas, no teniendo en cuenta que también existe una normativa conversacional. Sorprende encontrar publicaciones infantiles cuyos diálogos están supeditados totalmente a los paradigmas morfosintácticos. Es conveniente, en definitiva, modificar una tendencia basada en la prevalencia del lenguaje escrito para dar prioridad al modo hablado o **presintáctico**. De forma sencilla, el diálogo espontáneo acoge llamadas, motivos de conversación, aclaraciones, preguntas, respuestas o comentarios breves, más fáciles de entender.




Al optar por la oralidad, se relegan los **entramados oracionales** al momento que corresponde. Y algo crucial, la lectura de frases en su contexto no solo alienta el acoplamiento de sílabas y sonidos de la cadena oral, sino la entonación adecuada. Son los mismos fundamentos que sirven de base en adquisición natural de lenguas. La lectura es simplemente una faceta más en la evolución de la **competencia lingüística** con todas sus implicaciones descriptivas y metodológicas.

En el terreno de la práctica, los enunciados que se presentan insertados en bocadillos, como en los tebeos o comics, nos proporcionan el modelo que hay que seguir en la fase inicial. Desde el punto de vista del vocabulario, un número reducido de términos léxicos es suficiente para esbozar los primeros encuentros. De ese **léxico básico** surgen los minidiálogos entre los personajes con los que el lector puede identificarse. Así pues, aparecen verbos en forma imperativa, grupos nominales o preposicionales, vocativos y otras agrupaciones de palabras que son los patrones léxicos o **constructos nucleares** del catálogo fundamental. Empleados inicialmente como **fórmulas cerradas y abiertas**, bastan para dar sentido a las funciones y nociones de las que arranca la competencia lingüística. Por otra parte, el lenguaje **oral** ofrece la ventaja de referirse al presente —aquí y ahora de la lengua viva— en que situamos a quienes dan sus primeros pasos en la lectura. Así, el principiante puede asumir un papel participativo pleno. Partimos, por lo tanto, de una variedad idiomática elemental en expansión que avanza por estadios como una bola de nieve. La tarea de reconocimiento de grafías y demás rasgos del lenguaje escrito puede ser equiparable a la del niño que adquiere su lengua materna. No hablamos de un paralelismo neto, sino de las limitaciones cognitivas y de articulación fonética equiparables a las de reconocimiento y uso de signos gráficos. El lector novel ha de familiarizarse con un nuevo sistema de signos gráficos y asociarlos con su significado.

Como se ha indicado, el uso de la oración gramatical como entidad lingüística plena tendrá cabida en su momento y espontáneamente. Será el resultado genuino de toda una práctica conversacional trasladada a la lectura. Para llegar al párrafo, con enunciados del tipo: *Mi mamá no me da la pelota*, se supone que el lector ha identificado previamente:

- la llamada: *mamá*;
- la forma imperativa: *dame*;
- la respuesta negativa: *no*;
- el grupo nominal entre otros, como tal ruego: *una pelota*;
- incluso ha usado enunciados interrogativos como: *¿Una patata? ¿Una patata o una pelota? ¿La mía? ¿Sí o no?*

En tales ejemplos, como puede constatarse, solo aparecen sílabas directas con: *m, p, t, l, d, n* y *s*. Para conseguir diálogos de esta índole, no ha habido que revisar el extenso catálogo de sílabas directas, inversas y trabadas, o cada uno de los fonemas y de las letras del abecedario de una cartilla escolar al uso en un entrenamiento lineal, mecanicista y tedioso. Véanse los temas 8, 9 y 10 para constatar un modelo de idioma con diálogos, narraciones y descripciones



elementales. Tampoco es necesario prolongar la espera a que sea el lector quien descubra las esencias de los mecanismos de codificación y decodificación; sobre todo cuando se observa la lentitud que puede darse en prácticas metodológicas en que se desaconseja la intervención explícita.

Tras estos planteamientos se revelan las claves de la **metodología natural**: la dinámica de procesos cognitivos y comunicativos que intervienen espontáneamente en el aprendizaje. Con este planteamiento tratamos de propulsar o insinuar lo implícito más que dejar al azar su hallazgo, situando al niño en la zona de desarrollo próximo –ZDP–. No obstante, asumimos que existen diferencias **individuales** que también han de tenerse en cuenta. Y ello no debe ser impedimento para proporcionar pautas cognitivas y comunicativas integradoras que faciliten el proceso de aprendizaje tal como se indica.





## Primera fase


Para facilitar la consolidación de los mecanismos de análisis y síntesis cuidamos de combinar la **ruta fonológica** –identificación de sonidos– con la **silábica**, siempre dentro de la **léxica** –reconocimiento de palabras y frases–. Este acoplamiento es imprescindible para lograr una lectura comprensiva, fluida y eficaz. Las rutas analíticas en exclusiva, tanto la fonológica como la silábica, son muy limitadas y dan pobres resultados. Si no se habitúa al lector a reconocer palabras y frases de forma global, el aprendizaje de la lectura queda a medio camino. Por eso, hay que evitar que esa tarea quede al buen entender del alumno. Además, cuando prevalece la interpretación analítica silábica sobre la global, se pueden inducir errores ortográficos. El mal lector, el que hace pausas marcadas entre sílabas, tampoco interpreta palabras o frases cuando escribe, ni las revisa con ese criterio, con las previsibles consecuencias.

### *Síntesis de las rutas fonológica, silábica y léxica*

Dado que, para la primera fase, el **diseño cíclico** que sugerimos **se sustenta en el reconocimiento y la combinación de sílabas directas**, mediante los procedimientos didácticos elementales, proponemos tres grados o pasos:

1. Reconocimiento y uso de las cinco **vocales**: *a, e, i, o, u*. Se da prioridad a las que pueden actuar como sílabas o palabras con función de preposición (referencia locativa de dirección (*a*) o conjunciones copulativa o disyuntiva (*y, o*).
2. Reconocimiento y uso del primer grupo de sílabas directas formadas con las consonantes *m, p, t, d, y*, seguidas de cada una de las vocales.
3. Reconocimiento y uso del segundo grupo de sílabas directas formadas por las consonantes *n, s, f, l* más *h*.

Por la simplicidad silábica y su cercanía con el entorno afectivo infantil, nos hemos permitido incluir algunos términos, que pudieran parecer erráticos, como: *pupa, mimí, nono, o cheche*. Aparte de ser una forma de práctica de lectura silábica y análisis de la cadena oral, el uso de expresiones simplificadas debe entenderse dentro del proceso cognitivo de reajuste en que se genera la producción inicial. Porque la torpe producción es el paso previo a la adecuada en una posición similar a la del hablante que aplica las primeras generalizaciones: no siempre resultan acertadas. Las desviaciones o **errores** acaban subsanándose si se dan posibilidades de contrastarlas con modelos correctos. Los personajes animados de las viñetas pueden parecer perfectamente niños pequeños que aprendieran a hablar –en su circunstancia a maullar o



a piar–, o a leer, como sería nuestro caso. Se asumen, por tanto, rasgos patentes en la adquisición de la lengua materna, como la repetición y el carácter rítmico. También el habla coloquial está plagada de redundancias.

A su vez, el empleo de sílabas ha de engarzarse con la identificación de expresiones declarativas e interrogativas. El reconocimiento de signos de interrogación a partir de los primeros textos, con la consiguiente entonación, es imprescindible para la comprensión lectora. Así pues, el lector ha de distinguir cuanto antes una llamada de una pregunta, por ejemplo: *Mamá¿/Mamá?*; *Ya¿/Ya?* El marco conversacional y pictórico ayuda a interpretar la entonación adecuada, pues los mensajes leídos han de encajar con lo que dicen los personajes que hablan entre sí.

Nos sorprende gratamente que con **diez consonantes** se puedan componer textos tan variados para aprender leyendo. Respecto al tratamiento de las **vocales**, hemos de destacar que en la introducción se abunda en la aliteración mediante retahílas, juegos de palabras o pequeños poemas. La asociación de las formas –letras minúsculas y mayúsculas– con los sonidos se realiza dotando de significación a la ilustración con la que cada vocal se relaciona.

Así, cinco personajes animados que tocan un instrumento de viento dan vida a cada una de las cinco vocales, ya sea letra ya sea sonido:

- Una ardilla con su trompeta naranja proporciona la forma de la letra *a/a* minúscula –impresita y cursiva– y su casita es la mayúscula *A*.
- Un elefante no solo emite el sonido /e/ al tocar el clarinete verde, sino que con la trompa traza una *e* minúscula, como la de una serpiente que lo escucha, y al alzarse sobre sus patas traseras aparece la *E*.
- Un grillo gris que emite un sonido repetitivo de /i/ nos sirve para esta vocal, a la vez que llama a su hijo con un silbato para que acuda.
- Un oso con un saxofón rojo que dialoga con el sol sirve de referencia para la /o/, tanto mayúscula como minúscula.
- Y la luna, enigmática y apacible, tocando una flauta dulce azul, nos proporciona el sonido de la letra *u*, a la que se parece.

Los nombres propios de cada animal –Adela, Emilio, Inés y Olayo– no solo ratifican la práctica silábica, sino que añaden interés por la diferencia ortográfica entre mayúscula y minúscula. Asimismo, acercan a los lectores al papel de los personajes.

Se ha recurrido al **color** para aludir a cada sonido vocálico: naranja, verde, gris, rojo y azul en el arco iris sonoro de las vocales del español. Los nombres de estos colores, atribuidos a los instrumentos de viento, repiten o acentúan la vocal con que se vincula a modo de sinestesia. Dicho recurso plástico nos permite motivar a la vez que visualizar los rasgos de los sonidos propios o de una segunda lengua, más o menos claro, entre un tono u otro, o de mayor o menor intensidad.

La retahíla del principio, **quinteto de viento**, recopila el grupo de vocales a la vez que sirve de introducción al esquema silábico. Si se analiza el texto, se comprueba que se resumen todos los fenómenos silábicos descritos: directo, inverso y trabado. Es un texto pegadizo, por el ritmo y la repetición de sílabas simples, y adecuado para ser memorizado, entonado o cantado a coro.

Inicialmente la propuesta se reducía a ocho **consonantes**, ajustándonos a criterios estrictos de ortografía fonológica: un sonido, una letra. Tras ponerlas en acción en la composición de los textos y revisar los primeros resultados, se han introducido dos nuevos grafemas: la letra **y**, correspondiente al fonema /y/, y la letra **h**, que no representa sonido alguno. Con satisfacción, comprobamos que ambas grafías aportan riqueza léxica e incrementan la funcionalidad, justificando así su valor didáctico. No obstante, hemos de advertir que estas letras

provocan una distorsión que enfrenta al lector a un conflicto cognitivo: no siempre una grafía corresponde a un solo sonido o al mismo sonido. Para ayudar a solventarlo se recurre a la ruta léxica presentando palabras en que aparecen dichas letras y que tiene un valor significativo destacado para el lector, como: *yo, ya, hola y hoy*.

Los **cuadros** de sílabas recogen los componentes que se han utilizado y constituyen el **primer silabario**:


LETRAS	M	P	T	D	Y	N	S	L	F	H	¿?
A	MA	PA	TA	DA	YA	NA	SA	LA	FA	HA	
E	ME	PE	TE	DE	YE	NE	SE	LE	FE	HE	
I	MI	PI	TI	DI	YI	NI	SI	LI	FI	HI	
O	MO	PO	TO	DO	YO	NO	SO	LO	FO	HO	
U	MU	PU	TU	DU	YU	NU	SU	LU	FU	HU	
Y											

Doble tablero de 50 sílabas directas iniciales

Como puede observarse, partimos de cincuenta sílabas directas, a las que sumamos las vocales aisladas. De ellas se derivan todas las palabras y frases de los temas 1 al 10. Sirvan de ejemplo las siguientes expresiones: *A mí. A tu papá. Mi dedo. De mi tía. Tú o yo. ¿Y yo? Dame mi pelota. Toma helado. ¿Sí o no? Muy feo*. Unas elementales técnicas de combinación, sustitución y expansión serán suficientes para aumentar el catálogo léxico y componer nuevos textos. En las situaciones en que la combinación de sílabas pueda dar lugar a términos propios de un vocabulario pasivo, tendremos un motivo más para incrementar el conocimiento del mismo. Por supuesto, relegamos aquellas combinaciones inapropiadas por su dificultad léxica o por la incorrección idiomática.

Para las lecturas de los cinco primeros temas, tres animales –gatita, palomo y pato– y un dado dan vida a las cinco letras –*m, p, t, d, y*–. Con unos **personajes** tan entrañables y unos recursos tan elementales se expresan las primeras experiencias verbales: llamar, señalar, pedir, ofrecer, preguntar o comentar. Llegando al quinto tema, se culmina un primer nivel que incluye la entonación **interrogativa**. Comienza, pues, el primer embrión o sistema de competencia lectora.

Tras una fase de repaso y reposo, se abordan las letras –*n, s, l, f, h*–, que ocupan las lecturas de los temas del sexto al décimo. Se sigue con la misma dinámica de crecimiento, acumulando una nueva grafía en cada tema. Al incrementarse el número de consonantes, aumentan los términos léxicos y, en consecuencia, las posibilidades de comunicación. Son ahora un payaso, una familia de osos, el pato y un delfín los protagonistas. Los argumentos se hacen más complejos. Como se puede observar en el tema séptimo, en el que sólo se han empleado siete consonantes tanto en la narración como en el diálogo, el encuentro entre mamá osa y oseño que se resiste a compartir la comida es todo un relato breve. También se hace hueco a la poesía. Así, una niña que observa la luna da lugar a un poema, la *Nana de la Luna* del tema octavo, que es motivo de conversación entre la mamá y sus hijos. Crece la expectativa por lo que va a ocurrir en cada historieta y por saber cómo acaba. Podemos hablar de verdadera trama en las narraciones de la ola maligna que se apodera del balón del pato y en la del pato feo acosado de los temas octavo y noveno respectivamente.



El texto escrito evoluciona poco a poco y gana terreno al soporte pictórico. Además, la parte narrativa, inicialmente interpretable solo por la persona adulta o cuentacuentos que lee en voz alta, acaba haciéndose inteligible para el novel lector. Téngase presente que el niño comienza leyendo solo los diálogos. No ha habido que esperar mucho para constatar que con recursos lingüísticos tan rudimentarios, como son las primeras cincuenta sílabas directas, se puede conseguir un nivel aceptable de competencia lectora básica.

Si tenemos en cuenta la metodología de enseñanza de idiomas a partir del método de lecturas basado en la adquisición de vocabulario y el empleo de lecturas graduadas, los textos que tratamos pertenecen a un **nivel inicial**. Conviene destacar la ventaja que ofrecen al disponer de diálogos que dan pie a una gramática simplificada. Dichas características hacen que estas «primeras lecturas» sean de utilidad para el alumnado **bilingüe** que, hablando o estudiando español, aspire a leerlo como lengua segunda o extranjera.

## *Primeros casos de poligrafía y polifonía: y, h, algo más que dos nuevas letras*


Hagamos un inciso respecto a estas dos grafías. En cuanto a la letra **y**, nos permite referirnos al primer caso de **poligrafía** con el que se encuentra el lector. El sonido vocálico /i/ tiene una doble representación: por la letra latina correspondiente –minúscula y mayúscula– y por la llamada ye o y griega. ¿Por qué confinar el uso de dicha letra siendo de tan fácil reconocimiento como vocal o palabra aislada?

El término **y**, al ser conjunción copulativa, presenta un destacable valor para la coordinación de conceptos. Más aún, su función en enunciados interrogativos del tipo: *¿Y su mamá?*, que puede suplir al enunciado: *¿Dónde está su mamá?*, es otra muestra más de su interés conceptual y estratégico. Por su alto potencial comunicativo y didáctico, no podía ser relegada a una excepción ortográfica en la representación del sonido /i/.

Pero más aún, descubrimos que esta letra griega es un tesoro, pues la combinación de la **y**, con sonido consonántico, más la vocal /o/ nos lleva al pronombre de **primera persona**: **yo**. Su validez comunicativa aumenta notablemente en tanto que es el paradigma de la **función expresiva** –yo veo, yo te escucho y yo leo–. Y lo que a su vez es relevante, junto la **función conativa** o apelativa del **tú** nos sitúa en el eje de la **función interactiva**: **tú** y **yo**. Si cruciales son estas formas desde un planteamiento comunicativo, desde un enfoque discursivo también lo son por la **función deíctica de persona** que señalan. El lector, como pretendemos, se puede identificar fácilmente con cada uno de los personajes de las viñetas, bien como **yo** o como **tú**, y entender y emitir los enunciados puestos en boca de cada protagonista.

Si se analizan las lecturas del tema quinto, podrá comprobarse la utilidad de la letra **y**. Valgan los siguiente ejemplos: *Tú y yo. ¿Y yo? Papá, ¿ya?* Así pues, un conflicto **poligráfico**, como es el empleo de la misma grafía para sonidos de vocal y consonante (/i/, /y/) se ha resuelto con la lexicalización: **yo** no es solo la primera sílaba de un nombre concreto, como podría ser *yoyo*, sino quien entra en la acción **y**, por extensión, en quien lee, o en quien escucha con todo su sentido en la interpretación de la deixis de persona. Además, con relación a la escritura, se nos plantea una duda: cuando el alumno escribe «llo» en vez de «yo», ¿no estará cometiendo una falta de ortografía inducida por la persistencia de un modo silábico que no ha asimilado su dimensión léxica y discursiva?

Respecto a la **h**, letra sin sonido, también encontramos situaciones de gran utilidad funcional. La hemos introducido como colofón a las tres últimas historietas del tema décimo. Surge diciendo: *Hola* para saludar y dar comienzo a una conversación. Esta letra también apa-



rece en la palabra *Hoy* para sugerir la referencia temporal, así como para aludir a acciones en pretérito perfecto con cuyo empleo encajan frases como *Hoy he/ha ido a la alameda*. Es una posibilidad idónea para contar lo que ha pasado y dar cabida al párrafo **narrativo**. Asimismo, *hoy*—con la simple sustitución de la vocal o— nos lleva fácilmente a *hay*: una expresión de gran utilidad para indicar existencia o negarla: *hay helado* o *no hay una paloma*, y similares; es decir, a comenzar a desarrollar el párrafo **descriptivo** que se veía restringido al uso de verbos en tercera persona del presente de indicativo, como *ama, tiene, da, toma, o se pasea*.

Y es más, respecto a las dificultades ortográficas, que tanto **y** como **h** plantean, podemos avanzar que con la interpretación léxica se ponen las bases de una escritura correcta derivada de la lectura global de las palabras o frases en que aparecen. Son un ejemplo de integración de lectura y ortografía en una experiencia de lecto-escritura.

## Segunda fase

Tras culminar el primer estadio de competencia lectora de textos como los propuestos en los diez primeros temas, comprobaremos que otras palabras del vocabulario básico –relegadas por su dificultad ortográfica– parecen pedir paso. Así ocurre con las de sílabas directas con sonidos guturales o africados y el resto de consonantes, y las sílabas **inversas** y trabadas. De forma natural entran en acción dando lugar a nuevas combinaciones de sílabas y sonidos/letras en la coda y en el arranque de la sílaba; y a procedimientos cognitivamente más complejos.

### *Poligrafía y polifonía: técnicas silábicas y léxicas*


Los casos en que un sonido tiene representación en dos o más letras, y viceversa, complican su aprendizaje, pues se dan continuas interferencias. Se distorsiona el principio fonográfico de que a cada sonido corresponde una letra. Como se ha expuesto, la dificultad de la letra **y**, vocal y consonante, ha sido solventada mediante la lexicalización. El criterio ha de ser extrapolable a las cuestiones de similar complejidad.<sup>2</sup>

Los sonidos **guturales** /k/, /x/, /g/ y sus correspondientes gráficas *c, qu, g, j*; así como las letras **c** y **z** para el sonido<sup>3</sup> /θ/, según el caso, son los que más dificultad ofrecen. No solo es necesario vincularlos a la sílaba, sino a palabras que los contienen. Así pues, **c** suena como /k/ o como /θ/ –incluso como /s/ en zonas de seseo– y comparte con *qu* y *k* el sonido /k/, y **g** suena como /g/ o como /x/.

Las técnicas fotosilábicas del correspondiente método tradicional pueden ser de utilidad. Siguiendo esa pauta, la primera sílaba de la palabra se vincula a la imagen de un nombre concreto en ejemplos como: *ca-sa, cu-na, co-meta, que-so, o ki-lo* para el sonido /k/; *ga-to, gu-sano, gui-tarra*, en el caso de /g/; o *za-pato y ce-re-za*, en caso de /θ/. En esta situación ha sido fácil acertar el nombre concreto del vocabulario activo que pueda plasmar una sílaba inicial con dichos sonidos. No siempre ocurre así. Para la sílaba **qui** nos apoyamos en el adverbio *a-quí*, referencia deéctica de espacio, que ilustraría la sílaba /ki/ y nos va a permitir más adelante hablar de personas y deseos con ejemplos como: *quien* y *quiero*.

2. Respecto a sonidos y fonemas, no se hace distinción en su representación entre barras // o []. Al menos entre los lingüistas hispánicos y románicos, lo normal es referir «el fonema vocálico /i/» o «el sonido funcional vocálico /i/»; en cambio, para los sonidos se emplean corchetes. Cuando usamos // nos estamos refiriendo al **fonema**, si bien usamos «**sonido**» en el sentido de «sonido funcional».

3. Respecto al sonido interdental fricativo sordo, según la R.A.E., se admite la representación como /z/ para no lingüistas. Mantener la representación de /θ/ para *c+e/i* y para *z+a/o/u*, evita la confusión con /z/, propia de *s* sonora, sobre todo en ámbitos de bilingüismo en que el alumno ha de establecer analogías y diferencias con dicho sonido en otros idiomas.



Los temas once, doce y trece incluyen los fonemas /k/, /x/ y /g/ representados, según normativa, por las letras *c, q, j, k, g*, respectivamente. Por la problemática ortográfica que ofrecen, se ha optado por presentarlos en dos fases: la primera parte de las principales generalizaciones con *ca, co, cu, que, qui*; y la segunda atiende los casos excepcionales y aparecen en los temas veinte y veintiuno.

Asimismo, hemos de destacar que, al ser la formulación de **preguntas** un rasgo frecuente del diálogo, las formas *qué* y *cómo* ya se abren camino. Así, la sílaba *que*, asociada al sustantivo **que-so**, se desgaja de la palabra como pronombre interrogativo o conjunción en ejemplos como: *Dime qué te pasa. Y a la cuna que ya ha salido la luna*. Con ello se propician nuevas formas de interrogación como: *¿Qué camisa?* Similar derivación permitirá la forma verbal *como*: *¿Cómo se pone?* De esta manera, se deduce que no solo los sustantivos son el referente exclusivo de una variedad lingüística elemental, sino los verbos, los adjetivos y los morfemas que aluden generalmente a objetos o cualidades del entorno y sirven para comparar.

Las restantes consonantes con arranque en sílaba directa, **b, v** para el sonido /b/; así como **ch, ll, ñ**—de peculiar ortografía— y **r**, se han incorporado a partir del tema decimosexto conjugando igualmente procedimientos silábicos y léxicos. El sonido<sup>4</sup> /rr/, vibrante múltiple, merece especial atención al escribirse con doble **rr** dentro de palabra y con una sola **r** al principio o precedida de *l, n, s*. También sugerimos similar remedio de lexicalización.


Tras una revisión casi completa de la secuencia de contenidos grafofónicos de las lecturas, abordamos las otras grafías menos habituales, como pueden ser **x, w, ü**, que presentan cierta dificultad ortográfica. Sin duda rebasan los límites aceptables de un vocabulario activo. Su inserción es ineludible desde un punto de vista descriptivo, pero la atención metodológica puede considerarse menos relevante. Entendemos que el lector que haya dominado los recursos básicos de descodificación de textos escritos está en disposición de hacerse con estas últimas grafías sin mayor dificultad, incluso de forma autónoma. De ahí que se haya optado simplemente por una presentación de rótulos, los que con frecuencia pueden aparecer en anuncios, con lo que se cierra el temario.

## *Sílabas inversas y trabadas: técnicas fonéticas y conexiones morfológicas*

Respecto a los casos de **inversión**, inicialmente optamos por **s** y **n**, que habían sido usadas con anterioridad vinculadas a *sí* o *no* para expresar afirmación y negación. Las sílabas se presentan asociadas a globos que pierden aire y producen su sonido silente o a pompas de jabón que dejan escapar un sonido nasal al explotar. La presencia de **s** en la coda de la sílaba da lugar a nuevas formas morfosintácticas, como: *es, este, estoy, los, más, mis, has*, con lo que se consigue ampliar las posibilidades expresivas. Su inclusión nos permite el empleo de la pluralidad en casos como: *más* (adverbio de cantidad) o *las/los/sus/mis maletas* (plural en grupo nominal y en adjetivos); y la referencia a otras formas verbales en segunda persona, como: *has, tienes, tomas, ponías*, entre otras.

Téngase en cuenta que, durante las trece primeras series de lecturas, basados en sílabas directas, los textos se han restringido al uso del determinante artículo *la* o del indefinido *una*, siempre en femenino y singular, y las alusiones al masculino han aparecido en singular sin

4. Representamos el sonido vibrante múltiple con doble rr: /rr/, siguiendo las orientaciones de la R.A.E. en su Diccionario panhispánico de dudas. <http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/representacion-de-sonidos>



artículo o con determinante posesivo: *mi, tu y su*, los únicos realizables como sílabas directas; igualmente las formas verbales han estado muy limitadas: *toma o dame*.

También se amplían las posibilidades comunicativas al introducir *n* en la coda silábica, como en *un*. Nos permite disponer de otras preposiciones, como: *con o en*, y originar nuevas formas verbales como: *ven, pon* (imperativo), *dan o tienen* (presente de indicativo plural), o *tomando, pasando* (gerundio). Igualmente, aumenta la posibilidad de requerir información sobre personas, circunstancias espaciotemporales o cantidad con las formas: *quién, cuándo o cuánto*, con lo que la expansión del cuestionario o entrevista con preguntas sencillas está servida.

Con posterioridad, cuando se dé por consolidado este primer tramo en la inversión, se presentan *l* y *r*, como se constata en los temas diecisiete y dieciocho. Formas básicas como *el, aquel, al o del* permiten un uso generalizado de grupos nominales y preposicionales. Las demás letras en posición inversa: *d, z, b, p, j, f, x*, al ser menos frecuentes, tendrán que esperar. Se da prioridad, una vez más, observando criterios semánticos y comunicativos.

Respecto a las sílabas **trabadas** que arrancan con doble sonido consonántico formando grupos del tipo *pr-, tr-, cr-, br-, dr- gr-, fr- pl-, fl*, se ha seguido el mismo criterio a partir de palabras usuales. Téngase presente que son solo los sonidos /l/ y /r/ los que se insertan en el arranque. Como se ha señalado, se trata de entender el fenómeno y generar su uso a partir de la sílaba directa de la que se podrían derivar. Pongamos como ejemplos: *pa-to*, que daría lugar a *pla-to*; o *pan*, que podría convertirse en *plan*. La sílaba *tu* daría *tru*, y tendríamos la *trucha Teresa*, según se constata en el tema veinticinco, con su lengua de *trapo*, de *tapo*, diciendo *te por tres* y *poto* por *potro*. Los temas siguientes recogen las muestras restantes.

La problemática de la construcción de las sílabas **inversas** y **trabadas** nos lleva a examinar el **método fonético** de lectura. Al revisar las técnicas fonéticas tradicionales, comprobamos que normalmente se pretende que el alumno asocie todas y cada una de las letras del abecedario con su sonido antes de pasar a la formación de la sílaba. Dicho procedimiento se distancia del concepto de sílaba como golpe de voz o emisión agrupada de sonidos y de papel fundamental de esta. La combinación de sílabas es la táctica que permite al niño formar palabras y frases útiles. Damos por descontado que pueda darse un análisis de componentes fonéticos a un nivel más profundo. Es como hablar de átomos y moléculas, o de gotas de agua: nos servimos de unidades concretas para hablar de la lluvia o saciar la sed. A nuestro entender, no deben descartarse las posibilidades de las técnicas fonéticas, sino encontrarles el momento adecuado e incorporar su análisis cuando el concepto de sílaba directa está consolidado.

Es paradigmática la posibilidad que ofrece la letra *r*, vibrante alveolar simple. El sonido /r/ interviene en los tres tipos de sílabas: trabadas, inversas y directas, en casos como: *trucha, mar o mareo*, respectivamente. Vincular inversión y derivación –*mar, mares, mareo, marea, marina, marinero*– refuerza el reconocimiento de la letra en cuestión, pues le aporta significado y le da sentido. Es más, a partir de una cuestión fonética, se puede abordar la formación de palabras de la misma familia o derivadas.

También ocurre con /l/ en casos como: *caracola/caracol, malo/mal/males; sol, soleado, solar*, que permiten el tratamiento morfofonético. Son, por tanto, ejemplos de integración fonémica y morfosintáctica. La vinculación de significado y forma, objetivo de nuestra propuesta, una vez más queda de manifiesto con estos ejemplos, que evidencian el engranaje de elementos diversos de manera natural. La incorporación de morfemas, como en adquisición de lenguas, se efectúa dotando de significación a cada elemento novedoso, ya sea de carácter fonético, morfológico u ortográfico.





## *Primeras normas gramaticales en expansión*

Respecto a la sintaxis, queremos enfatizar que, incluso ante una variedad lingüística básica como esta, se aprecia un germen de normas gramaticales que permiten la construcción de estructuras elementales o nucleares con posibilidad de crecimiento o transformación. Es, sin duda, un modelo aproximado al estilo creativo y competencial del que habla Chomsky. No se trata de aplicar una gramática general, sino de poner en funcionamiento un conjunto de principios morfosintácticos elementales en la expansión de la competencia lingüística – verdadero valor de la gramática–. Recordemos que partimos de un modo presintáctico del que se deriva el pleno dominio gramatical. Las normas morfosintácticas, psicológicamente vivas, que permiten la construcción creativa de nuevos enunciados, se vinculan a la capacidad real de comunicación. Con un simple movimiento, más allá del nivel de competencia, se podrán expresar nuevos conceptos. El paso del imperativo a la tercera persona es paradigmático:

*Dame: Me da. Me ha dado la mano...*

*Toma: Me toma. ¿Te ha tomado?...*

*Lee: No me lee. Le ha leído una poesía. Me leyó un cuento...*

Y la consecuente expansión de estructuras oracionales a partir de conceptos nucleares también se contempla en los siguientes ejemplos:

*Vete: Se va. Fue. Se ha ido. ¿Dónde iba?...*

*Dime: Dice. Ha dicho. Dijo. ¿Qué te dije?...*



## *Un paso más en lectoescritura*

Respecto a la escritura, pensamos que es necesario afianzar la base cognitiva y competencial común con la lectura. No entendemos la lectoescritura como un recorrido de vías paralelas entre comprensión y expresión sobre las que avance todo el proceso competencial. Ambas se retroalimentan, sin lugar a duda, pero pensamos que la lectura prevalece sobre la escritura; sobre todo, cuando hablamos de comenzar a interpretar textos, más allá de toda la serie de sonidos, sílabas o palabras. Se trata, pues, de empezar la casa por los cimientos. La secuencia empleada en la lectura es extensible a la escritura, si bien a diferente ritmo.

La actividad psicomotriz en el trazado de letras, así como en la identificación de la escritura **cursiva ligada**, requiere un sobreesfuerzo añadido para quien intenta hacer sus primeros trazos. Puede tener valor de coordinación psicomotriz o caligráfica, pero ralentiza la soltura en la identificación de rasgos gráficos de las letras y las frases, así como en el procesamiento de datos que siguen a la percepción y la comprensión. Entendemos que la escritura, en estos niveles iniciales, debiera ser ante todo un procedimiento de **preescritura** en el manejo de lápices, tizas o teclados, o de utilización de tarjetas con enunciados completos o parcialmente mutilados, listos para combinar en la formación de otros más elaborados. Y todo lo más, una escritura a mano lo más simple y sencilla posible que haga nítidos las formas y los rasgos diferenciales de cada letra.

La escritura, por su mayor complejidad cognitiva y psicomotriz, ha de situarse en la zona de aproximación idónea. Entendemos que ha de estar precedida de un estadio de **imitación** de modelos leídos a los que se modifica mínimamente mediante la **sustitución** o el añadido de un elemento léxico, morfológico o silábico. En esta progresión, podríamos indicar que la escritura de breves párrafos conocidos al **dictado** es un ejemplo de práctica que reduce la dificultad de los mecanismos de codificación y facilita el ejercicio de traslación del texto oral en texto escrito. Igual valor puede decirse que tiene el **copiado** de textos a los que se señalen los elementos que han de ser sustituidos por iniciativa de quien los copia. Una actividad recomendable consiste en sustituir los bocadillos de los diálogos ilustrados propuestos por otros enunciados similares o modificados. Si bien la intención de esta serie de textos infantiles es cultivar la lectura, su utilidad en el desarrollo de la escritura, en especial de la ortografía, es innegable para todo el primer ciclo de enseñanza.

Pretender la originalidad o la creatividad en todo lo que el alumno pueda poner por escrito en sus composiciones pertenece a niveles más avanzados. Siempre habrá quienes incluso puedan componer sus propias historietas ilustradas reproduciendo textos similares, lo cual indica que se trata de procedimientos que no solo permiten la creatividad en lo lingüístico, sino también en lo plástico.



# Índice

La lectura: una experiencia comunicativa, lúdica y didáctica	3
Planteamiento conversacional y silábico con un vocabulario elemental	5
Primera fase	9
Síntesis de las rutas fonológica, silábica y léxica	9
Primeros casos de poligrafía y polifonía: <i>y, h</i> , algo más que dos nuevas letras	12
Segunda fase	14
Poligrafía y polifonía: técnicas silábicas y léxicas	14
Sílabas inversas y trabadas: técnicas fonéticas y conexiones morfológicas	15
Primeras normas gramaticales en expansión	17
Un paso más en lectoescritura	18

