



LA PSICOLOGÍA EN EL DÍA A DÍA DEL AULA



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Esta obra está bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada 3.0 España de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/> o envíe una carta a Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las condiciones siguientes:



Reconocimiento – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el licenciadore:

Coordinadora: Verónica Martínez López, (2020). "La Psicología en el día a día del aula". Ediciones Universidad de Oviedo.
La autoría de cualquier artículo o texto utilizado del libro deberá ser reconocida complementariamente.



No comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Sin obras derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

© 2020 Universidad de Oviedo

© Los autores

Coordina:

Verónica Martínez López

Textos:

David Álvarez-García | Marina Álvarez Hernández | María Ángel Campo Mon | Luis Castejón Fernández | Pilar Castro Piñeda |

Soledad González-Pumariega | Verónica Martínez López | José Carlos Núñez | Cristina Roces Montero | Celestino Rodríguez Pérez | Natalia Suárez
Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo

Bibiana Regueiro | Antonio Valle

Facultade de Ciencias da Educación

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña

Universidad de Oviedo

Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i)

Plaza del Riego, 4. Entresuelo | 33003, Oviedo/Uviéu (Asturias)

Teléfonos: 985 10 27 62 | 985 10 40 61

<https://ucc.uniovi.es/> | ucc@uniovi.es

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. | 33011 Oviedo/Uviéu (Asturias)

Teléfono: 985 10 95 03 | Fax: 985 10 95 07

<http://www.uniovi.es/publicaciones> | servipub@uniovi.es

ISBN: 978-84-17445-81-2

Índice

El desarrollo del lenguaje oral en Educación Infantil: seis propuestas para enriquecer el aula como ambiente lingüístico

Luis Castejón Fernández y
Soledad González-Pumariega
.....4

La importancia del juego en el desarrollo: “¿Profe, podemos jugar un poco más?”

Verónica Martínez López
.....11

iYa sé leer!

Soledad González-Pumariega y
Luis Castejón Fernández
.....18

Claves para comprender y prevenir el acoso escolar

David Álvarez-García
.....24

Los deberes escolares.

Un tema objeto de polémica

Natalia Suárez, José Carlos Núñez,
Bibiana Regueiro y Antonio Valle
.....30

No te oigo y no te atiende

Cristina Rocés Montero
.....36

Los problemas visuales en el aula

Pilar Castro Piñeda
.....42

¿Discapacidad intelectual? ¿No era deficiencia mental o retraso mental?

Marina Álvarez Hernández
.....50

El papel clave del profesorado en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Celestino Rodríguez Pérez
.....61

iiiVamos a tratar de aclararnos con las altas capacidades!!!

Marina Álvarez Hernández
.....70

Ayúdame a relacionarme.

Trastorno del espectro del autismo

María Ángel Campo Mon
.....80

iYa sé leer!

SOLEDAD GONZÁLEZ-PUMARIEGA Y LUIS CASTEJÓN FERNÁNDEZ

Universidad de Oviedo

LA LECTURA COMPARTIDA

El tiempo que día tras *día* un adulto dedica de forma natural a compartir las vivencias de un cuento con una niña o niño pequeños que todavía no saben leer predice el nivel lector que esos alcanzará en el futuro. Día tras día quiere decir que la actividad conjunta de leer sea habitual, es decir, forme parte del horario del día y el menor lo pida: "cuéntame un cuento". De forma natural significa que se hace por gusto o, dicho con más precisión, por el deseo que los padres tienen de compartir la vida con un niño. Por este motivo cuando se lee por obligación el efecto no es el mismo, se pierde la espontaneidad y la risa. En ese caso es *más difícil llegar a experimentar y compartir una vivencia*. Lo natural implica que el adulto dedica tiempo al menor y, más aún, está deseando, a pesar de la resistencia que imponen el cansancio y la rutina diaria, compartir la vivencia que genera un cuento infantil.

La palabra vivencia contiene algo cognitivo y algo emocional, es algo que impacta en nuestro ser y deja huella. El componente emocional impacta en el menor desde muy pequeño, antes de los 12 meses. Lo cognitivo va evolucionando con el niño según se va haciendo capaz de comprender el lenguaje. Entonces el cuento transporta al menor a un mundo *mágico*, a sentir muy próximas las palabras, los personajes y los episodios. Es una vivencia que, por el placer que genera, el niño *quiere que se repita una y otra vez, día tras día muchas veces*, como si las palabras y la voz del adulto no llegasen nunca a cansarle porque, en su mente, son medios que le llevan a navegar en un barco pirata, a luchar contra un tigre o a volar sobre una alfombra...

De ese modo la acción conjunta de leer es una experiencia que deja una profunda huella en el niño que se manifiesta a nivel afectivo y lingüístico. A nivel afectivo, Marian Wolf establece una asociación entre oír, leer y sentirse amado. Ahí radica la profundidad de la experiencia compartida que será una semilla del futuro deseo de leer que se apodera de tantos lectores voraces que quieren vivir y sentir otras vidas por medio de las palabras escritas. Los libros sirven para revivir aquella primera experiencia de confort, seguridad y amor que se experimentó con un libro y con la voz y las palabras del adulto.

A nivel lingüístico, María José del Río establece como criterio de calidad la habilidad del adulto para gestionar esos encuentros. Esa habilidad conversacional del adulto se concreta en una destreza especial para generar turnos, crear ranuras o tiempos de silencio y espera para que el niño tome la iniciativa; la capacidad de los padres para conectar con los menores se concreta en la habilidad para ajustar el vocabulario, la entonación, la extensión de la frase y en el uso de estrategias como la expansión y la repetición de lo que dice el pequeño, el

feedback positivo... Este conjunto de habilidades del adulto facilita el desarrollo del lenguaje y están especialmente presentes en la lectura compartida propia de la alfabetización temprana.

Estos niveles, afectivo y lingüístico, permiten describir una evolución en las situaciones de lectura compartida. En un primer momento, hasta los 12 meses, el libro es principalmente un objeto para ser sentido de una forma multimodal por distintas ventanas sensoriales: tacto, vista, olfato, oído, y gusto. Los libros para esta edad tienen textura, relieve, color, sonido, ... y por encima de todo son resistentes a la manipulación. En un segundo momento, hasta los 18 meses las imágenes van adquiriendo más valor que el libro como objeto sensorial. Es un buen momento para las imágenes tridimensionales que fascinan al niño, que ya dice las primeras palabras y ya comprende sin necesitar tantas referencias contextuales.

A partir de los 18 meses, algo cambia y lo que va a adquirir más valor en este momento son las imágenes, pero ahora asociadas a las palabras que atrapan el interés del niño, que disfruta al leer del placer de aprender lenguaje. La explosión denominativa que lleva al niño o a la niña a una ampliación rápida del vocabulario entre los 18 y los 24 meses es un hito lingüístico pero también cognitivo y afectivo.

A partir de los 30 meses las palabras a nivel oral y escrito captan la atención del menor. Será capaz incluso de leer de forma logográfica alguna palabra que aparece con frecuencia. Esto supondrá un gran refuerzo y una gran alegría para los padres. El proceso es continuo y al compartir cuentos el niño se convierte en un aprendiz de lector de eficaz.

EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Teniendo en cuenta lo señalado hasta el momento, es obvio que las experiencias conjuntas adulto-niño en edades tempranas juegan un papel central en la adquisición de un conocimiento imprescindible para entender lo escrito, a saber: que los libros tienen una portada con una ilustración que nos invita a "adivinar", a predecir su contenido; que contienen varias páginas que se leen de izquierda a derecha y de arriba abajo y en las que aparecen ilustraciones y esos dibujos tan particulares que son las letras; que pueden reconocer alguna letra e incluso *¡alguna palabra!* Y lo *más importante, estas experiencias permiten participar y disfrutar* de la lectura ¡sin ser lector!

Sin embargo, al no ser lector, en estas situaciones de lectura la responsabilidad recae básicamente en el experto por lo que el aprendiz depende de su presencia para poder elegir y disfrutar de las historias escritas. Por ello la cuestión clave es: ¿cómo convertir al aprendiz en un lector autónomo capaz de disfrutar cuando le apetezca de la lectura?

La respuesta a la pregunta es “sencilla”. En palabras de Jesús Alegría, enseñar a leer supone dotar al aprendiz de la herramienta que le permita re-conocer las palabras escritas que ya conoce oralmente. Y esa herramienta es el código escrito. Para poder acceder a los libros, el aprendiz debe ser capaz de “desentrañar” el código en el que están escritos, un *código que permite que cada palabra escrita pueda ser convertida en una palabra hablada y, de este modo, comprendida*. Pero ocurre de nuevo que el aprendiz de lector no puede hacer este descubrimiento en solitario, ¡sigue necesitando la guía del “maestro” que le ayude a interpretar el código escrito!

En el caso de la lengua castellana el código es grafofónico, está basado en el principio alfabético. Las lenguas alfabéticas utilizan el alfabeto, una serie limitada de símbolos -las letras- para transcribir la estructura fonológica interna de las palabras, los sonidos que las constituyen. Adquirir el principio alfabético implica comprender que cada palabra del lenguaje oral está constituida por una secuencia de sonidos que se pueden representar mediante letras. La esencia, pues, del principio alfabético es la correspondencia entre letras y fonemas. El aprendizaje de estas relaciones sistemáticas y predecibles permite a los aprendices aplicarlas y descifrar cualquier palabra de su lengua oral, conocida o desconocida. El aprendiz puede entonces decir: ¡ya sé leer!

De acuerdo con lo señalado, aprender a leer exige al lector principiante tomar conciencia del significado del lenguaje escrito, es decir, comprender que este tiene relación con el lenguaje oral y que expresa mensajes. La cuestión es concretar qué habilidades permiten acceder a la lectura autónoma y, por tanto, qué habilidades se deben enseñar de manera explícita, sistemática y temprana en las aulas. La investigación indica tres: 1) enseñar la conciencia fonológica; 2) enseñar el conocimiento alfabético; y 3) ampliar el vocabulario.

La conciencia fonológica se define como *“la habilidad que permite realizar operaciones que implican el manejo voluntario de unidades fonológicas”* (Alegría, 2006, p. 96), por ejemplo, las sílabas o los fonemas. El acceso a la conciencia fonológica es uno de los mayores problemas a los que tiene que enfrentarse el “aprendiz de lector”, ya que esta exige, en palabras de Silvia Defior y Francisca Serrano, tratar el lenguaje oral objetivamente, es decir, dirigir intencionalmente la atención al lenguaje oral para reflexionar sobre él y manipularlo. La conciencia fonológica se está aplicando cuando el niño se da cuenta de que la palabra “cafetera” es más larga que la palabra “sol”, cuando se para a contar cuántas palabras hay en la frase “la nieve cayó durante toda la noche”, cuando juega a buscar palabras que tengan el mismo número de “trozos” o sílabas, como “casa” y “luna”, cuando se da cuenta de que “luna” y “cuna” suenan de manera muy parecida, cuando trata de contar cuántos sonidos hay “escondidos” en la palabra “trino” y que si le quita el sonido /r/ forma una nueva palabra, Tino, ¡el nombre de su amigo!

Llegar a ser consciente de que las palabras se pueden “romper”, segmentar en unidades tan pequeñas como los sonidos es condición necesaria para poder aprender el principio alfabético y representa uno de los predictores más sólidos y seguros del posterior éxito en la lectura. Sin embargo, esto no basta, ya que el dominio del principio alfabético supone asociar cada uno de esos sonidos con su letra correspondiente, consiguiendo que la palabra escrita, la secuencia gráfica, se convierta en una secuencia fónica, sin añadir, omitir o alterar las letras ni el orden en que se presentan. De ahí que la enseñanza deba centrarse también en el conocimiento alfabético.

El conocimiento alfabético presume que el aprendiz conozca el nombre específico de cada una de las letras del alfabeto, identifique los sutiles detalles que permiten diferenciar visualmente una de otra y le asigne, sin dudar, el sonido o sonidos de su lengua oral que le corresponde. En los primeros momentos de aprendizaje la aplicación del principio alfabético es esforzada y lenta porque exige mucha atención y memoria, pero permite “descodificar” con precisión la palabra escrita, convertirla en palabra oral y, de este modo, saber lo que significa, entender la palabra leída!

A partir de este momento y mediante una técnica tan sencilla como la lectura repetida, que funciona como mecanismo de autoaprendizaje (Share, 1995), la aplicación del principio alfabético no solo llega a automatizarse, es decir a aplicarse con precisión y sin esfuerzo, sino que además permite al aprendiz familiarizarse con los patrones ortográficos leídos en distintas ocasiones. *¡Aprende a leer leyendo!* Accede así a la lectura fluida de las palabras que conlleva la liberación de recursos atencionales y memorísticos que le facultan para leer centrándose no solo en las palabras aisladas sino en el significado de las frases y en los signos de puntuación, en el sentido del texto, y leer con prosodia que es un indicador de que va comprendiendo lo que lee. Es decir, ahora puede ir más allá de las palabras y afrontar el reto de *¡leer para disfrutar y para aprender!*

En este punto es importante hacer hincapié en que el término fluidez en la lectura de palabras no es sinónimo de rapidez sin más, sino que conlleva reclutar y activar todo el conocimiento que el aprendiz tiene en su memoria sobre la palabra (su fonología, su significado, la secuencia de letras que la constituyen) con la velocidad suficiente para poder, además, pensar en lo que lee. Lo contrario, el permanecer “estancado” en una lectura lenta y laboriosa, letra a letra, sonido a sonido, se convierte en “un cuello de botella” (Perfetti, 1994) que dificulta, si no impide, la comprensión de los textos por falta de recursos cognitivos necesarios para ello.

Sin embargo, este acceso a la fluidez en la lectura de palabras que abre el camino hacia lo más complejo, la comprensión lectora, exige algo más: riqueza

léxica, esto es, que el lector tenga un vocabulario oral adecuado, ya que es este el que permite que el lector principiante acceda con facilidad al significado de las palabras que está aprendiendo a descodificar. Un vocabulario abundante contribuye a que la lectura incipiente de palabras se lleve a cabo con mayor facilidad y rapidez.

Referencias Bibliográficas

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

Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista de neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 11, 79-94.

Perfetti, C. (1994). Psycholinguistics and reading ability. En M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 849-894). San Diego: Academic Press.

Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.