



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Centro de Estudios de Postgrado

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA
LECTURA EN ESPAÑOL PARA NIÑOS HABLANTES DE HERENCIA
EN CONTEXTOS ANGLÓFONOS (INGLATERRA)**

Alumna: Carvajal Morales Ana María

Tutor/a: Prof. D. Maximiano Cortés Moreno
Dpto.: Departamento de Filología Española

Febrero, 2022

Resumen

El presente estudio pretende revisar la literatura existente sobre la pedagogía de hablantes de herencia de la lengua española, haciendo énfasis en las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura para los niños y las niñas hablantes de herencia, descendientes de hispanohablantes residentes en contextos angloparlantes. Además, se realiza un análisis comparativo de material didáctico para establecer y determinar diferencias y similitudes en el proceso inicial de enseñanza del código alfabético y la enseñanza de los fonemas tanto en la lengua española como en la lengua inglesa, específicamente de Inglaterra, y plantear una secuencia didáctica que logre aprovechar los conocimientos adquiridos en el contexto dominante para la adquisición de la competencia lectora en la lengua española. Asimismo, contribuir con actividades de apoyo para que los padres, los tutores y los docentes logren transmitir y mantener el español como lengua de herencia a futuras generaciones en contextos anglófonos.

Palabras clave: hablantes de herencia, lengua española, pedagogía de hablantes de herencia, proceso lector en niños bilingües, propuesta didáctica, aprendizaje de la conciencia fonológica.

Abstract

The present study aims to review the existing literature on the pedagogy of heritage speakers of the Spanish language, with emphasis on the particularities of reading teaching and learning for heritage-speaking children, descendants of Spanish speakers living in English-speaking contexts. In addition, a comparative analysis of didactic material is carried out to establish and determine differences and similarities in the initial process of teaching the alphabetic code and the teaching of phonemes both in the Spanish language and in the English language, specifically from England, and to propose a didactic sequence that manages to take advantage of the knowledge acquired in the dominant context for the acquisition of reading competence in the Spanish language. Likewise, to contribute with support activities so that parents, tutors and teachers can transmit and maintain Spanish as a heritage language to future generations in English-speaking contexts.

Keywords: heritage speakers, Spanish language, pedagogy of heritage speakers, reading process in bilingual children, educational proposal, learning phonological awareness.

Índice

Introducción	9
Justificación	11
Capítulo 1. Estado de la cuestión y marco teórico	12
1	12
1.1 La lengua de herencia y la competencia lingüística dentro del bilingüismo	12
Ventajas del mantenimiento del lenguaje de herencia	13
1.2 Bilingüismo	14
1.3 Proceso de adquisición de una lengua materna: posturas teóricas principales	15
1.4 Hipótesis de la traducción fonológica	16
1.5 Adquisición simultánea y sucesiva de lenguas	17
1.6 Hipótesis del umbral y de la interdependencia lingüística	17
1.7 Hipótesis de la dependencia ortográfica	22
1.8 La lectura y la competencia lectora	22
1.9 Etapas del desarrollo de la habilidad lectora	23
1.10 El proceso lector	24
1.10.1 Procesamiento léxico: acceso léxico	24
1.10.2 Procesamiento fonológico	27
1.10.3 Conciencia fonológica	29
1.10.4 Memoria de trabajo	32
1.10.5 Velocidad de nombrado	34
1.10.6 Procesamiento sintáctico-semántico	34
1.11 Destrezas de la competencia lingüística	35
Capítulo 2. Análisis de material didáctico y de procesos de aprendizaje	38
2	38
2.1 Nivel de lengua según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)	38
2.2 Análisis de la concepción del proceso del desarrollo de la conciencia fonológica	39
2.3 Análisis de material didáctico para el trabajo de la conciencia fonológica	41
2.4 Análisis del método de enseñanza de lectura en Inglaterra	41
2.5 Análisis de la clasificación del nivel de lectura y material de lectura de lengua inglesa de Pearson y Oxford	46
2.6 Análisis de libros de lectura y material didáctico para la enseñanza de lectura de la lengua española	47
Capítulo 3. Consideraciones para el diseño de un currículo y programación didáctica	49
3	49
3.1 ¿Cuál es el contexto de enseñanza?	49
3.1.1 ¿A quién enseñar?	50
3.1.2 ¿Qué enseñar?	50
3.1.3 ¿Cómo enseñar?	52
3.1.4 ¿Cuándo enseñar?	52
3.1.5 ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	52
3.2 Planteamiento de la secuencia didáctica	53
3.2.1 Actividades para el trabajo y desarrollo de la sensibilidad fonológica	53
3.2.2 Actividades para el trabajo y el desarrollo de la conciencia fonológica analítica	53
3.2.3 Actividades para el trabajo y el desarrollo de la conciencia fonológica sintética	54
Conclusiones	55
4	55
5 Bibliografía	58
Anexos	64
6	64

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Etapas del desarrollo de la habilidad lectora</i>	23
Tabla 2. <i>Tabla basada en la secuencia de enseñanza de 45 sonidos de la lengua española de Ruiz (2016)</i>	50

Lista de figuras

Figura 1. <i>Diagrama de doble iceberg de la interdependencia lingüística de Cummins</i>	20
Figura 2. <i>Diagrama de doble iceberg de la interdependencia lingüística de Cummins, bilingüismo sustractivo</i>	21
Figura 3. <i>Diagrama de las condiciones previas al aprendizaje lector</i>	30
Figura 4. <i>Esquema de arquitectura cognitiva humana</i>	33
Figura 5. <i>Secuencia de los componentes de la conciencia fonológica</i>	51

Lista de anexos

Anexo 1. Progreso del desarrollo de la conciencia fonológica (Leeds Community Healthcare, 2012).....	64
Anexo 2. Desarrollo de la conciencia fonológica de Cuentos para Crecer (2016).....	65
Anexo 3. Sound Starters de Phonics Play (2021).....	66
Anexo 4. <i>Ant attack "letter a"</i> de Education City (2021).....	67
Anexo 5. Counting Syllables de Education.com (2021)	68
Anexo 6. Los fonemas en inglés de The School Run (2021a)	69
Anexo 7. Las fases para la enseñanza de los fonemas de The School Run (2021b)	70
Anexo 8. <i>Floppy did this!</i> de Hunt (2011).....	72
Anexo 9. Cómo elegir el nivel adecuado para lectores en lengua inglesa de Pearson (2020)	73
Anexo 10. <i>No lunch</i> de Hawes (2010).....	74
Anexo 11. Palabras que empiezan por, de Pérez (2021)	75
Anexo 12. Juego interactivo de conteo silábico de Cokitos Juegos Educativos Online (2021)	76
Anexo 13. Conciencia léxica de iLenguaje (2021).....	77
Anexo 14. Esquema guión de las lecturas aprender a leer paso a paso de Ruiz (2016). 78	
Anexo 15. Lectura para trabajar la letra rr de Ruiz (2016).....	79
Anexo 16. El perro Fedoro de Ghilioni (2005)	80
Anexo 17. Esquema de elaboración propia sobre los 11 Principios del desarrollo instruccional acuñados por Mayer (2001)	81
Anexo 18. Resultados	82

Agradecimientos y dedicatoria

Agradezco a Dios por permitirme continuar estudiando, y a mi maestro espiritual por la guía incondicional.

Le dedico este trabajo a mi hija Valentina, y mis dos hijos Danilo y Paul, quienes han sido la inspiración y origen de este trabajo.

Agradezco a mi esposo, quien me ha apoyado incondicionalmente durante todo el proceso.

Agradezco a mi padre, que falleció recientemente por COVID, y a mi madre, a quienes debo la persona que soy ahora.

Agradezco a mi abuela y mi tía por su cariño; a mi hermana y mis hermanos, que de una u otra manera han contribuido a mi desarrollo intelectual.

Agradezco a mi tutor de TFM, el Dr. Cortés, por su paciencia y ánimo constante.

Introducción

Actualmente, la cantidad de personas con una competencia limitada del español, es decir, que no tienen la capacidad de leer ni escribir el idioma, está entre los 49,3 millones de personas, lo que supera por cerca de cinco millones la cantidad de hablantes con un dominio nativo, tal como lo indicó el informe del Instituto Cervantes (2020: 9). Esta situación pone en detrimento el legado lingüístico y cultural que supone dominar la lengua española, sobre todo en procesos de migración, debido a la dificultad de la generación migrante de transferir y mantener el idioma a sus descendientes. Entre los factores que obstaculizan la transferencia lingüística y la alfabetización en una lengua de herencia se encuentra la desinformación de los padres y del personal educativo, así como la falta de literatura acerca de los beneficios a nivel cognitivo, social y de personalidad que se aprovechan al mantener y adquirir la alfabetización en la lengua de herencia en contextos de diversidad lingüística.

Sobre esta base, el trabajo que se presenta realiza una **revisión de literatura** para **comprender las particularidades de la alfabetización del español en los hablantes de herencia en contextos anglófonos**, con el objetivo de **producir una secuencia didáctica** que pueda servir de apoyo a los padres y tutores en la enseñanza de la lectura a sus niños.

Para llevar esto a cabo, el documento se divide en tres capítulos. En primer lugar se revisan e identifican las repercusiones y las ventajas del aprendizaje de la lectura del español como segunda lengua en descendientes de migrantes hispanohablantes en contextos anglófonos; se examina el concepto de bilingüismo y las diferentes posturas teóricas sobre la adquisición de segundas lenguas, algunas de estas posturas apoyan el aprendizaje de dos o más lenguas en los primeros años de vida y sugieren un acercamiento al proceso lector; también aluden a los procesos cognitivos necesarios para adquirir la habilidad lectora en primeras lenguas y las habilidades adicionales que se requieren para el aprendizaje de la lectura en segundas lenguas. Por último, se hace una revisión del MCERL en cuanto a la competencia lingüística y sus elementos.

El segundo capítulo consiste en un análisis comparativo de la concepción, la enseñanza y el material didáctico entre el trabajo y el aprendizaje de la conciencia fonológica en Inglaterra, y el aprendizaje de la conciencia fonológica y de la lectura de

la lengua española, tanto de autores de España como de Latinoamérica, a fin de establecer similitudes y diferencias en el proceso de enseñanza de la lectura en ambas lenguas e identificar y enfatizar los elementos en común que ayuden a diseñar un material didáctico para la enseñanza de la lectura de la lengua española, aprovechando los conocimientos dados en el contexto dominante anglófono.

Por último, el tercer capítulo contiene las consideraciones generales para la realización una propuesta didáctica, el análisis del contexto, del estudiantado, la temporalidad, la forma de evaluación, los contenidos y, finalmente, el diseño y el planteamiento de una propuesta didáctica digital que pueda ayudar a todos los padres y los tutores que deseen transferir su lengua y enseñarle a su niño o niña a leer en español.

Justificación



Con este trabajo se busca contribuir al aumento de literatura e información referente a la pedagogía de hablantes de herencia, para ayudar al desarrollo y ampliar el conocimiento tanto de padres que se encuentran en situación de diversidad lingüística como del personal educativo, que muchas veces no cuenta con información o capacitación para la enseñanza del español a los niños y niñas descendientes de hispanohablantes, en este caso, aquellos que residen en Inglaterra.

Sumado a esto, se intenta crear material didáctico que sirva de apoyo a padres, docentes o tutores para la enseñanza de la competencia lectora a los descendientes de hispanohablantes en contextos anglófonos, con el propósito de ayudar a incrementar la alfabetización de la lengua española para disminuir el número de personas con competencia lingüística limitada.

Capítulo 1. Estado de la cuestión y marco teórico

1.1 *La lengua de herencia y la competencia lingüística dentro del bilingüismo*

El bilingüismo y la pérdida de la lengua materna o de herencia son temas profundamente relacionados con el proceso migratorio, gracias al cual el número de hispanohablantes residentes en países industrializados con un idioma diferente ha aumentado, por lo que actualmente es común encontrar a familias hispanohablantes viviendo en países donde el español no es la lengua oficial (Instituto Cervantes, 2020). De acuerdo con las cifras del Instituto Cervantes (2020: 9), el número de hispanohablantes que consideran al español como su lengua nativa y residen en países donde esta no es la lengua oficial se divide en dos grupos: uno de dominio nativo, que se sitúa entre los 44.7 millones de hablantes, y otro con competencia limitada, situado entre los 49.3 millones de hablantes. Esta diferencia pone de manifiesto la falta de alfabetización en español de la población hispanohablante migrante, y con ello la relegación y el detrimento generacional de la herencia lingüística y cultural del español.

En este punto es necesario recurrir al término **lengua de herencia**, planteado por Montrul (2015: 15-16), quien lo definió como la lengua minoritaria que coexiste y es aprendida junto con una lengua mayoritaria o socialmente dominante. Así pues, en este trabajo se estudian los hablantes de herencia, entendiéndolos como los descendientes de emigrantes que crecen en contextos donde se habla su lengua minoritaria (en el hogar) y la mayoritaria o dominante del contexto (fuera del hogar). Cabe señalar que la transmisión del español como lengua de herencia a las siguientes generaciones no solo se ve amenazada por las dificultades que conlleva una disparidad lingüística y cultural a la que se enfrentan las familias migrantes, sino por la desinformación de los padres, del personal de los centros educativos y la falta de guía respecto a los beneficios de mantener el lenguaje de herencia.

Aunque las investigaciones e interés sobre el bilingüismo y la bialfabetización han aumentado debido a la gran presencia de hispanohablantes en Estados Unidos y Canadá, la cantidad de información, material didáctico y literatura para guiar a los padres o personas con niños en esta situación de diversidad lingüística sigue siendo escasa o cuenta con poca divulgación. A propósito, DeMelo (2014: 2) resaltó que hay un gran vacío de literatura sobre “la transmisión, adquisición, mantenimiento y pérdida de la lengua española como lengua de herencia”. Por ello, es común que los padres

migrantes no tengan guía o información acerca de los beneficios de la enseñanza y la conservación de su lengua materna, por lo que pueden estar más preocupados por el aprendizaje y la adquisición de la lengua dominante, para que sus hijos puedan tener un rendimiento académico promedio.

En esta línea es preciso señalar la falta de literatura sobre este tema en los centros educativos, además de la falta de personal con la formación suficiente para guiar y ayudar a los padres a conservar, transferir y mantener su lengua nativa a las generaciones futuras. Estos factores gestan en muchas ocasiones una exposición reducida de la lengua de herencia en los primeros años de infancia, lo cual resulta en hablantes de herencia con competencias reducidas y una pérdida gradual de la lengua de origen. Como indicó Muñoz (2006) en lo referente al modelo de la pérdida de la lengua española como lengua de herencia en contextos estadounidenses, esta desaparece casi totalmente en la tercera generación de descendientes de inmigrantes hispanohablantes.

Ventajas del mantenimiento del lenguaje de herencia

Es necesario resaltar las múltiples ventajas que generan el mantenimiento y la alfabetización del lenguaje de herencia, pues cuando un individuo mantiene un lenguaje de herencia repercute en diversos ámbitos, a saber:

Ámbito de impacto social: tiene que ver con la repercusión en la sociedad del individuo hablante de herencia, así como el aporte social, cultural y económico que pueda realizar en una nación o contexto en el que viva.

Ámbito de impacto personal: se vincula con factores intrínsecos del individuo que se benefician o cambian al mantener una lengua de herencia; de esta manera, elementos como la identidad, el autoconocimiento, la personalidad, su relación familiar, el desarrollo cognitivo y la adquisición de competencias comunicativas cambian notoriamente en un individuo que mantiene su lenguaje de herencia.

Así lo explicaron Ada et al. (2017), quienes mencionaron las ventajas de criar a niños bilingües a nivel de desarrollo comunicativo, cognitivo, de identidad y autoestima, factores que producen beneficios culturales, académicos y económicos. En cuanto al nivel de impacto social, los autores señalaron que las personas bilingües tienen mayor posibilidad de comunicación, dado que cuentan con la capacidad de comunicarse con más personas, lo cual beneficia la interacción y el conocimiento

disponible en dos idiomas, lo que les permitiría formar vínculos internacionales, comerciales, políticos y culturales con mayor facilidad. En efecto, un hablante de herencia no solo conoce el idioma, sino que adquiere competencias pragmáticas sociales y culturales que le hacen posible desenvolverse con mayor facilidad entre las dos sociedades; también cuenta con mayores posibilidades de obtener trabajos mejor remunerados que necesitan personal multilingüe, lo cual maximiza los recursos lingüísticos, culturales y económicos de una nación.

A nivel de impacto personal, los niños hablantes de herencia tienen más facilidad que una persona monolingüe para aprender un tercer idioma y una mayor flexibilidad cognitiva que les permite ser más creativos y tener una mayor sensibilidad y conciencia comunicativa. Así mismo, el bilingüismo tiene un gran impacto a nivel intrafamiliar, pues les facilita a las últimas generaciones la comunicación natural con sus padres y abuelos en su propia lengua, lo cual genera en el individuo bilingüe una sensación de pertenencia y conexión real con su familia y su cultura, lo que es fundamental para desarrollar una autoestima y una identidad múltiple que genera autovaloración.

1.2 Bilingüismo

Para profundizar en la noción de bilingüismo es necesario precisar su concepto. Por su parte, Grant y Gottardo (2008) determinaron que para definir este término se debe tener en cuenta varios factores, como la edad de adquisición de la L2, la exposición continua de la L1, así como las habilidades y circunstancias específicas de aprendizaje de cada idioma. Los autores difirieron del concepto binario tradicional del bilingüismo, el cual establece que una persona bilingüe es la que adquiere y es competente en dos idiomas, pues consideraron que dentro del bilingüismo se pueden tener diferentes niveles de competencia, independientemente del lugar y la manera en que se han aprendido y adquirido ambos idiomas. Por tanto, que un individuo sea bilingüe no garantiza que posea el mismo nivel de competencia en las dos lenguas, lo cual se manifiesta en los hispanohablantes que son hablantes de herencia.

Como se mencionó, en la actualidad existen más inmigrantes hispanohablantes con una competencia limitada del español que los que tienen dominio nativo, debido, sobre todo, a que reciben una instrucción educativa formal en la lengua mayoritaria y, dependiendo del caso, no continúan o no reciben una instrucción educativa formal en español, además de la reducción gradual de su exposición a su lengua de herencia.

1.3 Proceso de adquisición de una lengua materna: posturas teóricas principales

Para hablar de la alfabetización y el consecuente mantenimiento del lenguaje de herencia es necesario comprender cómo se adquiere un lenguaje. A lo largo de la historia se han formulado diferentes teorías y enfoques para la adquisición de lenguas maternas; a continuación se presentan tres de las posturas teóricas principales que continúan vigentes en el campo académico: el innatismo, el conductismo y el interaccionismo.

Innatismo

Planteado por Chomsky (1957), quien habló en *Estructuras sintácticas* de la hipótesis de la gramática universal, la cual definió como todas las reglas, directrices y patrones que las lenguas en general poseen; así, la gramática universal se representa en el conocimiento específico sobre los patrones lingüísticos.

Adicionalmente, el autor señaló que los seres humanos tienen una habilidad innata y natural para adquirir, ingresar y usar el conocimiento de la gramática universal, el cual denominó *dispositivo de adquisición de lenguaje* (Chomsky, 1957). Por tanto, al aprender un idioma, el dispositivo de adquisición del lenguaje se activa para acceder a la gramática universal y reconocer esos parámetros generales lingüísticos e identificar las características específicas de una lengua.

Según Chomsky (1957), a los cinco años de edad se tiene un conocimiento de la mayoría de las reglas gramaticales de un lenguaje, por lo que se cuenta con una competencia lingüística que evidencia el conocimiento de estructuras profundas y superficiales de un lenguaje, originado por la información de las reglas gramaticales recibidas de las personas con las que se interactúa y del entorno.

Conductismo

Propuesto por Skinner (1957) en *El comportamiento verbal*, donde estableció que la adquisición del lenguaje puede aprenderse como cualquier otra conducta, por medio de hábitos que se asocian al estímulo y la respuesta dados por un individuo dentro de un ambiente específico. Desde esta perspectiva, los padres representan el modelo del lenguaje a seguir, pues son quienes condicionan el ambiente, estimulan positiva o negativamente y refuerzan al niño cuando emite una respuesta considerada correcta o incorrecta, cercana o alejada del lenguaje adulto manejado por sus padres o personas que le rodean.

Para los conductistas, el proceso de adquisición del lenguaje se fundamenta en el ambiente como fuente del conocimiento lingüístico, así como en la respuesta y el refuerzo de una conducta específica del niño.

Interaccionismo

También conocido como la teoría sociocultural postulada por Vygotsky (1978), quien determinó que el aprendizaje de un lenguaje se da desde la interacción social, no únicamente por el desarrollo cognitivo; por consiguiente, enfatizó la importancia de la interacción con otros individuos como fuente de conocimiento lingüístico. Para el autor, el niño o niña interioriza mediante la interacción los procesos mentales que surgen de la actividad social, por tanto, la estructura mental de un individuo se deriva de la estructura del contexto social en el que se encuentra, partiendo desde el nivel social hasta el individual.

1.4 Hipótesis de la traducción fonológica

Con el propósito de justificar y enfatizar el aprendizaje de la lengua de herencia en la primera infancia, sobre todo en términos fonéticos y de pronunciación, es necesario tener en cuenta la hipótesis de traducción fonológica de Flege (1981). Al respecto, Cortés (2002), en su revisión teórica del factor edad en el aprendizaje de una L2, sostuvo que Flege distinguió dos canales de procesamiento: uno auditivo y otro fonético; los adultos suelen usar el fonético y asociar los sonidos de la lengua que están aprendiendo con los sonidos de la escritura de su lengua materna, lo cual ocasiona una interpretación de sonidos distorsionada por su propia lengua, de lo que resulta el acento extranjero. Por el contrario, los niños utilizan el canal de procesamiento auditivo, dado que aún no tienen un sistema de escritura en su mente, por lo que pueden asimilar los sonidos de la segunda lengua sin interpretaciones distorsionadas, tal como lo haría una persona nativa.

Así pues, los niños hablantes de herencia pueden lograr, al menos en términos de pronunciación, un nivel nativo de cualquier idioma. Por ello, la transmisión y el mantenimiento de la lengua española como lenguaje de herencia en la etapa infantil es de vital importancia, pues si un padre, madre o tutor decide transferir el lenguaje de herencia a sus hijos estarían aprovechando el canal de procesamiento auditivo que naturalmente poseen los niños para aprender una lengua, de modo que la transmisión e

interacción en la lengua materna y otras lenguas recibidas durante los primeros cinco años son de mucho valor y beneficiarán al individuo de por vida.

1.5 Adquisición simultánea y sucesiva de lenguas

Se debe tener clara la forma en que los niños hablantes de herencia adquieren ambas lenguas, y para ello es necesario comprender que la adquisición del lenguaje de un hablante de herencia es distinta a la de una persona en contextos monolingües, porque la adquisición de la L1 y L2 en los hablantes de herencia se da al mismo tiempo y simultáneamente. A esto, De Houwer (2009) lo denominó la BFLA (*Bilingual First Language Acquisition*) o la adquisición bilingüe de primeras lenguas, la cual definió como el proceso de desarrollo del lenguaje que se da en los niños que escuchan dos lenguas desde que nacen; por ello, en los hablantes de herencia no hay una L1 y L2, porque en muchos hablantes de herencia se da una exposición y adquisición simultánea de las lenguas en contacto, la lengua de herencia y lengua mayoritaria, o también se puede dar una adquisición sucesiva del lenguaje mayoritario, en los casos de los hablantes de herencia que migran al país de la lengua mayoritaria cuando ya han adquirido cierta competencia en su lengua de herencia.

Para comprender el desarrollo de los niños hablantes de herencia que adquieren dos primeras lenguas al mismo tiempo, Taeschner y Volterra (1983) plantearon un modelo que consta de tres fases: 1) el niño o niña adquiere un léxico que contiene palabras de los dos idiomas, luego 2) llega a tener dos sistemas léxicos, pero una sola gramática, de manera que 3) adquiere dos sistemas léxicos y dos gramáticas diferenciadas. De acuerdo con los autores, los niños bilingües crean etiquetas de los idiomas según las personas que lo hablan, para lograr separar los idiomas y disminuir la carga cognitiva. Por ende, el aprendizaje del lenguaje mayoritario y de herencia se da de una manera gradual en la etapa infantil y no dificulta u obstaculiza el desarrollo lingüístico del individuo, y, sin lugar a dudas, no representa el mismo grado de dificultad que en el aprendizaje de segundas lenguas en adultos.

1.6 Hipótesis del umbral y de la interdependencia lingüística

Partiendo de lo anterior surge el interrogante sobre la relación entre la competencia lingüística de la lengua de herencia o L1 y la lengua mayoritaria o L2; en concreto, interesa saber si el hecho de recibir alfabetización en la lengua de herencia

dificulta el aprendizaje y la adquisición de la L2 por causar confusión mental y retraso intelectual, o, por el contrario, es benéfico para la competencia lingüística y comunicativa de un niño bilingüe. En este sentido, Cummins (1976) estableció la hipótesis del umbral (*Threshold hypothesis*), la cual sostiene que un individuo necesita alcanzar un nivel mínimo de competencia lingüística y conceptual correspondiente a su edad en su primera lengua, para adquirir una competencia significativa en una segunda lengua y desarrollar un bilingüismo que le permita recibir una instrucción académica en su segunda lengua. Aunado a esto, estipula que si un individuo posee un bajo nivel de competencia lingüística en su L1 y L2 puede haber consecuencias negativas en la competencia comunicativa general del individuo, lo cual crea semihablantes.

Adicionalmente, Cummins (2001) señaló que cuando los niños continúan desarrollando sus habilidades lingüísticas en dos o más idiomas durante sus años de escuela primaria adquieren un conocimiento más profundo del lenguaje y aprenden a usarlo más efectivamente. Es por eso por lo que el mantenimiento y la alfabetización de la lengua de herencia en la primera infancia y los años de primaria no solo dotan al niño de una competencia nativa o casi nativa e ilimitada, sino que le brinda destrezas comunicativas pragmáticas para ser un comunicador eficaz en dos o más sociedades.

Otra de las razones que apoyan el mantenimiento y la alfabetización de una lengua de herencia para ayudar al desarrollo de la competencia lingüística de un niño bilingüe, no solo en su L1, sino también en su L2, es la hipótesis de la interdependencia lingüística de Cummins (1984), quien concluyó que existe una competencia lingüística común subyacente (*Common Underlying Language Proficiency - CULP*), la cual se utiliza durante el proceso de aprendizaje de una L2, teniendo un conjunto de habilidades y conocimientos metalingüísticos implícitos a los que se puede acudir cuando se trabaja en otra lengua. De este modo, cualquier desarrollo en la competencia de la L1 o L2 tendrá un efecto positivo en el desarrollo de la competencia de la otra lengua, por lo que tanto la alfabetización y como la transmisión de la lengua de herencia no solo ayudan a ampliar la competencia lingüística y metalingüística, sino que contribuyen en el proceso de adquisición de la lengua mayoritaria del contexto.

En este orden de ideas, es preciso examinar las clases de competencias lingüísticas para la adquisición de segundas lenguas y cuáles adquieren los hablantes de

herencia que reciben alfabetización. Esto remite a Cummins (1981), quien distinguió dos clases de competencias lingüísticas:

Habilidades básicas de comunicación interpersonal (*Basic Interpersonal Communication Skills* - BICS): son las habilidades lingüísticas necesarias para las interacciones sociales cotidianas, que dependen directamente del contexto, dado que el hablante puede utilizar información contextual como gestos, objetos e imágenes para lograr el entendimiento y la negociación de sentido; en pocas palabras, se trata del lenguaje social y cotidiano poco exigente en términos cognitivos y necesario para alcanzar la fluidez conversacional.

Competencia lingüística académica y cognitiva (*Cognitive Academic Language Proficiency* - CALP): se refiere al uso del lenguaje en contextos académicos más descontextualizados, donde los conceptos son más abstractos y no dependen directamente del contexto; es decir, el hablante no puede utilizar información de su contexto para lograr el entendimiento y la comunicación, pero sí debe recurrir a pistas textuales o a su conocimiento sobre el idioma y el texto para alcanzar entender y ser capaz de comunicarse. En síntesis, es el lenguaje académico que cuenta con una terminología de mayor dificultad y mayor implicación cognitiva.

Los niños hablantes de herencia que continúan comunicándose en su hogar con la lengua de sus padres desarrollan las habilidades básicas de comunicación interpersonal, pero al no recibir ninguna educación académica en su lengua de herencia no desarrollan la competencia lingüística académica y cognitiva en esta, lo cual los convierte en semihablantes, o sea, con una competencia limitada que no les permite leer ni escribir.

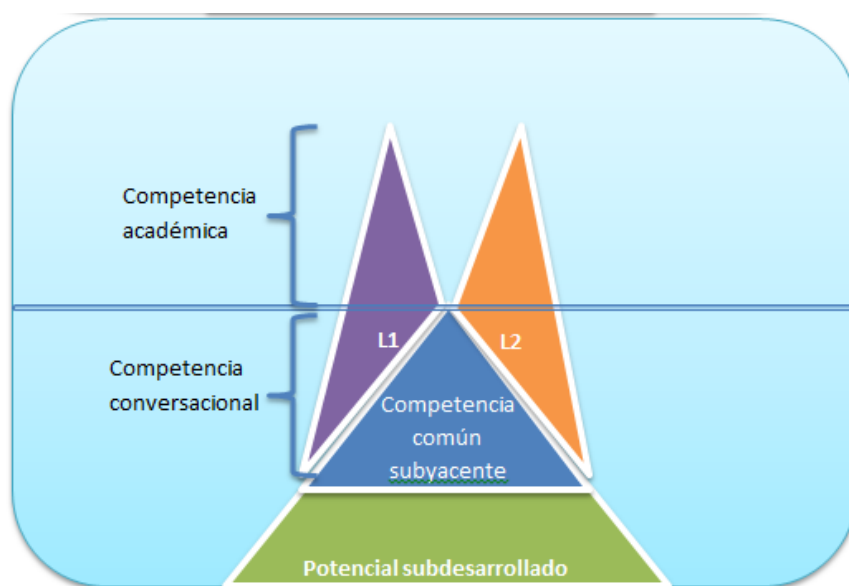
A este respecto, Cummins (1994) estableció dos clases de bilingüismo: uno aditivo, en el que la lengua de herencia (L1) se continúa desarrollando junto con la valoración cultural mientras se adquiere la segunda lengua (L2); y el bilingüismo sustractivo, donde la segunda lengua (L2) se adquiere en detrimento de la lengua de herencia (L1) y su cultura, lo cual desemboca en su depreciación y poco uso. Así, dependiendo de las situaciones específicas de contexto, de la sociedad y del sistema educativo a los que se pueda enfrentar un hablante de herencia, puede presentarse un bilingüismo u otro, lo cual ayuda o dificulta un mayor desarrollo tanto en las

habilidades básicas de comunicación interpersonal como en la competencia lingüística académica en la lengua de herencia y, por consiguiente, en un mayor desarrollo y adición de recursos de la gran competencia lingüística común subyacente.

En este sentido, el autor señaló que aquellos estudiantes que están en un contexto de bilingüismo aditivo tienen mayor éxito académico que quienes se enfrentan a un bilingüismo sustractivo, por la interdependencia lingüística que se da en el lenguaje de herencia o L1 y la lengua mayoritaria o L2. Para ilustrar la hipótesis de la interdependencia lingüística, Cummins (1981, 2005) desarrolló un diagrama con forma de iceberg (Figura 1), donde se presenta un caso de bilingüismo aditivo.

Figura 1.

Diagrama de doble iceberg de la interdependencia lingüística de Cummins, bilingüismo aditivo.



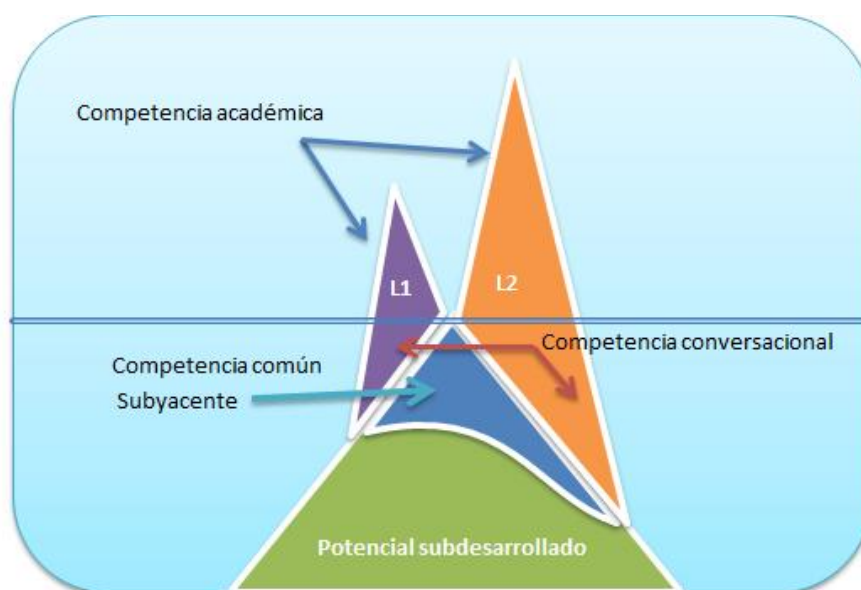
Este diagrama, el cual muestra la relación en la competencia comunicativa de ambas lenguas, se realizó con base en un hablante de herencia en contexto de bilingüismo aditivo, donde un individuo aprende o adquiere un nuevo lenguaje y mantiene su lenguaje de herencia. El diagrama muestra una situación ideal, en la que la competencia de ambas lenguas aumenta y se desarrolla en igual medida; además, los dos lenguajes acceden a una competencia común subyacente, que, en este caso, se

encuentra equilibrada y ayuda al individuo a desarrollar tanto la competencia conversacional como la académica en ambos idiomas.

Ahora bien, en la Figura 2 aparece el diagrama del doble iceberg con el caso del bilingüismo sustractivo, donde el lenguaje de herencia es relegado por el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje mayoritario.

Figura 2.

Diagrama de doble iceberg de la interdependencia lingüística de Cummins, bilingüismo sustractivo.



En este diagrama, la interdependencia lingüística se encuentra en un contexto de bilingüismo sustractivo, donde L1 representa el lenguaje de herencia y L2 el lenguaje mayoritario. Se muestra un caso en que el individuo aprende un lenguaje nuevo, pero pierde gradualmente su lenguaje de herencia, es decir, no se mantuvo o no se siguió desarrollando porque el lenguaje mayoritario se priorizó. Esto hace que la competencia común subyacente no esté equilibrada, en comparación con la situación ideal del bilingüismo aditivo, donde esta se encuentra en equilibrio por un desarrollo igualitario de ambas lenguas. Al ser así, el hablante de herencia puede acceder al conocimiento de la gramática universal que posea, el cual le será útil para ambas lenguas, pero si no tiene bases sólidas en ninguno de los dos idiomas tendrá vacíos en este conocimiento, lo que repercute en su competencia comunicativa en general.

1.7 Hipótesis de la dependencia ortográfica

En lo concerniente a la habilidad lectora, así como al descubrimiento de la relación entre la competencia lectora de la lengua de herencia y la lengua mayoritaria, hay que tener en cuenta la hipótesis de la dependencia ortográfica (*The Script Dependent Hypothesis*) postulada por Lindgren et al. (1985), quienes argumentaron que las habilidades para reconocer una palabra de forma precisa están dictaminadas por los esquemas ortográficos y las normas de correspondencia grafema-fonema (CGF) particulares a cada lengua. De esta manera, las habilidades lectoras de una lengua con ortografía irregular (como el inglés) pueden desarrollarse más lentamente que en lenguas como el español, las cuales poseen una ortografía regular donde a cada grafema le corresponde el mismo sonido; en este sentido, aprender a leer en español representa un desafío de menor envergadura que hacerlo en inglés, en especial si se trata de hablantes de herencia con cierto grado de competencia conversacional u oral.

1.8 La lectura y la competencia lectora

Por su parte, Durán (2017) planteó la lectura como medio de comunicación y la capacidad que le permite al ser humano descifrar, comprender, analizar, sintetizar, representar, valorar y acceder no solo al conocimiento, sino a otras realidades y sociedades. Además, se trata del mecanismo básico y principal para la transmisión de conocimiento, por lo que la competencia lectora se convierte en la base del proceso educativo, así que es entendible que el individuo que no posea esta competencia en un idioma no pueda acceder a la información y la transmisión de conocimiento científico, político, cultural y social que se deriva de la actividad lectora. Tal es el caso de los hablantes de competencia limitada que no adquieren esta competencia; entonces, dominar la habilidad lectora en el caso de los hablantes de herencia bilingües otorga las ventajas y beneficios mencionados.

De acuerdo con Gómez (2013), la competencia lectora durante el primer nivel educativo o educación básica se refiere principalmente a tres dimensiones: la comprensión, la fluidez y la velocidad.

Comprensión lectora: habilidad para comprender el lenguaje escrito, desde la capacidad para decodificar el texto hasta la creación de conocimiento generado

por el diálogo mental de las inferencias entre lo leído y el conocimiento previo del lector.

Fluidez: habilidad para leer en voz alta con la pronunciación, entonación y pausas necesarias para dar sentido a la lectura, por medio de la identificación e interpretación del sentido dado por los signos de puntuación.

Velocidad: capacidad de leer el texto en un periodo determinado en que se logre comprender lo leído. Generalmente, esta velocidad se expresa en palabras leídas por minuto.

El autor recomendó la evaluación individual de cada una de estas habilidades, aunque todas tengan un desarrollo concatenado (Gómez, 2013). Aunado a esto, subrayó que el aprendizaje de la lectura es uno de los aprendizajes más complejos para un ser humano, pues involucra la interacción y la coordinación de sistemas visuales, cerebrales, auditivos, motores, cognitivos y lingüísticos; y recalcó que, a diferencia del lenguaje oral, que se aprende de forma natural en ambientes adecuados, la lectura precisa depende de una enseñanza explícita y sistematizada (Durán, 2017).

1.9 Etapas del desarrollo de la habilidad lectora

Tabla 1.

Etapas del desarrollo de la habilidad lectora

Etapas	Edad y grado	Características	Proceso de adquisición
0	6 m. - seis años (preescolar).	Nombra letras, reconoce avisos, escribe su nombre.	Exposición
1	Seis – siete años (grado 1-2).	Aprendizaje de las pautas de grafema-fonema, lectura de palabras cortas, textos simples menores a 600 palabras.	Instrucción directa
2	Siete a ocho años (grado 2-3).	Lectura de historias cortas con fluidez; textos de hasta 3 000 palabras con mayor dificultad en vocabulario.	Instrucción directa
3	Nueve a 14 años (I:4-6, II:1-2).	Lectura para el aprendizaje de conocimientos nuevos, desde un solo punto de vista.	Lectura y estudio, discusión
4	15 a 17 años (II:3-5).	Lectura de un rango más amplio de textos, desde diferentes puntos de vista.	Lectura y estudio más amplios.
5	18 años en adelante.	Lecturas con propósito preciso, el cual se realiza para integrar y asociar los conocimientos personales con los de los demás.	Lectura más amplia con la escritura de artículos.

Nota. Adaptado de *Stages of reading development*, por J. Chall, 1983, McGraw-Hill.

1.10 El proceso lector

Este proceso inicia con el procesamiento perceptivo, donde el sistema visual recibe y analiza, a través de la vista, la información obtenida a partir de unos trazos y sigue el procesamiento léxico, en el que se accede a la información existente para darle significado a cada palabra que se lee; después entra en juego el procesamiento sintáctico, el cual intenta organizar y asignar funciones estructurales a las oraciones que se leen. Finalmente tiene lugar el procesamiento semántico, que se encarga de otorgar un mensaje global a lo que se lee, o sea, la comprensión de un texto.

Así pues, para la adquisición de la habilidad lectora en el área del aprendizaje del español en contextos bilingües se requiere de unas habilidades y procesos cognitivos necesarios o prerequisites. A propósito, O'Shanahan et al. (2013) determinaron que los procesos cognitivos básicos que un individuo promedio (sin trastornos cognitivos o fisiológicos) necesita para adquirir la competencia lectora en una lengua son el acceso léxico y reconocimiento de palabras, el procesamiento fonológico, la memoria de trabajo, la velocidad del nombrado, el procesamiento sintáctico-semántico y una competencia oral básica en la lengua.

1.10.1 Procesamiento léxico: acceso léxico

El acceso léxico consiste en la capacidad de procesamiento del cerebro para el reconocimiento de palabras y la vinculación con su respectivo significado desde los estímulos visuales o auditivos. Siguiendo a Bargetto y Rizzo (2019), este proceso de reconocimiento requiere de tres tipos de información o *input* que trabajan en conjunto desde el saber o competencia y la actuación o discriminación contextual de una palabra:

Información estimular: comprende las características fonémica (auditivas) y ortográficas (visuales) de una palabra.

Información léxica: representa las sílabas y los morfemas que posibilitan la construcción de una palabra desde de las normas de combinación de estas unidades subléxicas.

Información contextual: activa los significados y las palabras, dependiendo del marco contextual en el que se emiten o producen.

Según los autores, el proceso de reconocimiento de palabras inicia con la recepción de estímulos que contiene la información, de manera que el proceso continúa

con la transformación de la información recibida en representaciones de salida, las cuales constituyen la representación fonológica, ortográfica, morfológica y sintáctica-semántica, conforme a las pautas de la lengua (Bargetto y Riffo, 2019). Estas representaciones se detallan a continuación:

Fonológica: se trata de la estructura del segmento que permite diferenciar una palabra de la otra, o los elementos de una unidad léxica en el lenguaje oral.

Ortográfica: se activa solo con el lenguaje escrito y permite establecer una equivalencia de los estímulos visuales con el lenguaje oral.

Morfológica: atribuye una función gramatical a la unidad o subunidad léxica del texto escrito o cadena hablada.

Sintáctica: asigna un patrón de trabajo dentro del contexto, es decir, un orden determinado dentro de un texto oral o escrito.

Semántica: le otorga un significado o sentido a la información recibida. El proceso concluye con la producción de un objeto mental que posee un nivel formal y uno semántico, los cuales quedan disponibles en la memoria del individuo.

Ahora bien, existen diferentes posturas teóricas que tratan de explicar el proceso de acceso léxico. Bargetto y Riffo (2019) dividieron en dos categorías los planteamientos teóricos sobre el acceso léxico: el acceso directo, donde se ubican los modelos que establecen que el reconocimiento de palabras se da mediante la recepción del estímulo, sin necesidad de activar otros niveles de memoria, en contraste con los modelos de carácter indirecto, los cuales proponen que el proceso de reconocimiento de palabras ocurre en paralelo, por lo que dos o más procesos pueden ocurrir simultáneamente y no siempre de manera lineal secuencial.

Dentro de los modelos de carácter directo se encuentra el Modelo del Logogén, postulado por Norton a finales de los años 60, quien fue el primero en hablar sobre la activación de niveles de memoria; también propuso el término logogenes, que son la representación del léxico en la memoria de un individuo, para lo cual almacenan una entrada del léxico. Esta palabra surgió de una analogía, donde los *logo genes* son cajas o casillas que se llenan con la información recibida, sea texto escrito o cadena hablada, y al llenarse se convierten en una entrada específica que el individuo puede activar.

Este tipo de modelo determina que la información es variable en el proceso de reconocimiento, por tanto, la frecuencia de las palabras condiciona su reconocimiento; por ello, las palabras poco frecuentes necesitan más información estimular, mientras que las frecuentes requieren menos de esta información para su reconocimiento. Norton expuso que cuando un logogén se activa puede activar otros logogenes similares en términos de grafemas, fonemas y longitud de sílaba, lo cual puede explicar los efectos de frecuencia léxica, de longitud, de lexicalidad y el *priming*.

Efecto de frecuencia léxica: se trata de la cantidad de veces que una palabra se usa en un lenguaje, sea de forma oral o escrita; así, una palabra con frecuencia léxica alta tiene mayor aparición y frecuencia de uso que una palabra con baja frecuencia léxica.

Efecto de longitud: tiene que ver con el tiempo de lectura de las palabras; se establece que las palabras largas se leen con menor velocidad que las cortas, las cuales tienen una mayor facilidad de almacenamiento en la memoria.

Efecto de lexicalidad: señala que el reconocimiento de las palabras se da antes que las pseudopalabras.

Efecto *priming*: consiste en la variación de los tiempos de reconocimiento de una palabra, en caso de que la preceda un contexto asociativo con algún tipo de relación con ella.

Otro de los modelos teóricos de acceso léxico es el Modelo de búsqueda serial, desarrollado por Foster en 1976: se trata de un modelo indirecto, serial y unidireccional que concibe la memoria como una biblioteca donde se deben buscar las palabras de manera ordenada. Este modelo se organiza con tres archivos periféricos, los cuales posibilitan la búsqueda: un archivo ortográfico, que permite rastrear las entradas de vía visual; un archivo fonológico, dedicado a las entradas auditivas; y un archivo semántico, encargado de la vinculación de significado.

Según este modelo, el proceso de reconocimiento de palabras se da en dos pasos, primero se recibe el estímulo para su análisis y procesamiento en los archivos periféricos correspondientes; luego se da la búsqueda de la entrada en un archivo central, donde se encuentra la información relativa a la palabra y se comprueba si corresponde con la información visual, de ser así se valida como una entrada de léxico relevante que queda almacenada en el archivo central para una búsqueda posterior. Por

medio de este modelo, se ha podido constatar el efecto de frecuencia léxica y de *priming*.

Por su parte, en 1986, McClelland y Elman propusieron el Modelo de activación interactiva o TRACE, un modelo directo que se basa en unidades o nodos que se encuentran en tres niveles: nivel de reposo, de activación y un umbral. Entre estos nodos se establece una conexión de activación o excitación y de inhibición, por lo que funcionan a manera de red dinámica, pues, dependiendo del procesamiento resultante, se actualiza e interactúa con la información recibida.

Además, el modelo está compuesto de tres niveles diferentes: un nivel detector de rasgos fonéticos, otro de fonemas y un detector de palabras, los cuales, al igual que los nodos, están interrelacionados por conexiones que se pueden activar o inhibir dentro del mismo nivel o a otros niveles. El proceso de acceso léxico inicia con la recepción de señal acústica, donde el primer nivel detector de rasgos fonéticos identifica los rasgos distintivos, si el nodo resultante se activa pasa al siguiente nivel de fonemas y concluye con el detector de palabras y su conexión o vinculación con su significado, y si un nodo se inhibe queda en reposo, sin movimiento dentro del modelo.

Un rasgo particular del modelo es la activación de características asociadas a los niveles inferiores, por lo que la activación de grafema /f/ activa sus rasgos fonéticos. Este modelo explica el fenómeno de frecuencia léxica, lexicalidad y el efecto de coarticulación fonética. Así pues, el acceso léxico es un proceso cognitivo básico para el aprendizaje de la lectura, dado que permite el reconocimiento de palabras, la relación con su significado y consecuentemente la formación de estructuras léxicas más complejas.

1.10.2 Procesamiento fonológico

Entre los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje de la lectura y para la lectura como tal está el procesamiento fonológico, entendido como todas las operaciones mentales que permiten procesar la información fonológica en el lenguaje oral o escrito, lo cual implica la capacidad de reconocimiento estructural de una palabra y de las unidades que la conforman.

Ahora bien, siguiendo a Cotto (2012), las operaciones mentales del procesamiento fonológico pueden representarse en destrezas fonológicas, tales como discriminación, separación, comparación, unión, omisión, sustitución y conteo.

Discriminación fonológica: por medio de ella es posible identificar y distinguir los diversos fonemas o sonidos.

Separación fonológica: los fonemas o sílabas de una palabra se pueden dividir a través de la comparación.

Comparación fonológica: se encuentran similitudes y diferencias entre las sílabas o fonemas que conforman una palabra, mediante la unión.

Unión fonológica: hace posible adjuntar fonemas o sílabas para formar una palabra.

Omisión fonológica: capacidad de suprimir un fonema o sílaba de una palabra, por medio de la sustitución.

Sustitución fonológica: es posible reemplazar una sílaba o fonema por otro.

Conteo fonológico: se puede calcular cuántos fonemas o sílabas tiene una palabra.

De esta forma parece lógico que la planeación didáctica y pedagógica para el desarrollo de la conciencia fonológica se deban trabajar en función del desarrollo de las destrezas fonológicas desde los diferentes niveles de la conciencia fonológica, a saber, conciencia léxica, silábica, intrasilábica y fonémica. Esto es así, en parte, por la dificultad a la que se enfrentan los estudiantes prelectores, como lo afirmaron Herrera y Defior (2005), pues deben comprender que el lenguaje oral tiene la posibilidad de segmentarse en unidades, desde la palabra hasta la unidad más pequeña, que es el fonema, cuyos sonidos tienen una representación gráfica, que son las letras.

Por otro lado, O'Shanahan et al. (2013) determinaron que el procesamiento fonológico se compone de tres factores distintos:

Recodificación fonológica: la capacidad de asociación del grafema con el fonema.

Memoria fonológica: permite el procesamiento y el almacenamiento en la memoria para recordar las diferentes unidades léxicas. En este tema se profundiza más adelante.

Conciencia fonológica: es la habilidad metalingüística que permite reflexionar y manipular el lenguaje oral.

Estas capacidades son necesarias para realizar un procesamiento fonológico y alcanzar un discernimiento en la composición estructural de los sonidos del lenguaje hablado; es decir, dicho procesamiento se trata de un predictor condicional para la adquisición de la lectoescritura.

1.10.3 Conciencia fonológica

En este punto se deben mirar detalladamente las diferencias del concepto de fonética y de la conciencia fonológica, aunque ambos están relacionados. De acuerdo con la Real Academia Española (2021: 1), la fonética es “4. f. Ling. Parte de la gramática que estudia los mecanismos de producción, transmisión y percepción de la señal sonora que constituye el habla”; mientras que la conciencia fonológica se trata de una habilidad metalingüística.

Según el National Reading Panel (NRP, 2000), la conciencia fonológica es uno de los pilares esenciales para el aprendizaje lector. En concordancia, Gutiérrez y Díez (2018) mencionaron las múltiples investigaciones realizadas en la última década acerca del papel protagónico de la conciencia fonológica para el desarrollo lector; argumentaron que esta habilidad se convierte en un predictor esencial del éxito en la lectoescritura, por tanto, quien no reciba instrucción y no desarrolle la conciencia fonológica tendrá un atraso considerable en su proceso de alfabetización y en su éxito lector en general. Así, para llegar a ser un buen lector es necesario adquirir la competencia conversacional básica para que el niño o niña tengan la preparación suficiente para el reconocimiento de fonemas, sílabas y palabras. Cabe señalar que la adquisición de la conciencia fonológica tiene una relación bidireccional con la obtención de la habilidad lectora.

Siguiendo la literatura especializada, la conciencia fonológica se trata de un proceso que inicia desde los cuatro y cinco, años y culmina con el dominio de la habilidad lectora a los siete u ocho años, aproximadamente. En un estudiante sin trastornos cognitivos o retraso lingüístico, el proceso de apropiación de la conciencia fonológica es progresivo, pues primero se reciben y captan los estímulos del lenguaje oral, luego se reconocen y diferencian los segmentos que conforman y constituyen el

lenguaje, por tanto, hay unas condiciones previas para estar en la capacidad de adquirir la conciencia fonológica, la cual ayuda y es una condicional para la adquisición del aprendizaje de la lectoescritura.

Figura 3.

Diagrama de las condiciones previas al aprendizaje lector



Lo anterior tiene más validez en la lengua española, que posee una ortografía transparente con 27 letras del alfabeto (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, Ñ, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z) y 22 fonemas (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /b/, /d/, /f/, /g/, /j/, /k/, /l/, /m/, /n/, /ñ/, /r/, /rr/, /t/, /y/, /ch/). A la mayoría de letras del alfabeto les corresponde un único sonido, excepto la letra (c), que puede tener dos valores fonéticos como /ka/, /ko/, /ku/ o /si/, /se/; la (g), que se puede escuchar cómo /j/ o /g/; el sonido de la /s/ se puede escribir como c, s o z; la letra h no posee sonido; además de los cinco diágrafos que se encuentran en la lengua española: ch, ll, qu, rr, gu.

Por ello, para adquirir la recodificación fonológica o el principio alfabético es necesario desarrollar la conciencia fonológica, lo cual requiere de una instrucción explícita y sistemática de cada sonido de la lengua. Por principio alfabético se entiende el conocimiento requerido para decodificar el alfabeto y asociar los fonemas con los grafemas y sus respectivos nombres, o el discernimiento necesario para distinguir que el nombre de la letra es diferente al sonido que produce.

Por último, Jiménez y O'Shanahan (2008) hablaron sobre la conciencia fonológica y establecieron que el proceso de reflexión es fundamental para comprender que un fonema representa a un grafema y que el resultante de la combinación o la separación de fonemas son unidades sonoras, fonemas, sílabas o unidades intrasilábicas. Así pues, la conciencia fonológica supera el mero reconocimiento de las unidades sonoras, porque se necesita de un proceso reflexivo para comprender que el lenguaje oral se constituye por una secuencia de unidades sonoras. Entonces, es posible reconocer diferentes niveles de conciencia fonológica (léxica, silábica, intrasilábica y

fonémica), las cuales parten desde estructuras léxicas complejas, como las oraciones hasta la mínima unidad subléxica, que es el fonema.

1.10.3.1 Componentes de la conciencia fonológica

La conciencia fonológica, en tanto proceso, se encuentra dividida en tres componentes, los cuales constituyen las etapas necesarias para alcanzar la conciencia fonológica:

Sensibilidad fonológica: las unidades sonoras se captan y se distinguen o discriminan sus semejanzas y diferencias; se trata de la sutileza auditiva necesaria para detectar similitudes y disimilitudes en el lenguaje oral. Según Montes (2017), el medio lúdico es la mejor herramienta para estimular y reforzar las habilidades de esta etapa, o sea, a través de canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas, etc., puesto que se desarrollan la expresión oral, la expresión corporal, la atención, la memoria, el ritmo y la escucha.

Conciencia fonológica analítica: implica un nivel superior de complejidad para el estudiante prelector. En esta etapa, las destrezas a trabajar se centran en la identificación, la separación, la omisión y el conteo silábico, debido a que el estudiante puede distinguir las sílabas. Desde la perspectiva de Gutiérrez y Díez (2018), a la edad de cuatro años, los niños y niñas están en la capacidad de desarrollar un nivel de conciencia silábico.

Conciencia fonológica sintética: supone un nivel más alto de complejidad que todas las anteriores, y es la etapa previa necesaria para la adquisición y el aprendizaje de la habilidad lectoescritora. Aquí se realizan actividades de unión, sustitución y conteo en los cuatro niveles, en este caso: nivel de palabra, sílaba, intrasílaba y fonema o grafema.

En la instrucción de la conciencia fonológica hay que tener en cuenta esta estructura guía constituida por los componentes de la conciencia fonológica para el desarrollo, la planeación, el planteamiento y la ejecución del material didáctico y sesiones de enseñanza. Según Jiménez y O'Shanahan (2008), una mayor efectividad en la instrucción de la conciencia fonológica se alcanza al enseñar la segmentación del lenguaje oral en fonemas con apoyo en las letras, preferiblemente en pequeños grupos

de estudiantes para una mayor personalización y atención a las necesidades individuales de cada estudiante.

1.10.4 Memoria de trabajo

Se define como la capacidad mental de almacenamiento de información y manejo durante un corto tiempo para realizar una actividad específica que requiere de la atención y la concentración del individuo; es, por consiguiente, un elemento cognitivo que influye directamente en el aprendizaje de cualquier actividad y se encuentra relacionada con la memoria a largo plazo.

Existen varias posturas teóricas y planteamientos acerca de la relación entre la memoria de trabajo y la adquisición de la habilidad lectora. En la investigación de González et al. (2016) se habló del modelo de Baddeley y Hitch, postulado en 1974, en el cual se acuñó el término de memoria de trabajo, que ha sido comprobado por diversas investigaciones neurocognitivas. En este modelo se establecen cuatro componentes responsables del funcionamiento de la memoria de trabajo, los primeros dos se encargan del almacenamiento temporal: la agenda visio-espacial, que se ocupa de almacenar la información visual y espacial a corto plazo, y el bucle fonológico, encargado del almacenamiento de la información verbal y numérica. El tercero es el ejecutivo central, que se ocupa de procesar y coordinar la información de los dos primeros componentes. Finalmente, el cuarto se añadió en el año 2000, se trata del *buffer* episódico, encargado del almacenamiento de los episodios, es decir, la información contextual, a nivel temporal y multidimensional, motivo por el cual tiene una relación más estrecha con la memoria a largo plazo.

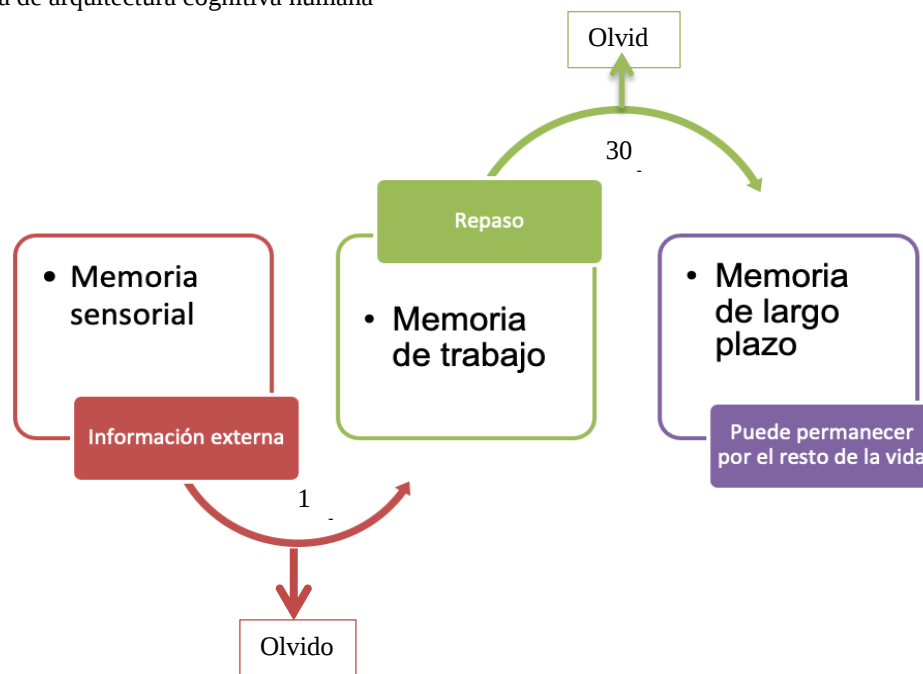
La memoria de trabajo tiene un rol importante en el aprendizaje de la habilidad lectora, pues sin este proceso no serían posibles ni el procesamiento fonológico ni el acceso léxico ni el procesamiento sintáctico semántico, por lo que permea todos los procesos necesarios de la lectura y posibilita un mejor rendimiento educativo en términos generales. A este respecto, González et al. (2016) señalaron que el entrenamiento específico en la memoria de trabajo mejora, a nivel general, la capacidad para seguir instrucciones y el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Otra de las teorías que ha buscado una relación directa entre la memoria de trabajo y el aprendizaje de la lectura es la teoría de la carga cognitiva (Sweller, 1988),

definida como el esfuerzo realizado por la memoria de trabajo para retener y vincular información nueva, lo que supone la interacción entre la memoria temporal y de largo plazo. Dado que la memoria de trabajo es temporal tiene una capacidad limitada de procesamiento, y si llega a sobrecargarse generará fatiga y ansiedad en el individuo, quien pasará por alto los elementos de la instrucción recibida. Esto, por supuesto, conlleva a un rendimiento deficiente en las tareas de aprendizaje. En palabras de Chen y Chang (2009), la ansiedad impide el funcionamiento, debido a que la memoria de trabajo está ocupada en la preocupación y no en la instrucción.

Además de la cantidad de información recibida, hay otros factores que pueden influir en el funcionamiento y el desarrollo adecuado de la memoria de trabajo o en una sobrecarga cognitiva, como la edad y el desarrollo cognitivo del individuo, el contexto, los estímulos y la información recibida; por ende, el aprendizaje será más efectivo y significativo si se da en coherencia con la estructura cognitiva de los estudiantes. De acuerdo con Andrade-Lotero (2012), los teóricos de la carga cognitiva establecen la existencia de una arquitectura cognitiva humana, esto es, la manera en que la mente se estructura dentro del cerebro humano.

Figura 4.
Esquema de arquitectura cognitiva humana



Nota. Adaptado de “Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: un estado del arte”, por L. Andrade-Lotero, 2012, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10).

En la lógica de la arquitectura cognitiva humana, la memoria de trabajo es capaz de retener y manipular información de 15 a 30 segundos; según los teóricos de la teoría de la carga cognitiva, la memoria de trabajo solo puede manejar siete elementos nuevos por vez. A propósito, se distinguen tres tipos de carga cognitiva:

Intrínseca: se refiere a la carga derivada de la complejidad de la tarea, por lo que depende tanto de la habilidad del individuo como de la dificultad derivada del material de aprendizaje.

Extrínseca: es la carga generada por la forma de la instrucción, así que es necesario eliminar todo elemento innecesario en la elaboración del material de instrucción.

Relevante o pertinente: es la responsable del aprendizaje como tal, pues se trata del esfuerzo que hace la memoria de trabajo para procesar la nueva información. Esta se relaciona directamente con el diseño del material didáctico, por ello se tiene mayor efectividad de procesamiento con un material que facilite la instrucción por medio de esquemas, representaciones y abstracciones, de manera que la carga mental, el esfuerzo y el desempeño en el aprendizaje serán consecuencia del diseño y el planteamiento adecuado de una instrucción.

1.10.5 Velocidad de nombrado

También conocida como la velocidad de denominación, es la rapidez con la que se puede nombrar correctamente información a modo de estímulos familiares, como colores y formas muy usuales, por ejemplo, las figuras geométricas, los animales como el perro o el gato, y las letras. Teniendo en cuenta las investigaciones realizadas por López-Escribano et al. (2014), en la lengua española, la velocidad de nombrado de letras en los primeros años de escolaridad predice la velocidad de lectura en el siguiente año o los próximos dos de escolaridad, por lo que se trata de un predictor de la habilidad lectora. Aunado a esto, los autores señalaron que, aunque guarda relación con las habilidades de conciencia fonológica, es una destreza diferente.

1.10.6 Procesamiento sintáctico-semántico

Se encarga de la comprensión de un texto. En primer lugar, el procesamiento sintáctico se ocupa del análisis y la asignación de una estructura a una oración, y a las palabras dentro de esa oración; mientras que el semántico asigna y extrae el significado

de una palabra, además de integrar a la memoria. Ambos suelen tratarse en conjunto porque son procesos consecuentes, primero se realiza el procesamiento sintáctico, por medio del análisis estructural, es decir, de la segmentación y el establecimiento de relaciones funcionales entre las unidades léxicas de una oración, y, dependiendo de la relación de estas unidades léxicas, se lleva a cabo el procesamiento semántico y se extrae el mensaje de la oración o se descifra el significado.

El proceso de análisis sintáctico se compone de tres subprocesos: 1) asignar la función a cada componente del texto (verbo, sustantivo), 2) determinar las relaciones existentes entre esos componentes, y 3) realizar una construcción estructural, o macroestructura, de la oración. Igualmente, el proceso del análisis semántico tiene subprocesos o pautas para lograr la extracción y la comprensión del mensaje, primero se realiza una macroestructura, que parte de la estructura del procesamiento sintáctico. Según el Diccionario de términos claves de ELE del Instituto Cervantes (2021a), la macroestructura textual es el contenido semántico general que muestra el sentido de un texto, por tanto, es un mecanismo que otorga coherencia. Para la construcción de esta macroestructura se emplean macroreglas, que, como se explicó en el Diccionario citado, son las pautas cognitivas utilizadas para elaborar la macroestructura. Entre las macroreglas se encuentran:

Supresión: la omisión de la información que no es necesaria para la interpretación del texto.

Selección: o discriminación de la información relevante dentro del sentido global del texto.

Generalización: realiza las abstracciones para recoger un sentido general del texto.

Construcción: sustituye un grupo de proposiciones por una proposición ausente que se induce como resultado de los hechos presentados o explícitos. El proceso de comprensión de un texto se finaliza cuando la información leída se integra a la memoria.

1.11 Destrezas de la competencia lingüística

Para realizar una identificación y análisis posterior del material didáctico se deben identificar las destrezas que hacen parte de la competencia lingüística concebidas

por el MCERL (Instituto Cervantes, 2002), como la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

Competencia léxica: se compone del conocimiento en vocabulario y la habilidad para usar ese conocimiento, el cual se conforma tanto de elementos léxicos como de las frases hechas, los modismos, las colocaciones, las palabras y los elementos gramaticales, tales como artículos, conjunciones, pronombres personales, cuantificadores, verbos, verbos auxiliares, posesivos, entre otros. Para un estudiante del nivel A1, el MCERL (Instituto Cervantes, 2002: 109) especificó: “Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas”.

Competencia gramatical: es el conocimiento de los recursos gramaticales del lenguaje y la habilidad para usarlos, lo que supone comprender y producir oraciones “bien formadas” (Instituto Cervantes, 2002: 110), en conformidad con los lineamientos gramaticales de la lengua. Cabe resaltar que el MCERL incluyó el conocimiento y el uso de la morfología y la sintaxis en esta competencia. Además, especificó que un estudiante del nivel A1 “Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido” (Instituto Cervantes, 2002: 111).

Competencia semántica: tiene que ver con el conocimiento referente al sistema y las relaciones de significados tanto de las oraciones como de las palabras dentro de ella. A este respecto, el MCERL no especificó unas habilidades para cada nivel, pero clasificó la competencia semántica en tres componentes: 1) la semántica léxica, la cual se ocupa del significado de las palabras, su referencia, connotación, nociones generales y relaciones léxicas semánticas, como la sinonimia y antonimia, entre otras (Instituto Cervantes, 2002). 2) La semántica gramatical, que se ocupa del significado de todos los elementos, estructuras, categorías y procesos gramaticales. Por último, 3) la semántica pragmática, encargada de las relaciones lógicas de significado, como la implicación, la presuposición, entre otros.

Competencia fonológica: de acuerdo con el MCERL, es el conocimiento y la destreza para percibir y producir fonemas, diferentes rasgos fonéticos (sonoridad, labialidad, etc.), la composición fonética (como la estructura silábica

y acentual), la prosodia (como acento, ritmo y entonación de la fonética de las oraciones) y la reducción fonética (como la reducción vocal, la asimilación, la elisión, etc.) (Instituto Cervantes, 2002). El MCERL brindó una guía del dominio de la pronunciación en cada nivel, para el A1 determinó: “Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo por los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno” (Instituto Cervantes, 2002: 114).

Competencia ortográfica: consiste en el conocimiento y la habilidad para percibir y producir los símbolos del sistema escrito; por consiguiente, abarca el conocimiento en las formas de las letras, mayúsculas y minúsculas; las convenciones tipográficas y diferentes tipografías; los signos de uso común que no pertenecen al alfabeto (como \$%£*&, entre otros); los signos de puntuación y sus normas de uso; y la ortografía correcta de las palabras o la forma de escribir una palabra según los lineamientos de la lengua.

Competencia ortoépica: supone el conocimiento requerido para ser capaz de leer un texto y articular las palabras a partir de una forma escrita del lenguaje. Esto requiere del conocimiento de las diferentes convenciones ortográficas, los signos de puntuación y su efecto en la entonación, ritmo y expresión, así como la capacidad para diferenciar palabras homónimas o ambigüedades sintácticas desde el contexto.

Capítulo 2. Análisis de material didáctico y de procesos de aprendizaje

2.1 Nivel de lengua según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

Es necesario clasificar el nivel de lengua de los estudiantes hablantes de herencia de lengua española de cuatro a seis años en un nivel concreto de la lengua para la planeación, el diseño y el planteamiento de una secuencia didáctica, lo cual puede variar según cada caso y por factores diferenciadores, como el origen lingüístico de uno o ambos padres, el contexto familiar, social, escolar y la cantidad de exposición, factores que pueden influir en la adquisición de la lengua española de cada niño o niña hablante de herencia. Sin embargo, al tratarse de estudiantes que continúan adquiriendo y desarrollando su competencia oral y lingüística, se pueden enmarcar en virtud de su conocimiento del código escrito y su habilidad lectora, por ello se ubican en un nivel preinicial, es decir, un nivel anterior al A1. Siguiendo al PCIC, “Los alumnos que alcanzan un nivel A1: son capaces de procesar textos escritos muy breves y sencillos (notas breves, anuncios, carteles, etc.) que presentan una estructura clara” (Instituto Cervantes, 2021b: 1), pues aún no tienen dominio del código escrito y no alcanzarían a estar en un nivel A1.

Aunado a esto, hay que hacer una examinación personalizada sobre la competencia oral de cada niño o niña, pues antes de iniciar la enseñanza de la lectura es recomendable que hayan alcanzado una competencia oral mínima o un A1. Como lo indicó el PCIC (Instituto Cervantes, 2021b), los individuos en este nivel “participan en conversaciones de forma sencilla y logran hacerse entender... cometen errores frecuentes. La comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones”. Como se ha mencionado, la competencia oral antes del inicio de instrucción es fundamental, dado que se debe entender y manejar un nivel inicial de la lengua española, aunque en muchos casos este requisito no se alcanza o el nivel es muy desigual por la variedad de contextos, el origen lingüístico de los padres y situaciones familiares específicas; en caso de estar en un nivel preinicial se debe hacer énfasis en el aprendizaje de vocabulario, así como en el desarrollo de las habilidades orales y la escucha atenta.

2.2 Análisis de la concepción del proceso del desarrollo de la conciencia fonológica

En este apartado se lleva a cabo el análisis descriptivo del material didáctico, enfocado en los hablantes de herencia de lengua española en contextos anglófonos. Para esto, se estudian materiales de lectura, didácticos y procesos de instrucción de ambos contextos, con el fin de encontrar similitudes y diferencias en la estructura de la instrucción y los procesos de enseñanza. Dada la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica para la adquisición de la habilidad lectora y su posibilidad para trabajar conjuntamente el acceso léxico, la memoria de trabajo y la velocidad de nombrado, al igual que la comprensión auditiva y la expresión oral, se analiza el proceso de enseñanza del desarrollo de la conciencia fonológica en Inglaterra y un contexto español; además, se identifican los componentes de la conciencia fonológica contenidos en cada actividad, a saber, la sensibilidad fonológica, la conciencia fonológica analítica y la conciencia fonológica sintética, en los diferentes niveles de la conciencia fonológica, a nivel léxico, silábico, intrasilábico y fonémico.

El Anexo I de *Leeds Community Healthcare* (2012) presenta un material informativo de un centro comunitario gubernamental en Leeds, Inglaterra, realizado para brindar una guía acerca de las etapas de desarrollo de lenguaje a los padres y el personal docente que está en contacto con niños pequeños. En este esquema se muestra el proceso del desarrollo de la conciencia fonológica en lengua inglesa dividida por edades, las habilidades fonológicas a desarrollar (*print experience*) y la experiencia en el código alfabético, compuesto por cuatro etapas que comprenden la edad y el año escolar, iniciando con los cuatro años en preescolar; luego divide los cinco años en dos, por ser el primer año de escolaridad en Reino Unido (*reception*), y termina con los cinco años y medio, y el segundo año de escolaridad (*year 1*).

En esto se ve una clara secuencia de instrucción basada en los componentes de la conciencia fonológica, trabajados desde los niveles de conciencia fonológicos, empezando con la sensibilidad a nivel léxico, con actividades como las rimas y las canciones infantiles, y trabajando destrezas lingüísticas como la comprensión auditiva y la expresión oral. Después pasa a la conciencia analítica desde el nivel silábico, en actividades como el reconocimiento de rima y de sílaba, la manipulación silábica, trabajando la destreza lingüística de la comprensión escrita, y termina con la conciencia sintética desde un nivel fonémico, en actividades como la identificación del fonema

inicial y final, la sustitución, la omisión y la adición del fonema, trabajando las destrezas comprensión auditiva y escrita, así como las destrezas lingüísticas, fonológicas, léxicas, semánticas, ortográficas y ortoépicas. Además, se recomienda iniciar la enseñanza de la conciencia fonológica desde las destrezas de escucha con los segmentos más grandes del lenguaje, hasta que los niños y niñas sean capaces de escuchar, distinguir y usar segmentos más pequeños, como las unidades sonoras individuales o letras.

El Anexo II de Cuentos para Crecer (2016) se trata del desarrollo del proceso fonológico en lengua española propuesto por una compañía española que produce material didáctico y de formación para docentes. Este esquema describe el desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica en cuatro etapas, una por cada año, iniciando desde los cuatro hasta los ocho años. En cada etapa describe, con propósito informativo, lo que puede hacer un niño o niña en determinada edad, con respecto al procesamiento fonológico, donde se sigue una estructura para todas las etapas evolutivas, empezando con la palabra *puede*, seguida de la acción que es capaz de realizar y en algunos casos se proporciona un ejemplo.

Al igual que el Anexo I, este material informativo se estructura desde los componentes y los niveles de conciencia fonológica, iniciando en la primera etapa de cuatro años a cinco años con la sensibilidad fonológica a nivel léxico y con la identificación de frases y palabras, enfocado en la destreza lingüística de comprensión auditiva; continúa con la conciencia analítica desde un nivel silábico en los cinco a seis años, con actividades como aislar y manipular sílabas iniciales y finales; finalmente pasa a la conciencia sintética desde un nivel fonémico, ubicada entre los seis a siete años y los siete a ocho con actividades y destrezas como manipular los fonemas iniciales y finales de una palabra, para lo cual trabaja la comprensión escrita y auditiva, además de la producción oral y escrita, así como las destrezas lingüísticas, fonológicas, léxicas, semánticas, ortográficas y ortoépicas.

Al contrastar los dos anexos se tiene que, a pesar de tratarse del desarrollo de la conciencia fonológica en lenguas diferentes, no hay diferencias superficiales ni profundas en cuanto a la división de edad y trabajo de destrezas lingüísticas. Ambos materiales didácticos informativos se basan en la misma estructura, trabajan las mismas destrezas y tienen en cuenta los mismos componentes del desarrollo evolutivo de la

conciencia fonológica, aunque el Anexo II de la lengua española comprende un año más de edad en el desarrollo evolutivo en la conciencia fonológica y un mayor número de elementos, como acciones y destrezas, que solo es la consecuencia de tratar una línea temporal más larga.

2.3 *Análisis de material didáctico para el trabajo de la conciencia fonológica*

El Anexo III contiene una actividad que trabaja la sensibilidad fonológica, por tanto, la comprensión auditiva (titulada *Sound Starters*, de Phonics Play, 2021) se trata de una actividad multimedia donde se muestran 23 círculos azules que emiten un sonido diferente al hacer clic en cada uno: ruidos de animales, de un río o el de un avión, entre otros. Esta actividad se propone desarrollar la escucha atenta, la velocidad de nombrado y el vocabulario para hablar de los sonidos que se escuchan.

El Anexo IV tiene una actividad multimedia cuyo objetivo es enseñar la /a/. En primer lugar da una pequeña explicación mostrando el grafema (a) y diferenciando el nombre de la letra del sonido que tiene, luego muestra la palabra *ant* y la enuncia sonoramente. Después da la instrucción de buscar en pantalla cuatro elementos que inicien con la (a), muestra seis objetos con una imagen de un altavoz al lado, donde se puede hacer clic y escuchar la palabra del elemento mostrado. Este tipo de actividad puede asociarse al desarrollo de la conciencia fonológica sintética a nivel fonémico y trabaja tanto la comprensión oral como la escrita, y las destrezas lingüísticas, fonológica, léxica y ortográfica.

El Anexo V contiene una actividad de conciencia fonológica analítica, pues muestra en pantalla varias palabras, en este caso *CHAIR*, y da la instrucción de elegir el número de sílabas de la palabra, mostrando cuatro números diferentes para escoger. Este tipo de actividades pretende trabajar la comprensión escrita, en concreto, la capacidad de segmentación a nivel silábico y las destrezas lingüísticas, como la ortográfica y la fonológica.

2.4 *Análisis del método de enseñanza de lectura en Inglaterra*

Para comprender cómo se estructura la instrucción de la enseñanza de la habilidad lectora y delimitar las características y nociones principales que se consideran al planear y diseñar un material didáctico en esta área, es preciso realizar un análisis del proceso de enseñanza concebido por la cultura dominante, en este caso de Inglaterra,

pues los niños y niñas de herencia de lengua española que asisten a un centro educativo en este lugar aprenden a leer desde la estructura concebida de este contexto y sociedad. Por tal motivo, hay que aprovechar los conocimientos que se enseñan en este contexto y tomarlos como punto de partida para la planeación y el planteamiento de una instrucción para la enseñanza de la habilidad lectora en lengua española en este tipo de alumnado.

Partiendo de lo anterior, se hace un breve análisis descriptivo del proceso de enseñanza de la lectura en este país. Desde el 2006, el gobierno inglés reglamentó como obligatorio para todas las escuelas y colegios públicos y privados el hecho de integrar en la enseñanza de la lectoescritura el método fonético, tal como lo señaló The Guardian (2006). Siguiendo el resultado de varias investigaciones y reportes de alfabetización de *Ofset*, el ente encargado de inspeccionar y regular los servicios educativos en Inglaterra, se concluyó que el método fonético es la mejor opción para un aprendizaje secuencial y la obtención de un mejor rendimiento a largo plazo. Si bien la estrategia de alfabetización nacional recomendaba incluir este método en la propuesta pedagógica, no era una obligación hasta ese año; cabe aclarar que no excluye otros métodos, pues en la mayoría de escuelas públicas y privadas se enseñan las palabras más frecuentes o *tricky words* de una manera global; además, coloca el fonético sintético como el método principal para la enseñanza de la habilidad lectora.

El método fonético es de tipo sintético; se centra en la enseñanza de la fonética e inicia con la enseñanza de sonidos individuales, luego los combina y logra, de manera gradual, la adquisición de la lectura. Así pues, en Inglaterra se enseñan secuencialmente 44 sonidos de la lengua inglesa (Anexo VI); a continuación se muestran los 18 sonidos de las consonantes con algunos ejemplos escritos por medio del sistema de transcripción fonética AFI:

b/b/ como en /**bæg**/ (*bag*); k /k/(c y k) como en /**kæt**/ (*cat*), /' **kait**'/ (*kite*); d /d/ como en /**dɒg**/ (*dog*); f /f/ como en /**fɑːst**/ (*fast*) o / **fəʊn** / (*phone*); g/g/ como en /**gɛt**/ (*get*); h /h/ como en /**hɒt**/ (*hot*); j /dʒ/ como en /**dʒɛt**/ (*jet*) o / **peɪdʒ** / (*page*); l /l/ como en /**lɪp** / (*lip*); m/m/ como en /**mæn**/ (*man*); n /n/ como en /**nɛt**/ (*net*); p /p/ como en /**pæn**/ (*pan*); r/r/ como en /**ræt**/ (*rat*); s /s/ como en /**sɪp**/ (*sip*) o /' **sɪti**/ (*city*); t /t/ como en /**tɒp**/ (*top*); v /v/ como en /**væn**/ (*van*); w /w/ como en /**weɪt**/ (*wait*); /j/ > como en /**jɛs**/ (*yes*); y z /z/ como en /**zæp**/ (*zap*). Los cinco sonidos vocálicos cortos: a /**ɑː**/ de (*after*) / ' **ɑːftə**

/, e /ɛ/ de (*egg*) / **ɛg** /, i /ɪ/ de (*in*) / **ɪn** /, o /ɒ/ de (*off*) / **ɒf** / y u /ʌ/ de (*fun*) / **fʌn** / o de *monkey* (**ˈmʌŋki**); y los seis sonidos vocálicos largos, como la a /eɪ/ de (*made*) / **meɪd** /, la e /i:/ de (*feet*) / **fi:t** /, la i /a/ de (*pie*) / **pai** /, la o /əʊ/ de (*bone*) / **bəʊn** /, la u /u/ de (*you*) / **ju** /, la oo /u:/ de *soup* (**su:p**).

También se enseñan tres sonidos vocálicos controlados con r /:/ que son la ar /ɑ:/ de *car* / **kɑ:** /, la or /ɔ:/ de *fork* / **fɔ:k** / y la ur /ɜ:/ de *her* / **hɜ:** / o *bird* / **bɜ:d** /; además de los cinco sonidos especiales o diptongos en los que se encuentran: oi /ɔɪ/ de *oil* / **ɔɪl** /, ow (aʊ) de *cow* / **kaʊ** /, oo /ʊ/ de *book* / **bʊk** /, aw /ɔ:/ de *haul* / **hɔ:l** / o *raw* / **rɔ:** / y zh /ʒ/ de *vision* / **ˈvɪʒən** / o *treasure* / **ˈtreʒə** /. Por último, los siete diágrafos: ch /tʃ/ de *chip* / **tʃɪp** / o *future* / **ˈfju:tʃə** /, sh /ʃ/ de *shop* / **ʃɒp** /, th /θ/ de *thing* / **θɪŋ** /, wh /h/ de *who* / **hu:** / ng /ŋ/ de *ring* / **rɪŋ** / y nk /ŋk/ de *bunk* / **bʌŋk** /.

Los 44 sonidos se enseñan en seis fases (Anexo VII), para referirse a una ficha didáctica de cada fase. *The School Run* (2021a, 2021b), una compañía inglesa productora de material didáctico escolar, explica cada fase de la enseñanza del método fonético en las primarias inglesas, cuyo propósito es formar lectores y escritores independientes que no solo aprendan sonidos, sino una herramienta para la lectura y la escritura. Conjuntamente enseña dos herramientas para ayudar a leer y pronunciar una palabra (*blending* y *segmenting*), o fusionarlas y segmentarlas. Cuando se dice lentamente cada sonido de una palabra (*k-a-t*) /k-æ- t/ le llaman *blending*, y luego enseñan a decir los sonidos juntos de una forma más rápida para leer la palabra *cat*; esto se llama fusión porque los sonidos se mezclan entre sí. Por tanto, la fusión (*blending* - combinación de sonidos) y la segmentación (*segmenting* - separación de sonidos) se consideran habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura.

La primera fase se da en la etapa preescolar (de dos a cuatro años), comprende el desarrollo de la sensibilidad fonológica y es donde más se enfatizan las canciones, rimas y juegos para aprender. El objetivo es desarrollar las destrezas de comprensión auditiva, lingüística léxica y la expresión oral de los niños y niñas. Cabe aclarar que la personalización de los contenidos está muy presente en la mayoría de primarias inglesas, debido al alto número de estudiantes inmigrantes cuya lengua nativa no es el inglés; es por eso por lo que estas fases deben adaptarse al conocimiento y al desarrollo de cada estudiante, de modo que su duración puede variar dependiendo del caso. A

continuación se presenta una duración promedio y general de cada fase utilizada por las escuelas primarias de Inglaterra.

La segunda fase tiene lugar en el primer año escolar (*reception*), entre los cuatro y cinco años, comprende una duración de seis semanas y está enfocada en la enseñanza de los sonidos de las letras, así como en la decodificación, donde cada grafema representa un fonema. Aquí se enseñan los 23 sonidos más comunes, iniciando con s, a, t, n, i, p, con los cuales se les enseña a los estudiantes a fusionar los sonidos y leer toda la palabra, y se sigue con los sonidos m, d, g, o, c, k, ck, e, u, r, h, b, f, ff, l, ll, ss. En esta etapa, los estudiantes deben ser capaces de leer las palabras con combinaciones de vocal consonante (VC) y consonante vocal consonante (CVC); y se enseñan palabras de alta frecuencia: (*the*), (*no*), (*to*), (*into*), (*go*) además de *a, an, as, at, and, back, big, but, dad, had, get, got, him, his, if, in, is, it, mum, not, on, of, off, up*. Se trabaja la comprensión oral y escrita, la destreza lingüística léxica, fonológica, ortográfica y ortoépica, así como la expresión oral.

Sumado a esto, 19 de los 23 sonidos enseñados tienen una equivalencia exacta en español, así que, si un niño o niña ha aprendido todos los sonidos de esta fase y puede leer palabras como *sit*, está capacitado para leer palabras como *sol*; es decir, hasta esta fase, el proceso de decodificación en la lengua inglesa sigue el mismo patrón que el de la lengua española, por lo que el aprendizaje de la lectura en esta última no representaría ninguna confusión ni mayor desafío para un hablante de herencia de lengua española en contexto inglés.

La tercera fase también se lleva a cabo en *reception* y tiene una duración de 12 semanas, donde se da la enseñanza del resto de los sonidos menos usados o restantes, generalmente los diágrafos o conformados por dos letras (ai, air, ar, ch, ear, ee, er, igh, j, ng, ao, oi, oo, or, ow, qu, sh, th, ur, ure, v, w, y, z, zz). La instrucción se enfoca en la lectura de palabras con combinaciones CCVC, como *stop*, y CVCC, como *milk*; además se enseñan más palabras frecuentes, como *down, for, look, now, see, that, them, this, then, too, will, with, all, are, be, he, her, me, my, she, they, was, we, you*. Así se trabaja la comprensión escrita, la destreza lingüística léxica, fonológica, ortográfica, gramática y ortoépica, y la expresión oral.

La fase cuatro, que empieza al final de *reception*, cuenta con una duración de seis semanas. Para este momento, los estudiantes deben tener consolidados todos los

fonemas, por lo que esta fase se trata de afianzarlos, al igual que a las palabras de alta frecuencia, practicando la lectura de las palabras CCVC Y CVCC, añadiendo unos cuantos sonidos y otras palabras de alta frecuencia, como *have, like, little, some*, y aumentando la dificultad de vocabulario. De esta manera, se enfoca en la fluidez, resalta el trabajo en la destreza ortoépica y la comprensión escrita, así como en la destreza lingüística léxica, fonológica, ortográfica y la expresión oral.

La quinta fase toma lugar en *year 1*, la edad promedio de este año escolar ronda entre cinco y seis años de edad. Esta fase se enfoca principalmente en la consolidación de lo aprendido durante *reception* y el aprendizaje de diferentes formas de pronunciación para unos mismos grafemas, por ejemplo, *ow* en *snow* y *cow*; también se aprenden sonidos compuestos por tres grafemas, como *igh*, como en *night*. Al final de este año escolar, los estudiantes deben ser capaces de identificar el sonido para cada grafema que se les muestra, escribir grafemas comunes, deducir la pronunciación de palabras desconocidas de hasta tres sílabas, utilizando su conocimiento fonético adquirido, leer 100 palabras de alta frecuencia aprendidas, y escribir correctamente todos los grafemas. Por consiguiente, se puede inferir que se trabaja, en especial, la comprensión escrita, con destrezas como la ortoepía, la ortográfica, la léxica, la gramática y la fonológica, además de la expresión oral y escrita.

Finalmente, la fase seis transcurre en *year 2*. Este año escolar tiene una edad promedio de seis y siete años, y su objetivo es desarrollar la fluidez en la lectura y una ortografía precisa y correcta, por eso enfoca la enseñanza en reglas ortográficas, prefijos y sufijos, el tiempo pasado, el uso del diccionario y corrección, y la revisión de los escritos; en este punto el estudiante debe ser capaz de leer cientos de palabras de manera correcta y fluida. Durante este proceso de enseñanza se trabaja, sobre todo, la comprensión escrita con destrezas como la gramatical, la ortoepía y la ortográfica, así como la léxica y la fonológica, la expresión oral y escrita.

Por lo demás, este método fonético, con su estructura de instrucción de las seis fases, se encuentra generalizado y normalizado tanto para estudiantes de lengua nativa como para los hablantes de herencia.

2.5 *Análisis de la clasificación del nivel de lectura y material de lectura de lengua inglesa de Pearson y Oxford*

La lectura de material infantil en las primarias de Inglaterra está condicionada por el nivel de lectura de cada estudiante. En el caso de Oxford Owl (2021), los niveles de lectura de sus libros se clasifican en seis etapas, y cada una puede tener uno o dos niveles que se identifican con colores. Este apartado se centra en la primera etapa, que, al tratarse de un nivel básico de lectura, trabaja la fase dos del método fonético sintético, en el cual se enseñan los fonemas para leer palabras simples (CVC, CCVC y CVCC); los libros se enfocan en la enseñanza de los 44 sonidos del inglés.

En el Anexo VIII aparecen dos páginas de un libro de nivel 1+ enfocado en los fonemas i, t, s, d y en las palabras *it*, *is*, *did* y *this*, con un total de ocho páginas ilustradas. Al inicio se proporciona una página guía para padres o docentes, y al final hay otra con preguntas para realizar un control de lectura. Cada página del libro tiene como máximo tres palabras, con un total de 23, y se trabajan palabras frecuentes: *did* se repite cuatro veces, al igual que *this*; la palabra *it* se repite tres veces, así como *is*. Este tipo de material de lectura tiene la intención de trabajar la comprensión escrita, la ortoépica, la fonológica, la léxica y la expresión oral.

De otro lado, Pearson (2020) es una compañía inglesa editora y productora de material de lectura infantil y educativo que clasifica sus libros en siete niveles (Anexo IX). El análisis se centra en los dos primeros niveles, que son los iniciales: el nivel cero o *Easystarts* va hasta las 200 palabras y se encuentra en el nivel A1 del MCER; mientras que el nivel 1 alcanza las 300 palabras y continúa en el nivel A1. Los libros están diseñados con un vocabulario simple y repetitivo, enfocándose en unos pocos sonidos a la vez, y la parte gráfica ocupa un papel destacado.

En el Anexo X se muestra un libro del nivel *Easystarts* que cuenta con 15 páginas ilustradas y dos adicionales que son una guía para padres o docentes, en las cuales se detalla qué hacer antes, durante y después de la lectura. El libro se enfoca en los sonidos ch, sh, th, ng y en la fusión de estos para formar palabras o *blending sounds* (*luch*, *Pong*, *them*, *wishes*, *ring*, *munch*, *with*, *chicken*, *chips*, *dashes*, *flash*, *tuckig*, *chucks*, *ticking*, *cash*); también trabaja las palabras frecuentes *they* y *she*, por lo que se puede asociar a la fase 3 del método fonético sintético. El libro tiene un total de 103

palabras, pues cada página presenta entre cinco a un máximo de 13 palabras. La palabra *and* se repite 11 veces; *she*, cuatro veces, al igual que *get(s)*.

Por último, este libro muestra una mayor complejidad en el número de palabras a leer, en el vocabulario y los sonidos que el libro anterior, así que cuenta con mayor diversidad mayor de palabras. Este tipo de material de lectura se propone trabajar la comprensión escrita, la ortoépica, la fonológica y la léxica.

2.6 *Análisis de libros de lectura y material didáctico para la enseñanza de lectura de la lengua española*

Para la lengua española se analizan tres actividades, a fin de trabajar los componentes de la conciencia fonológica. En el Anexo XI se pueden ver las dos primeras hojas de una actividad propuesta por Pérez (2021), la cual se compone de tres páginas para imprimir, cada una dividida por cinco filas, donde se muestra al lado izquierdo la letra seguida de tres imágenes de elementos, dos de ellos inician con la letra que se muestra en el lado izquierdo; por ejemplo, para la letra L se muestra la imagen de una luna, un libro y una cama, con la instrucción en la parte de arriba de encerrar en un círculo las imágenes que con la misma letra. Este tipo de actividades se puede asociar con la conciencia fonológica sintética a nivel fonémico, y al ser un material impreso trabaja la comprensión escrita y la destreza lingüística léxica y la ortoépica.

En el Anexo XII aparece una actividad para el conteo de sílabas. En la parte superior de la pantalla se puede ver la pregunta “¿cuántas sílabas tiene esta palabra?”, luego se muestra la palabra y la imagen del elemento, junto con los números del 1 a 4. Este tipo de actividad pretende desarrollar la conciencia fonológica analítica a nivel silábico desde la segmentación; además, se trabaja la comprensión escrita, la destreza léxica, ortográfica y fonológica, y la ortoépica.

El Anexo XIII consiste en una actividad interactiva para ordenar palabras. En la pantalla se muestra la instrucción (ordena las palabras) y tres palabras en desorden que conforman una oración, en este caso es NAVE LA VUELA, por lo que el estudiante debe ordenar la oración para que tenga sentido. Con esto se pretende desarrollar la conciencia fonológica sintética a nivel léxico, así como la comprensión escrita y la destreza gramatical, semántica y léxica.

Ahora bien, con el propósito de establecer una equivalencia del método fonético usado en las primarias inglesas en español, a continuación se analiza una secuencia didáctica creada a partir del método fonético, la cual es muy similar a la fase 2 llevada a cabo por Ruiz (2016), quien tiene un sitio web de material didáctico para la enseñanza de la primaria.

El Anexo XIV tiene una secuencia didáctica compuesta por 22 títulos de lecturas que enseñan 45 sonidos de la lengua española de una manera secuencial, incluyendo los diágrafos y sonidos compuestos por tres grafemas (que, qui, ga, go, gu, gue, gui, ll, ch, güe, güi).

En el Anexo XV se muestra la lectura para trabajar la letra r (Ruiz, 2016); se trata de un cuento corto de solo una página con 41 palabras, nueve de ellas tienen el sonido r, y aunque no pretende trabajar ninguna palabra frecuente intencionalmente, estas se pueden encontrar; (y) tiene tres repeticiones, así como (el) y (un). Este tipo de material de lectura pretende desarrollar la comprensión escrita, la ortoépica, la fonológica, la léxica y la expresión oral.

En el Anexo XVI se encuentran dos páginas de *El perro Fedoro*, un libro de literatura infantil de Ghiglioni (2005), que tiene un total de ocho páginas y 103 palabras; no cuenta con guía para docentes o padres ni con una página dedicada al control de lectura al final. Además, aunque no lo menciona, el texto pretende trabajar el sonido r y rr, pues tiene un total de 28 palabras con ambos sonidos. El objetivo es desarrollar la comprensión escrita, la ortoépica, la fonológica, la léxica y la expresión oral.

Capítulo 3. Consideraciones para el diseño de un currículo y programación didáctica

De acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (2021c), el currículo es el marco general que establece objetivos de enseñanza, selecciona los contenidos (funcionales, gramaticales, léxicos y culturales) a enseñar y la metodología para hacerlo, así como para enseñar la programación. En este sentido, es la planificación de las sesiones de trabajo y la secuencia de instrucción para lograr los objetivos establecidos en el currículo.

Según Alejaldre y Camacho (2015: 57), para el diseño curricular y una programación se debe cuestionar lo siguiente: ¿a quién enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿qué?, ¿cómo y cuándo evaluar? y ¿cuál es el contexto de enseñanza? A continuación se responden cada una de estas cuestiones para estructurar los objetivos de la programación didáctica y el futuro planteamiento de esta.

3.1 *¿Cuál es el contexto de enseñanza?*

Debido a la falta de literatura, información, guía y material didáctico para que los padres hispanohablantes puedan transmitir y mantener la lengua española como lengua de herencia, se estima pertinente planear y diseñar un material didáctico digital, a través del cual se apoye y guíe en la enseñanza de la lectura a los padres hispanohablantes migrantes en contextos anglófonos. Así pues, el contexto de enseñanza es multimedia, digital, no reglado ni obligatorio, más bien informal, pues se da en el hogar, donde el padre, la madre o el cuidador pueden ejercer el rol de educador.

Con la finalidad de aprovechar los conocimientos adquiridos en el contexto educativo, donde la lengua vehicular y dominante es el inglés, se deben tener en cuenta el currículo y los contenidos para la enseñanza de la lectura. Aunque el análisis de la enseñanza de la lectura únicamente se realizó en Inglaterra, también se podría aplicar en otros países, como Estados Unidos, Canadá, Australia, entre otros. Por ello, se toma como guía el esquema de Ruiz (2016), quien estructuró la enseñanza de la lectura con énfasis en el método fonético, enseñando 45 sonidos de la lengua española (Anexo XIV) y trabajando las destrezas para la discriminación, la separación, la comparación, la unión, la omisión, la sustitución y el conteo de fonemas, sílabas y palabras.

3.1.1 ¿A quién enseñar?

El proceso de enseñanza se enfoca en los niños y niñas descendientes de uno o ambos padres hispanohablantes, con una edad entre cuatro y seis años, o aquellos que estén cursando *reception* o *year 1* en sus respectivas escuelas, ya sea en Reino Unido o cualquier otro país de habla inglesa, pues, al ser un contenido digital, tiene esa posibilidad. Debido a la corta edad del alumnado, el desarrollo cognitivo y lingüístico se encuentra en etapas primarias, lo cual conlleva obligatoriamente a adoptar un enfoque lúdico y entretenido que considere la capacidad de atención, la memoria de trabajo y la carga cognitiva correspondiente a la edad; las sesiones de instrucción deben ser entretenidas, llamativas y lo menos pasivas posibles, puesto que la finalidad es cautivar el interés de los niños y niñas para motivar y aumentar su deseo de aprender la lengua e interactuar con la cultura.

De igual manera, es necesario considerar el factor emocional y motivacional, por ello hay que incorporar una forma de medir e identificar el estado emocional y el ánimo del estudiante antes de cada sesión de aprendizaje. Esto se puede lograr con la imagen de caras que muestren diferentes emociones y expresiones, para preguntarle al estudiante cómo se siente en ese momento; en caso de no encontrarse bien, lo recomendable es esperar a que sienta una emoción receptiva para iniciar la sesión de aprendizaje.

3.1.2 ¿Qué enseñar?

En este punto el foco es la enseñanza de la competencia lectora, siguiendo el esquema propuesto por Ruiz (2016), con el objetivo de enseñar a leer paso a paso, pues los 45 sonidos de la lengua española se enseñan secuencialmente, de forma similar al método fonético sintáctico, utilizado por las primarias en Inglaterra para aprovechar los conocimientos adquiridos en el contexto académico dominante.

Tabla 2.

Secuencia de enseñanza de 45 sonidos de la lengua española de Ruiz (2016).

1. Las vocales (a, e, i, o, u)	8. que, qui	15.g
2. p, m, l, s, n	9. ga, go, gu	16. ñ
3. s, y	10. gue, gui	17. ll
4. t, d	11. b, v	18. y (consonante)

5. r, rr	12. z	19. ch
6. h	13. ce, ci	20. k, x, w
7. ca, co, cu	14. j, f	21. güe, güi.

La enseñanza de estos sonidos se dará al mismo tiempo que la enseñanza de vocabulario y el desarrollo continuo de la competencia conversacional, porque se trata de un prerequisite para el dominio de la habilidad lectora y puede dar paso a una socialización mayor que posibilite el descubrimiento de la diversidad cultural que posee la lengua española. Como se expuso en el capítulo anterior, la enseñanza del conocimiento fonológico es necesaria para enseñar el reconocimiento y el manejo estructural de los sonidos de la lengua, además del conocimiento alfabético para enseñar el principio alfabético y la velocidad de denominación, en busca de desarrollar la identificación rápida y la repetición del elemento enseñado.

Sobre esta base se estudia la enseñanza de la conciencia fonológica y sus componentes, donde trabajan conjuntamente el conocimiento alfabético, el acceso léxico, la velocidad de denominación y la memoria de trabajo. Así, se tiene el orden de enseñanza en los tres niveles de conciencia léxica, iniciando con el fonema, luego la sílaba y por último la palabra.

Figura 5.

Secuencia de los componentes de la conciencia fonológica



Objetivo general

Diseñar y estructurar una secuencia didáctica digital para la enseñanza de la conciencia fonológica, para que sirva como apoyo a la enseñanza de la lectura a niños y niñas descendientes de hispanohablantes que se encuentren en contextos angloparlantes.

Objetivos específicos

- Estructurar y producir actividades de la sensibilidad fonológica para enseñar a reconocer, distinguir y vincular, visual y auditivamente, los 45 sonidos de la lengua a enseñar, con sus respectivos grafemas.

- Estructurar y producir actividades para el trabajo y el desarrollo de la conciencia fonológica analítica, a fin de enseñar a manipular los fonemas para crear sílabas e identificar, enunciar, separar, omitir y contar fonemas y sílabas.
- Estructurar y producir actividades para el trabajo y desarrollo de la conciencia fonológica sintética, con el objetivo de enseñar a unir, sustituir y contar desde todos los niveles de conciencia léxica, fonémica, silábica, intrasilábica y a nivel léxico.

3.1.3 ¿Cómo enseñar?

El enfoque por tareas parece ser la mejor opción, debido al empleo del medio digital y por colocar al estudiante como el protagonista de su aprendizaje para estructurar las actividades. Por su parte, Mayer (2001) estableció algunos principios claves para el diseño instruccional (se detallan en el anexo XVII), en busca de facilitar el aprendizaje de la información en contextos digitales. Este punto se amplía en el planteamiento de la secuencia didáctica.

3.1.4 ¿Cuándo enseñar?

Los contenidos pretenden ser enseñados a niños y niñas de cuatro a seis años que estén aprendiendo a leer en inglés; las actividades tienen una duración de cinco a diez minutos máximo, a fin de evitar la recarga cognitiva. Para utilizar estas actividades de apoyo, previamente se les comunicará a los padres o tutores que lo ideal es que los estudiantes estén en un nivel oral conversacional.

3.1.5 ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

La evaluación y la valoración se llevarán a cabo a medida que cada actividad se vaya realizando, lo que se debe hacer en compañía del padre o tutor, para que puedan guiar, preguntar, señalar y escuchar aquello que al niño o niña se le pide hacer. Cada acompañante deberá valorar si el alumno distingue, reconoce, relaciona y pronuncia el grafema mostrado, y si logra completar la actividad con la mínima ayuda, la cual se brindará solo para repetir las instrucciones y para ayudar a seleccionar la opción que la actividad requiera.

3.2 Planteamiento de la secuencia didáctica

3.2.1 Actividades para el trabajo y desarrollo de la sensibilidad fonológica

Para la sensibilidad fonológica y el conocimiento alfabético se inicia con actividades visuales que permitan trabajar el reconocimiento de los grafemas.

Actividad 1: Se mostrará un video donde se muestre la pronunciación, nombre y características graficas de la letra, luego se mostrarán dos letras similares con una sola diferente, el estudiante deberá elegir la letra diferente, esta actividad tiene como fin presentarles cada grafema; luego, al elegir la letra correcta, en pantalla aparecerán palabras monosílabas o bisílabas, con su respectiva imagen, esto para cada una de las 21 fases mencionadas en el punto 3.1.2.

Actividad 2: consiste en otro reto visual, colocar en diferentes posiciones y lugares varios animales u objetos que inicien por la letra o sonidos a enseñar; también se esconden los grafemas en diferentes posiciones para que el estudiante tenga que seleccionarlo con un clic, y al encontrarlo, en pantalla aparecerá la palabra del animal u objeto que se utilizó como tema de fondo.

Actividad 3: pretende relacionar el fonema con el grafema, así que se colocarán tres elementos iguales, los cuales emitirán diferentes sonidos al hacer clic, de modo que estudiante tendrá que seleccionar el fonema enseñado. Además, se realizarán pequeñas variaciones de actividades para generar más interés.

Con estas actividades, que tienen una duración máxima de cinco minutos, se pretende trabajar la destreza ortoépica, la fonológica y la léxica, así como la memoria de trabajo, el acceso léxico y el procesamiento fonológico.

3.2.2 Actividades para el trabajo y el desarrollo de la conciencia fonológica analítica

Acerca de las actividades de la conciencia fonológica analítica se tienen las siguientes:

Actividad 1: será un juego de armar parejas, donde se deba hacer parejas de la imagen con una palabra monosílaba de este elemento, con el propósito de

trabajar la memoria de trabajo, la recodificación y el acceso léxico, además de la destreza ortoépica y la léxica.

Actividad 2: tendrá como fin que el estudiante seleccione un audio, a partir del cual pueda elegir la palabra correcta, por ejemplo, se reproducirá la palabra *sol* junto a otras opciones: *sal, sol, sel*, y el alumno elegirá la que coincida con la palabra enunciada en el audio; con todo ello se pretende trabajar la sustitución fonémica.

3.2.3 Actividades para el trabajo y el desarrollo de la conciencia fonológica sintética

En cuanto a la conciencia fonológica sintética se hará una sola actividad, se mostrará material de lecturas cortas de no más de 200 palabras para que el estudiante pueda leer cada palabra con detenimiento, este material estará compuesto por palabras simples (CVC, CCVC y CVCC) y otras combinaciones sencillas de leer, que además contengan palabras de uso frecuente en el español (tú, yo, él, ella, en, un, soy, por, y, los, las, es, que, muy). Con ello se pretende trabajar la destreza ortoépica, la léxica, la identificación fonémica, la recodificación del alfabeto y la memoria de trabajo. (Los resultados de todas estas actividades se encuentran en el hipervínculo del Anexo XVIII).

Conclusiones

El presente trabajo consistió en realizar una revisión de la literatura existente sobre la pedagogía de hablantes de herencia de lengua española para la enseñanza de la lectura, con el propósito de evidenciar las ventajas y las razones para enseñar la lengua de herencia y su consecuente alfabetización a los padres y familias que muchas veces no están seguros de mantener su propio idioma en casa y transmitirlo a las generaciones futuras. Por ello, se consideró pertinente enfatizar las múltiples ventajas de aprender y mantener el lenguaje de herencia a nivel social y personal desde una edad temprana, lo cual crea un puente generacional sin filtros, al otorgar la capacidad de comunicación y entendimiento completo con los padres, abuelos y demás familiares, creando una conexión entre las esferas sociales cercanas.

A nivel cognitivo, una persona que hable dos idiomas puede aprender un tercero y comunicarse más fácilmente, debido a su amplitud en la experiencia sociocultural y demás habilidades metalingüísticas. A nivel económico, tiene mayores posibilidades de encontrar trabajos mejores remunerados, comunicarse con más personas y obtener más información.

Entre los planteamientos teóricos que pueden apoyar el aprendizaje de la lengua de herencia a una edad temprana, se encuentra la hipótesis de la traducción fonológica, la cual establece que los niños, al utilizar el canal de procesamiento auditivo para el aprendizaje de los sonidos de una L2, tienen mayor capacidad que los adultos para adquirir una pronunciación nativa, pues en su sistema mental no está incorporado un sistema de escritura que distorsione su interpretación de los sonidos de la L1.

Por otro lado, la hipótesis del umbral determina que es necesario alcanzar un umbral mínimo de competencia lingüística y conceptual en la L1 para tener el mismo nivel en la L2 y lograr un bilingüismo funcional. Esto se debe a la existencia de una competencia común subyacente a todas las lenguas, de la cual el individuo toma elementos que lo ayudan a ser competente tanto en su L1 como en su L2. Es por eso por lo que las personas bilingües hablantes de herencia que no logren un nivel mínimo de competencia en su L1 o un nivel básico de comunicación interpersonal, no pueden aprovechar las habilidades metalingüísticas y lingüísticas de la competencia común subyacente en el funcionamiento de su L2 a nivel de comunicación interpersonal básica ni a nivel de competencia académica.

Así pues, el aprendizaje de la lectura en la lengua de herencia trae beneficios no solo en la adquisición de la competencia comunicativa de la lengua española, sino que también amplía la competencia común subyacente, que contribuirá a la adquisición de la competencia lingüística interpersonal y académica de otra(s) lengua(s).

También es preciso considerar los planteamientos teóricos de la hipótesis de la dependencia ortográfica, la cual establece que la habilidad lectora en una lengua con ortografía irregular u opaca (como el inglés) se desarrolla en menor velocidad que una lengua con ortografía transparente (como el español), dada la facilidad de reconocimiento que surge de las pautas de correspondencia del grafema y el fonema. Por ello, el español, al ser una lengua con pocas inconsistencias en la relación del grafema y fonema, posee mayor facilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, en contraste con la lengua inglesa. Esto otorga la posibilidad de aprovechar el conocimiento adquirido en la enseñanza inicial del alfabeto, en específico de la enseñanza del método fonético utilizado actualmente en la enseñanza de la lectura en las primarias de Inglaterra, para enseñar la lectura en español y, por tanto, el desarrollo y el planteamiento de material didáctico para los niños y niñas hablantes de herencia.

Cabe recalcar las exigencias adicionales que tienen los hablantes de herencia para el aprendizaje de la lectura en la lengua española, pues, además de los procesos cognitivos necesarios para la adquisición de la habilidad lectora, como el acceso léxico, el reconocimiento de palabras, el procesamiento fonológico, la memoria de trabajo, la velocidad de nombrado y el procesamiento sintáctico-semántico, requieren una competencia oral básica del español que les facilite el proceso de aprendizaje de la lectura.

En síntesis, el análisis comparativo entre el material didáctico del método fonético de la enseñanza de la lectura en las primarias inglesas frente al utilizado para la lengua española corroboró la posibilidad de aprovechar la hipótesis de la dependencia ortográfica para la enseñanza de la lectura del español como lengua de herencia, a fin de aprovechar los conocimientos adquiridos en el contexto dominante. Esto dio como resultado el diseño y el planteamiento de actividades para el trabajo y el desarrollo de la conciencia fonológica en sus tres componentes: el desarrollo de la sensibilidad fonológica, de la conciencia fonológica analítica y de la conciencia fonológica sintética, a nivel fonémico, silábico y léxico, para trabajar las destrezas léxicas,

fonológicas, ortográficas, gramaticales, semánticas y, sobre todo, la ortoépica, en un nivel A1 o anterior al A1.

Por lo anterior se concluye que la producción de material didáctico e informativo acerca de la pedagogía para la alfabetización de los hablantes de herencia de lengua española, en este caso en contextos anglófonos, contribuye no solo a nivel personal, familiar y social, sino también a nivel académico, lo cual extiende y preserva el legado lingüístico y cultural que representa la transferencia y el uso del español de una generación a otra en contextos de diversidad lingüística.

Bibliografía

- Ada, A., Campony, I. y Baker, C. (2017): *Guía para padres y maestros de niños bilingües*, VitalSource Bookshelf.
- Alejaldre, L., y Camacho, L. (2015): "Diseño curricular y elaboración de materiales de E/LE en contexto universitario", en *Actas del Congreso La cultura hispánica: de sus orígenes al S XXI*, Burgos, págs. 56-66.
- Andrade-Lotero, Luis (2012): "Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: un estado del arte", *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10, 5, págs. 75-92.
- Bargetto, M., y Riffo, B. (2019): "El reconocimiento de palabras y el acceso léxico: revisión de modelos y pruebas experimentales", *Boletín de filología*, 1, 54, págs. 341-361.
- Chall, Jeane (1983): *Stages of reading development*, New York, McGraw-Hill.
- Chen, J., y Chang, C. (2009): "Teoría de carga cognitiva: un estudio empírico sobre la ansiedad y el rendimiento en tareas de aprendizaje de idiomas", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 7, págs. 729-746.
- Chomsky, Noam (1957): *Syntactic structures*, The Hague, Mouton.
- Cokitos Juegos Educativos Online (2021): *Número de Sílabas* [En línea: <https://www.cokitos.com/numero-de-silabas/play/>. Fecha de consulta: 15/11/2021]
- Cortés, Max (2022): "El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica", *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, págs. 269-285.
- Cotto, Eira (2021): *Procesamiento fonológico y la fluidez en la lectura oral* [En línea: https://cnbguatemala.org/images/5/53/Procesamiento_fonol%C3%B3gico_y_la_fluidez_en_la_lectura_oral.pdf. Fecha de consulta: 20/11/2021].
- Cuentos para Crecer. (2016): *Desarrollo de la conciencia fonológica* [Imagen] [En línea: <https://cuentosparacrecer.org/blog/desarrollo-y-evaluacion-conciencia-fonologica/> Fecha de consulta: 16 /11/ 2021].

- Cummins, Jim (1976): The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses, *Working Papers on Bilingualism*, 9, págs.1-43.
- _____ (1981): "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", en California State Department of Education (ed.), *Schooling and language minority students: a theoretical framework*, California State University, págs. 3-49.
- _____ (1984): *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*, London, Multilingual Matters.
- _____ (1994): "Knowledge, power and identity in teaching English as a second language", en F. Genesse (ed.), *Educating second language children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*, Cambridge University Press.
- _____ (2000): *Language, power and pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- _____ (2001): "Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?", *Sprogforum*, 19, 7, págs. 15-20.
- Cummins, J. (2005): "La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe", en J. Sierra y M. Lasabagastar (coord.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*, Barcelona, Horsori, págs.113-142.
- De Houwer, Annick (2009): *Bilingual first language acquisition*, Bristol, UK, Multilingual Matters.
- DeMelo, Nicole (2014): *¿Cómo se conserva una lengua de herencia? El caso del español en Montreal* [Tesis de maestría inédita. En línea: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11701/DeMelo_Nicole_2014_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Fecha de consulta: 11/2021].
- Durán, Omar (2017): *La lectoescritura y el proceso lector* [En línea: <https://es.slideshare.net/YESSICACORREAMARTINEZ/la-lectoescritura-y-el-proceso-lector>. Fecha de consulta: 26/11/2021].

- Education City (2021): *Ant attack "letter a"*. Education City [En línea: <https://go.educationcity.com>. Fecha de consulta 25/11/ 2021].
- Education.com. (2021): *Syllables-quiz*. Educational Games, Worksheets, and More for Kids [En línea: <https://www.education.com/game/syllables-quiz/>. Fecha de consulta: 26/11/2021].
- Flege, James (1981): "The phonological basis of foreign accent: a hypothesis". *TESOL Quarterly*, 4, 15, págs.443-55.
- Ghiglioni, Marta (2005): *El perro Fedoro*, Montevideo, LatinBooks.
- Gómez, D. (2013): *Habilidad lectora* [En línea: <http://lenguajeycomunicacionrosarito.blogspot.com/2013/02/habilidad-lectora.html#:~:text=Cuando%20se%20habla%20en%20educaci%C3%B3n,%3A%20Comprensi%C3%B3n%2C%20Fluidez%20y%20Velocidad.&text=La%20Velocidad%20de%20lectura%20es,tiempo%20intentando%20comprend>. Fecha de consulta: 22/09/2021].
- González, S., Fernández, F., y Duarte, J. (2016): "Memoria de trabajo y aprendizaje: Implicaciones para la educación", *Saber, ciencia y libertad*, 2, 11, págs. 161-176 [En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5880876>. Fecha de consulta: 8/11/2021].
- Grant, A., y Gottardo, A. (2008): "Defining bilingualism", en *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, London, Canadian Language and Literacy Research Network, págs. 1-7.
- Gutiérrez, R., y Díez, A. (2018): "Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de escritura en las primeras edades", *Educación XX1*, 1, 21, págs. 395-415.
- Hawes, Alison (2010): *No lunch!*, Harlow, Pearson.
- Herrera, L., y Defior, S. (2005): "Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores. Conciencia fonológica a corto plazo y denominación", *Psyche*, 2, 14, págs. 81-95.
- Hunt, Robert (2011): *Floppy did this*. Oxford, Oxford University Press.

- iLenguaje (2021): *iLenguaje*. Actividades para la conciencia léxica [En línea: <https://www.ilenguaje.com/>. Fecha de consulta: 24/09/2021].
- Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/. Fecha de consulta: 24/10/2021].
- _____ (2020): *El español: una lengua viva. Informe 2020*, Madrid, Instituto Cervantes.
- _____ (2021a): "Macroestructura", en *CVC. Diccionario de términos clave de ELE* [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/macroestructurertextual.htm. Fecha de consulta: 11/2021].
- _____ (2021b): *Plan Curricular del Instituto Cervantes* [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm. Fecha de consulta: 18/11/2021].
- _____ (2021c): *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Macrorreglas textuales* [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/macrorreglastextuales.htm. Fecha de consulta: 10/11/2021].
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008): "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa", *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 45, pág. 2-22.
- Leeds Community Healthcare (2012): *Phonological Awareness Activities* [En línea: <https://www.leedscommunityhealthcare.nhs.uk/seecmsfile/?id=3236>. Fecha de consulta: 10/11/2021].
- Lindgren, S., DeRenzi, E., y Richman, L. (1985): "Cross-National comparison of developmental dyslexia in Italy and the United States", *Child Development*, 56, págs. 1404-1417.

- López-Escribano, C., Sánchez-Hípola, P., Suro, J., y Leal, F. (2014): "Comparative analysis of rapid automatized naming studies in spanish and reading acquisition and reading difficulties", *Universitas Psychologica*, 2, 13, págs. 757-769.
- Mayer, E. (2001): *Multimedia learning*, Nueva York, Cambridge University Press.
- McClelland, J., y Elman, J. (1986): "The TRACE model of speech perception", *Cognitive Psychology*, 1, 18, págs. 1-86.
- Montes, V. (2017): *Importancia del desarrollo de la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectoescritura: estrategias, juegos y elaboración de materiales* [diapositivas de PowerPoint].
- Montrul, Silvina (2015): *The acquisition of heritage languages*, Cambridge University Press.
- Muñoz, Antonio (2006): "Horas decisivas: El español en los Estados Unidos", en J. Martínez (coord.), *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid, Círculo de Lectores: Plaza y Janés, págs.723-725.
- National Reading Panel [NRP] (2000): *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups*, Washington, D.C., National Institute of Child Health and Human Development.
- O'Shanahan, I., Guzmán, R., y Jiménez, J. (2013): "Leer y escribir en contextos bilingües", *Revista de Psicología y Educación*, 2, 8, págs. 95-112.
- Oxford Owl (2021): *Reading schemes, levels, and stages* [En línea: <https://home.oxfordowl.co.uk/reading/reading-schemes-oxford-levels/>. Fecha de consulta: 19 /11/2021].
- Pearson (2021): *How to choose the right Pearson English Readers level* [En línea: <https://readers.english.com/content/how-choose-right-pearson-english-readers-level>. Fecha de consulta: 18/11/2021].

- Pérez, Carmen (2021): *Juegos Online de conciencia fonológica* [En línea: <https://www.aulapt.org/2020/03/20/juegos-online-de-conciencia-fonologica/>. Fecha de consulta: 26/11/2021].
- Real Academia Española (2021): "Fonético", en *Diccionario de la lengua española* (22 ed.) [En línea: <https://dle.rae.es/fon%C3%A9tico#ICCsBTn>. Fecha de consulta el 24/11/2021].
- Ruiz, María del Carmen (2016): *Lecturas | Aprender a leer paso a paso* [En línea: <https://webdelmaestro.com/lecturas-aprender-a-leer-paso-a-paso/>. Fecha de consulta el 23/11/2021].
- Skinner, Burrhus (1957): *Verbal behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts.
- Sweller, John (1988): "Cognitive Load during Problem Solving: effects on learning", *Cognitive Science*, 2, 12, págs. 257-285.
- Taeschner, T., y Volterra, V. (1983): "La adquisición del lenguaje en niños bilingües", *Journal for the Study of Education and Development*, 21, págs. 23-26.
- The Guardian (2006). *Schools to use phonics to teach reading* [En línea: <https://www.theguardian.com/education/2006/mar/20/schools.uk1>. Fecha de consulta: 15/11/2021].
- The School Run (2021a): *Phonics phases explained* [imagen] [En línea: <https://www.theschoolrun.com/what-are-phonics-phases>. Fecha de consulta: 17/11/2021].
- _____ (2021b): *Phonics teaching step by step* [Imagen] [En línea: <https://www.theschoolrun.com/phonics-teaching-step-by-step>. Fecha de consulta: 17/11/2021].
- Vygotsky, Lev (1978): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pleyade.

Anexos

Anexo 1. Progreso del desarrollo de la conciencia fonológica (Leeds Community Healthcare, 2012).



Leeds Community Healthcare **NHS**
NHS Trust

Developmental Progression of Phonological Awareness

Age	Developmental progression of phonological skills	Print experience		
4 (Nursery and Reception)	Nursery rhymes			
	Rhyme recognition			
	Syllable blending			
	Syllable recognition			
5 (Reception and Year 1)	Alliteration	Learning Letters		
	Beginning sound matching			
	Onset-rime segmentation			
	Rhyme production			
5 ½ (Year 1)	Syllable manipulation		Building sight vocabulary	Developing decoding skills
	Identification of beginning and end phonemes			
	Phoneme blending			
	Phoneme segmentation			
6 (Year 1 to Year 2)	Phoneme addition			
	Phoneme deletion			
	Phoneme substitution			

To develop phonological awareness skills it is important to begin with more general types of listening skills and bigger 'chunks' and gradually move to smaller 'chunks' until children learn to listen to and use individual sounds of language.

Ref: Muter (2003) Early Reading Development and Dyslexia. London. Whurr.

Children's Speech and Language Therapy Service
www.leedscommunityhealthcare.nhs.uk/cslt

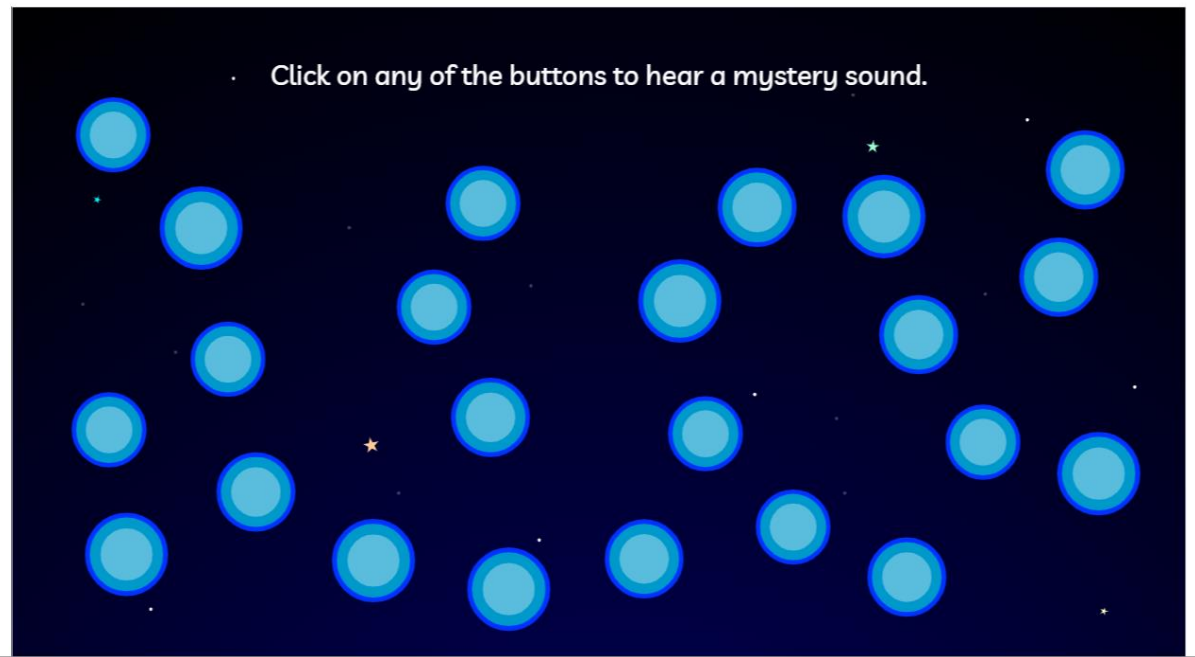
© Leeds Community Healthcare NHS Trust, September 2012



Anexo 2. Desarrollo de la conciencia fonológica de Cuentos para Crecer (2016).



Anexo 3. Sound Starters de Phonics Play (2021).

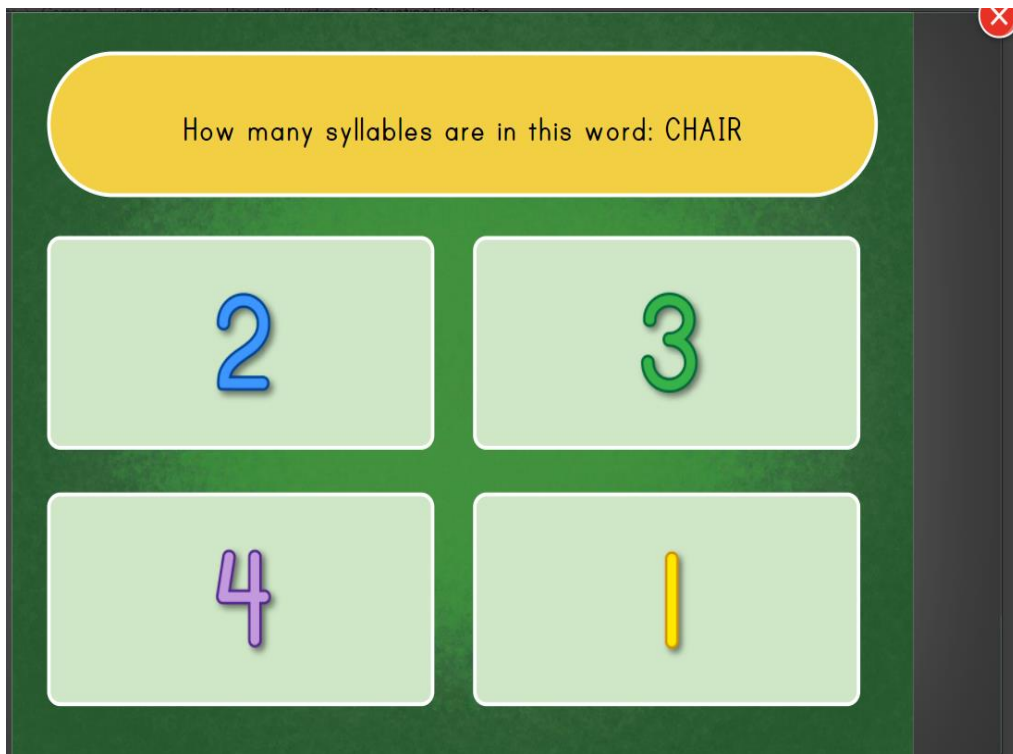


Anexo 4. Ant attack "letter a" de Education City (2021).

Explore the screen. When you hear a word that begins with /a/, select its picture. There are four to find.



Anexo 5. Counting Syllables de Education.com (2021).



How many syllables are in this word: CHAIR

2

3

4

1

Anexo 6. Los fonemas en inglés de The School Run (2021a).

s sat	t tap	p pan	n nose	m mat	a ant	e egg	i ink	o otter
g goat	d dog	ck click	r run	h hat	u up	ai rain	ee knee	igh light
b bus	f farm	l lolly	j jam	v van	oa boat	oo cook	oo boot	ar star
w wish	x axe	y yell	z zap	qu quill	or fork	ur burn	ow now	oi boil
ch chin	sh ship	th think	th the	ng sing	ear near	air stair	ure sure	er writer

Anexo 7. Las fases para la enseñanza de los fonemas de The School Run (2021b).



The School Run .com

Phase 4 Phonics sound mat

st  nest	nd  hand	mp  lamp	nt  tent	nk  ink	ft  gift	sk  skull	lt  belt		
lp  lorry	lf  leaf	lk  milk	pt  pumpkin	xt  box	tr  tree	dr  dragon	gr  grass	cr  crown	br  brush
fr  fridge	bl  blackberry	fl  flag	gl  glasses	pl  plane	cl  clown	sl  slug	sp  spoon	st  starfish	tw  twins
sm  smile	pr  pram	sc  scarf	sk  skunk	sn  snail	nch  bench	scr  screw	shr  shrew	thr  thread	str  straw

www.theschoolrun.com

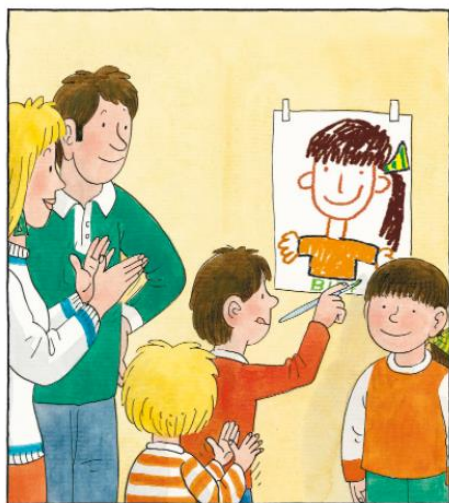
The School Run .com

Phase 5 Phonics sound mat

ay  crayon	ou  house	ie  tie	ea  leaf	oy  boy	ir  girl				
	ue  blue	aw  paw	wh  whale	ph  dolphin	ew  newspaper	oe  toe	au  astronaut		
ey  key	a_e  cake	e_e  egg	i_e  bike	o_e  bone	u_e  cube				

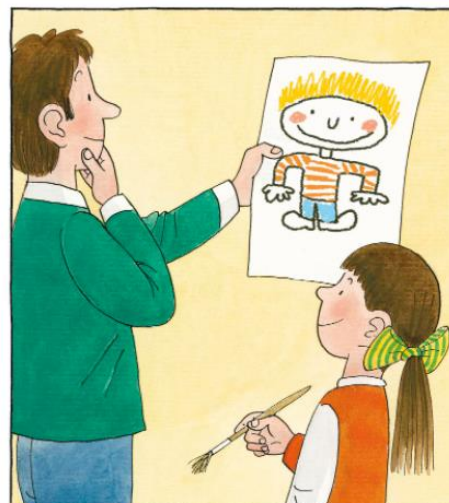
www.theschoolrun.com

Anexo 8. Floppy did this! de Hunt (2011).



It is Biff.

52



Biff did this.

53

Anexo 9. Cómo elegir el nivel adecuado para lectores en lengua inglesa de Pearson (2020).

Do you already know your students' levels?

Choose by test result using the tables below. If you're struggling to choose between two levels, always go for a book at the easier level.

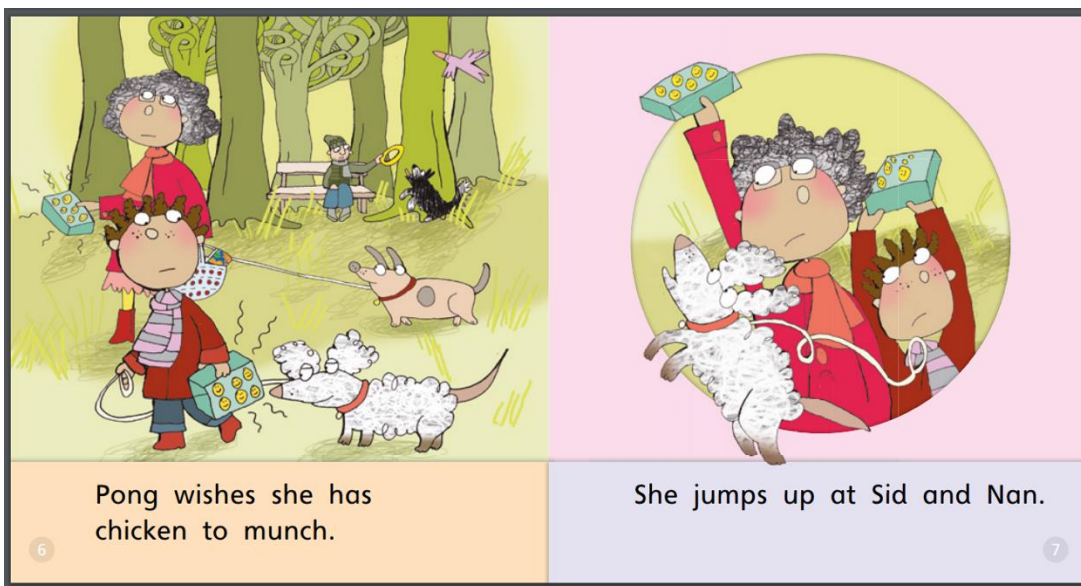
Level	Headwords	CYLET
1	200	
2	400	
3	600	Starters
4	800	
5	1000	Movers
6	1200	

Pearson English Kids Readers

		GSE	10	20	30	40	50	60	70	80	90
Level 6	3000 headwords										
Level 5	2300 headwords										
Level 4	1700 headwords										
Level 3	1200 headwords										
Level 2	600 headwords										
Level 1	300 headwords										
Easystarts	200 headwords										
		CEFR	<A1	A1	A2 ⁺	B1 ⁺	B2 ⁺	C1	C2		

Pearson English Regular and Active Readers

Anexo 10. No lunch de Hawes (2010).



Anexo 11. Palabras que empiezan por, de Pérez (2021).

Rodea los dibujos que empiecen por la letra de la izquierda.

T			
B			
L			
S			
M			

Rodea los dibujos que empiecen por la letra de la izquierda.

C			
P			
Z			
D			
R			

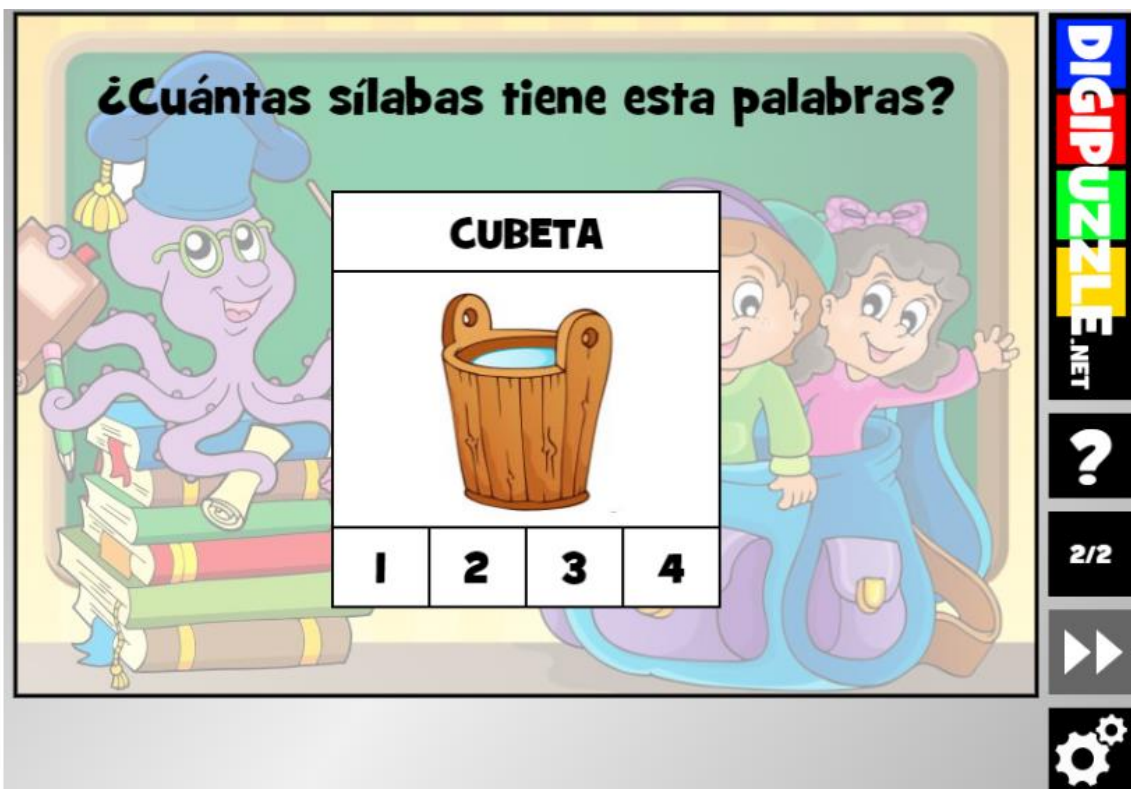
Maria Olivas para Aulap

 Blog de recursos para la elaboración de A.C.E.S.

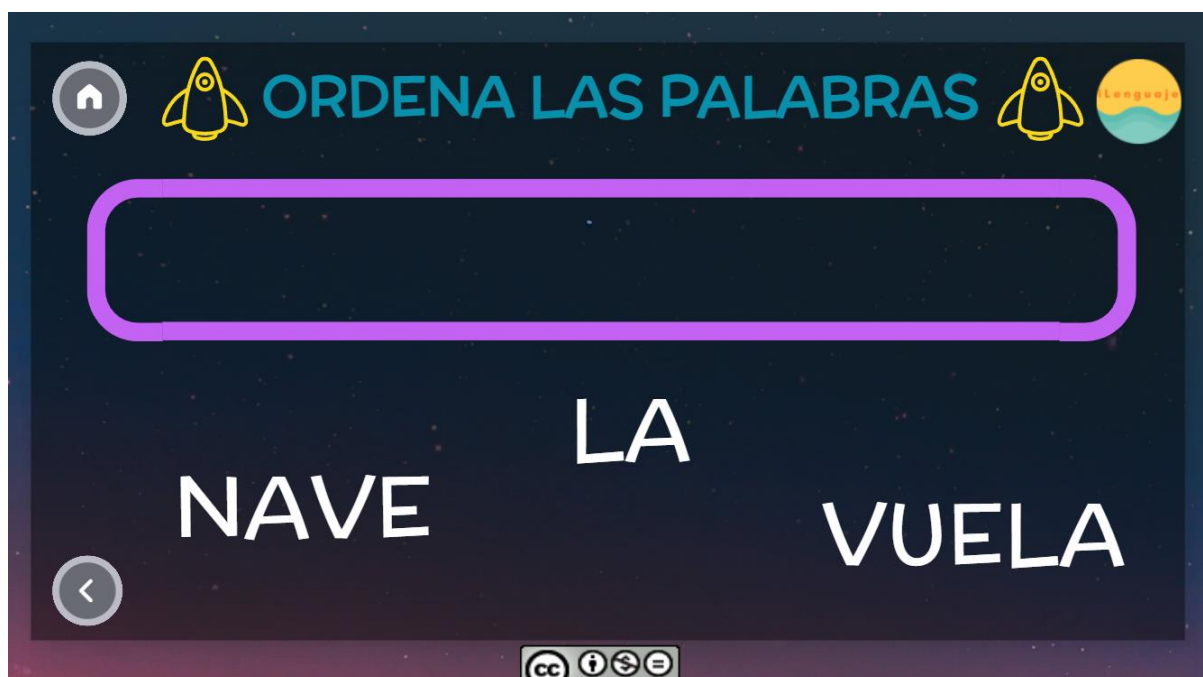
Maria Olivas para Aulap

 Blog de recursos para la elaboración de A.C.E.S.

Anexo 12. Juego interactivo de conteo silábico de Cokitos Juegos Educativos
Online (2021).



Anexo 13. Conciencia léxica de iLenguaje (2021).



Anexo 14. Esquema guion de las lecturas aprender a leer paso a paso, de Ruiz (2016).



1. p, m, l, s, n	La mula Mila	12. r (sonido suave)	El loro Carolo
2. s, y	El sapo Suso	13. b, v	La burrita Benita
3. t	Mi tío Mael	14. z	El gusanito Lorenzo
4. d	Las medusas	15. ce, ci	El cisne y los peces
5. r, rr	El perro de Ramón	16. j, g	Gerarda y Jimena
6. f	La familia de delfines	17. ll	Olallo el papá gallo
7. h	Hippi el hipopótamo	18. ñ	La muñeca de Begoña
8. ca, co, cu	El oso Osucón	19. y (consonante)	Yolanda tiene seis años
9. que, qui	El mosquito Picarrón	20. ch	Los ocho gatos
10. ga, go, gu	La gata Donata	21. K, x, w	Juego a waterpolo
11. gue, gui	El águila y el ratón	22. güe, güi	El pingüinito Guillermo

© webdelmaestro.com

Anexo 15. Lectura para trabajar la letra rr, de Ruiz (2016).



El perro de Ramón



Ramón tiene un perro
ruidoso y saltón,
remolino en pelo
y el morro marrón.
Saltando y saltando
se da en un dedito.

Le duele su pata,
le duele un montón.
Ramón lo sostiene.
¡Se pasó el dolor!

1. Rodea con rojo las letras R, rr que hay en la lectura anterior.

2. Escribe tres palabras de la lectura que tengan la letra R o rr.

3. Completa esta frase con las letras que faltan:

Pi—i, el pe—o de —amón es muy —uidoso.

4. Une y forma palabras:

tu	→ rre	→	<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>		
to	→ rrón	→	<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>		
ro	→ sa	→	<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>		
ru	→ sal	→	<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>		
ri	→ leta	→	<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>		

Anexo 16. El perro Fedoro, de Ghilioni (2005).



Anexo 17. Esquema de elaboración propia sobre los 11 Principios del desarrollo instruccional acuñados por Mayer (2001).

	Principio multimedia • Se aprende mejor cuando se combina contenido multimedia que cuando se presenta únicamente texto.
	Principio de modalidad • Se aprende mejor cuando se explica una imagen con un audio que únicamente con un texto.
	Principio de coherencia • Se aprende mejor cuando se presentan los elementos esenciales y se elimina lo irrelevante.
	Principio de temporalidad Se aprende mejor cuando aparece al mismo tiempo el texto y la imagen que están relacionados.
	Principio de contigüidad Se aprende mejor cuando el contenido que está relacionado están cerca.
	Principio de redundancia Se aprende mejor cuando se explica por medio de audio o texto, pero no simultáneamente.
	Principio de voz Se aprende mejor cuando se utiliza una voz humana en una explicación frente a la de un software.
	Principio de señalización Se aprende mejor cuando se resalta en dónde hay que colocar más atención.
	Principio de personalización Se aprende mejor cuando hay profesores o mentores en pantalla, además de una voz cercana, en vez de un tono serio y formal.
	Principio de Segmentación Se aprende mejor cuando un contenido se divide en pequeñas partes, y pueden detenerse y retroceder si es necesario.
	Principio de pre-entrenamiento Se aprende mejor cuando se explican de antemano los conceptos y términos claves, para luego pasar a los conceptos más avanzados.

Anexo 18. Resultados

Resultados

Para ver la secuencia didáctica del trabajo y el desarrollo de la conciencia fonológica se debe ingresar al siguiente vínculo:

https://docs.google.com/document/d/1Ljz4bG6J3U_KfA0034LWBpTQeEIHpZosWQI_JUcofY/edit?usp=sharing

Las imágenes png y jpg utilizadas en esta secuencia fueron tomadas de <https://www.freepik.com/home> y de <https://www.flaticon.com/>, que poseen una licencia libre para uso no comercial.

Las imágenes gif utilizadas en esta secuencia fueron tomadas de <https://giphy.com/>

Y la gran mayoría de videos utilizados provienen del canal de YouTube [Smile and Learn - Español](#), con excepción del video de la (ll) que fue realizado por el canal de YouTube [Escuela de Aprendices](#). (Lista completa de los videos en el vínculo anterior del primer párrafo).