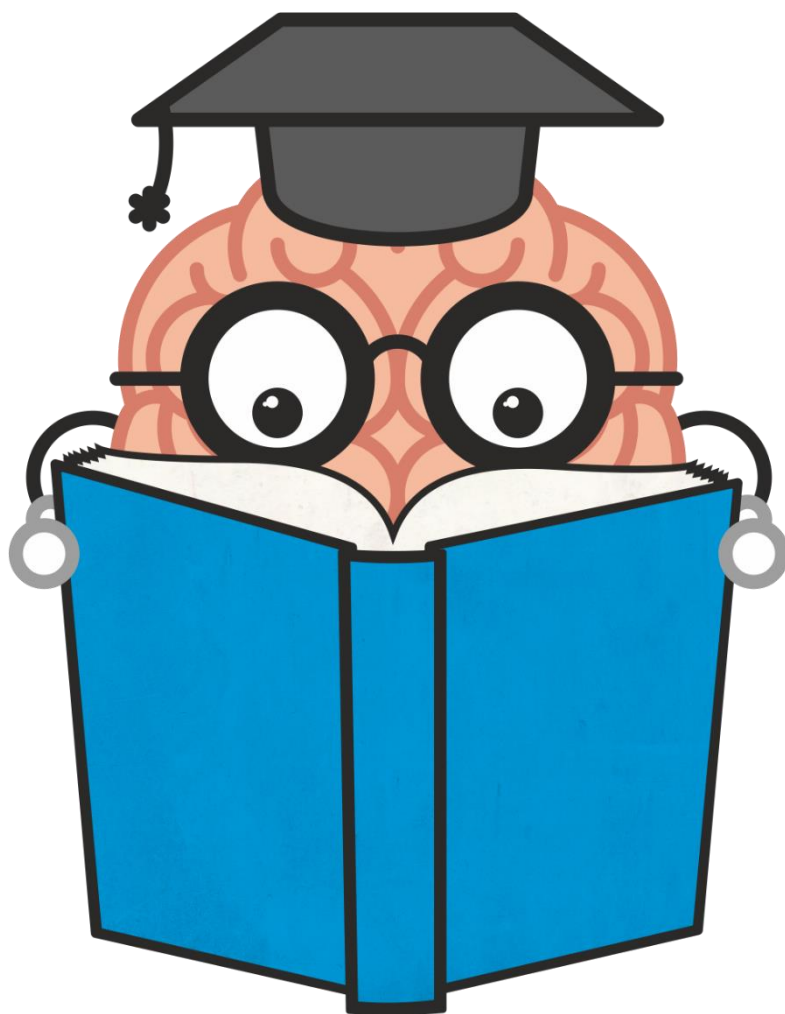




CEREBRO *y lectura*

CFIE PONFERRADA
OCTUBRE 2025



María Couso

CEREBRO y lectura

es una formación registrada en el Registro Público de la Propiedad Intelectual
y en Safe Creative con licencia 2103047083789

Queda prohibida la reproducción total o parcial del contenido de la formación
sin autorización expresa de la autora.



ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN	6
INTRODUCCIÓN	7
¿CÓMO SOMOS CAPACES DE LEER?	8
¿CÓMO CAMBIA NUESTRO CEREBRO CUANDO SOMOS LECTORES?	9
MODELOS DE LECTURA	9
LA PROGRESIÓN EN LA LECTURA	11
ETAPA DEL ESPEJO	13
HABILIDADES PRECURSORAS O PREDICTORES DE LA LECTURA	14
LOS MÉTODOS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA	17
¿CUÁNDO HAY QUE APRENDER A LEER SEGÚN LA LEGISLACIÓN VIGENTE?	19
PRINCIPIO ALFABÉTICO EN LA LECTURA	20
PRINCIPIO ALFABÉTICO EN LA ESCRITURA	21
PROPUESTA DE PROGRESIÓN PEDAGÓGICA DE GRAFEMAS	25
TIPOS DE LETRA	27
¿CUÁNDO ENSEÑAR LECTURA?	29
¿QUÉ EJERCICIOS NO REALIZAR EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN?	29
HABILIDADES MEDIDORAS DEL ÉXITO LECTOR	31
CONOCIMIENTO ORTOGRÁFICO	31
PRECISIÓN LECTORA	32
FLUIDEZ LECTORA	34
Prosodia	35
SINTAXIS	36
COMPRENSIÓN LECTORA	37
MOTIVACIÓN	38
CONSECUENCIAS DEL USO DE LA TECNOLOGÍA	39
¿ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR CON EL TECLADO?	40
FACTORES QUE PROMUEVEN LA LECTURA	41

PRESENTACIÓN

Uno de los campos donde más controversia se genera en el ámbito de la educación es el del aprendizaje de la lectura.

Muchas son las discusiones generadas acerca de cuándo es realmente el momento para comenzar con los niños a mostrarles el código alfabético y cuáles serán las repercusiones que esto tendrá para ellos en el futuro.

Son numerosas las voces que indican el momento adecuado antes de los 6 años, en la etapa de Educación Infantil, pero ¿sabes qué nos dice la ciencia? ¿Qué evidencia científica hay sobre un aprendizaje precipitado cuando quizás los cerebros de nuestros niños no están preparados?

Otro de los grandes ejes en el proceso de lectura es la metodología. Existen personas defensoras de un método global y otras, del método sintético (o también conocido como fónico o fonológico). ¿Qué sabes sobre la eficiencia de uno y de otro sobre el aprendizaje? ¿Qué nos dice la ciencia?

Es importante indicar que las numerosas investigaciones científicas llevadas a cabo en los últimos años nos ayudan a aportar luz en este campo sobre el que muchos a menudo se aventuran a opinar sin tener una base con evidencia científica sobre la que construir ese argumento.

A través de la presente formación conoceremos de primera mano cuándo en un cerebro neurotípico es el momento de empezar con la lectura, qué precursores de lectura son básicos para su adecuado desarrollo y sobre qué ámbitos dentro del mundo de la lectoescritura, hacer hincapié tanto por parte del sistema educativo como por parte de las familias que quieran ayudar en este proceso tan maravilloso, y a la vez, tan complejo.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es algo propio del ser humano. En nuestro cerebro existe de manera innata una predisposición para ello. Pero ¿sucede igual con la lectura? La respuesta es no. La lectura no es en absoluto un proceso natural. Necesita de un aprendizaje sistemático e incluso así, se plantean problemas en una gran parte de niños durante su adquisición.

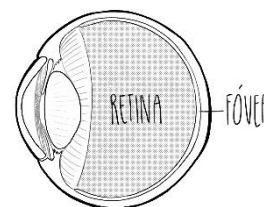
La neurociencia nos muestra en la actualidad, a través de sus investigaciones, qué funciona y qué no, así que ¿por qué esperar a que cada maestro descubra por sí mismo lo que la ciencia ya nos dice? ¿Es necesario que experimentemos lo que a la ciencia le ha llevado años descubrir?

Todo esto tiene una estrecha relación con las necesidades del alumnado y lo que realmente se les obliga a aprender. Sabemos que en no pocas ocasiones, lo que nuestros alumnos están preparados para aprender no coincide en absoluto con lo que se les obliga a aprender. Con la lectura, esto es un hecho.

A pesar de que en nuestro sistema educativo y a través de la legislación vigente, se nos dice que la lectura es un objetivo propio de la etapa primaria, en numerosos centros educativos se proyecta como un desafío a alcanzar casi de forma obligatoria por todos los alumnos antes del término de la etapa infantil, etapa que por supuesto en España no es de obligado curso.

¿CÓMO SOMOS CAPACES DE LEER?

A través de un área específica de nuestro ojo denominada fovea que abarca unos 15° de amplitud del campo visual, se suceden ante nosotros y de forma hilada las palabras escritas gracias a pequeños movimientos oculares denominados sacadas que permiten a continuación la activación de dos rutas principales: la ruta fonológica y la ruta léxica.



Esa área visual es biológica pero su desarrollo comienza a darse a partir del medio año de vida y su estimulación mediante el reconocimiento de los objetos del entorno promueve que años después sea la base como prerequisite lector.

Dentro del circuito, la información se procesa en un área situada en el hemisferio izquierdo denominada coloquialmente *letterbox* y cuya función solo se desencadena ante el lenguaje escrito para promover la adecuada decodificación necesaria para poder leer. Si bien es verdad esta zona en nuestro cerebro no se procesa durante la codificación del lenguaje hablado, sí que existen dos principales áreas llamadas de Broca y de Wernicke que tienen implicaciones en nuestra codificación del lenguaje tanto oral como escrito.

La ruta fonológica y la ruta léxica son necesarias para la lectura, pero ¿ambas se activan por igual en niños y en adultos?

Los lectores expertos activan en mayor medida la ruta léxica. Ésta permite que la ruta fonológica no tenga que soportar un porcentaje alto de carga y libere capacidad energética cognitiva empleada entre otras funciones como la comprensión. Así, a medida que crecemos, nuestra ruta fonológica apenas se activa en pro de la ruta léxica durante la lectura.

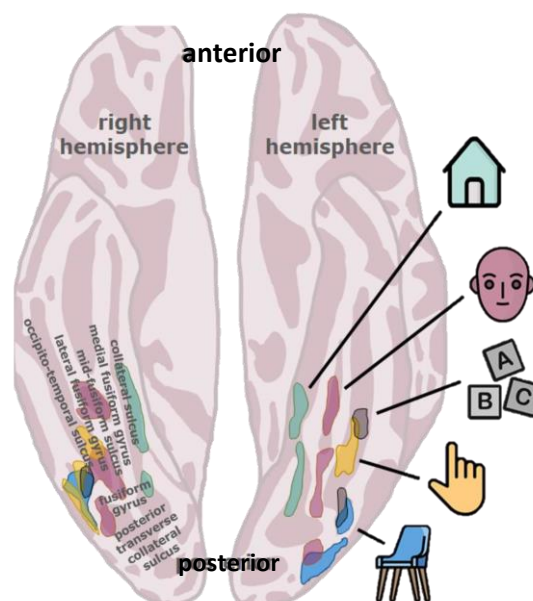
Con el paso del tiempo y los años de entrenamiento lector, pasamos de un procesamiento serial cuando comenzamos a aprender, relacionando cada letra (grafema) con un sonido (fonema) para decodificar lo que ante nosotros se dibuja y a continuación otorgarle un significado, a un procesamiento en paralelo para crear un mapa mental de la realidad que se nos quiere transmitir pasando ya de puntillas por la ruta fonológica.

¿CÓMO CAMBIA NUESTRO CEREBRO CUANDO SOMOS LECTORES?

Desde que nacemos, existe en nuestro cerebro un área específica preparada para el reconocimiento, entre otros, de las caras de nuestros padres. Nos permite saber por percepción visual que lo que tenemos ante nosotros es a mamá o a papá.

Ese grupo neuronal sufre un proceso de reciclaje a lo largo de nuestra infancia y a medida que fortalecemos la asociación entre grafema y fonema se especializa de tal forma, que activa específicamente áreas diferentes para el reconocimiento de las caras, los objetos, los paisajes y las palabras escritas.

Esta zona en cuestión, se sitúa en el surco ténporo-occipital del cerebro, junto al giro fusiforme y es invariable en su posición tanto para las personas zurdas como para las diestras; para los árabes (escritura inversa en direccionalidad) y para los asiáticos (escritura logográfica). Coloquialmente recibe el nombre de *letterbox*.



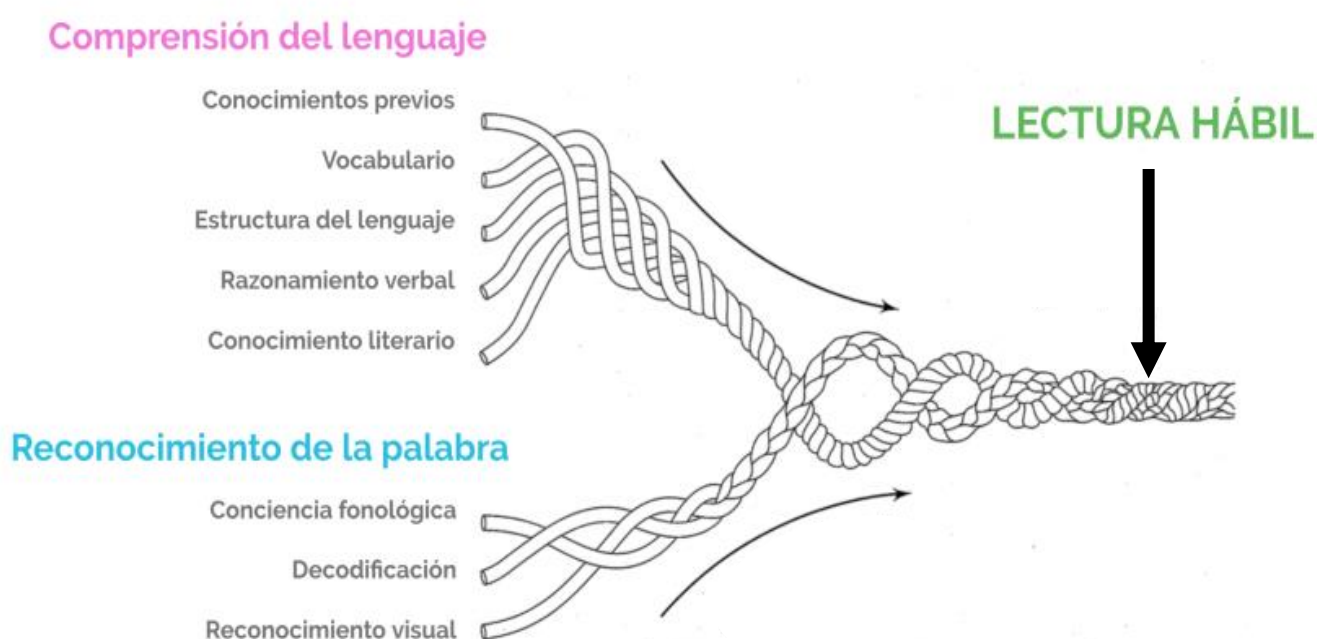
MODELOS DE LECTURA

Uno de los modelos más extendidos sobre lectura simple sería el propuesto por Scarborough en 2001 denominado Modelo de Cuerda (o en inglés Reading Rope) por el que este complejo proceso es el resultado de dos segmentos entrelazados constituidos por la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de la palabra.

En él observamos que existen hilos fundamentales para habilitar la lectura. En el ámbito de la comprensión del lenguaje el tener un dominio de los conocimientos previos y

del vocabulario es fundamental para comprender lo que cualquier texto nos muestra pues en ocasiones, existen ideas que se dan por supuestas y requieren de un bagaje previo.

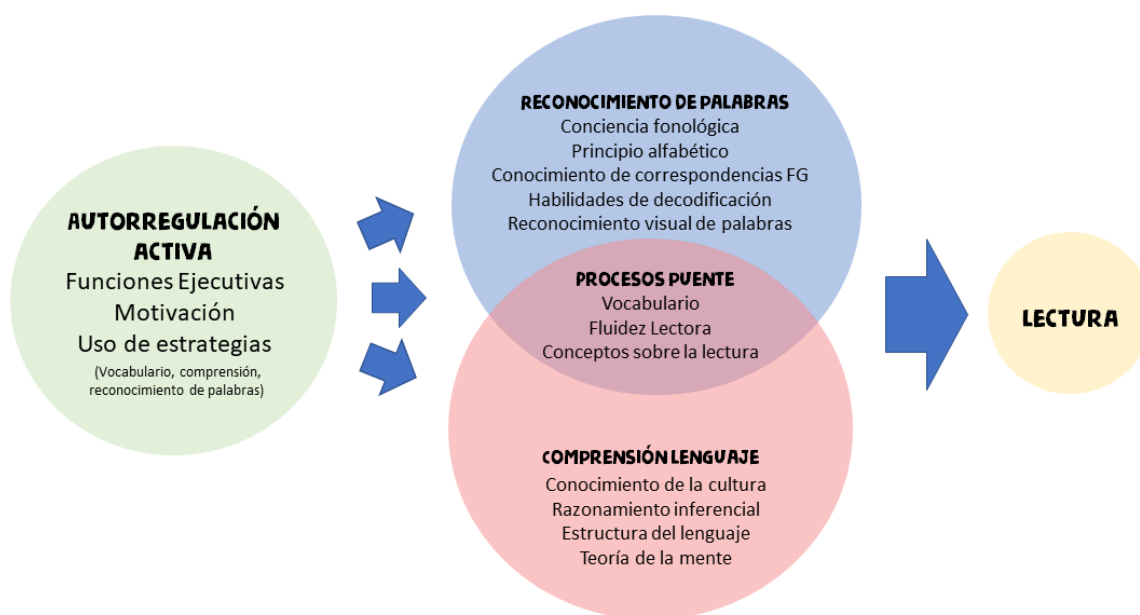
Dentro del reconocimiento de la palabra, la conciencia fonológica es vital para la decodificación. Esta habilidad oral –que nada tiene que ver con las letras sino con el reconocimiento de los sonidos que componen nuestras palabras–, no solo tiene una correlación con la habilidad lectora sino que muestra una relación de causalidad directa.



Si existe otro modelo con una fiable evidencia científica es el reciente Modelo Activo de Lectura enunciado por Duke y Cartwright en 2021. Este como se verá, parte de la base enunciada por el Modelo de Cuerda y añade algunos principios fundamentales para la construcción de la habilidad lectora.

Sus autoras muestran la necesidad de hacer hincapié en los procesos de autorregulación activa para los que se requiere de un determinado desarrollo en funcionamiento ejecutivo –lo que vuelve a poner el foco sobre el error de acometer el proceso lector antes de los seis años–. De igual modo, subrayan también el desarrollo

necesario en los niños de la *Teoría de la Mente* que neurobiológicamente (y si no se dan trastornos del neurodesarrollo como por ejemplo el TEA) acontece entre los 4 y 5 años. Gracias a este hito, niños y niñas permiten entender que sus creencias, conocimientos y percepciones no son siempre compartidas por los demás, siendo esta la base neurobiológica de lo que posteriormente fundamentará la *empatía*.



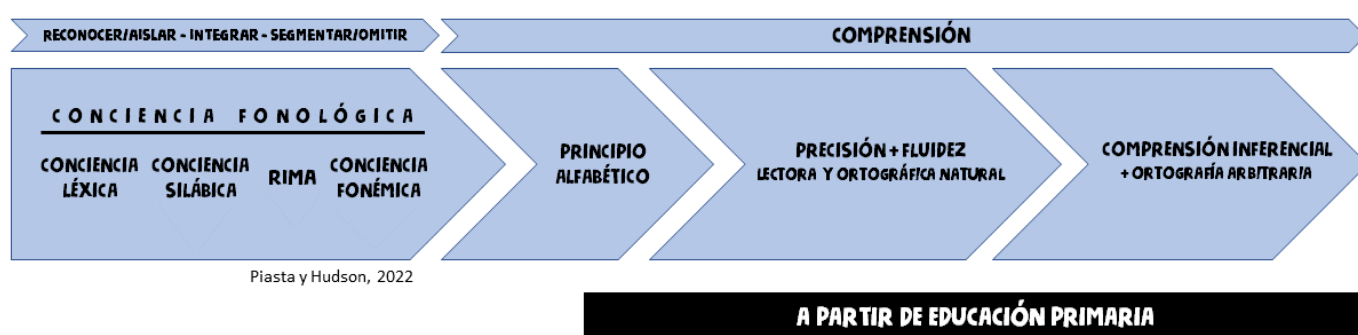
LA PROGRESIÓN EN LA LECTURA

Antes de exponernos a las palabras escritas, nuestro cerebro debe vivenciar el lenguaje oral. Éste sí tiene un período crítico y es de vital importancia que el sistema educativo, y la escuela en concreto, fomente su desarrollo a través de las metodologías didácticas.

Resulta curioso observar cómo, siendo el lenguaje oral condición sine qua non para la lectura, su implementación en el ámbito educativo esté relativamente denostada.

Es a partir del lenguaje oral que existe el escrito y una vez construido el mapa que nos permite decodificar el mensaje creando atribuciones entre grafemas y fonemas, podemos comenzar a dominar el conocimiento ortográfico y la comprensión de textos.

Si partimos del modelo propuesto por Piasta y Hudson en 2022 entendemos que la conciencia fonológica pasa por etapas progresivas desde la léxica, silábica y fonémica en la que reconocer, aislar, integrar, segmentar y omitir los sonidos han de ser tareas que todos los niños y niñas tendrían que poder realizar previas a la lectoescritura. Una vez está dominado el proceso, la exposición y el aprendizaje explícito del principio alfabético, sería el siguiente paso a dar durante la Educación Primaria para pasar a centrarnos en la precisión, fluidez y por supuesto que de manera continua durante toda esa evolución, la comprensión.



Existen etapas previas a este proceso que incluso nos pueden llevar a pensar que nuestros alumnos o hijos leen. Entre los 3 y los 5 años puede darse incluso una etapa logográfica o pictórica en la que los pequeños leen los logos de las marcas y se crea así una forma de lectura falsa. Pero no es hasta los 5 y con un abanico de desarrollo próximo a los 7 años, cuando la etapa fonológica se desarrolla por completo en cualquier cerebro neurotípico.

Este proceso no es totalmente automático, pero sí que está demostrado que mediante juegos lingüísticos (canciones, rimas...) puede acelerarse su adquisición. Es aquí cuando el niño descubre que el lenguaje oral está formado por sonidos que ensamblados, forman palabras con significado.

Ya a partir de los 7 años, la etapa ortográfica está lista para desarrollarse activándose la ruta léxica que complementará la información aportada por ruta fonológica y que a posteriori nos permitirá la liberación de energía para la comprensión de textos más complejos de tipo inferencial.

ETAPA DEL ESPEJO

Alrededor de los 5 o 6 años se sucede un hito de desarrollo visual que es de vital importancia en procesos de lectura.

En nuestro procesamiento visual, se activan por naturaleza dos rutas. Una ruta ventral que se encarga del reconocimiento invariante de los objetos ignorando el tamaño y la orientación espacial y otra ruta dorsal que se ocupa del espacio y de la acción. La primera de ellas nos permite reconocer por ejemplo, un conejo aunque lo veamos desde atrás o su tamaño sea inferior o superior por estar más lejos o más cerca de nuestros ojos. La ruta dorsal nos informa del espacio y acción que lleva a cabo el objeto pero permite mantener la identidad intacta de aquello que reconocemos. De esta forma, puedo ver a mi compañera de trabajo en un pasillo de perfil e identificarla sin necesidad de pedirle que se ponga de frente. La ruta ventral me dice qué veo; la ruta dorsal me dice cómo lo veo.

En la lectoescritura esto no funciona así o al menos, no debería funcionar así. Cuando yo veo una p y una q, podría pensar que estoy ante la misma identidad pero que están en posiciones diferentes. No es así, ¿verdad? Son letras *distintas* y por ende, mi cerebro ha de aprender a que la ruta dorsal no puede activarse para la lectura porque las letras solo tienen una posición única para existir.

El cerebro necesita crear poblaciones neuronales diferentes con el tiempo para diferenciar esas letras y esta es la razón de que encontremos hijos o alumnos con inversiones de p-q-d-b por ejemplo. Es algo neurobiológicamente natural pero es necesario mostrar la direccionalidad adecuada de cada grafema siempre que se acomete un error.

HABILIDADES PRECURSORAS O PREDICTORES DE LA LECTURA

A día de hoy, son diversas las voces que hablan de prerrequisitos lectores pero quizás sería más adecuado hablar de habilidades precursoras o predictoras de la lectura dado que si alguna de las mismas no se trabaja, no significa que de forma inexorable no se vaya a dar un buen desarrollo de la lectura. Por eso es importante hablar de precursores, porque promueven pero no son tampoco garantía de un éxito absoluto.

En todos los modelos propuestos de precursores encontramos tres áreas importantes a destacar: conciencia fonológica, principio alfabético y velocidad de denominación. Aún así me detendré en otros que también me parecen importantes.

No habrá nada en el lenguaje escrito que no haya antes estado en el lenguaje oral pero sí es cierto que, a hablar, no se aprende hablando; se aprende escuchando y procesando cognitivamente.

La conciencia fonológica descrita anteriormente es la base también de una correcta construcción del proceso lector y la atención selectiva hacia los fonemas permitirá que orientemos el foco hacia las producciones tanto orales como en su momento, escritas.

¿Cómo se ha de trabajar esa conciencia fonológica? Siempre de forma directa, explícita y sistemática (Simmons and Kame'enui, 2006; Jiménez, 2019), graduando la dificultad progresivamente y apoyándonos en material manipulativo que permita facilitar el proceso a edades en las que la concreción es necesaria frente a las dificultades de abstracción (los sonidos no se tocan ni se ven).

Sabemos que el aprendizaje lector no ha de darse desde una metodología por descubrimiento pues el número de posibles errores cometido genera un impacto tan negativo en la construcción del proceso que se ha descartado por parte de la neurociencia esta posibilidad (Muijs, D., & Reynolds, D., 2011; Hattie, J., 2008).

Asimismo, los tiempos de implementación de conciencia fonológica en educación infantil han de ser diarios y no superiores a 30 minutos, siendo lo idóneo entre 10 y 15 minutos al día (Honig et al, 2013; NRP, 2000).

El tipo de agrupamiento recomendado es de pequeño grupo. Esto implicaría un trabajo minucioso con agrupaciones limitadas a unos 5 o 6 niños para que el impacto diario de trabajo, sea mayor.

Sobre las actividades propuestas, buscaremos siempre seguir una graduación progresiva de la dificultad. Aunque estas actividades las llevaremos a cabo con la conciencia léxica y la silábica también, dejo para muestra una propuesta de conciencia léxica, silábica y fonémica.

C O N C I E N C I A L É X I C A	SINTETIZAR	¿Qué frase formo si junto las siguientes palabras /La/ /niña/ /es/ /inteligente/?
	SEGMENTAR	¿Qué palabras tiene la frase "El niño lee"?
	OMITIR	¿Qué me queda si a "El niño lee" quito "lee"?
	INTEGRAR	¿Qué me queda si a "El niño lee" pongo "mucho"?
	SUSTITUIR	¿Qué frase me queda si en "El niño lee" cambio "lee" por "come"?

C O N C I E N C I A S I L Á B I C A	AISLAR	¿Cuál es la primera sílaba en "pala"?
	RECONOCER	¿Cuál de estas palabras empieza por la misma sílaba que "pala"? pato, luna, masa
	CATEGORIZAR	¿Qué palabra es la intrusa , la que empieza por una sílaba diferente? palo, pala, pata, luna
	SINTETIZAR	¿Qué palabra formo si junto las siguientes sílabas /to/ /ma/ /te/?
	SEGMENTAR	¿Qué sílabas tiene la palabra "palo"?
	OMITIR	¿Qué palabra me queda si le quito /pa/ a "papiro"?
	INTEGRAR	¿Qué palabra me queda si le pongo /pa/ a "lote"?
	SUSTITUIR	¿Qué palabra me queda si cambio /pa/ por /pe/ en "palo"?

C O N C I E N C I A F O N É M I C A	AISLAR	Siempre comenzamos por el primer sonido
		¿Cuál es el primer sonido en "sol"?
	RECONOCER	¿Cuál de estas palabras empieza por el mismo sonido que "sol"? puerta, mano, servilleta
	CATEGORIZAR	¿Qué palabra es la intrusa , la que empieza por un sonido diferente? palo, pie, mosca, pelota
	SINTETIZAR	¿Qué palabra formo si junto los siguientes sonidos /s/ /o/ /l/?
	SEGMENTAR	¿Qué sonidos tiene la palabra "sol"?
	OMITIR	¿Qué palabra me queda si le quito la /p/ a "pala"?
	INTEGRAR	¿Qué palabra me queda si le pongo la /l/ a "una"?
	SUSTITUIR	¿Qué palabra me queda si le cambio el sonido /l/ por /c/ a "lama"?

De igual manera, proporcionar el uso de herramientas como la de los articulemas –que son imágenes que representan la articulación (posición de la boquita) en la producción de los fonemas– es necesario y está totalmente fundamentado según las numerosas investigaciones que así lo avalan (Castiglioni-Spalten y Ehri, 2003; Boyer y Ehri, 2011).

Para todo ello es innegable el papel de la ruta visual entendiendo que exponer al niño a letras no es en absoluto suficiente para que las integre y pueda leer. Debemos promover un conocimiento explícito del código alfabético pues la ciencia indica que es así como se aprende mejor no sólo a leer, sino a comprender lo que se lee (Treiman, 2004; Defior, 2008)

Además de la conciencia fonológica, varios autores han investigado sobre la importancia de la velocidad de denominación como predictor del éxito no sólo lector, sino de escritura (De Jong y van der Leij, 2002, Parrila et al., 2004, Landerl y Wimmer, 2008, Onochie-Quintanilla et al., 2011, Defior y Serrano, 2011). Básicamente, la velocidad de denominación consiste en la habilidad para nombrar rápidamente estímulos visuales tales como objetos familiares. Esta velocidad determina la rapidez con la que puede ser recuperada una información implicando procesos no sólo visuales, sino también de memoria de trabajo, de memoria a largo plazo o de ruta neural lingüística.

Si existe una evidencia sobre la predicción del éxito lector en educación infantil es que las variables de mayor impacto junto a la conciencia fonológica son la velocidad de denominación, la memoria de trabajo verbal y el conocimiento del código alfabético.

LOS MÉTODOS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Existen principalmente dos métodos de aprendizaje de la lectura. El método global enseña el significado a partir de la palabra como unidad valiéndose de los contornos de las palabras y sosteniendo que la correspondencia entre grafema y fonema aparecerá por sí sola.

Ha sido una metodología muy popular en países como EEUU a finales de la década de los 80 y parte de la palabra para llegar a las unidades más pequeñas: los fonemas.

El método fónico, fonológico o sintético defiende que debe existir una correspondencia entre grafema y fonema y que éste ha de enseñarse de manera explícita para una correcta adquisición para la decodificación. La evidencia científica ha demostrado que métodos fortalecidos con vinculación de imágenes y/o canciones como en el mundo anglosajón Jolly Phonics, mejoran las capacidades decodificadoras de los niños pero es importante huir del exceso decorativo porque se ha comprobado como puede distraer y no centrar nuestra atención en el reconocimiento del grafema sino en la asociación que hacemos del sonido a los complementos (Ehri et al, 2010; 2019).

La discusión que versa sobre qué método es preferible tiene ya años, aunque a día de hoy, la posición es bastante categórica a favor de las metodologías fonológicas. Existen numerosas investigaciones que han llegado a resultados concluyentes acerca de la validez científica del método fonológico por permitir la adquisición de la lectura de manera autónoma y sosteniendo que, entre otras, la atención se dispersa durante el procesamiento global y se redirige la información hacia circuitos del hemisferio derecho entorpeciendo así la correcta ruta del lenguaje (Yoncheva, Blau, Mayrer y McCandliss, 2010).

Y es aquí cuando desde hace años sigue implantándose en el sistema de formación español que la metodología óptima para personas con TEA o con Discapacidad Intelectual, es la global. ¿Qué hay de cierto en esto?

Todos los niños aprenden a leer. Pero ¿es lo mismo inferir que descifrar?

Es cierto también que, evaluando los resultados de errores en la lectura, es importante partir de que las lenguas no son todas iguales. Existen lenguas opacas donde la correspondencia entre el grafema y el fonema no es clara y lenguas transparentes que sí ofrecen menores tasas de error en los alumnos durante el proceso de adquisición. El castellano es un aliado en nuestro caso pues estamos ante una lengua totalmente

transparente, lo que no significa que no se haya demostrado la validez del método fónico por encima del global en países anglosajones.

¿CUÁNDO HAY QUE APRENDER A LEER SEGÚN LA LEGISLACIÓN VIGENTE?

Nuestro sistema educativo a través del RD 95/2022 de 1 de febrero por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, deja patente que esta etapa tiene un carácter voluntario y que a través de los decretos, el objetivo perseguido es un acercamiento a la lectura y a la escritura. Un acercamiento; no la instrucción sistemática de la lectoescritura. No es lo mismo aproximarse al proceso lectoescritor que iniciarse en él y aunque hubiese alguien que lo discutiese, un inicio de cualquier proceso no significa en absoluto su finalización.

De hecho, si yo te preguntase cómo iniciar el proceso de la lectura, tú me dirías que por la conciencia fonológica y al preguntarte exactamente qué es, comenzarías describiéndola como una habilidad del lenguaje oral. Oral. Oral. Oral. Por tanto, la lectura se comienza en la oralidad y no en la escrita. La lectura comienza por la manipulación de los sonidos; no de las letras.

No es hasta la etapa primaria cuando se establece que la lectura y la escritura son objetivos básicos a perseguir.

¿Por qué en los centros educativos sigue siendo común encontrarnos a maestros que trabajan lectoescritura en estas fases previas a la primaria de forma sistemática? ¿Todos nuestros alumnos son iguales? Que un alumno manifieste expreso interés en este campo, no implica que el resto de la clase deba seguir unas pautas sistemáticas de aprendizaje en esos momentos previos a su inserción en la etapa de educación primaria.

La escuela debe dar respuesta a todas las necesidades, por lo que aquellos niños que manifiestan interés deben también ser respondidos. Aún así, ningún niño con un aprendizaje precoz de la lectura, ha aprendido sin instrucción. Otra cuestión diferente es que haya sucedido en un proceso informal de aprendizaje (hablándole de las letras, de qué sonidos representan, enseñándole las correspondencias)... Que no haya sucedido todo es un proceso formal no quiere decir que la informalidad no haya dejado impronta.

De esta forma, sabemos que la horquilla de aprendizaje está entre los 5 y los 7 años, no entre los 3 y los 4 como sucede desgraciadamente en nuestro país.

PRINCIPIO ALFABÉTICO EN LA LECTURA

Cuando comenzamos la enseñanza explícita del código alfabético, es relevante no pronunciar el nombre de las letras en esa fase de adquisición pues podemos entorpecer el aprendizaje correcto de la correspondencia entre fonema y grafema (Lemons et al, 2015; Duke y Mesmer, 2019). No importa qué nombre recibe cada letra pues este conocimiento de poco nos va a servir en etapas iniciales. Necesitamos saber cómo se pronuncia para decodificar cada palabra correctamente y entender la permutación de cada letra, esto es, la idea de que existen combinadas con otras letras ya sean vocales o consonantes y que su cambio implica significados diferentes.

Otro aspecto a tener en cuenta es el trabajo de direccionalidad de izquierda a derecha y de arriba abajo cuando por ejemplo, de un libro hablamos y es un factor que deberíamos trabajar mediante otros materiales para promover su adquisición.

La colocación de apoyos visuales durante este aprendizaje es favorecedor para la integración de las correspondencias. Los carteles con los grafemas y dígrafos podrían situarse al alcance visual de los alumnos pero siempre ocupando un espacio limitado como podría ser una pauta. Las letras no vuelan en el espacio en blanco, tienen un apoyo para que el niño

pueda después transicionarlas a su papel de manera correcta y en relación proporcional unas de otras.

PRINCIPIO ALFABÉTICO EN LA ESCRITURA

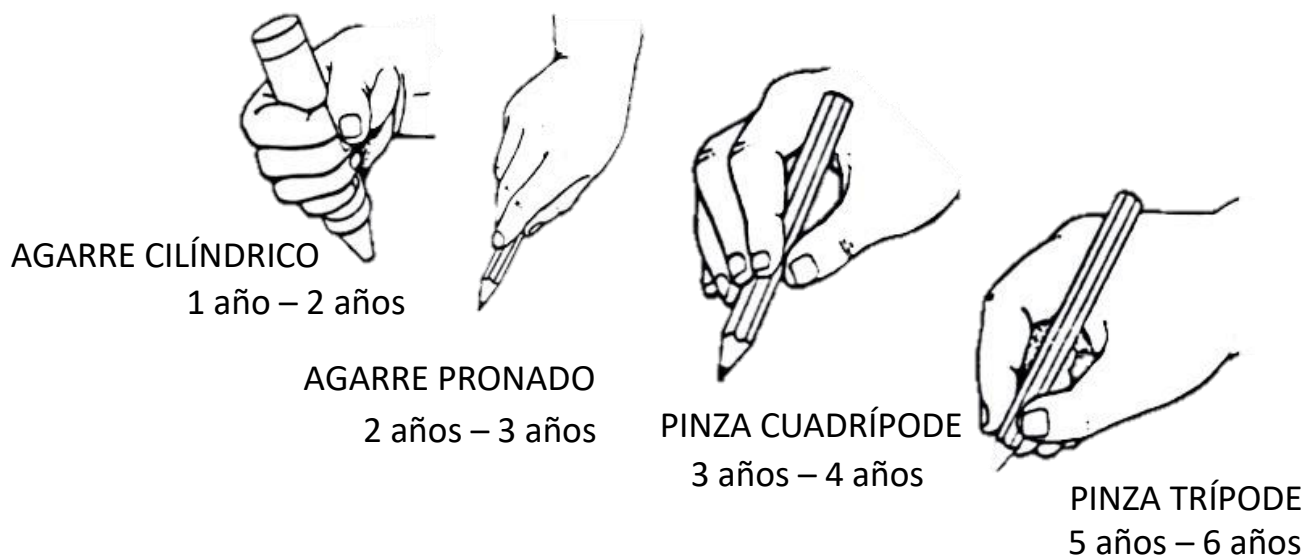
Cuando un alumno comienza a trazar las primeras letras, es reseñable que valoremos la idea de pronunciar el sonido que estamos trazando ya sea en material creado (letras lija) o material sin preparar (arena, sal). Cuando acompañamos de movimiento la pronunciación del sonido que representa el grafema, la asimilación se ve favorecida.

Asimismo, el fortalecimiento de la mano y la motricidad fina han de ser trabajadas con anterioridad al proceso de la escritura a través de dinámicas lúdicas con plastilina (o arcilla mejor por su incremento de la consistencia), enroscado de tapones de botellas o traslación de una moneda desde la palma de la mano a la punta de los dedos sin la mediación de la otra mano.

Ninguna letra existe sin trazos previos. En mayúsculas, el orden a seguir propuesto sería: rectos verticales, rectos horizontales, rectos diagonales y por último curvos. En minúsculas, las curvas en copa, en arco y en bucle suponen una progresión adecuada como precursores de lo que después serán las letras.

Si hablamos de letras, los trazos para su repaso deberían seguir un continuo y no la clásica línea discontinua que solemos estar acostumbrados a ver. Los alumnos necesitan de una cierta anticipación motora cuando se desconoce el grafema y por eso, el uso de trazo continuo en un tono tenue, es más adecuada que la discontinua (Semeraro et al. 2019; Orliaguet et al. 1997,2000; Vincci-Booher et al. 2018. Es también relevante el uso de marcas de trazado: dónde comenzar, dónde levantar el útil de escritura, qué dirección seguir con flechas (Schubert et al. 2018).

No todos los niños cogen de igual forma el lápiz (cera, rotulador) y es necesario conocer que existe una evolución natural en su prensión.



Existen herramientas para favorecer la pinza trípode como la utilización de un grumo de plastilina o el uso de una goma de pollo para mejorar la inclinación angular del lápiz respecto al papel cuando la verticalidad es una constante en la postura del útil

Si el error en el agarre se encuentra por la zona del útil de escritura en la que el niño toma posesión, una ayuda visual o táctil como el washitape enrollado alrededor del lápiz, también produce cierto beneficio.

Existen en el mercado también lápices triangulares y bolígrafos ergonómicos que favorecerán la adecuada prensión durante el aprendizaje (de todo hablaremos durante la formación).

Asimismo, tener en cuenta la inclinación del papel unos 45° respecto al borde de la mesa contra el que nos sentamos ayudaría a facilitar la correcta posición de la mano que debe mantener siempre el codo apoyado y para lo que, el dibujar o pintar tirados en el suelo literalmente, se convierte en un aliado.

Cuando los alumnos trazan sus letras, en un primer momento necesitan de guía. Esta guía versará sobre una pauta compleja que nos dará cuenta de la altura y el suelo que han

de tomar aquellos grafemas que sobresalen de la pauta simple pero siempre prestando atención a la línea de escritura y la necesidad de no impedir el deslizamiento correcto para favorecer esa fluidez.

En la última década se ha extendido entre un numeroso grupo de docentes la idea de que el aprendizaje de la lectoescritura sobre un folio BLANCO, es adecuada. La orientación en el espacio de cualquier niño o niña comienza a tener un desarrollo fluido a partir de los 8 o 9 años (igual que sucede con la orientación temporal). Si antes no proporcionamos una guía para la colocación de los grafemas, la direccionalidad y distribución del espacio en el soporte de escritura se verá comprometida. ¿Te suena de algo esto en donde las mayúsculas y minúsculas tienen la misma altura?

La

Poco a poco, y según el desarrollo individual de cada uno de nuestros alumnos, debemos trascender hacia el uso de la pauta simple pero no será hasta mucho después cuando le añadamos cuadrícula. La cuadrícula segmenta visualmente las palabras en letras y crea dificultades en aquellos alumnos con problemas de segmentación de palabras o de conciencia léxica. Es por ello que la pauta con cuadrícula muy utilizada en algunos centros, no se recomienda en pleno proceso de adquisición de la lectoescritura por mostrar un entorpecimiento de la adecuada segmentación léxica de las palabras en la oración.

También es cierto que el tamaño de pauta debe ser adecuado según el desarrollo del alumno. No podemos comenzar con una pauta mínima de 3 mm cuando en el mercado

podremos encontrar alguna de 5 e incluso 6 o 7 mm que favorece la acomodación también a su letra y a su motricidad (se entregarán muestras en el material complementario).

palito

palito

palo

PROPUESTA DE PROGRESIÓN PEDAGÓGICA DE GRAFEMAS

Vocales	a
	e
	o
	i
	u
Consonantes nasales	m
	n
Consonante fricativa	s
Consonante lateral	l
Consonante fricativa	f
Consonante oclusiva sorda	p
	t
Consonante oclusiva sonora	b
	d
Consonante oclusiva sorda (ca, co, cu)	c
Ce – ci	c
Za – zo – zu	z
Dígrafo	qu
Consonante oclusiva	v
Dígrafo	ll

Consonante/ vocal	y
Letra muda	h
Dígrafo	ch
Consonante oclusiva sonora	g
Dígrafo	gu
Consonante vibrante múltiple (comienzo y rr)	r - rr
Consonante vibrante simple	r
Consonante fricativa velar	j
Sonidos ge - gi	g
Sonidos gue – gui	gu
Sonidos güe – güi	gü
Consonante nasal africada	ñ
Consonante k	k
Consonante x	x
Consonante w	w

Aunque no hay un acuerdo sobre la progresión de enseñanza de las letras en el momento de adquisición, bien es cierto que es importante comenzar por los grafemas con menos correspondencias fonéticas (no es lo mismo empezar por M que por G porque esta última suena diferente – gato, geranio-) y por aquellos cuyos sonidos podamos alargar (*fonación continua*). Otro criterio relevante es comenzar por los grafemas con más frecuencia de uso (como pasa con la P y la T), además de explicitar el aprendizaje de los dígrafos e incluso de sílabas trabajadas complejas (br, pl) o del significado atribuido a determinados prefijos y sufijos que nos ayudan a acelerar también la decodificación y no sólo la comprensión.

Lo que sí nos señalan algunas investigaciones recientes es que, frente a lo que el sentido común nos ha dictado a todos mucho tiempo, es preferible enseñar entre 2 y 4 grafemas por semana que hacerlo de uno en uno ya que hay mejoras significativas en la decodificación para el alumnado que aprende entre un número de 2 y 4 grafemas simultáneamente. ¿Por qué? Porque es aplicable la lectura en contextos significativos en los que las palabras tienen sentido. ¿Cuántas palabras con una sola consonante /m/ en combinación con vocales puedes enunciar y que tengan sentido por sí solas? Veamos: mamá, mima, mío, ama, mami, mía, amo. ¿Se te ocurre alguna más? Son pocas. Lo mismo pasa con el resto de consonantes, por lo que podría ser beneficiosa la presentación simultaneada de varios grafemas.

Así de hecho lo han comprobado en Francia, EEUU y Noruega varios investigadores que certifican que en lugar de aprender 1 semanalmente, podríamos generar mayor impacto con varias (Goigoux et al. 2016; Vadasy y Sanders, 2020; y Sunde et al. 2020).

TIPOS DE LETRA

En la actualidad, existen numerosas investigaciones a favor de la letra de imprenta y a favor de la letra ligada indicando las ventajas que el uso de cada una puede promover.

Si bien es cierto que la letra de imprenta tiene un trazo más sencillo a nivel motriz y nos permite, por tanto, mayor fluidez en la escritura, la letra ligada (Montessori, escolar, manuscrita), activa en mayor medida redes neurales en la corteza motora con una vinculación al significado léxico de las palabras. Asimismo, esta última induce a una menor probabilidad de errores en la segmentación de las palabras dado que hasta su finalización durante la ejecución no levantamos el útil de escritura, facilitando así una correcta vinculación entre la conciencia léxica y la representación gráfica.

dinosaurio

dinosaurio

Se ha corroborado que las personas que comienzan su lectoescritura en letra ligada, tienen una mejor comprensión y velocidad lectora que aquellas que lo hacen en letra de imprenta y que las primeras, muestran más facilidad para adaptar su lectura a los diferentes tipos de letra que las personas que aprenden directamente en letra de imprenta.

Cuando hablamos de letra ligada no estamos hablando de letra hiperligada ya que existen algunas tipografías que dificultan la trazabilidad impidiendo una buena fluidez en los niños.

Pero ¿qué pasa con las mayúsculas?

Hay poca investigación al respecto sobre si es más adecuada la introducción en lectoescritura con mayúsculas o minúsculas pero sí se sabe que el reconocimiento es mejor en las letras capitales por parte de los niños por tener trazos más sencillos y con menos confusiones (por ejemplo, D y B en minúscula de imprenta sería d y b con posibilidad de error de espejo). El trazo motriz es más sencillo y con más rectas que curvas, lo que hace su

introducción más fácil pero, ¿es necesaria su utilización si esperamos a primaria para aprender a leer?

Quizás, y con las investigaciones en la mano, sería más idóneo el aprendizaje simultáneo de mayúsculas y minúsculas pero circunscrito a la Educación Primaria y con la vinculación que se hace ya bajo reglas básicas de aplicación (mayúsculas para nombres y para comienzo de oraciones/minúsculas para el resto).

¿Y cuándo deben cambiar a imprenta o desligar la letra los alumnos? Simple: cuando ellos mismos consideren que desean hacerlo o se sienten preparados para ello. Los 25 alumnos de un aula no evolucionan todos a la vez, ¿verdad? ¿Por qué habrías de esperar entonces que todos juntos transicionasen de la ligada a la imprenta? Suele suceder que por desarrollo cognitivo, las niñas buscan antes su propia identidad ante la trazabilidad de su letra y tienden a soltarla de este modo. Los niños son un poco más rezagados. Aún así, esto es una generalización y no aplica, como bien se comprende, a leyes fijas.

Sea como fuere, es importante enseñar la direccionalidad de las letras porque su automatización puede darse con errores que después serán más difíciles de recuperar dado el nivel de inconsciencia que aplica al aprendizaje motor o procedimental. ¿Es más fácil enseñar a conducir a alguien que nunca lo ha hecho antes o mostrar cómo hacerlo a alguien que tiene “pequeñas manías” y al que queremos enseñar cómo mejorar? Seguro que me contestas que es la primera opción mejor que la segunda. Pues con la lectoescritura sucede igual. Sea cual sea tu elección de tipografía, enseña un trazado adecuado que prime siempre el menor número de levantamientos del papel y la direccionalidad de arriba abajo y de izquierda a derecha.

¿CUÁNDO ENSEÑAR LECTURA?

La enseñanza explícita de la lectura debe llevarse a cabo en primero e incluso segundo de primaria. Pero sería más correcto decir que debe realizarse cuando el niño está preparado para aprender la decodificación correcta de las palabras.

La enseñanza implícita por su parte, se mantendrá durante muchísimos años y su eficacia depende, entre otros, de la frecuencia y de la intensidad de las lecturas realizadas y el entorno favorecer de las mismas.

¿QUÉ EJERCICIOS NO REALIZAR EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN?

Las palabras no familiares deberían introducirse cuando el pequeño o pequeña tiene dominada la decodificación y su introducción se debe realizar con un número adecuado de inserciones novedosas en un mar de palabras ya conocidas. Cuando estamos en pleno proceso de automatización lectora, no deberíamos ofrecer en un texto demasiadas palabras no familiares para aumentar la fluidez lectora y al mismo tiempo, el autoconcepto que se genera en el niño como lector. Si me dificultas demasiado el camino de la lectura, ni la amaré ni pensaré siquiera que soy bueno en la tarea. Es por ello que mi recomendación parte de la idea de introducir las palabras no familiares en formato oral antes de hacerlo en la escrita.

El presentar las palabras mal escritas tampoco es una opción tal como indican algunas investigaciones como la de Burt y Long (2011) que sostienen que ejercicios de elección de la palabra correctamente escrita en un mar de incorrecciones arbitrarias, no deberían posicionarse frente a los ojos de los alumnos.

Señala la palabra correctamente escrita:

cabayo

cavallo

kaballo

caballo

cavayo

En el ejemplo, elegir caballo se basa en reglas ortográficas arbitrarias y no naturales. Caballo, kavallo, cavayo... suenan fonológicamente igual y por tanto la decisión de uso de uno u otro grafema, depende de la arbitrariedad.

La ortografía natural sí que se contempla como opción en este tipo de actividades de elección de palabra. Por ejemplo *guerra*, *gera*, *jerra* es un tipo de error ortográfico natural porque para que la palabra suene correctamente, a la “g” debemos añadirle una “u”. Estas actividades sí son adecuadas para trabajar conciencia fonológica pero siempre se recomienda hacerlo en compañía de un mediador (adulto o alumno avanzado) para verbalizar por qué una sí y otra no.

Señala la palabra correctamente escrita:

guerra

gera

gerra

quera

En esta línea, la segmentación de palabras para formar una frase tampoco es un ejercicio que la evidencia científica sostenga como adecuado por entorpecer la exposición de la palabra adecuada como unidad visual. Curiosamente, este tipo de actividades, se llevan a cabo con alumnos que ya de entrada tienen dificultades en la segmentación.

Segmenta las palabras para formar una oración:

Laniñaestá muyguapa.

En contraposición a esta oferta, deberíamos trabajar la permutación de las palabras en diferentes contextos de aquellas evaluadas individualmente como errores de segmentación (La niña, la señora, la botella; una niña, esa niña, aquella niña; el niño está, la señora está, mi balón está). También podríamos crear tarjetas por separado en las que en cada una hubiese una palabra para conformar una oración. Los alumnos podrían ordenarlas y esto generaría un mayor input para el léxico visual que asegurase una correcta segmentación.

HABILIDADES MEDIDORAS DEL ÉXITO LECTOR

CONOCIMIENTO ORTOGRÁFICO

La evidencia científica muestra que una exposición exhaustiva a una palabra en al menos 6 ocasiones de forma pormenorizada, fija esa palabra en la ruta de conciencia léxica (no es sólo visual) (Share, 1995; Binamé, Danzio, Poncelet, 2015). Es importante, por tanto, no sólo la exposición recurrente en frecuencia y en diversos contextos para ayudar al niño a su correcta adquisición sino la evitación de exposiciones de palabras erróneamente escritas como se señalaba en párrafos anteriores.

Una metodología que ha demostrado eficiencia es la de la utilización de la ortografía ideovisual que se basa en la presentación de imágenes que coexisten en medio de las letras con alguna alusión que permita su recuerdo.

Asimismo la utilización de un hospital ortográfico en alguna pared del aula donde las palabras con más frecuencia de errores puedan ir apareciendo, también es un recurso con



eficiencia siempre y cuando esas palabras no superen las 6 aproximadamente y solo se muestren correctamente escritas. El cambio de las palabras en ese panel debería ser inesperado por el alumnado para aprovechar la fortaleza que ofrece el

error de predicción y mantener sus niveles siempre alerta (si no sé cuándo me vas a cambiar las palabras, deberé monitorizarlas el mayor número de veces posible).

En este sentido hay numerosas propuestas que se verán durante la formación y en las que el alumno podrá ser parte activa del trabajo de construcción ortográfica.

PRECISIÓN LECTORA

Al inicio del proceso de adquisición de la lectura, cometemos numerosos errores de precisión, es decir, leemos algo distinto de lo que realmente está escrito.

Es importante registrar los errores cometidos individualmente por nuestros alumnos para saber si hay una tendencia concreta en las tipologías de error de precisión y poder así actuar en consecuencia para subsanarlo.

Si bien es cierto, a medida que nuestra decodificación es más fluida, estos errores se reducen aunque en un pequeño porcentaje del alumnado, se mantienen y es por tanto necesaria la intervención en estos casos.

Siguiendo a Ripoll y Aguado, una adaptación de su clasificación de errores de precisión, se detalla a continuación:

Errores de Precisión			
Error	Explicación	texto	lectura
Adición	Se añaden letras	Mido la altura	<i>Miedo la altura</i>
Omisión	Se eliminan letras	Ordenador de sobremesa	<i>Ordenar de sobremesa</i>
Sustitución	Se leen letras distintas de las escritas	Paella	<i>pealla</i>
Rotación	Se invierte la letra (p,d,b,q – a,e, n-u, m-w)	buscó su asta	<i>Duscó su esta</i>
Inversión	Cambiamos el orden de las letras	Cremallera	<i>Cermallera</i>
Varios errores en una palabra	Se combinan errores	dejando	<i>becado</i>
Salto de línea	Se omite la lectura de alguna línea o se repite una que ya ha sido leída.		

Para descender el número de errores en precisión lectora, es determinante reducir la velocidad de lectura bien de forma natural, bien de forma artificial mediante ventanas de lectura o seguimiento con el dedo.

Cierto es que algunas de estas estrategias pueden crear problemas de ansiedad en el alumnado por sentirse “infantilizado” al utilizar su dedo pero la ventana de lectura o la señalización con el pulgar de la línea de lectura, facilitan este proceso.

Antes quizás de reducir la velocidad, deberíamos preguntarnos si el ajuste de la dificultad de textos es el adecuado. Si observamos errores continuos, la decisión de cambiar de texto por parte del docente debería ser la prioritaria.

Los errores en este caso deben corregirse inmediatamente con la conveniencia de que el alumno relea de forma adecuada la palabra errada pero esto sólo en caso de que el ajuste de la dificultad léxica del texto sea un hecho.

Existen estrategias como la lectura en sombra en la que el alumno con más dificultades lee simultáneamente en alto con el profesor o incluso con un alumno avanzado en lectura. Si bien, una variante dentro de esta modalidad sería la lectura pareada en la que el alumno, tras realizar una señal para silenciar a su persona de apoyo, continúa leyendo solo por sentirse fluido y seguro.

La preparación previa de los textos se ha visto que es una estrategia adecuada para los alumnos con mayores dificultades y la práctica del reconocimiento de palabras erradas más frecuentes mediante listas o tarjetas, también.

FLUIDEZ LECTORA

Para conocer la fluidez lectora de nuestro alumnado, es importante, al igual que con la precisión, llevar a cabo un registro de su velocidad aproximada sabiendo que la obtención de la cifra de velocidad en palabras leídas por minuto (ppm) es el cociente entre el número de palabras del texto multiplicado por 60 y el tiempo en segundos. Si queremos centrar nuestro foco en las palabras no sólo leídas, sino leídas correctamente, deberemos restar al número de palabras del texto, el número de palabras leídas incorrectamente.

$$\text{Palabras leídas por minuto (ppm)} = \frac{\text{Nº de palabras del texto} \times 60}{\text{Tiempo en segundos}}$$

$$\text{Palabras leídas correctamente por minuto (ppm)} = \frac{(\text{Nº de palabras del texto} - \text{nº palabras leídas erróneamente}) \times 60}{\text{Tiempo en segundos}}$$

Curso	Muy lenta	Lenta	Media Baja	Media Alta	Rápida	Muy Rápida
1º EP	<21	22-28	29-37	28-46	47-55	> 56
2º EP	<42	43-53	54-63	64-73	74-83	> 83
3º EP	<63	64-75	76-87	88-99	100-111	>111
4º EP	<84	85-96	97-110	111-124	125-139	>139
5º EP	<103	104-119	120-135	136-149	150-167	>167
6º EP	<124	125-142	143-160	161-177	178-195	>195

Prosodia

Dentro de la fluidez lectora, es necesario hacer un importante apunte sobre la importancia de la prosodia para la misma. Esta es un subsistema de la fonología que comprende las propiedades físicas y acústicas del habla y que se traducen en la intensidad, frecuencia y duración de la señal (Shriberg y Kent, 2003).

La prosodia es el área dentro de la competencia lectora que trabaja la expresión oral, es decir, todas las formas de entonación que llevamos a cabo cuando leemos. No hablamos en ningún caso como máquinas sino que entonamos ante las oraciones que exponemos en nuestro lenguaje oral diario y por tanto, la forma monótona de lectura tampoco se debería contemplar para darle rapidez y significado a cualquier texto leído. Varios estudios, entre ellos los de Veenendaal, Groen y Verhoeven (2014), señalan que es gracias a la prosodia que podemos comprender un texto asociado a la fluidez.

Si pensamos en cómo trabajar la fluidez lectora, debemos saber que la lectura por turnos (incluso conocida como intervención zombi), no tiene respaldo científico pero a día de hoy se sigue utilizando.

Con este sistema, los alumnos leen poco (pensemos en una ratio de 25 alumnos) y los que presentan mayores dificultades en la lectura, desean imitar a sus compañeros muchas veces corriendo y obviando que leemos para entender. Existe incluso una concentración en la tarea por parte de estos discentes que les lleva a centrar sus fuerzas en el tramo del texto que les va a tocar, olvidando escuchar y procesar lo que minutos antes leen sus compañeros. Los alumnos más competentes en esta área, por otro lado, se sienten aburridos y de hecho, muchos, desconectan de la actividad cuando no son ellos los que la llevan a cabo.

La lectura repetida sí que ha sido evaluada por numerosas investigaciones aunque todavía no se ha llegado a una conclusión certera por la variabilidad de resultados. Sabemos que mejora en cierta medida la fluidez pero quizás, una mejor opción sería la lectura pareada anteriormente descrita o incluso la lectura extensiva que algunos centros educativos están ya en la actualidad implementando dentro del horario escolar.

Este tipo de lectura básicamente consiste en dejar un tiempo diario para leer a los alumnos el libro que ellos deseen y aunque en el 2000, el National Reading Panel (NRP) orquestado para localizar evidencia científica sobre la lectura y aspectos relacionados con esta en EEUU, señalaba que la lectura extensiva no tenía evidencias de mejorar la fluidez, investigaciones posteriores como la del 2014 de Nakanishi, han señalado con fiabilidad una mejora de la comprensión lectora a través del uso de esta estrategia.

SINTAXIS

En numerosas ocasiones, se dan por supuestos procesos necesarios para la lectura cuando deberíamos trabajar sobre ellos de manera explícita pues entre otras cosas, el aspecto sintáctico le otorga significado a la lectura. Pensemos por ejemplo en la frase “todas las mujeres son madres” o “todas las madres son mujeres”, ¿significan lo mismo?

COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora es la capacidad para decodificar un texto, construyendo una representación de su significado y nutriéndolo con los conocimientos previos del lector. Los niños que entienden mejor un texto son aquellos que son capaces de hacerse un modelo mental (Cook, O'Brien, 2015). Este modelo mental básicamente versa sobre tres aspectos que son, el conocimiento de los roles sintácticos, el análisis de la semántica y la activación de los conocimientos previos.

Referente al primer aspecto, los roles sintácticos tienen su reflejo en el lenguaje y el conocimiento morfológico que se tiene enriquecido a nivel de cohesión y coherencia. En este campo, es por tanto vital proporcionar al alumno estrategias para poder mejorar su habilidad narrativa o descriptiva con listados de conectores que aumenten la riqueza de su estructuración.

En el análisis de la semántica, el aspecto clave sería el vocabulario, ya que numerosos estudios longitudinales (Ouellette, 2006; Quinn, Wagner, Petscher, & López, 2015; Tannenbaum, Torgesen, y Wagner, 2006) han demostrado que las medidas de este tomadas durante la etapa de Educación Infantil predicen los resultados de la comprensión lectora en la adolescencia.

Todo ello converge en la integración de la información para, a través de procesos cognitivos en los que involucramos funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, hacer inferencias. De esta manera, suprimimos la información poco relevante para construir conocimiento inferencial que tal como señalan numerosas investigaciones, predice casi el 50% de la comprensión lectora (Cromley and Azevedo, 2007).

MOTIVACIÓN

Uno de los aspectos más controvertidos en lectura durante los últimos años es la fuente de motivación. Existen numerosos docentes y familias que motivan de forma externa este proceso pero se ha demostrado que recompensarlos externamente, no tiene impacto ni en el tiempo de lectura, ni en la motivación por esa lectura (Willingham, 2017).

Si bien es cierto, sólo existen resultados positivos de motivación externa cuando la recompensa es un libro; tú lees un libro y yo te recompenso con otro libro. (Marinak y Gambrell, 2008).

Es por esto, que el registro de lectura “público” en el aula lleva a competiciones e inestabilidad emocional en el grupo-clase. Exponer cuántos libros ha leído cada alumno sólo les lleva a competir creyendo que el número, y no la calidad, es realmente lo importante y en absoluto alientan a aquel alumnado con dificultades en este ámbito, a leer más, generando en ellos ansiedad y rechazo por la tarea.

El registro individual en casa (un ejemplo sería un lectómetro), sí puede ser aliciente por no incidir en competencia con nadie pero se sabe que, acompañar a nuestros hijos a menudo a la biblioteca, ir a las librerías a comprar creando incluso listas de libros pendientes y dar ejemplo con nuestras acciones, son las mejores formas de alentar hacia la lectura.

La motivación hacia la lectura debe partir de la propia lectura (la historia que nos cuenta, el mensaje transmitido, la experiencia vivencial y común a lo narrado por el protagonista...). Es por ello que la libertad de elección de textos debe ser una prioridad en la escuela y en las familias.

¿Todos los niños maduran al mismo tiempo? Evidentemente no. ¿Y por qué piensas que 25 niños de tu aula disfrutarán con el mismo libro? ¿Por qué se ofrece un libro a todo un grupo en una etapa en la que el motor que impulsa la lectura debería ser la motivación por el propio contenido?

CONSECUENCIAS DEL USO DE LA TECNOLOGÍA

Muchas veces pensamos que la tecnología y su uso no tiene consecuencia sobre el tiempo y la calidad de la lectura.

Quizás, como familias, simplemente deberíamos recapacitar sobre qué hacen nuestros hijos cuando se aburren: ¿juegan? ¿imaginan algo fomentando creatividad? ¿ven la tele? ¿juegan a la videoconsola? ¿leen?

Si como familia nos preguntásemos qué hacen nuestros hijos en estas circunstancias, un muy pequeño porcentaje respondería “leen”. Una de las razones básicas a esto es que para focalizar la atención en una pantalla no se requiere en absoluto ningún esfuerzo cognitivo pues la sobreestimulación que esta promueve a través de los cambios de imagen, “secuestra” nuestra atención para evitarnos la dura tarea de tener que mantenerla en ausencia de estímulo. La lectura es un proceso cognitivo a un nivel más alto de funcionamiento como hemos podido comprobar en donde, no solo las áreas del lenguaje tienen una activación y gasto energético, sino áreas propias de la corteza visual o del prefrontal por la activación de funciones ejecutivas, se ven requeridas durante la exposición a un texto cualquiera.

Numerosos estudios afirman que la tecnología no incide sobre el tiempo de lectura porque se lleva a cabo mediante cuestionarios a los usuarios y se sabe que desde hace al menos 20 años, leemos poco. Es más fácil que exista mayor impacto cuanto mayor tiempo de lectura haya. No es lo mismo leer 5 horas al día de 24 horas que tenemos, que leer 30 minutos. Al ser poco el tiempo de lectura existente desde hace 20 años en nuestra sociedad en términos generales, el impacto de las pantallas sobre los tiempos de lectura, es mínimo. Justamente este es el tiempo que la tecnología lleva formando parte activa de nuestras vidas mediante tablets, móviles, videoconsolas y ordenadores.

Las encuestas no son siempre fiables porque se sabe que hay sesgo por parte del encuestado en este tipo de preguntas sobre TIEMPO. Normalmente, no llegamos a ser

conscientes ni de las horas que leemos (siempre creemos que leemos más tiempo del real), ni de las horas en las que estamos ante una pantalla (siempre creemos que estamos menos tiempo del real). Aún así, se miden los tiempos *de media* que sitúan la lectura diaria por debajo de las 2 horas frente a las 5 o 6 que pasamos ante una pantalla.

Más allá del tiempo, existe un aspecto poco valorado en las recientes (y casi nulas) investigaciones al respecto. Para la lectura necesito un gran despliegue cognitivo no sólo en términos visuales o de ruta neural del lenguaje como ya hemos visto, sino que la atención es un requerimiento sine qua non para llevarla a cabo.

Leer se convierte bajo la mirada de nuestros niños sobreestimulados mediante pantallas en un proceso a-bu-rr-i-do. No hay luces, no hay cambios bruscos de imagen, no debo dejarme llevar por un estímulo visual sino que debo realizar inferencias constantes y mantener mi atención consciente enfocada hacia lo que me cuenta el texto.

Más allá de lo obvio, la gratificación retardada es un tipo de recompensa a la que nuestra sociedad actual apenas da importancia. Lo queremos todo ya y lo queremos todo al momento (gratificación inmediata). La tecnología ayuda a nuestros niños a crecer creyendo que si deseo cambiar el vídeo que pasa ante mis ojos, tan sólo debo darle a un botón o pulsar la pantalla y cambiar. Es el uso a la carta lo que infiere gratificación inmediata a nuestros pequeños. La lectura es por su parte, un proceso lento que requiere de habilidades cognitivas y esfuerzo a nivel neurológico para gratificar mediante el significado de lo que vamos leyendo y construyendo en nuestro cerebro.

¿ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR CON EL TECLADO?

Sin caer en lo que ya en la formación de Cerebro y Pantalla hemos tratado sobre la exposición a las pantallas y la importancia que el abuso de dispositivos tecnológicos tiene para el desarrollo de nuestros alumnos o hijos, es importante señalar que escribir con la mano, activa la corteza motora mucho más de lo que lo haría una escritura mediante teclado.

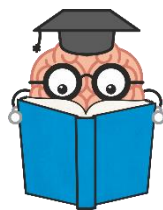
Aumentamos el aprendizaje de la lectoescritura cuando escribimos a mano haciendo el trazado del grafema correspondiente con la mano dominante y por tanto, descendiendo la necesidad de coordinar ambas manos en un proceso que no lleva a la vinculación fonológica que tanto se necesita al inicio del aprendizaje lector (Longcamp et al. 2008).

FACTORES QUE PROMUEVEN LA LECTURA

Existe un estudio longitudinal de 20 años (Evans et al. 2010) que sostiene que el impacto educativo de tener libros en casa, superaba tanto el PIB nacional como el nivel educativo de los padres sobre la educación lectora de sus peques.

Si bien es cierto, el proceso se acelera en aquellos contextos familiares en los que se llevan a cabo visitas habituales a la biblioteca o a las librerías; se lee con ellos en una hora de lectura fijada a diario en zonas comunes o incluso se comparten lecturas comentando lo leído en aquellos casos en los que los niños todavía no son autónomos en el proceso.

La libre elección del libro a leer debe ser requisito necesario para fomentar el amor por la lectura y el disfrute que tú hagas de los libros, será copiado también por tus hijos porque ellos no hacen lo que decimos; hacen lo que hacemos. Dar ejemplo es la clave y disfrutar en familia de momentos en torno a un libro, dejarán una huella difícil de borrar para ellos.



CEREBRO y lectura