



Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es

Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012

Habilidades metalingüísticas en Educación Infantil

María Luisa García Rodríguez¹
M^a Cruz Sánchez Gómez²
Andrés de Castro García³

**Sección: Experiencias/proyectos de lectura y escritura en educación infantil.
a.- prácticas sociales de lectura y escritura**

¹ Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. malugaro@usal.es

² mcsago@usal.es

³ decastro@usal.es



Las habilidades metalingüísticas se entienden como la capacidad de reflexionar sobre la lengua para llegar a analizar sus componentes y estructuras, lo cual es necesario para hacer productivo el sistema alfabético.

El desarrollo de estas habilidades puede abordarse durante la adquisición del nivel oral de la lengua o paralelamente con la enseñanza de la lectura y la escritura.

Se concretan en tres niveles: conciencia léxica o de palabra, silábica y fonológica.

Puesto que la lengua es un sistema convencional y arbitrario, la panorámica investigativa (Blachman 1994) reconoce que la **conciencia de palabra** es fundamental para iniciar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Gracias a ella es posible concentrarse en palabras aisladas, independientemente de lo que representen, atender a su forma reconociéndolas visualmente y decodificándolas.

Las actividades de aula que se concentran en la palabra como unidad, siguiendo la motivación propiciada por la característica psicológica del egocentrismo infantil, frecuentemente comienzan por observar los nombres de las personas del grupo-clase para establecer posteriormente comparaciones entre dichas palabras.

La **conciencia silábica** se orienta a distinguir los golpes de voz que se pueden observar en una palabra. Son el eslabón indispensable para llegar al aislamiento de los fonemas. Para diferenciar los sonidos de las sílabas el ejercicio escolar más frecuente es el palmeado de las palabras a la vez que se pronuncian las sílabas de forma ralentizada.

La **conciencia fonológica** consiste en llegar a captar que el fonema es el elemento más básico de la lengua. Conseguir esta conciencia es la finalidad más importante del desarrollo de las habilidades metalingüísticas.

La mayor limitación se encuentra en que algunos fonemas consonánticos se aíslan muy difícilmente sin apoyo vocálico, por lo que en la práctica escolar se requiere establecer la relación con el correspondiente grafema.

Pertinencia

Con el horizonte del Congreso Internacional de la Lengua Española en 2018, coincidiendo con el 800 aniversario de la primera universidad en nuestro país, Salamanca, entre el 24 y el 26 de julio de 2012, ha sido sede de la Reunión Anual de Directores del Instituto Cervantes cuya misión es impulsar la lengua castellana.

Esta misma capital acoge el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en septiembre de 2012, declarado por la UNESCO como Año Internacional de la Lectura, todavía enmarcado temporalmente en el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización que empezó el 1 de enero de 2003 y se completará el 31 de diciembre de



2012 y aun bajo los efectos del *Plan de Lectura de Castilla y León 2006-2010*, en el transcurso del cual “*Sabes leer, ellos no. Podemos cambiarlo*” fue el lema elegido por Manos Unidas para la campaña de 2007.

Tantas coincidencias ponen de manifiesto la relevancia de resaltar el inmenso valor del patrimonio cultural que representa la lengua como importante vehículo de la comunicación humana.

Justificación

Una aproximación a las características de la lengua, nos sitúa en el descubrimiento de la fonetización como el avance más importante para la historia de la escritura (Gelb, 1991) al permitir la expresión de todas las formas lingüísticas orales, incluyendo las de conceptos abstractos, mediante símbolos escritos.

En la escritura alfabética transparente cada signo o grafema simboliza un fonema, de forma que la sucesión espacial reproduce la sucesión temporal de los fonemas del habla. Este es el caso, en gran medida, de la lengua castellana.

En coherencia con esta realidad, aprender a leer y escribir en una lengua alfabética requiere elaborar representaciones fonológicas, lo que equivale a establecer el necesario sistema de correspondencias fonema-grafema. Es decir, exige la conciencia fonémica a la vez que la suscita. Consecuentemente, la previa conciencia de la estructura fonológica del lenguaje es imprescindible.

1. Contextualización teórica

A partir de la década de los años setenta se iniciaron investigaciones, intensificadas en los años ochenta, dedicadas a investigar la lectura desde posiciones teóricas cognitivas. Estas tareas desembocaron en la situación actual que trata de analizar la lectura de acuerdo con los procesos que tienen lugar en la lectura experta. Se ha acuñado el término de “alfabetización emergente” que alude al proceso que comienza comúnmente cuando se lee un cuento a un bebé y éste es capaz de realizar algún tipo de asociación. Este paso es necesario para aprender a leer, aunque también lo es adquirir una serie de habilidades metalingüísticas, entre las que cabe distinguir habilidades pragmáticas (qué es un libro, las hojas, el texto y las imágenes...), habilidades de palabra (conciencia gráfica, conciencia fonológica y conciencia de la correspondencia grafema-fonema), habilidades sintácticas (conciencia de la frase y de que ha de tener un sentido global) y habilidades del discurso (conciencia de la estructura del texto).



Las investigaciones enmarcadas en la **teoría psicolingüística**, coinciden en verificar la importancia del conocimiento metalingüístico en el proceso de aprendizaje, según el cual para acceder a la lectura y la escritura es necesario desarrollar habilidades estrechamente relacionadas con lo que se va a aprender, entre las que destaca especialmente la optimización del dominio de la expresión y comprensión orales.

Para la perspectiva psicolingüística, *leer es el resultado de la integración de dos capacidades: la de reconocimiento de la palabra escrita y la de comprensión de textos escritos*⁴.

Los *procesos de reconocimiento de la palabra escrita* permiten en la lectura experta identificar o reconocer palabras escritas accediendo a toda la información que tiene sobre ellas (significado, sintaxis, fonología, etc.) almacenada en un lugar de su sistema cognitivo denominado léxico interno. Este reconocimiento puede ser inmediato, esto es, la palabra escrita es emparejada con su representación ortográfica almacenada en el léxico lo cual ocurre con palabras familiares.

En consecuencia, desde la perspectiva psicolingüística, *aprender a leer es crear un mecanismo capaz de identificar todas las palabras escritas que el lector conoce oralmente, ya que la identificación de palabras se considera la actividad central propia de la lectura y se produce de forma automática e inconsciente en el buen lector*⁵.

En otras palabras, el aprendizaje de la lectura consiste en elaborar un gran número de representaciones ortográficas globales de las palabras y un proceso de recodificación fonológica rápido y automático, para que su funcionamiento no exija esfuerzo voluntario y consciente con la finalidad de poder dedicar toda la mente a interpretar el mensaje.

En segundo lugar, en *la comprensión de un texto* están implicadas dos tipos de operaciones: unas permiten relacionar los significados del texto entre sí, dando lugar a lo que se conoce como la base del texto; y las otras permiten relacionar o integrar la información del texto en nuestros conocimientos (acceso a los conocimientos previos).

⁴ Domínguez Gutiérrez, Ana Belén y Alonso Baixeras, Pilar (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe, 94.

⁵ Alegría, Jesús (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1) 94-96.



La primera de las operaciones implicadas en la comprensión, la construcción del texto base, permite recordar el texto, resumir sus ideas o contestar a preguntas sobre sus contenidos.

Esta operación incluye a su vez tres niveles de estructuración: la “microestructura”, la “macroestructura” y la “superestructura textual”.

Una vez que se accede al significado de las palabras se deben construir unidades de significado más complejas -las proposiciones o ideas- y ha de establecerse una continuidad entre estas ideas, identificando un elemento común a todas ellas (“microestructura”).

Además, para llegar a la integración del texto el lector debe, por un lado, extraer el significado global del texto o “macroestructura”, que otorga una coherencia a las ideas extraídas del texto, individualiza la información y reduce extensos fragmentos a un número manejable de ideas; y, por otro lado, también es importante que reconozca la “superestructura” del texto u organización característica de los diversos tipos de texto (narrativo, expositivo...) la cual le permitiría fijar en su mente esta misma organización y distribuir en sus categorías la información extraída del texto.

Por último, es necesario agregar a la información del texto sus propios conocimientos, creando “durante” y “para” la interpretación del mismo la situación o escenario en el que encuentra acomodo la información textual.

En definitiva, en las últimas décadas, desde la perspectiva lingüística, se han descrito cuáles son los mecanismos que se ponen en marcha en la lectura experta al leer e interpretar un texto así como las fases o etapas que suelen atravesarse en la infancia durante el aprendizaje de la lengua escrita.

El concepto de *conciencia fonológica o metafonología*, que es un concepto central en la perspectiva psicolingüística, representa *la habilidad que permite realizar operaciones que implican el manejo voluntario de unidades fonológicas*⁶

Las actividades típicamente metafonológicas requieren reflexión consciente y capacidad de conciencia fonológica. El grado en que ambas pueden darse presenta importantes diferencias individuales.

Una serie de investigaciones realizadas en Bruselas, por Alegría y su equipo, durante un año en aulas que utilizaban un método estrictamente global para la enseñanza de la lectura demostró que con el mismo no se desarrolla la conciencia fonémica. Se

⁶ *Ibidem*, 96.



aprende a reconocer las palabras que son mostradas, pero no a hacer transferencias para leer nuevas palabras sobre una base fonémica.

El mensaje principal de estos trabajos es que las habilidades metafonológicas (capacidad para aislar mentalmente los fonemas), y principalmente las metafonémicas, no se desarrollan espontáneamente y que es la confrontación con el código alfabético lo que hace que esa capacidad potencial se exprese concretamente, siendo necesaria, en la mayoría de los casos, la intervención sistemática del medio escolar.⁷

La característica definitoria de los métodos fónicos es la enseñanza de la lectura a partir del principio alfabético en el que se basa nuestro sistema de escritura. Este principio alfabético debe ser expuesto a la infancia de manera explícita, sistemática y temprana. *Explícita* significa no esperar a que la descubra espontáneamente, *sistemática* indica que el programa de presentación del código tiene que tomar en cuenta las dificultades que plantea aislar las diferentes unidades fonológicas y *temprana* que conviene presentar el código lo antes posible.

2. Parte empírica

Se aborda la exposición de las decisiones y de las acciones concretas que se han llevado a cabo. Las reflexiones iniciales condujeron a la planificación y al diseño, se describe a continuación su implementación y se finaliza con la información sobre los resultados y las conclusiones halladas.

2.1. Tipo de estudio: investigación cualitativa

Se ha optado por una metodología cualitativa porque estudiar una realidad tan compleja y rica requiere la utilización de una técnica flexible y adaptable a una gran variedad de situaciones.

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) y Sánchez Gómez (2004) delimitan cuatro fases bien diferenciadas en la puesta en práctica de la investigación cualitativa: reflexiva, de trabajo de campo, analítica e informativa.

⁷ *Ibidem*, 97.



2.1.1.Fase reflexiva

Se planifica la indagación a partir de los objetivos que se pretenden conseguir, las estrategias seleccionadas para el análisis de la práctica docente y la secuenciación de trabajo prevista.

Resulta oportuno en esta fase formular una pregunta de investigación y fijar unos objetivos, lo que hacemos en los términos siguientes: *¿Se trabajan las habilidades metalingüísticas en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana en Educación Infantil en los centros que imparten segundo ciclo en Salamanca capital?*

El objetivo general es *contribuir a optimizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana*.

Se estima conveniente desarrollarlo en los siguientes objetivos específicos:

1 - Interesarse por la práctica que se realiza en la escuela, dialogar sobre ella y obtener datos actualizados.

2 – Comprobar si el profesorado pone en práctica las indicaciones de la teoría psicolingüística y el grado de proyección de la misma.

3 - Reivindicar el conocimiento generado en la práctica profesional docente.

Como metodología de trabajo se elige el estudio de casos (Stake, 1994), más concretamente un diseño de casos múltiples en el que *se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar*⁸ por considerarlo el más acorde con la naturaleza del objeto de estudio. Cada caso corresponderá a un colegio porque ya constituye una unidad en sí mismo. Su carácter abierto favorece la necesaria flexibilidad para lograr adaptarse a las diferentes situaciones y su utilidad se encuentra avalada por haberse utilizado en estudios que pretendían analizar las prácticas del profesorado revelándose como eficaz para alcanzar conclusiones relevantes (Merseth, 1996).

Se seleccionan asimismo el grupo de discusión (Tójar, 2006; Sánchez Gómez, 2010) como técnica para la recogida de información y la modalidad narrativa (Bruner 1994) como estrategia para el análisis de la práctica docente.

⁸ Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe, 96



2.1.2. Trabajo de campo

El trabajo de campo con metodología cualitativa en el ámbito educativo (Rodríguez Gómez, Gil Flores, y García Jiménez 1996) y Sánchez Gómez (2004) conlleva la exigencia de tener lugar en los contextos físicos y sociales en que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación, alejados de las prácticas de laboratorio.

La población objeto de estudio es la **totalidad** de los colegios que en **Salamanca capital** imparten el **segundo ciclo de la Educación Infantil**.

El acceso al campo comporta la posibilidad de recoger un tipo de información que quienes participan en un proceso educativo sólo proporcionan a aquellas personas en quienes confían y que ocultan a las demás. En este caso las maestras conocen personalmente, o al menos consideran como compañera, a la investigadora de forma que pueden evitar autocontrolarse por su presencia.

La recogida de datos se realiza mediante **entrevistas** a cada uno de los **equipos docentes de los 50 centros** constituidos en grupos de discusión -cuya característica común es acumular en conjunto una amplia experiencia profesional- **y grabaciones** del contenido. La duración de las entrevistas es variable, suficiente en todos los casos para exponer la metodología con la que se trabaja la enseñanza de la lengua escrita.

Se inician las sesiones pidiendo consentimiento para grabar las informaciones con la intención de registrarlas con la mayor precisión y poder reproducirlas cuantas veces sea conveniente. Se obtiene dicho consentimiento en treinta y ocho centros. En los doce centros restantes se desiste de la grabación y se toman todas las notas posibles. La colaboración solicitada consiste en narrar lo que hacen para que su alumnado aprenda a leer y a escribir.

Después de cada sesión en el colegio, las apreciaciones realizadas son contrastadas para garantizar la exactitud de las informaciones y, en consecuencia, la calidad del trabajo. En los casos en que se presenta algún tipo de duda se vuelve al colegio para asegurar la veracidad de ciertas afirmaciones consultándolas personalmente con el profesorado, o bien se solicitan aclaraciones directas por teléfono.

Cuando se resuelven las posibles discrepancias, se redacta la información aportada y se regresa con ella a la escuela para solicitar al equipo docente la confirmación del contenido de la misma, descartando posibles malentendidos y realizando las correcciones y puntualizaciones oportunas, de acuerdo con las sugerencias realizadas por el profesorado.



Una vez completado este proceso se estima que se dispone de datos suficientemente fiables para comenzar su posterior tratamiento de análisis.

2.1.3. Fase analítica

La fase analítica comprende la transcripción y categorización de la información más el tratamiento y análisis de los datos.

La herramienta informática utilizada en el análisis de los datos recogidos –el programa NUDIST 6.0 y Nvivo 9.0- requiere que la información recopilada en las grabaciones sea transcrita con el fin de poder operar con texto. Dicho programa es el más adecuado para la indización, búsqueda y elaboración de teorías de datos no numéricos y no estructurados.

Las conversaciones grabadas con los equipos docentes de los colegios son transcritas y las ideas aportadas por aquellos grupos de discusión que sólo permiten tomar notas son redactadas ordenadamente.

La categorización de la información se llevó a cabo teniendo en cuenta la aportación de la teoría psicolingüística y la información recopilada en cada uno de los centros de la ciudad.

2.1.4. Fase informativa: resultados de la investigación

La información hallada se expone a continuación de dos formas distintas: estructurada en datos cuantitativos expresados en porcentajes y en datos cualitativos que se han categorizado distinguiendo alusiones a la función simbólica en general y a las formas de representación de la realidad contempladas por Vygotsky: juego simbólico, dibujo y lengua oral.

Confundiendo en que cada equipo haya expresado aquellas cuestiones que considera de mayor relevancia, se recoge en la tabla siguiente (Tabla 1) el porcentaje de la narración que el equipo docente ha dedicado a la categoría *habilidades metalingüísticas*.



Tabla habilidades metalingüísticas

1 – 9 %	2 – 20 %	3 – 7,5 %	4 – 9 %	5 – 10 %
6 – 15 %	7 – 10 %	8 – 2 %	9 – 3 %	10 – 3 %
11 – 9 %	12 – 7 %	13 – 13 %	14 – 5 %	15 – 16 %
16 – 5 %	17 – 4 %	18 – 3 %	19 – 2,6 %	20 – 4 %
21 – 20 %	22 – 1 %	23 – 3 %	24 – 3 %	25 – 22 %
26 – 8 %	27 – 15 %	28 – 11 %	29 – 0	30 – 7,4 %
31 – 3,5 %	32 – 6,4 %	33 – 13 %	34 – 1,3 %	35 – 12 %
36 – 2 %	37 – 3 %	38 – 5 %	39 – 3 %	40 – 1 %
41 – 9,8 %	42 – 11 %	43 – 0	44 – 7,5 %	45 – 7 %
46 – 6 %	47 – 9 %	48 – 2,5 %	49 – 4 %	50 – 6,8 %

Tabla 1 - Número de colegio junto a porcentaje de la narración dedicado a exponer actividades relacionadas con la adquisición de las habilidades metalingüísticas en general

Destaca el hecho de que esta dimensión del aprendizaje es ampliamente considerada, ya que se observa que 48 de los 50 colegios, es decir, un 96 % de la población ha declarado trabajar actividades dirigidas a estimular las habilidades metalingüísticas, destacando el colegio nº 25 con un 22 % y los colegios 2 y 21 con un 20 % de sus respectivas narraciones.



En las tablas siguientes se han recogido evidencias de cada una de las categorías establecidas en relación a cada una de las habilidades metalingüísticas que son: conciencia de palabra (tabla 2), conciencia silábica (tabla 3), y lengua oral (tabla 4).

Conciencia de palabra
<p>Colegio 10</p> <p><u>Profesora 3:</u> - <i>“Entrenamiento auditivo”.</i></p> <p><u>Profesora 2:</u> - <i>“Sí, primero discriminación auditiva, exacto”.</i></p> <p><u>Profesora 3:</u> - <i>“Fonético, reconocimiento dentro de una palabra”.</i></p> <p><u>Profesora 2:</u> - <i>“Exactamente, de una palabra”.</i></p> <p>Colegio 16</p> <p><i>“Palabras de una sílaba, les cuesta mucho, fíjate, son las que más” (u. 222-223).</i></p> <p>Colegio 19</p> <p><i>“...las palabras. Entonces si es monosílaba o es bisílaba. Entonces digo, ‘sol’ y damos una palmada; ‘tren’, una palmada; ‘mesa’, dos palmadas” (u. 41-43).</i></p> <p>Colegio 37</p> <p><i>“Son monosílabas y bisílabas lo que trabajamos con ellos, jugamos al veo, veo, articulación de muchas palabras...” (u. 98-101).</i></p> <p><i>“Los nombres los ponemos en la alfombra en la asamblea –ahí- y ellos tienen que</i></p>



buscar el que es igual que el suyo, que lo tienen en la mano” (u. 113-116).

Colegio 46

“Siempre hay cualquier disculpa para trabajar listas, listas de los materiales que vamos a comprar...” (u.353-355).

Tabla 2 – Selección de datos textuales de las narraciones dedicados a exponer actividades relacionadas con la adquisición de la conciencia de palabra

Conciencia silábica
<p>Colegio 3</p> <p><i>“Tenéis que saber separar las sílabas. ‘Si os guiáis de otra manera, eso ya, bueno’. Pues para que sepan los golpes que tienen, pero sin saber que son sílabas” (u. 287-291).</i></p> <p>Colegio 4</p> <p><i>“Si no manejan las vocales, si no las encuentran en palabras, es absurdo iniciar consonantes, porque claro la consonante tiene que ir unida a la vocal, tienes que formar</i></p>



la sílaba. Si no reconocen las vocales estás perdida” (u. 103-107).

Colegio 9

“Hacemos palmas con cada sílaba” (u. 12).

“Juegos lingüísticos que hacen que el niño... el metalenguaje que ahora tanto se maneja también. Lo que hemos hecho sin esa denominación... pero que lo hacemos. O la segmentación silábica que decía Marisa, el jugar con las palabras. Pero todo por vía oral” (u. 102-108).

Colegio 20

“Cuando leen las palabras les ponemos un marquito para las sílabas. Al principio, sí, porque por ejemplo si es ‘alameda’ no saben si empezar por ‘a’ o por ‘al’ “(u. 373-378).

Colegio 27

“Es muy importante la discriminación auditiva. Palmadas y saltos se utilizan para destacar los sonidos. Se hacen segmentaciones en sílabas de las palabras que nombran los días de la semana y los meses. Resulta sencillo con palabras bisílabas y trisílabas y más difícil con las monosílabas porque tienen tendencia a alargarlas” (u. 35-39).

“Es costoso enlazar consonante con vocal. Se hace despacio al principio” (u. 42).

Colegio 30

“Yo ahora estoy con los niños distinguiendo en una palabra las sílabas” (u. 171-173).

“Las palabras se dividen en “casitas”, en sílabas, entonces en todas tiene que haber una vocal, para que ellos discriminen esa vocal” (u. 181-183).



“Los crucigramas te valen para las sílabas, para colocar las sílabas y ven que en cada una de las “casitas” va una sílaba, puede ir una vocal sola, pero que si va la consonante tiene que ir la vocal” (u. 201-206).

Tabla 3 – Selección de datos textuales de las narraciones dedicados a exponer actividades relacionadas con la adquisición de la conciencia silábica

Conciencia fonológica
<p>Colegio 1</p> <p>Profesora 2: - <i>“Pero primero con el fonema, y bueno, de cada fonema, tenemos un cuento que cuenta la historia de ese fonema. A raíz del cuento, empezamos a hablar del fonema” (u. 363-366)</i></p> <p>Profesora 2: - <i>“La canción y el cuento siempre reflejan mucho el sonido del fonema, para que se queden con el sonido, no con el tema” (u. 400-402).</i></p> <p>Colegio 2</p> <p><i>“La siguiente que le enseñamos de gemelo, le decimos que hay otro sonido que es gemelo que suena igual que la “ja”, “je”, “ji”, “jo”, “ju”, que es la “gue” y la “gui”, pero claro, aquí yo ya no le enseño la “ga” y la “ge”, ésa va con la palabra “gato”, entonces esos días te entretienes más, es más difícil para ellos” (u. 190-194).</i></p>



Colegio 5

“Realizamos ejercicios de apoyo a la pronunciación del fonema” (u. 62-64).

Colegio 6

“Eso les encanta y ellos se dan cuenta enseguida de que por ejemplo el martes...”

- *“Anda, señor, ésa empieza con la letra de María, o de Mar”.*

- *“Sí, martes”.*

“Todas las mañanas le pongo el nombre del protagonista. Esta mañana era Marcos y han dicho ‘empieza lo mismo’. Claro, se van dando cuenta.” (u. 154-164).

“La lectura es por fonemas porque nuestro sistema español es fonológico” (u. 195-196).

Colegio 12

Profesor 2: - *“Ahora nosotros entramos en contacto con la conciencia fonética, entramos directamente con lo que es lenguaje oral”.*

Profesora 1: - *“Más lenguaje oral, entonces también entran los niños directamente con el lenguaje y eso funciona” (u. 44-50).*

“Jugamos mucho a que ellos tomen lo que se llama la conciencia fonética: ‘pues vamos a ver el ruidito este’ ” (u. 106-107).

“En tres años nosotros insistimos mucho en el oral” (u. 279).

Colegio 23

“Para cada uno de los fonemas se habrán hecho múltiples actividades” (u. 167).

“Búsqueda de imágenes y de objetos que lo contienen...” (u. 170)

Colegio 48

Si un niño comprende bien este proceso de encadenamiento de fonemas y es capaz de



leer 'osa', luego ya, es como yo he dicho muchas veces, es como una mecha que se prende, luego ya los fonemas van a ir ellos solitos, o sea, es muy fácil para ellos la lectura” (u. 177-181).

Tabla 4 – Selección de datos textuales de las narraciones dedicados a exponer actividades relacionadas con la adquisición de la conciencia fonológica

3. Conclusiones

En respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados, las narraciones efectuadas por los distintos equipos docentes muestran amplia relación con la teoría psicolingüística, trabajándose las habilidades metalingüísticas en el 96 % de los casos, si bien solamente una profesora mencionó abiertamente haber optado por ella y nombró entre sus autores a Alegría y Clemente: *“Yo sigo las teorías de Jesús Alegría y María Clemente. Nadie me ha convencido de otra cosa mejor”* (Colegio 46, u. 6-8).

Bibliografía

Alegría, Jesús (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.

Alegría, Jesús (1993). Análisis segmental y adquisición de la lectura a propósito de lo que el niño sabe y de lo que ignora cuando comienzan a enseñarle a leer. *Lenguaje y comunicación*, 8, 13-22.

Alegría, Jesús (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1) 93-111.



Alegría, Jesús y Morais, José (1979): Le développement de l'habilité d'analyse phonétique de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de psychologie*, 47, 251-270.

Blachman, B. (1994). *The role of phological awareness en Language learning disabilities in school-age children and adolescents. Some principles and applications*. Boston: Allyn and Bacon.

Bruner, Jerome. (1986): *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Bruner, Jerome. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Bruner, Jerome. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología Minor.

Bruner, Jerome. (1994). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Clemente Linuesa, María (2004) *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.

Clemente Linuesa, María (2008). *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide.

Clemente, M. y Domínguez, A. B. (1993). Conceptos que los niños de educación infantil tienen sobre lo impreso. *Lenguaje y comunicación*, 8, 23-31.

Clemente, M. y Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide



Clemente Linuesa, M., Ramírez Orellana, E. y Sánchez Gómez, M^a C. (2008): *Primeros contactos con la lectura. Leer sin saber leer. Descripción y evaluación del trabajo con niños y niñas de 0 a 6 años en la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca

Clemente Linuesa, M., Ramírez Orellana, E. (2008): *Resultados de una investigación: análisis de materiales multimedia para la enseñanza inicial de la lengua escrita* en García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (Coord.), *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 267 -302

Clemente, M., Ramírez, E. y Sánchez, M. C. (2010): *Enfoques teóricos y prácticas en la enseñanza inicial de la lengua escrita*. "Cultura y Educación" N^o 22-3, 313-328

Domínguez Gutiérrez, Ana Belén (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 83-96.

Domínguez Gutiérrez, Ana Belén y Alonso Baixeras, Pilar (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.

Firebaugh, Glenn (2008). *Seven rules for social research*. Oxford: Princeton University Press.

Gelb, I. J. (1991). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza

Gil Escudero, G. (1985): La psicología en la escritura: una visión general. *Estudios de Psicología*, 19-20, 75-86



Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2010, 5ª ed.). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill

Merseth, K. (1996). *Cases and case methods in teacher education* en SIKULA, J. (ed.). *Handbook of research on teacher education research on teacher education*. New York,: McMillan Publishing Co, 722-746

Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sánchez Gómez, Mª Cruz (2004). *Investigación Cualitativa* en Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar Botía, A. (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. (Vols. I y II). Málaga: Aljibe, 94-102.

Sánchez Gómez, Mª Cruz (2006): *Estrategias de investigación en Ciencias Sociales. Comunicación y Pluralismo*, 2, 10-37.

Sánchez Gómez, Mª Cruz (2008): *La calidad en la investigación cualitativa* en García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana (Coord.), *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 241-265.

Sánchez Gómez, Mª Cruz (2010): *Técnicas grupales para la recogida de información* en Nieto Martín, Santiago (Ed.) (2010): *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dickinson, 221-245.

Stake, R.E. (1994). *Case Studies* en Denzin, N.K. y Lincoln. Y.S. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications, 236-247.



Tójar Hurtado, Juan Carlos (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Welsch, J. (2008): Playing with and beyond the story: encouraging book-related pretend play. *The Reading Teacher*, 62 (2), 138-148.

Vygotski, L. S. (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotski, L. S. 1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wells, G. (1987): *Aprendices en el dominio de la lengua escrita* en Álvarez, A. (Comp.) (1987): *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: MEC/Aprendizaje Visor, 57-72.

Wells, G. 1988): *Aprender a leer y a escribir*. Laia: Barcelona.

Wells, G. (1999): *Language and Education: reconceptualizing education as dialogue*. *Annual Review of Applied Linguistics* nº 19, 135-155.