JOSÉ LUIS RAMOS SÁNCHEZ
JOSÉ LUIS GALVE MANZANO

Dificultades específicas de lecto-escritura

Volumen I

Modelo teórico, evaluación e intervención en la lectura y en las dislexias

editorialcepe.es

Presentación **9**

PRIMERA PARTE

Capítulo 1. APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR **15**

1.1 ***Etapas y desarrollo del aprendizaje lectoescritor*** ***15***

1.1.1. Etapa logográfica 16

1.1.2. Etapa alfabética 17

1.1.3. Etapa ortográfica 18

1.1.4. Otra forma de entender el desarrollo lectoescritor 20

1.2. ***Enfoque crítico del concepto maduracionista en la enseñanza de la lectoescritura*** **22**

1.2.1. Concepto de "madurez para el aprendizaje de la lectura" 23

1.2. 2. Raíces de la concepción maduracionista 24

1.2.2.1. Las primeras aportaciones de la neurofisiología a las dificultades lectoescritoras 24

1.2.2.2 La errónea interpretación de los estudios correlacionales 26

1.2.2.3. La inadecuación de los instrumentos para evaluar la "madurez lectoescritora" 26

1.3. ***El estado de la cuestión sobre la madurez lectora*** **27**

1.3.1. El aprendizaje precoz de la lectoescritura 27

1.3.2. Los aspectos lingüísticos y metalingüísticos como capacidades fundamentales en el aprendizaje de la lectoescritura 29

1.3.3. Crítica al modelo maduracionista e invalidez de los instrumentos de evaluación 30

1.4. ***El acercamiento al lenguaje escrito*** ***32***

1.5. ***Enfoque sociocultural del aprendizaje de la lectura y la escritura*** ***34***

Resumen del capítulo ***36***

editorialcepe.es

Capítulo II. HABILIDADES QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA ... **37**
2.1. ***Introducción*** ... ***37***
2.2. ***Conocimiento fonológico*** ... ***38***
2.2.1. Qué es el conocimiento fonológico ... 38
2.2.2. Desarrollo del conocimiento fonológico ... 40
2.2.3. Relación entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectoescritura ... 43
2.2.3.1. El conocimiento fonológico favorece el aprendizaje de la lectura ... 43
2.2.3.2. El conocimiento fonológico es consecuencia de la lectura ... 46
2.2.3.3. Una relación bidireccional ... 47
2.3. ***Habilidades cognitivas*** ... ***50***
2.3.1. Memoria operativa ... 51
2.3.2. Velocidad de denominación ... 52
2.4. ***Habilidades lingüísticas*** ... ***53***
Resumen del capítulo ... ***58***

SEGUNDA PARTE

Capítulo III. DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LECTURA: DISLEXIA ... **61**
3.1. ***Introducción*** ... ***61***
3.2. ***Concepto de dislexia*** ... ***62***
3.2.1. La escritura y la lectura no tienen mecanismos separados ... 65
3.2.2. La escritura y la lectura tienen mecanismos separados ... 65
3.3. ***El Sistema de Procesamiento Lingüístico y la dislexia*** ... ***68***
3.4. ***Causa de la dislexia*** ... ***72***
3.5. ***Los procesos lectores y su relación con las dislexias*** ... ***74***
3.5.1. Los procesos perceptivos ... 74
3.5.2. Los procesos léxicos ... 76
3.5.3. Los procesos sintácticos ... 80
3.5.4. El procesamiento semántico ... 82
3.6. ***Evaluación de la dislexia*** ... ***91***
3.7. ***Secuencia de evaluación de los distintos aspectos y procesos*** ... ***103***
3.8. ***Parámetros para la evaluación cualitativa de errores en la lectura y escritura*** ... ***116***
3.9. ***Tipos de dislexias evolutivas o de desarrollo*** ... ***128***
3.9.1. Dislexia fonológica ... 130
3.9.2. Dislexia superficial ... 137
3.9.3. Dislexia profunda ... 147
Resumen del capítulo ... ***156***

editorialcepe.es

TERCERA PARTE

Capítulo IV. REVISIÓN CRÍTICA DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DE LECTURA **161**

4.1. *Consideraciones para analizar y seleccionar una prueba o instrumento de evaluación en general y específicamente para la lectoescritura.* *161*

4.2. *Procedimientos para la evaluación de los procesos de la lectura: Análisis de instrumentos de evaluación específicos* *176*

4.3. *Evaluación de enfoque cognitivo o la evaluación de la lectura centrada en los procesos o comprensión* *184*

Resumen del capítulo *243*

CUARTA PARTE

Capítulo V. ANÁLISIS DE CASOS PRÁCTICOS DE LECTURA Y DISLEXIAS **251**

5.1. *Análisis de un caso con posibles alteraciones disléxicas en lectura a través de la batería PROLEC-SE.* *251*

5.2. *Análisis de un caso con posibles alteraciones disléxicas en lectura a través de la batería PROLEC-SE-R* *257*

5.3. *Análisis de un caso con posibles alteraciones disléxicas y disgráficas en lecto-escritura a través de la batería BECOLE* *261*

5.4. *Análisis de un caso con posibles dificultades de comprensión lectora a través de la batería ECLE-2* *268*

editorialcepe.es

QUINTA PARTE

Capítulo VI. PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN EN COMPONENTES RELACIONADOS CON LA LECTURA Y DISLEXIAS A PARTIR DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS Y LOS ERRORES **275**

6. ***Propuestas para diseño de programas de intervención basado en PROGRAMA BECOLEANDO. Aprendizajes básicos y/o corrección de errores o alteraciones en los diferentes niveles de procesamiento*** ***275***

6.1. Consideraciones, propuestas y tipos de tareas para la prevención y/o corrección 275

6.2. La intervención en los procesos lectores 283

6.3. La intervención en errores disléxicos 314

Resumen del capítulo ***330***

ANEXOS

Anexo I. Indicadores para observaciones cualitativas **333**

Anexo II. Glosario de términos **335**

Anexo III. Homófonos / Homótonos **343**

Referencias bibliográficas (Volumen I) **349**

editorialcepe.es

RELACIÓN DE FIGURAS

Figura 1. Arquitectura básica del Sistema de Procesamiento

Figura 2. Modelos de doble ruta en la lectura de palabras

Figura 3. Nuevo modelo de doble ruta en cascada

Figura 4. Vías o rutas implicadas en la comprensión de oraciones

Figura 5. Proceso de evaluación sistemático de la lectura por fases sucesivas

Figura 6. Parámetros para el análisis de errores

Figura 7. Tipos de dislexias y disgrafias

Figura 8. Estructura de la batería BECOLE

RELACIÓN DE CUADROS

Cuadro 1. Características y diferencias entre retraso lector y dislexias/disgrafías.

Cuadro 2. Entradas de procesamiento de la información y su relación con la evaluación

Cuadro 3. Ejemplificación de estructura narrativa y su contenido

Cuadro 4. Propuesta para la evaluación integral de la lectura

Cuadro 5. Propuesta base evaluación sistemática de la lectura por fases según el Modelo de doble ruta en cascada

Cuadro 6. Disociaciones para la evaluación de los niveles de procesamiento en la lectura y dislexias

Cuadro 7. Disociaciones para la evaluación de los niveles de procesamiento en la lectura y dislexias

Cuadro 8. Ayudas para identificar la adecuación del funcionamiento por vías o rutas

Cuadro 9. Síntesis de diferencias de rendimiento en las rutas y de tipos de dislexias // lectura

Cuadro 10. Fallos o daños selectivos en los diferentes componentes. Niveles de afectación.

Cuadro 11. Disociaciones en dislexias/lectura: organización por procesos, componentes, tareas, variables y errores

Cuadro 12. Disociaciones en dislexias/lectura: organización por procesos, componentes, tareas, variables y errores

Cuadro 13. Características de la dislexia fonológica

Cuadro 14. Causas posibles e incidencia de la dislexia fonológica

Cuadro 15. Características de la dislexia superficial

editorialcepe.es

Cuadro 16. Causas posibles e incidencia de la dislexia superficial

Cuadro 17. Características de la dislexia profunda

Cuadro 18. Causas posibles e incidencia de la dislexia profunda

Cuadro 19. Desarrollo conceptual ampliado sobre los principales tipos de dislexia.Síntesis comparativa de los rasgos de las dislexias fonológica, superficial y profunda. Ayudas para identificar los errores disléxicos en función de las características de sus elaboraciones y respuestas

Cuadro 20. Desarrollo conceptual resumido sobre los principales tipos de dislexia Ayudas para identificar los errores disléxicos en función de las características de sus elaboraciones y respuestas

Cuadro 21. Síntesis de los indicadores básicos de una prueba o test de evaluación

Cuadro 22. Los procesos evaluados por la batería PROLEC-R se recogen en el siguiente cuadro.

Cuadro 23. Coeficientes de fiabilidad de la Batería BECOLE y las subpruebas

Cuadro 24. Descripción de las subpruebas de la batería BECOLE. Estructura de la lectura

Cuadro 25. Estructura de las pruebas ECLE 1-2-3 (Evaluación de la Comprensión lectora)

Cuadro 26. Prototipos de casos en función de los resultados (ECLE)

Cuadro 27. Descripción de la situación y causas (ECLE)

Cuadro 28. Descripción de las subpruebas de la batería BEL

Cuadro 29. Comparativa de pruebas cognitivas de evaluación de Lectura-Escritura

Cuadro 30. Propuesta para lectura y escritura & dislexias y disgrafías. Propuesta de pruebas y su funcionalidad para las evaluaciones

Cuadro 31. Propuestas para diseño de programas de intervención basado en PROGRAMA BECOLEANDO: Aprendizajes básicos y/o corrección de errores o alteraciones en los diferentes niveles de procesamiento

Cuadro 32. Planificación de actividades para el desarrollo de los procesos de la lectura (Bases del PROGRAMA BECOLEANDO).

Cuadro 33. Síntesis de los diferentes tipos de tareas, su relación con los tipos de dislexias y disgrafías, y los errores que se generan. Propuestas para la intervención.

Cuadro 34. Tipos de tareas para la correcciones de errores y alteraciones disléxicas

editorialcepe.es

Presentación

Son numerosos los estudios y las publicaciones sobre la lectura y la escritura, nuestra pretensión es que esta no sea una más para el lector y lectora interesado en este tema tan apasionante. Y es que después de tantos años de investigación, trabajos y proyectos innovadores que han tenido lugar, tanto en el ámbito de la investigación como en las aulas escolares, todavía nos encontramos con preguntas que revelan la preocupación de cómo abordar la enseñanza de la lectoescritura y cómo intervenir cuando se identifican las dificultades. Por ejemplo, ¿cuál es el mejor método para enseñar la lectoescritura?, ¿a qué edad debe comenzar la enseñanza sistemática para que no existan riesgos[1] de provocar dificultades de carácter disléxico?, ¿cuándo podemos considerar que un niño está maduro para aprender a leer y qué hacemos si no lo está?, ¿cuáles son los mejores predictores del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura?

Podemos considerar que estas preguntas revelan, al menos, dos evidencias. En primer lugar, la preocupación del profesorado por obtener certezas en los aspectos didácticos que le permitan actuar profesionalmente con garantías de éxito. Y en segundo lugar, que a pesar de la gran cantidad de publicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, se siente la necesidad de recibir formación, tanto inicial como permanente, sobre un aspecto que tiene un gran peso en el conjunto de los aprendizajes instrumentales de la enseñanza obligatoria; pues de hecho, podemos considerar que la lectoescritura, junto con la comprensión-expresión oral y los elementos básicos matemáticos, constituyen los principales elementos curriculares determinantes del éxito escolar y de la integración sociolaboral de las personas.

Históricamente la enseñanza de la lectura y la escritura ha sufrido cambios provenientes de distintas teorías y desde variados campos científicos. Así, se pasó de practicar el denominado método sintético a detestarlo, adoptando el global. También se pasó de enseñar al niño a leer y escribir en el mismo momento que ingresaba en la escuela, a afirmar que antes de comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura el niño debía realizar dos años de preparación, lo que se denominó prelectura y preescritura, siendo la etapa adecuada la educación infantil/preescolar. Sobre la base de los aspectos teóricos de hace dos décadas, también los pedagogos, psicólogos, y en general los

1 En la redacción de este trabajo se han utilizado diferentes recursos lingüísticos para evitar el uso generalizado del género masculino como genérico. En general, para facilitar la lectura indicamos un solo género gramatical. En sustantivos, pronombres y adjetivos deberá entenderse tanto maestro como maestra, tanto alumno como alumna, etc.

editorialcepe.es

orientadores escolares vivieron este vaivén. Los éxitos conseguidos con ciertas prácticas ponían en evidencia los conseguidos con otras totalmente opuestas. Las orientaciones a los maestros, cuyo alumnado presentaba dificultades en la lectoescritura, eran distintas, según la formación que tuviese orientador u orientadora, pecando más de conceptual-teórico que de aplicado-práctico En definitiva, durante algún tiempo, en buena medida se desconcertó a los maestros y maestras, y se generó una gran inseguridad en el desempeño de su práctica docente.

Estos vaivenes se reflejaron en la legislación educativa en relación con los objetivos generales de la etapa de educación infantil y en relación con el aprendizaje de la lectoescritura. Entre los maestros y maestras de educación infantil también se vivió estos dos extremos: aquellos que pensaban que aprender a leer y a escribir no constituyen objetivos propios de esta etapa, y otros que pensaban que sí debiera constituir un objetivo prioritario.

Por otro lado, en relación con la evaluación y la intervención ante las dificultades específicas de la lectura y la escritura (dislexia y disgrafía) se ha llegado a una enorme confusión. En la década de los 80 y 90 aparecen materiales impresos que ofrecen "la salvación" a estos problemas, pero sin base científica. Coetáneamente, comienzan a aparecer respuestas derivadas fundamentalmente de la investigación experimental y de la mano del enfoque cognitivo. En la década de los 80 eran más bien investigaciones en el mundo anglosajón, pero desde principios de los 90 empezaron a llevarse a cabo investigaciones realizadas por autores españoles, dando lugar a la aparición de artículos sobre esta temática e incluso de pruebas de evaluación y materiales o propuestas para la intervención, las cuales se han ido consolidando en los últimos años.

Actualmente la situación legal está clara: iniciar en el aprendizaje de la lectoescritura constituye uno de los objetivos de la etapa en la educación infantil, así como la identificación temprana del alumnado que tiene estas dificultades.

En base a su autonomía pedagógica, el centro escolar debe tomar decisiones curriculares sobre la lectoescritura. Y en este sentido, realizar intervenciones preventivas en el aula permite atenuar los efectos excluyentes de que un alumno o alumna, sea por el motivo que sea, no consiga acceder al código lectoescritor, o lo haga con niveles que no le permitan ser autónomo a la hora de aprender, o no le permita compartir una lectura y una escritura con sus compañeros de clase. Por otro lado, evaluar adecuadamente las dificultades de lectura y escritura y llevar a cabo la intervención correcta es un reto de los distintos profesionales.

Es cierto que la gran mayoría del alumnado aprende a leer y a escribir de una u otra manera en los primeros años de su escolaridad, pero hay alumnos y alumnas que a pesar de una escolarización normal, sin una causa que lo explique y de manera inexplicable no avanza o tiene muchos problemas derivados del escaso dominio de la lectoescritura. También debemos abordar esta situación en los centros y en el seno de las familias.

Por todo ello, nuestro trabajo tiene una finalidad práctica y pretende responder a las preguntas que los autores del mismo nos hemos encontrado de manera reiterada en los centros educativos y en los cursos de formación que hemos impartido: *¿cómo se aprende a leer y a*

editorialcepe.es

escribir y qué etapas tienen lugar en este aprendizaje?, ¿existen prerrequisitos de madurez para aprender a leer?, ¿qué capacidades favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura?, ¿qué características tiene el alumnado disléxico y disgráfico, cómo identificarlo y cómo intervenir?, ¿qué hacer en el centro escolar para enseñar a leer y a escribir?, ¿cuál es el mejor método para enseñar a leer y escribir?...

No obstante, nuestras propuestas están asentadas en una teoría bien fundamentada sobre la investigación, puesto que no entendemos que la labor docente se sostenga sobre ocurrencias más o menos atractivas o innovadoras, sino sobre la base científica actual. Justamente, los argumentos de la investigación científica es lo que permite al docente actuar profesionalmente.

Aunque en esta obra vamos a analizar de forma disociada la conceptualización teórica, la evaluación y la intervención de la lectura y en la escritura -trabajando en el volumen I todo lo relativo a la lectura y en volumen II todo lo relativo a la escritura-, la realidad es que en el ámbito cotidiano del centro educativo ambas –lectura y escritura- se desarrollan de forma paralela.

La secuencia de los diferentes capítulos y sus apartados se justifica en base a un continuo. En la primera parte, se abordan los aspectos y fundamentos teóricos que los profesionales deben conocer para basar la evaluación y la intervención en lecto-escritura, y de forma más específica en la lectura (cap. 1 y 2), después las intervenciones más globales en el centro y en el aula (cap. 3). En la segunda parte se abordan las propuestas para la conceptualización y evaluación de las dificultades específicas de la lectura –dislexias- (cap. 3). En la tercera parte se incluye la valoración de instrumentos para la evaluación de la lectura-dislexias (cap. 4). En la cuarta parte se aportan las propuestas de intervención dirigidas al alumnado con dificultades específicas en lectura, así como de forma más específica para las alteraciones disléxicas. En este sentido pretendemos que las intervenciones específicas e individuales formen parte de un continuo, de lo más general hasta lo más específico (cap. 5).

Pues bien, siguiendo esta secuencia lógica (de menor a mayor especificidad e individualización) presentamos una primera parte de la obra en la que apreciamos claramente cuatro partes que se corresponden con cada uno de los capítulos que conforman este trabajo.

En la primera parte, el capítulo I, titulado **aprender a leer y a escribir**, es especialmente interesante puesto que, sobre las bases teóricas que se describen, podemos encajar el planteamiento posteriormente desarrollado en los siguientes capítulos.

El capítulo II está dedicado a describir qué **capacidades facilitan el aprendizaje de la lectura y escritura** con especialísima dedicación al conocimiento fonológico, en el que se aborda su concepto y su desarrollo.

En la segunda parte, en el capítulo III están dedicados respectivamente a las **dificultades específicas de lectura *(dislexias).*** Se analizan y definen conceptualmente qué es la dislexia, sus causas y consecuencias, los procesos implicados.

editorialcepe.es

En la tercera parte, en el capítulo IV se aborda la **forma e instrumentos** más adecuados **para su evaluación,** incluyendo pautas y estrategias para su abordaje.

En la cuarta parte, en el capítulo V se aborda la **intervención en la lectura en general, y en las dislexias en particular a partir de la evaluación de los procesos lectoescritores**. Siguiendo en el continuo que hemos establecido, abordaremos una serie de propuestas y tipos de tareas que consideramos son de utilidad para que los lectores puedan generar programas personalizados para sus alumnos así como programas genéricos para grupos/cursos. Abordamos también la estructura del **programa BECOLEANDO** sugiriendo propuestas para diseño de programas de intervención así como para el desarrollo de aprendizajes básicos y/o corrección de errores o alteraciones en los diferentes niveles de procesamiento.

En la quinta parte, en el capítulo VI se incluyen ejemplificaciones, o sea, análisis de casos que pueden mostrar estas problemáticas, su evaluación y propuestas para la intervención.

Por último, cada capítulo finaliza con una síntesis/resumen de los conceptos básicos que se han abordado en él.

En la siguiente dirección se puede encontrar actividades-tipo para la lectura que ejemplifican el programa del capítulo 5 del volumen I:

http://www.editorialcepe.es/documentos/Anexo_Dificultades_Dislexia.pdf

editorialcepe.es

PRIMERA PARTE

editorialcepe.es

Capítulo 1
Aprender a leer y a escribir

La concepción de cómo aprende un alumno a leer y escribir es básica a la hora de afrontar su enseñanza. Todos los maestros tienen, de una u otra forma, su idea de cómo aprende el alumno un determinado contenido, y es posible que ni siquiera pueda hacer explícito su propio pensamiento, pero está claro que la forma de enseñar está mediatizada por la idea que poseemos de cómo se aprende.

El enfoque que asumimos a la hora de explicar cómo aprenden los alumnos a leer y a escribir se fundamenta en los tres pilares básicos que conforman este capítulo. En primer lugar, admitimos que los alumnos pasan por una serie de secuencias o estadios. En segundo lugar, desechamos el enfoque maduracionista para aprender a leer y escribir que ha predominado en nuestras escuelas hasta hace relativamente poco tiempo. Y en tercer lugar, defendemos un enfoque sociocultural de acercamiento a la lectoescritura, al considerarlo una forma de comunicación e interacción (posible y deseable) distinta a la oral.

1.1 Etapas y desarrollo del aprendizaje lectoescritor

Entendemos que uno de los modelos más admitido que describe la adquisición de la lectura y la escritura es aquel cuya explicación se basa en el desarrollo de una secuencia de etapas. A continuación, presentamos las etapas por las que pasa el aprendiz para leer y escribir palabras. Nos vamos a centrar en los procesos léxicos a partir del cual el alumno accede al significado de las palabras. De hecho, han sido estos procesos los más estudiados por los investigadores. Además, son los más importantes antes de adquirir otros procesos de nivel superior (sintácticos o semánticos) y los primeros que se desarrollan en los momentos iniciales de la adquisición de la lectura y la escritura.

En general, se acepta (Rueda, 1995; Cuetos, 2008; Jiménez y Ortiz, 1995) que uno de los modelos más plausibles que explican las diversas etapas por las que pasa un alumno en el aprendizaje de la lectura y escritura de palabras ha sido el de Frith (1984, 1985 y 1989). Esta autora sostiene que, para llegar a convertirse en lectoescritores hábiles, los niños pasan por tres etapas: etapa *logográfica*, etapa *alfabética* y etapa *ortográfica*. A continuación describimos cada una de ellas, tanto en la lectura como en la escritura.

editorialcepe.es

1.1.1. Etapa logográfica

La primera etapa, que se ha denominado *logográfica* en el caso de la lectura, tiene lugar antes de que exista una mediación fonológica en el reconocimiento de las palabras. La existencia de esta etapa se manifiesta por el hecho de que niños de tres o cuatro años pueden reconocer un pequeño grupo de palabras familiares. Estas palabras se reconocen globalmente valiéndose de la forma de su contorno (longitud, rasgos, color, etc.). Así, puede reconocer su propio nombre o palabras que han visto muy frecuentemente, como *Coca-Cola, Carrefour, Disney*... Esta forma de reconocimiento tendrá éxito mientras el número de palabras no sea muy amplio y existan diferencias sustanciales entre las palabras. Un niño que se encuentre en esta etapa tendrá dificultades para diferenciar visualmente palabras parecidas ("PASO" y "PACO"). Una derivación del modelo fue el propuesto por la doctora Lennea Ehri (1992), que adopta los mismos términos utilizados por Frith para denominar las etapas del desarrollo de la lectura. Según Ehri, en la etapa logográfica, el niño empieza a reconocer palabras con ayuda de claves visuales. Para esta investigadora, las palabras se reconocen a través de la selección de algún distintivo visual, y se asocia con su pronunciación y significado almacenados en la memoria. Por ejemplo, una clave visual puede ser el rasgo inferior o "cola" en la letra "g" de la palabra "gato". El niño que se encuentra en la fase logográfica aún no posee un gran conocimiento de las letras y, por lo tanto, las conexiones entre el estímulo y la información almacenada en su léxico interno son totalmente arbitrarias, y producto de aprendizajes memorísticos.

Por lo tanto, la lectura en esta etapa se caracteriza por depender enormemente del contexto. Un interesante experimento llevado a cabo por Frith (1989) confirmó la utilización del contexto para acceder al significado de las palabras en la etapa logográfica. Esta investigadora, utilizando como estímulo los envoltorios de los caramelos ingleses *"Smarties"*, que mostraba a los niños que no sabían leer, descubrió que estos niños decían correctamente lo que ponía. Sin embargo, cuando se escribió esta palabra en un papel distinto al envoltorio original, los niños no eran capaces de reconocer la palabra. Estos resultados demuestran que los niños, aún siendo muy pequeños, son capaces de reconocer que un conjunto de signos gráficos representa a una palabra. Sin embargo, la estrategia logográfica sería una forma de aprendizaje tan simple que incluso puede fallar cuando se modifica algún rasgo irrelevante de la grafía o cuando se cambia el contexto de presentación.

No obstante, a pesar del éxito en la defensa de esta etapa por gran parte de los investigadores de la lectura, existen otros que se plantean si es obligatorio pasar por la misma. Stuart y Colheart (1988) cuestionan la obligatoriedad de la etapa logográfica, ya que muchos niños tienen habilidades fonológicas antes de aprender a leer y pueden usarlas desde el inicio del aprendizaje lector. De forma que esta etapa sólo sería necesaria para aquellos niños con pocas habilidades fonológicas que tratarían la lectura como una tarea de memoria visual.

En esta misma línea crítica se sitúa el trabajo de Swoden y Stevenson (1994), quienes afirman que las estrategias de lectura que el niño utiliza en los primeros momentos del aprendizaje lector están relacionadas con el método de enseñanza utilizado. Estos autores compararon las estrategias de lectura de niños que aprendieron a leer con distintos métodos. Los que apren-

editorialcepe.es

dieron con un método global utilizaban casi exclusividad una estrategia logográfica, mientras que los que habían sido enseñados por un método mixto (global y fónico) usaban también estrategias fonológicas. Esta demostración no resultó novedosa, puesto que hacía veinte años que Barr (1975) llegó a la misma conclusión. En su investigación comparó las estrategias que utilizan los niños después de ocho meses de enseñanza de la lectura. Barr demostró que los alumnos que habían sido enseñados por métodos fonémicos adoptaban una estrategia alfabética de lectura, frente a los que habían recibido una instrucción por un método global, que utilizaban estrategias logográficas.

En cuanto a la escritura, son numerosas las experiencias y propuestas (Tolchinsky, 1993; Domínguez y Barrio, 1997; Díez de Ulzurrun, 1999 y 2000; Ramos y Tejado, 2003; etc.) que coinciden en demostrar que la escritura comienza antes de que los niños entren en las escuelas. Se ha comprobado que, desde muy pequeños, existe intencionalidad comunicativa en los niños al utilizar formas gráficas diferentes a los dibujos. Son cada vez más frecuentes en nuestras aulas las situaciones didácticas con alumnos de tres y cuatro años a los que se pide escribir su nombre, copiar una frase o escribir una idea. Si bien es cierto que, del mismo modo que en la lectura, la estrategia logográfica no es propiamente "lectura", podemos afirmar que la exposición de los alumnos a este tipo de actividades permite aproximar al alumno a la utilización de un sistema que, poco a poco, será utilizado con mayor sistematicidad una vez que se le enseñe a relacionar el fonema con el grafema.

A pesar de las críticas que ha tenido esta etapa para ser considerada etapa propiamente de lectura y escritura, lo cierto es que muchos niños han desarrollado este tipo de estrategias en el hogar, antes de su entrada en la escuela como consecuencia del contacto con lo impreso, con la lectura en voz alta de sus padres y con todas aquellas actividades pseudo-escolares que, a modo de juego, realizan los niños de forma natural en la familia. La continuación de estos juegos en la escuela ha estado acompañada por una gran motivación del alumnado y sus familias ante desempeños tan atrayentes. Este tipo de experiencias ha facilitado el acceso de la lectoescritura a la siguiente etapa en la que deberá emplearse otra estrategia más eficaz que la utilizada hasta el momento. De este modo, a medida que va viendo la palabra escrita, irá discriminando con más detalle los principales rasgos, tanto visuales como auditivos, y será capaz de ir tomando conciencia de que el continuo flujo del habla puede segmentarse en unidades discretas que se representan sistemáticamente utilizando un código.

1.1.2. Etapa alfabética

La etapa logográfica deja paso a otra que se caracteriza por una enseñanza intencional del código en la que se desarrollan estrategias de codificación y decodificación fonológicas. En esta segunda etapa, denominada *alfabética,* el niño aprende el código alfabético y desarrolla, en su máximo nivel, el conocimiento fonológico, que ha comenzado incipientemente en la etapa anterior en la que podía segmentar oralmente las palabras en sílabas. En la etapa alfabética de la escritura la tarea es más compleja, puesto que al alumno se le plantea un reto crucial: debe tomar conciencia de que las sílabas y las palabras están formadas por unidades más simples. Es

editorialcepe.es

en esta etapa, cuando toma conciencia de los fonemas, le va ser muy útil para poder asignar una grafía a un fonema que ha podido aislar en el habla.

Por tanto, en la etapa alfabética se va a representar el fonema con una grafía (en el caso de la escritura) y se hace corresponder un signo gráfico con su sonido (en el caso de la lectura). Pero, además de hacer corresponder la grafía con el fonema al que representa, como ocurre en la lectura, para acceder al significado de la palabra, el niño tiene que ensamblar las distintas partes que ha leído, dando así unidad al conjunto de sonidos. Una ejecución típica en estos primeros momentos lectores es lo que sucede cuando se pide a un alumno que lea, por ejemplo, la palabra "pato". El niño comienza lentamente decodificando y dice: *"/p----a----t----o/"* ; pero al poco tiempo cae en la cuenta y dice: *"¡ah! /pato/"*. En esta etapa se desarrolla fundamentalmente la ruta fonológica, y progresivamente va dominando los procesos de codificación y decodificación de palabras que van a perdurar a lo largo de toda su vida.

Son numerosos los estudios que apoyan la hipótesis de que la ruta fonológica es la primera en desarrollarse ya que el niño puede crear representaciones fonológicas a partir de la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Entre las investigaciones que apoyan esta tesis destacamos las de Doctor y Colheart (1980), Reitsma (1984), Cuetos (1989) y Valle (1989). Estas investigaciones demuestran la importancia que juega el desarrollo del conocimiento fonológico en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, puesto que todo el desarrollo posterior implica automatizar los procesos de codificación y decodificación que, de manera incipiente, tienen lugar en los inicios del aprendizaje lectoescritor.

1.1.3. Etapa ortográfica

El alumno se encuentra en esta etapa de lectura cuando es capaz de leer las palabras de una forma global; es decir, mantiene su capacidad para codificar y recodificar los sonidos representados mediante las grafía, pero además accede al significado de las palabras con enorme rapidez. En un principio el niño aplica la estrategia ortográfica a un escaso número de palabras, sin embargo aumenta considerablemente la representación léxica de las palabras conforme va practicando en su lectura. Hace unos años pudimos comprobar que al finalizar el primer nivel de Educación Primaria los alumnos comienzan a utilizar la estrategia ortográfica (Ramos, 2000). En esta investigación, llevada a cabo con 138 alumnos, presentamos 30 palabras y 30 pseudopalabras (obtenidas a partir de las palabras) con distintas estructuras silábicas (CV, VC, CVC, CCV y CCVC) y medimos el tiempo en leer ambas listas. Comprobamos que la velocidad en leer palabras fue bastante menor que en leer pseudopalabras (Media en palabras =119,33 segundos y Media en pseudopalabras = 137,12 segundos, $F = 3{,}836$ y $p = 0{,}051$).

Esta investigación es coherente con la afirmación de Frith (1989), para quien las habilidades ortográficas experimentan un gran avance a partir de los siete u ocho años, puesto que el alumno va afianzando los procesos automáticos de decodificación (e incluso antes como hemos demostrado). Poco a poco va aumentando el léxico visual al aumentar el repertorio de palabras a cuyo significado podemos acceder muy rápidamente. Este léxico visual está constituido por un conjunto de palabras muy conocidas, y leídas con anterioridad en numerosas ocasiones, de

editorialcepe.es

tal suerte que existe una huella impresa en nuestra memoria, a la que se acude cuando leemos, que nos va a permitir reconocer la palabra. Este almacén o diccionario interno fue denominado por Treisman (1960) *lexicón interno,* y se forma a partir de las impresiones visuales repetitivas de las palabras que dejan su rastro en nuestra memoria. De esta forma, cualquier palabra que forme parte de nuestro lexicón puede ser reconocida de una manera muy rápida mediante un patrón de reconocimiento denominado *sistema logogen* (Morton, 1969, Miles y Ellis, 1981), que recoge información acústica, visual y contextual de los estímulos que recibe el lector. Por tanto, la función del *logogen* es recoger información que ayude al lector a reconocer la palabra, de tal forma que cuanta más información reciba el *logogen* más posibilidad habrá de reconocer la palabra correctamente.

Veamos un ejemplo que ilustre esta explicación. Supongamos que leemos la siguiente frase: *"Mi merienda preferida es el pan con…"* Ante esta frase inconclusa, las opciones sobre la preferencia de la merienda son variadas. Una de las primeras tareas que realiza el *sistema logogen* es buscar información contextual, mediante la indagación en nuestros esquemas de conocimiento, de aquellos productos de merienda que pueden acompañar al pan. En esta situación, las opciones sobre la palabra que debe acompañar a "pan" se reducen considerablemente, puesto que lo más probable es que la siguiente palabra sea un alimento típico en las meriendas. Pero si además obtengo información visual, puesto que en el proceso de lectura percibo que la siguiente palabra comienza por "m", continúa reduciéndose las posibilidades de reconocer correctamente la palabra. Con esta información, el *logogen* hace aumentar el umbral de activación de algunas palabras que forman parte de la estructura de nuestro esquema de conocimientos: *"alimentos que acompañan al pan en las meriendas"* como mantequilla, mermelada,… mientras que se eliminan automáticamente otras alternativas (chocolate, lomo, etc.). El proceso de reconocimiento de la palabra concluye cuando la información que recibe el *logogen* activa aquella palabra que más rasgos contextuales y visuales comparte con el estímulo o palabra que estamos leyendo. Como podemos imaginar, este proceso se realiza con una rapidez extraordinaria, y de forma tan automática que nos permite dedicar gran parte de los recursos cognitivos a procesos que se han denominado de nivel superior, como son los de comprensión y autorregulación de la lectura.

Esta característica de nuestro idioma constituye el principal motivo de gran parte de los errores que tienen los alumnos. El ejemplo expuesto con palabras como "cabello" podría escribirse, desde el punto de vista fonológico, de diversas formas, aunque desde el punto de vista ortográfico sólo una forma es la correcta. Son numerosos los ejemplos posibles: "caballo", "calvicie", "cepillo"… La causa de los errores cometidos por los alumnos en la etapa ortográfica se debe a la ausencia de una representación ortográfica correcta de las palabras que admiten variadas formas de representación fonológica.

La conclusión pedagógica que se deriva de este hecho es que debemos disponer al alumno, el mayor número de veces, ante la palabra bien escrita para que fije en su almacén de memoria ortográfica una representación correcta de la misma. Por tanto, lo importante es reforzar la memoria visual de tal forma que se den escasas posibilidades al error. De esta manera, se evita que el alumno adivine si una palabra se escribe con b o con v, con h o sin ella, puesto que una

editorialcepe.es

vez que el niño ve incorrectamente escrita la palabra, tendrá más posibilidades para fijar una representación visual equivocada de la misma.

Este es el principal argumento para defender que, en el proceso de enseñanza de la ortografía, deben darse una serie de pasos que garanticen la representación visual de las palabras de dificultad ortográfica, antes de que pueda ser evaluado mediante el dictado. Puesto que, si bien el dictado ha constituido y debe continuar constituyendo un buen sistema para evaluar la capacidad del alumno para escribir correctamente palabras, ha sido un mal sistema de enseñanza, al dejar al alumno ante situaciones adivinatorias que van en contra de una concepción preventiva de los errores ortográficos.

1.1.4. Otra forma de entender el desarrollo lectoescritor

Sin duda, la existencia de las etapas descritas en el desarrollo de la lectura y la escritura es muy útil para el profesorado, puesto que no sólo podrán comprenderse los errores cometidos por los alumnos sino que, además, permitirá planificar las estrategias didácticas más adecuadas para solucionar los problemas que surgen. No obstante, y a pesar del gran acuerdo entre los investigadores sobre la existencia de estas etapas en el desarrollo de la lectura y la escritura, es interesante examinar las explicaciones de otro grupo de investigadores, quienes no están de acuerdo con el desarrollo de la lectura en fases.

Una de las principales teorías es la denominada "opción por defecto" de Stuart y Colheart (1988) y Byrne (1992). Estos autores argumentan que un niño puede acceder directamente a la lectura alfabética sin necesidad de atravesar la fase de lectura logográfica. Esto ocurre cuando el niño, al tiempo de reconocer palabras, descubre la relación existente entre los fonemas de la palabra hablada que él conoce y las letras que representan esos fonemas. Byrne afirma que el niño hará una lectura logográfica si no es capaz de acceder a una representación de la estructura fonológica de la palabra. En este sentido, Stuart y Colheart aseguran que un niño puede descubrir dicha estructura fonológica sin necesidad de un aprendizaje convencional y que este descubrimiento le permite acceder directamente a una lectura alfabética. Estos investigadores reconocen que las habilidades fonológicas, en combinación con el conocimiento de los nombres de las letras, son un buen predictor del posterior aprendizaje de la lectura en el primer curso de escolaridad. Además, afirman que estos niños no comienzan a leer logográficamente, sino que directamente lo hacen de forma alfabética. Apoyando esta idea, Byrne propone el término de *opción por defecto* para explicar que el niño únicamente utilizará la estrategia logográfica para leer si no tiene un conocimiento sobre la estructura de la palabra hablada y la relación entre los fonemas y los grafemas.

A través de estos modelos comprobamos que, independientemente de la explicación teórica dada sobre si el desarrollo en el aprendizaje de la lectura sea un proceso por etapas o continuo, lo que se pone claramente de manifiesto es que las experiencias con materiales escritos, previamente a la enseñanza sistemática de la lectura y escritura, facilitan el acceso al lenguaje escrito en el inicio de su escolaridad obligatoria. Por este motivo, pensamos que la lectura y la escritura no es cuestión de todo o nada. Se trata, más bien de un proceso que puede empezar

editorialcepe.es

en cada alumno en momentos distintos y depende tanto las experiencias personales, la motivación y el conocimiento del aprendiz como de las ayudas y recursos que proporcionan los educadores y familias.

La idea de que la decodificación y codificación fonológica de las palabras es el núcleo central del aprendizaje de la lectura y la escritura parece ser el punto de acuerdo entre los distintos enfoques que estudian la habilidad lectoescritora, tanto en los momentos iniciales del aprendizaje como una vez que el alumno tiene experiencia lectora, dependiendo del grado de familiaridad de las palabras. La importancia de la necesidad de automatización de los procesos de decodificación fue un argumento propuesto por Perfetti (1985) para que los niveles de comprensión del lenguaje escrito lleguen a ser equivalentes a los niveles de comprensión oral, y afirma que la decodificación consume recursos de la memoria de trabajo que son necesarios para la integración del significado de las frases. Por tanto, hay que automatizar la decodificación para no poner en peligro los procesos de comprensión lectora y la comunicación de mensajes escritos.

También los estudios realizados con malos lectores ponen en evidencia la importancia de la decodificación. Aquellos niños que no aprenden a leer parecen tener un factor común: tienen gran dificultad en adquirir las habilidades necesarias para decodificar con rapidez. Además, los estudios diferenciales entre buenos y malos lectores revelan que los buenos lectores utilizan más eficazmente la ruta fonológica que los malos lectores (Domínguez y Cuetos, 1992).

En definitiva, podemos afirmar que para aprender a leer en un sistema alfabético, como el del español, hay que adquirir habilidades de decodificación fonológica. Dicha decodificación requiere (Jiménez y Ortiz, 1995):

a. Algún conocimiento de la estructura fonológica del lenguaje oral, es decir, conocimiento fonológico.

b. Aprender la asociación entre cada letra o secuencia de letras y su correspondiente realización lingüística.

c. Combinar los segmentos fonológicos para obtener la pronunciación de la palabra.

Estos tres requisitos que se plantean para la lectura podrían aplicarse también a la escritura, al compartir procesos comunes en los momentos iniciales, y solamente a partir de la entrada del alumno en la etapa ortográfica es donde podríamos encontrar las primeras diferencias significativas entre la lectura y escritura de palabras.

Teniendo en cuenta la propuesta de Jiménez y Ortiz, parece admisible considerarla también para la escritura y, en este sentido, para escribir palabras por la ruta fonológica, tanto al dictado como espontáneamente, necesitamos realizar tres tareas:

editorialcepe.es

- Primero, tomamos conciencia de que una palabra se divide en partes más pequeñas que son los fonemas y que, por tanto, cada fonema debe tener una representación gráfica (grafemas).

- Segundo, tenemos que asignar a cada fonema un grafema.

- Tercero, se debe colocar cada grafema en su lugar, haciendo coincidir la secuencia fonética con la grafémica.

Como podremos comprender, las similitudes entre la lectura y escritura en estos primeros momentos son muchas, sobre todo las que se refieren a tomar conciencia de los fonemas y grafemas que componen las palabras, así como la tarea de asignar un fonema a un grafema (o un grafema a un fonema). Sin embargo, en el tercer subproceso se dan tareas distintas; en el caso de la lectura, se produce una recodificación o ensamblaje de los fonemas para obtener el significado de la palabra, mientras que en la escritura el último paso consiste en colocar adecuadamente cada grafema en su lugar. En ambos subprocesos, el papel de la memoria operativa y del conocimiento fonémico es fundamental para evitar que se cometan errores de omisión e inversión. Al leer, la tarea de conocimiento fonémico que debe realizar el alumno es de adición, puesto que tiene que sintetizar todo un conjunto de sonidos para obtener una palabra con significado. En la escritura, por el contrario, la tarea es de análisis fonémico, por cuanto que el deletreo que internamente realiza al escribir cada letra lleva consigo dividir la palabra en sus partes constituyentes y colocar cada grafema en el orden que le corresponde dentro de la palabra.

1.2. Enfoque crítico del concepto maduracionista en la enseñanza de la lectoescritura

Los estudios sobre los prerrequisitos básicos para conseguir la "madurez lectora" ocuparon un lugar de primer orden en la investigación educativa durante los años 70 y 80 del pasado siglo. Los resultados obtenidos por distintos estudios a los que aludiremos más adelante, han interesado fundamentalmente a los maestros de Educación Infantil, preocupados porque su alumnado esté bien preparado para afrontar con éxito el aprendizaje de la lectoescritura.

Un siglo de investigación educativa, la mayor parte de ella realizada desde el punto de vista de la medicina y no desde la psicopedagogía, nos informaba de que el problema de los retrasados lectores y de las dificultades de lectura se localizaba en una falta de habilidades neuro-perceptivas: lateralidad, esquema corporal, memoria visual, orientación espacio-temporal y en otros aspectos que pueden ir unido al desarrollo madurativo de las personas.

Como contrapartida, a lo largo de las dos últimas décadas, se han generado distintos estudios que suponen una crítica al enfoque neuro-perceptivo-motor sobre la madurez lectora y han puesto en evidencia que estas habilidades madurativas sean condiciones indispensables para aprender a leer. Es decir, que nuevos planteamientos resaltan la importancia concedida a dos aspectos que facilitan la adquisición inicial de la lectura y la escritura. Por un lado, el desarrollo

editorialcepe.es

del lenguaje oral, destacando el gran número de investigaciones referidas a la importancia del conocimiento fonológico y su relación con el desarrollo de la etapa alfabética de la lectura y la escritura. Y, por otro lado, lo que se denomina "aproximación al lenguaje escrito", entendido como el conjunto de experiencias y actividades relacionadas con la lectura, la escritura y de acercamiento al código lectoescritor. Actividades que se llevan a cabo en numerosas aulas de Educación Infantil, con objeto de introducir al alumnado en el sistema de comunicación escrita.

Para una mejor sistematización, este apartado se dividirá en tres partes. En primer lugar, se pretende clarificar el concepto de "madurez para el aprendizaje de la lectura" desde el enfoque psicolingüístico y cognitivo. En segundo lugar, se argumenta por qué se llegó a un concepto maduracionista del aprendizaje de la lectura. Y finalmente, se exponen algunas de las conclusiones más relevantes de investigaciones relacionadas con el aprendizaje inicial de la lectura que supone una crítica al modelo maduracionista.

1.2.1. Concepto de "madurez para el aprendizaje de la lectura"

Según Molina (1992), el término inglés *"reading readiness"*, apareció en la literatura científica alrededor de 1925 y se ha traducido de diferentes formas: como madurez para el aprendizaje de la lectura, como disposición para dicho aprendizaje, como aprestamiento e incluso, en un sentido mucho más amplio, como prerrequisito. Este fenómeno ha contribuido a que exista un enorme confusionismo y a que el mismo término pueda ser empleado para intenciones muy distintas.

En la revisión de la literatura sobre el concepto de madurez distinguimos dos concepciones opuestas. Por un lado, un concepto restringido, como el estado logrado al término de un proceso de desarrollo. Por otro, la concepción utilizada por Downing y Thackray (1974), que definen el concepto de madurez para el aprendizaje de la lectura como el momento de desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o de un aprendizaje previo, o de ambos, un niño puede aprender a leer con facilidad y provecho.

La principal crítica que se hace a estos conceptos es que en ningún momento la madurez para la lectura se refiere al tipo de tareas a las que debe enfrentarse el aprendiz lector ni a las estrategias metodológicas, ni al nivel de motivación del alumno, ni a la actitud del profesorado, ni al clima familiar que le rodea. Desde un enfoque interactivo del aprendizaje, es inadmisible que el alumno sólo aprenda por lo que él pueda aportar sin tener en cuenta otros aspectos externos que condicionan su aprendizaje.

Otra línea crítica es protagonizada por aquellos especialistas que cuestionan el concepto de "prerrequisito" al que ha estado unido el concepto de madurez. Básicamente se afirma que, para decir que algo es prerrequisito de algo, debería reunir una serie de condiciones: 1) tiene que ser algo relacionado directamente con la lectura; 2) tiene que seguir un desarrollo predecible; 3) tiene que ser una condición plenamente consolidada en los buenos lectores y debe estar relacionado con el nivel lector del alumno; 4) esta habilidad no debe estar plenamente consolidada en los alumnos que no saben leer correctamente y 5) el entrenamiento y la mejora

edicionespe.es

en dichas habilidades o prerrequisitos tiene que llevar consigo un aumento en el nivel lector. Sin embargo, la experiencia nos demuestra que estas condiciones no se cumplen en el caso de las habilidades clásicas: lateralidad, esquema corporal, percepción visual, etc., sobre las que la escuela ha diseñado su estrategia para preparar al alumno que debe aprender a leer y escribir.

Distintos planteamientos críticos sobre el concepto de madurez para el aprendizaje de la lectura, son llevados a cabo por quienes afirman que dicho concepto se desarrolló por analogía con la adquisición de otras destrezas tales como el hablar o el caminar. Y así, igual que el caminar requiere un cierto grado de maduración de los músculos, huesos y nervios de las piernas, la lectura requerirá cierta maduración del sistema nervioso (Colheart, 1979 y Cuetos, 1990). Sin embargo, consideramos que la lectura no es una destreza natural que se desarrolla de forma espontánea, sino que es artificial y necesita una enseñanza explícita y sistemática, por lo que no tiene sentido hablar de madurez para la lectura. En todo caso, podría considerarse que algunas capacidades personales, bien desarrolladas en el alumno, facilitan el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero en ningún caso determinan su éxito o fracaso posterior.

¿Por qué se ha llegado a esta concepción maduracionista que ha condicionado tan profundamente la intervención en las aulas de Educación Infantil? Y sobre todo, ¿por qué se ha mantenido durante más de treinta años? En el siguiente apartado pretendemos analizar las causas que, a nuestro entender, han originado este erróneo enfoque que, afortunadamente, prácticamente no se defiende ni entre los maestros de Educación Infantil ni entre los profesionales que tienen la responsabilidad de orientar y reeducar las dificultades de lectura y escritura.

1.2. 2. Raíces de la concepción maduracionista

Consideramos que han sido básicamente tres los factores que han conducido al surgimiento y mantenimiento de la concepción maduracionista en el aprendizaje de la lectoescritura. Por un lado, el intento de explicar desde el campo de la neurofisiología y la medicina las dificultades de la lectura y la escritura. Por otro, la inadecuada interpretación de los resultados de determinadas técnicas estadísticas basadas en el análisis correlacional. Y por último, la necesidad de encontrar una explicación causal al rendimiento lectoescritor al margen de la propia inteligencia. Pasemos a desarrollar cada uno de estos factores.

1.2.2.1 Las primeras aportaciones de la neurofisiología a las dificultades lectoescritoras

Los trabajos de Hinshelwood (1895, 1917), Decroly (1927) y Orton (1928) sientan las bases de un modelo explicativo de los problemas de lectura. Para estos autores, la lectura es un aprendizaje fundamentalmente de tipo visual, y tratan de aportar explicaciones médicas plausibles a las dificultades de lectura y escritura. Se vive una época en la que se empieza a conceder una gran importancia a la alfabetización de la población, como una necesidad para el desarrollo industrial y económico.

editorialcepe.es

Hinshelwood denominó "ceguera verbal congénita" a las dificultades que presentaban algunos de sus pacientes en la integración de los mecanismos de lectura. También para Decroly la lectura constituye un acto fundamentalmente visual, hasta el punto de llegar a afirmar que "el oído más bien trastorna la adquisición de las asociaciones visuales, motrices y gráficas". Dicho de otro modo, según él, es preferible para el niño la sordera a la audición cuando se trata de aprender a leer.

Sin embargo, esta afirmación tan paradójica de Decroly debe entenderse en el contexto histórico en la que surge y se desarrolla. En primer lugar, era corriente admitir que la visión constituía el elemento sensorial primigenio en la actividad concerniente al lenguaje escrito, según afirmaban los médicos de la época. Y en segundo lugar, Decroly, además de desear armonizar sus observaciones con la hipótesis del predominio visual, dirigía la aplicación de sus técnicas a niños hipoacúsicos, sordos y disminuidos psíquicos. Las secuelas auditivas que padecían sus pacientes introducían tales distorsiones en la escucha que provocaban una gran interferencia y contrarrestaban lo que la visión y la razón trataban de imponer. En tales condiciones, más valía ser sordo que integrar unos mensajes muy alejados de lo realmente escrito. De todos modos, la obra de Decroly supone un aporte pedagógico considerable, y gran parte de sus técnicas de enseñanza siguen siendo unos magníficos referentes.

Del mismo modo, el neurólogo estadounidense Samuel Orton estudió las confusiones especulares que tenían los niños con retraso lector. Este tipo de error se produce al confundir "p" con "d" o con "b", y en el caso de las sílabas se encontraban confusiones de "dar" por "dra", "bar" por "bra", etc. Orton denominó *estrefosimbolia* a esta inversión de símbolos y la explicación neurofisiológica que argumentaba estaba relacionada con la simetría de los hemisferios cerebrales. Sostenía que cuando un lector retrasado mira una letra, el mensaje que recibe de un hemisferio es la imagen especular de la información visual sobre la misma letra que recibe del otro hemisferio. Por este motivo, se producen confusiones cuando tiene que distinguir imágenes especulares reales, tales como "p" y "q". Sin embargo, la polémica estaba servida cuando le preguntaban a Orton por qué no se producían estas confusiones en lectores normales. La explicación que daba es que, cuando los niños crecen, las mitades izquierda y derecha del cerebro realizan funciones distintas, lo que permite a los niños distinguir entre ambos hemisferios y superar las confusiones de la imagen especular. Del mismo modo, afirmaba que cuando el desarrollo cerebral es más lento, existen mayores posibilidades de que puedan darse dificultades y retraso lector.

La teoría de Orton prevaleció durante mucho tiempo, pero ahora sabemos que esta dificultad explica un número muy reducido de los errores que cometen los niños pequeños al iniciarse en la lectura y escritura. Y el hecho de que este tipo de error sea cometido tanto por los alumnos con retraso lector como por los lectores normales es uno de los principales argumentos para considerar que la inversión de símbolos no es la principal causa de las dificultades de lectura. Aunque el trabajo de Orton tuvo puntos de partida falsos, no cabe duda de que sus investigaciones condujeron a la idea de utilizar un método multisensorial, como forma de enseñar tanto a los retrasados lectores como a los que inician su acceso al código lectoescritor.

editorial CEPE

1.2.2.2 La errónea interpretación de los estudios correlacionales

El segundo factor condicionante del surgimiento del enfoque maduracionista se debe a la errónea interpretación de los resultados en los estudios correlacionales sobre los prerrequisitos madurativos. Efectivamente, desde que a finales del siglo XIX Galton introdujera el cálculo de las correlaciones en la estadística hasta nuestros días, numerosos estudios en psicología y pedagogía han estado basados en el análisis correlacional.

La correlación puede definirse como la tendencia de dos fenómenos o variables a variar conjuntamente. Sin embargo, de esta variación conjunta no puede derivarse una relación de causalidad. Dicha relación causal sólo es posible establecerla a través de una metodología experimental, mediante la cual los efectos producidos en la variable dependiente sean atribuibles a la(s) variable(s) independiente(s) y, por tanto, exista un control de las variables extrañas que pudieran estar influyendo en los resultados. En este sentido, uno de los objetivos del diseño experimental de investigación es proporcionar un marco de referencia para poner a prueba, de un modo adecuado, la relación causal entre variables que se postula en la hipótesis (Jiménez Fernández y otros, 1987). Por consiguiente, aunque podamos encontrar relaciones significativas entre determinadas variables neuro-perceptivo-motoras y la lectura, no podemos admitir que la causa de su aprendizaje sean estas variables. Tomando como base este punto de vista erróneo, se ha entrenado a los sujetos en actividades tales como el reconocimiento de la lateralidad, esquema corporal, percepción visual, coordinación visomotora, memoria visual, etc., con objeto de mejorar en la lectura. Sin embargo, no se ha demostrado experimentalmente que ejercitando a los alumnos en estas tareas se produzca una mejora sobre su nivel lector.

1.2.2.3 La inadecuación de los instrumentos para evaluar la "madurez lectoescritora"

Un tercer factor que provocó el nacimiento de la teoría maduracionista fue la aparición, a comienzos del siglo XX, de instrumentos que evalúan la inteligencia. Casi al mismo tiempo de definirse el concepto de "edad mental" (EM) y "cociente intelectual" (CI) se comprobó que los tests que evaluaban la inteligencia no eran aptos para predecir el éxito en la lectura, ya que se daban casos de alumnos con un buen nivel intelectual y bajo nivel lector y, al contrario, bajo nivel intelectual y un buen nivel en lectura. El siguiente paso fue la creación de distintos tests que pudiesen evaluar el nivel de madurez de un niño de cara a predecir y aconsejar su evolución en la adquisición de ese conocimiento instrumental. A partir de estos momentos, surgen pruebas para evaluar la madurez para la lectura. Entre ellas, las más utilizadas en España han sido las siguientes: el test *ABC* de Filho (1937) y el *Reversal Test* de Edfeldt (1955) y adaptado posteriormente en España. Más cercano a nuestros días, la *Batería Diagnóstica de Madurez Lectora –BADIMALE* de Molina (1984), la *Batería Diagnóstica de la Competencia Básica para el Aprendizaje de la Lectoescritura – BADICBALE*, también de Molina (1991_b) y la Batería Evaluadora de las *Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura – BEHNALE* de Mora (1993).

editorialcepe.es

La realidad es que el planteamiento maduracionista ha condicionado, y sigue condicionando, la práctica educativa en aulas de Educación Infantil y primero de Educación Primaria. Además, el trabajo individual con alumnos del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria que han venido presentando dificultades en lectura y escritura ha estado basado, demasiadas veces, en desarrollar determinados aspectos con los que la lectura y la escritura presentaban alguna correlación, pero con los que no tenía una relación de causa-efecto. A este fenómeno ha contribuido la proliferación de publicaciones relacionadas con la recuperación de la dislexia que, de forma anecdótica, ha sido denominada "*pedagogía de la yenca*" (izquierda, izquierda, derecha, derecha, adelante, detrás, … un, dos, tres) puesto que las llamadas "fichas para madurar al alumno para la lectura" han aportado a las aulas buena rentabilidad ocupacional y a las editoriales mejor rentabilidad económica, al tener atareados a los alumnos en la realización de actividades como recortar, pegar, discriminar figuras hacia la derecha o hacia la izquierda (Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, 1991).

Actualmente, existe una avalancha de investigaciones y evidencias prácticas que ponen en tela de juicio el modelo que se ha mantenido durante tantos años. Sin pretender ser exhaustivos, en el apartado siguiente se presentan algunos trabajos que tienen la suficiente relevancia como para plantearse estrategias de intervención educativa que sean realmente una alternativa al modelo neuroperceptivo.

1.3 El estado de la cuestión sobre la madurez lectora

Por claridad didáctica, hemos agrupado las investigaciones en cuatro grandes apartados. En cada uno de ellos se han incluido aquellos estudios considerados los más representativos de los trabajos realizados. En primer lugar, se presentan las investigaciones de Doman (1997) y Medrano (1989) que preconizan un aprendizaje precoz de la lectoescritura. En el segundo grupo se incluyen aquellos trabajos que priorizan los aspectos lingüísticos y metalingüísticos como capacidades fundamentales para facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura (Rodríguez Jorrín, 1987; Carrillo y Sánchez, 1991; Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, 1991; López y Valle, 1994; Ramos, 2000). En tercer lugar, se muestran algunas investigaciones que suponen una crítica al modelo maduracionista centrándose en la invalidez de las pruebas utilizadas para evaluar la supuesta madurez para la lectura (González Portal, 1988; Molina, 1992 y Ramos, 2000). Y, finalmente, en cuarto lugar se detallan varios trabajos que abogan por un acercamiento al lenguaje escrito que, de forma sintética, podrían resumirse así: a leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo (Goodman, 1992; Ortiz y Jiménez, 1993; Solé, 1996).

1.3.1. El aprendizaje precoz de la lectoescritura

Glenn Doman planteó una enseñanza precoz de la lectura con niños que padecían graves daños cerebrales, cuestiona que los factores madurativos más importantes para el aprendizaje de la lectura sean la discriminación viso-espacial y audio-temporal, tal y como había venido manteniéndose durante muchos años. Según Doman, el factor personal más importante es la curiosidad que se da en todo niño desde que nace hasta los cinco años, independientemente

editorialcepe.es

del nivel intelectual que posea. Afirma que en la medida que el educador sepa obtener provecho a ese afán por descifrar el signo escrito, introduciendo al niño en un ambiente adecuado y utilizando una metodología activa y creativa, el aprendizaje de la lectura se produce de manera inexorable, sin que por ello se violente su desarrollo natural.

Doman plantea que debe empezarse a trabajar con el niño a una edad lo más temprana posible, y conservar en todo momento la alegría y el respeto por el bebé, interrumpiendo la enseñanza antes que el niño desee detenerse. Afirma que se mostrarán los materiales con rapidez y se introducirán materiales nuevos con frecuencia, siendo constantes y preparando el material cuidadosamente. Propone una serie de pasos secuenciales que comienzan por la presentación en carteles de quince palabras muy familiares para ir avanzando hacia otras palabras, pares de palabras, frases, oraciones y libros. Si bien es cierto que Doman no ofrece una argumentación científica en apoyo de sus tesis, el éxito obtenido con niños lesionados cerebrales, de dos a tres años de edad, que aprendieron a leer correctamente antes de haber cumplido los seis años, debe ser considerado un argumento suficiente.

Siguiendo los postulados de Doman, la investigación de Medrano (1989) se plantea si al introducir precozmente el aprendizaje de la lectura, con una metodología que resulte atractiva y gratificante para los alumnos, conseguirán estos mejorar sus adquisiciones lectoescritoras, y cambiar sus actitudes hacia la lectura y hacia la escuela. Admite que los niños aprenden a hablar porque están inmersos en un *"ambiente hablado"* y, por este motivo, plantea como fundamento metodológico, el establecimiento de un *"ambiente letrado"* como inicio de la lectura. La metodología que utiliza la considera fundamental para sustentar su postura y por ello vamos a desarrollarla brevemente.

En primer lugar, parte de la palabra considerada globalmente, y así, el primer mensaje escrito con el que deben entrar en contacto los niños es su propio nombre colocado en perchas, mesas, cuadernos, fichas, tableros de asistencia, etc. Progresivamente se introducen carteles con el nombre de los objetos del aula: paredes, muebles, calendario del tiempo, etc. Cada tema de globalización supone la utilización de vocabulario nuevo que los niños manejan escrito en carteles. Los padres participan en la metodología, reciben información y se les pide determinadas colaboraciones: los niños traen carteles de sus casas para integrarlos en los juegos del aula (nombres de personas, animales, objetos...). Sin embargo, la introducción de la escritura no sigue un paralelismo total con la lectura, puesto que la dificultad que implica el control de la motricidad fina presupone que el niño es capaz de leer un cartel antes de ser capaz de escribir las palabras correspondientes. Se realizan actividades de preescritura, se utiliza una vieja máquina de escribir y se permite que los niños escriban espontáneamente lo que deseen.

Entre sus conclusiones, Medrano sostiene que en educación infantil de cinco años, el proceso de sistematización de los elementos de la palabra se realiza con gran facilidad. Al final de la investigación, solamente el 10 % de los alumnos mantienen dificultades lectoras al terminar el curso. Por otro lado, se constata a través de cuestionarios para los padres al término de los cuatro años, una actitud positiva, de padres e hijos, hacia la escuela y hacia el mensaje escrito. Por estos motivos, aconseja que el aprendizaje de la lectura puede y debe iniciarse cuando el alumnado entra en el segundo ciclo de educación infantil.

editorialcepe.es

1.3.2. Los aspectos lingüísticos y metalingüísticos como capacidades fundamentales en el aprendizaje de la lectoescritura

Entre las investigaciones que conceden una gran importancia a los aspectos lingüísticos y metalingüísticos, destaca el trabajo de Rodríguez Jorrín (1987) que plantea la siguiente realidad evidente: la escuela ha basado el acceso a la lectoescritura fundamentalmente en el proceso visoespacial y apenas ha sido consciente de la importancia y dificultad de la vertiente sónica de la escritura.

En este sentido, utilizando una muestra de 195 alumnos de 1º de EGB, afirma que la práctica totalidad de los errores tienen su origen en procesos de sustitución, omisión o inversión de fonemas y que estos errores se deben a una dificultad para la identificación y discriminación de los fonemas, como consecuencia de insuficiencias en el entrenamiento fonemático. Sostiene que algunas sustituciones de ciertos fonemas oclusivos (q, p, d, b, etc.), cuya imagen visual es parecida, ha llevado apresuradamente a dar una interpretación visoespacial, y afirma que estas confusiones no son otra cosa que una sustitución de fonemas oclusivos difíciles de diferenciar por su brevedad.

Algunas de las principales conclusiones que justifican los errores fundamentales en el aprendizaje inicial de la lectura son las siguientes: a) para los alumnos es problemática la diferencia clara y ágil de los fonemas semejantes por el punto o por el modo de articulación; b) una estructuración débil de los fonemas y una difícil memorización de los mismos impide o dificulta el buen funcionamiento de los procesos de asociación fonema-grafema; c) deficiencias en la identificación de la secuencia de los fonemas en su aspecto temporal, debilitada por las insuficiencias de memoria y por la ausencia de una adecuada discriminación fonémica; y d) dificultades para dividir las sílabas en fonemas.

Por su parte, Carrillo y Sánchez (1991) realizan una investigación cuyos resultados muestran la menor capacidad de segmentación silábica entre aquellos niños con peor habilidad lectora. Afirman que la capacidad de segmentación fonológico-silábica de las palabras resulta de gran utilidad para la predicción de problemas en dicho aprendizaje. Estos autores, admiten con rotundidad que las habilidades de segmentación juegan un papel fundamental en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura, ya que no sólo permiten al niño comprender las relaciones entre el texto escrito y su propio lenguaje sino que, además, facilitan el proceso de decodificación tan arduo en sus comienzos.

En el ámbito de la Educación Infantil, Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián (1991), afirman que los alumnos que reflexionan sobre los segmentos del habla antes de iniciar la enseñanza formal de la lectura están mejor preparados para leer. Esta afirmación ha sido empíricamente confirmada en lengua inglesa a través de los estudios de Bradley y Bryant (1983), Morais, Cluytens y Alegría (1984), en francés; Lundberg y Oloffson (1980), Lundberg, Frost y Petersen (1988), en sueco y danés; Sebastián y Maldonado (1984 y 1987) en español.

En esta línea, López y Valle (1994) exploran la relación entre determinadas tareas de segmentación fonémica y rendimiento lectoescritor. Para ello, analizan el rendimiento de escolares de seis años, y de algunos niños de edades superiores con trastornos de lectoescritura. Las conclu-

editorialeos.es

siones del estudio indican que tanto la capacidad de segmentación de sílabas como de fonemas se relacionan positivamente con los niveles de lectura y escritura en las primeras etapas del aprendizaje. Por otro lado, parece existir una mayor relación entre la capacidad de segmentación y la escritura al dictado, que entre aquella y la lectura mecánica o exactitud lectora.

En general, numerosas investigaciones han destacado el papel del conocimiento fonológico en la adquisición inicial de la lectura y la escritura, así como la importancia que adquiere en la reeducación de determinadas dificultades de lectura y escritura (Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989; Goswami y Bryant, 1990; Rueda, Sánchez y González, 1990; Defior, 1991; Domínguez, 1992 y 1994; Rueda, 1993 y 1995; Hatcher, Hulme y Ellis, 1994; Defior y Tudela, 1994; Jiménez y Ortiz, 1995; Rueda y Sánchez, 1996; Clemente y Domínguez, 1999; etc.). Incluso se ha comprobado el efecto diferido que provoca, algunos meses después y sobre todo en la escritura, el entrenamiento en conocimiento fonológico; es decir, que sus efectos son perdurables en el tiempo (Domínguez, 1996 y Ramos, 2002).

No obstante, a pesar de defender que existe una relación importante entre los aspectos lingüísticos y metalingüísticos y la lectoescritura, debemos hacer unas precisiones para clarificar qué aspectos concretos son los más influyentes en los distintos momentos del aprendizaje lectoescritor. Ramos y Cuadrado (2004) llevan a cabo una investigación cuasiexperimental en la que se intentó comprobar si existía una relación causal entre el lenguaje oral y el aprendizaje inicial de la lectoescritura. Para ello se utilizaron dos grupos de 24 alumnos de Educación Infantil (nivel de 5 años) equiparados en las principales variables participaron en el estudio. Los resultados mostraron que no existía una relación causal entre el rendimiento lectoescritor inicial y las variables lingüísticas que tradicionalmente se han considerado relevantes para facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura, tales como el vocabulario, la articulación y la memoria auditiva, a excepción del conocimiento fonémico, que demuestra poseer una importante relación de naturaleza causal con la escritura de palabras aisladas.

1.3.3. Crítica al modelo maduracionista e invalidez de los instrumentos de evaluación

Entre las investigaciones que suponen una crítica a las pruebas que evalúan la madurez para la lectura, se encuentra la de González Portal (1988) por la que obtuvo el premio nacional de investigación educativa en 1983. En este trabajo se analiza la validez predictiva de dos test muy utilizados en nuestro país, que evalúan la madurez lectora: el *ABC* de Filho, y el *Reversal Test*. En una de sus conclusiones finales afirma que los citados tests *"no tienen, según los resultados encontrados, ningún valor predictivo del futuro rendimiento en el aprendizaje de la lectura en una muestra española de 74 alumnas de 1º de EGB"* (p. 61). Estamos de acuerdo con la profesora González Portal y, si esto es así, existe un peligro adicional a la utilización de este tipo de baterías, ya que una vez detectados los niños "inmaduros" se les retrasará el inicio o el abordaje sistemático de la lectoescritura porque en los resultados del test han obtenido puntuaciones bajas.

Molina (1992), realizando una valiente autocrítica sobre su BADIMALE (Batería Diagnóstica de la Madurez Lectora), habla en los mismo términos que Cohen (1980 y 1985) cuando manifiesta que lo mejor es abandonar el *término "madurez específica para la lectura"* y, en su lugar, emplear

ediciones

el término *"prerrequisitos básicos para el aprendizaje de la lectura"*. Este investigador entiende que los prerrequisitos no constituyen un conjunto de disposiciones naturales relacionadas con su edad cronológica o con sus niveles madurativos, sino como el dominio que el niño posee de los procesos perceptivos-motrices, cognitivos y psicolíngüísticos que están en la base de un aprendizaje exitoso del lenguaje escrito.

Molina es consciente de que la "competencia básica", referida al dominio de factores neuro-psico-lingüísticos por parte del niño, jamás es suficiente para predecir los resultados de dicho aprendizaje, puesto que habrá que tener en cuenta, además, las condiciones y situaciones de aprendizaje a través de las cuales se lleva a cabo el proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, así como las experiencias del niño en el ámbito familiar.

Por otro lado, el trabajo de Ramos (2000) pretendió superar el concepto maduracionista clásico para el aprendizaje lectoescritor. Para ello se elaboró y validó una *Batería para evaluar las capacidades que facilitan el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura*[2]. Las capacidades que se pretendieron evaluar fueron de cuatro tipos: *lingüísticas* (vocabulario y comprensión oral), *conocimiento fonológico* (silábico y fonémico), *cognitivas* (memoria visual, memoria visual-reproductiva y memoria verbal) y *conocimientos previos sobre la lectura y la escritura* (lectura y escritura del sonido de las letras del abecedario). Aunque la muestra total estaba compuesta por 218 alumnos, la validez predictiva se obtuvo con una muestra inferior de alumnos del último nivel Educación Infantil (N=115) a los que se aplicó (un año después de aplicar la batería; es decir, al final de primer curso de Educación Primaria) una prueba de comprensión lectora y una prueba de escritura de palabras y pseudopalabras[3].

A partir de los análisis discriminantes efectuados, los resultados mostraron que las variables con mayor poder discriminativo entre los alumnos de alta y baja puntuación en comprensión lectora son, por este orden, la comprensión oral y el vocabulario, aunque también discriminan las pruebas de memoria visual y memoria visual-reproductiva. Sin embargo, las variables que mejor discriminaban a los sujetos, según sus altas y bajas puntuaciones en la escritura de palabras y pseudopalabras, son las siguientes: lectura de letras, la escritura de letras, el conocimiento fonémico y el conocimiento silábico.

Una de las conclusiones que se obtuvo de este estudio fue que las variables predictoras son distintas según se trate de predecir la comprensión lectora o la escritura de palabras y pseudopalabras. Como se pudo comprobar, las variables predictoras son fundamentalmente de tipo lingüístico, metalingüístico y de conocimiento del nombre o sonido de letras.

2 Este trabajo fue subvencionado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) según convocatoria para el curso 1999-2000 para realizar proyectos de innovación educativa.

3 Para evaluar la comprensión lectora se utilizaron los subtest de *comprensión de textos* y *estructuras gramaticales* de la batería Evaluación de los procesos lectores -PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996). En el caso de la escritura de palabras y pseudopalabras "*escritura de palabras con sílabas complejas", "escritura de pseudopalabras con sílabas complejas", "palabras de ortografía.*

editorialcepe.es

La interpretación que damos al hecho de que las variables de memoria visual y memoria visual-reproductiva fueran también predictores relevantes, lo achacamos a que la mayoría de los ítems que conforman estas pruebas requieren el recuerdo o el reconocimiento de letras, sílabas y palabras. Pudimos comprobar que gran parte de los alumnos recordaban el nombre de las letras o leían la sílaba o la palabra. Por este motivo, pensamos que estos ítems son recordados en mayor medida como material lingüístico que como material propiamente visual.

1.4. El acercamiento al lenguaje escrito

Entre las investigaciones y propuestas que abogan por un acercamiento al lenguaje escrito destaca, entre otras, la de Goodman (1992) al afirmar que para la mayoría de los niños, el desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito comienza, tanto en contextos urbanos como rurales, en ambientes ricos en materiales impresos. Defiende Goodman que la alfabetización se desarrolla y es influenciada por los intercambios que los niños tienen con la alfabetización de sus comunidades desde el primer año de vida y, aunque reconoce el papel significativo de la escuela, admite que la casa y la comunidad son los primeros alfabetizadores del niño. Además, afirma que existen diferencias entre unos niños y otros a favor de aquellos que han tenido mayor número de experiencias sobre lo escrito en sus contextos familiares antes de la escolaridad obligatoria.

Por otro lado, Ortiz y Jiménez (1993), haciéndose eco de diversas investigaciones, destacan la importancia que tiene el conocimiento metalingüístico en el aprendizaje del lenguaje escrito. Afirman que "*uno de los componentes de este conocimiento se refiere al metaconocimiento general respecto al concepto, funciones y características específicas del lenguaje escrito que aparece estrechamente relacionado con la adquisición de la lectura y escritura. En base a los estudios realizados desde este enfoque, se sugiere que los niños, antes de acometerse al aprendizaje sistemático de la lectoescritura, deben conocer los propósitos y funciones del lenguaje escrito y comprender conceptos tales como palabra, letra, línea superior, frases, etc.*" (p. 5). A tal efecto, construyen la *Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito* (CLE) cuyo objetivo es determinar el conocimiento que tienen los niños sobre el lenguaje escrito, de tal forma que permita a los profesionales "*orientar mejor la instrucción necesaria en aquellos conocimientos deficientes que están obstaculizando el aprendizaje del lenguaje escrito*" (p. 5).

Desde este planteamiento, Solé (1996), afirma que la lectura es mucho más que un problema de decodificación (es decir, el proceso sistemático de enseñar el código de correspondencia grafema-fonema). La lectura es una actividad cognitiva compleja que requiere construir un número nada despreciable de conocimientos acerca de para qué sirve leer, qué se puede leer y qué no, o las relaciones que se establecen entre lo escrito y lo ilustrado. En este contexto, Solé opina que la decodificación constituye un importante componente implicado en la lectura, pero no el único. Por este motivo, afirma que introducir la lectura en Educación Infantil no supone que los niños accedan necesariamente a la decodificación, sino que supone acercarlos a algo que les proporciona experiencias divertidas y gratificantes. Si en esta aproximación los alumnos sienten la necesidad de explorar el código, no habrá mayor inconveniente en responder a su curiosidad de la misma forma en que se responde a sus interrogantes sobre el mundo en general. Es decir, ofreciendo información pertinente y adaptada a sus necesidades.

editorialeos.es

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso de difícil adquisición y por este motivo no deba plantearse un único medio de acceder a ellas. Es mucho más eficaz que el alumno se beneficie del uso combinado de distintas estrategias, por lo que es necesario romper la idea de que existe un solo camino para aprender a leer y a escribir. Un alumno dominará la lectura no sólo porque se le enseñe la correspondencia entre el sonido y la grafía; sino también porque se parta de una frase simple que se aborda globalmente, o porque participe en experiencias educativas destinadas a acrecentar su competencia metalingüística. Puede aprender, y de hecho aprende, en la medida en que es capaz de utilizar integradamente diversas estrategias, por lo que todas deberían tener lugar en la organización de la enseñanza y el aprendizaje.

Experiencias similares han sido propuestas tanto desde el ámbito universitario, como por el profesorado de Educación Infantil. Entre estas experiencias se destacan los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979); Tolchinsky (1993), Roca, Simó, Solsona, González y Rabassa (1995), Domínguez y Barrio (1997), Maruny, Ministral y Miralles (1998) y Díez de Ulzurrun (1999).

A pesar del éxito que tiene este tipo de experiencias lectoescritoras en las aulas de Educación Infantil, existen opiniones que cuestionan la existencia de una relación causal directa entre los conocimientos adquiridos y el aprendizaje posterior de la lectura. Y ello, porque estas experiencias se enmarcan dentro de la estrategia denominada logográfica y, según algunos autores, el conocimiento logográfico no resulta predictivo para el aprendizaje posterior de la lectura (Ehri, 1992 y Mason, 1992), aunque puede coadyuvar a un acercamiento a la lectoescritura favoreciendo el desarrollo madurativo en general.

Aunque ya hace bastantes años, la Administración educativa estatal fue sensible a las evidencias en contra de las tesis maduracionistas, de tal forma que en el área de Comunicación y Representación del Diseño Curricular Base de Educación Infantil (DCB, 1989) expresa su opinión sobre el tema. Respecto del lenguaje escrito manifiesta que el tratamiento educativo de la lectura y la escritura antes de la educación obligatoria ha venido siendo objeto de dos actitudes marcadamente contrapuestas. Desde un punto de vista, se rechaza la presencia de estos contenidos con el pretexto de que los niños no han alcanzado la madurez suficiente para realizar su aprendizaje. Una segunda actitud defiende que los niños se incorporen a la educación obligatoria con esos aprendizajes conseguidos.

La opción que se tomó en el DCB no coincidió con ninguna de esas dos posturas contrapuestas, sino que optó por un planteamiento en el que se preste atención, al mismo tiempo, a lo que son las capacidades de los niños de esta etapa y a lo que son las exigencias a las que tendrán que hacer frente en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria. En este primer ciclo habrán de abordar la adquisición completa del código lectoescritor.

Se destacaron dos aspectos importantes en la adquisición del lenguaje escrito. Primero, el relevante papel del lenguaje oral y, segundo, los conocimientos que puede y debe poseer el alumnado sobre el lenguaje escrito. En cuanto al lenguaje oral, en el DCB afirma que "*el niño debe estar en condiciones de poder expresarse fluidamente y con coherencia en una variedad de situaciones y para una diversidad de necesidades; debe utilizar con corrección el sistema fonológico de la lengua*

editorialcepe.es

(salvo pequeños problemas con fonemas específicos que pueden presentar mayores dificultades) y usar ya adecuadamente las correspondencias morfológicas y las estructuras sintácticas más habituales correspondientes a afirmaciones, negaciones interrogaciones, admiraciones..." (p. 166).

Por otro lado, en referencia a los conocimientos sobre el lenguaje escrito, en el DCB se afirma que la adquisición de la lectura y la escritura queda completado cuando el niño accede a los códigos convencionales. Pero antes del acceso a estos códigos es mucho el camino que el niño puede y debe recorrer. Progresivamente, puede aprender que los libros contienen información, cuentos y aventuras fantásticas, que se lee de izquierda a derecha, que las palabras están relacionadas con las ilustraciones, que existen escrituras no convencionales diferentes a la escritura de números y letras, y que su nombre se representa por letras.

En una aproximación de este tipo, el acceso a los elementos convencionales del lenguaje escrito cobra un valor distinto al que se ha atribuido tradicionalmente, puesto que deja de ser el eje alrededor del cual giran las actividades de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en una meta supeditada a otras más importantes como son la motivación por adquirir el código, el acceso a sus características diferenciales, la comprensión y la valoración de la utilidad funcional de la lectoescritura.

Por su parte, Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) recoge entre los objetivos de educación infantil la iniciación en las "habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo."

Por tanto, hace ya más de veinte años que la legislación educativa reconoce la necesidad de iniciar la lectoescritura en la etapa de educación infantil, y lo plantea como objetivo de enseñanza. Por tanto, la cuestión que debe debatirse en relación con este hecho no es si debe iniciarse o no en la enseñanza de la lectoescritura en la educación infantil sino las estrategias didácticas que deben ponerse en marcha para conseguir el mejor rendimiento del alumnado.

1.5. Enfoque sociocultural del aprendizaje de la lectura y la escritura

Consideramos que la enseñanza inicial de la lectoescritura es algo más que la enseñanza explícita del código. Desde un enfoque sociocultural, la lectoescritura es, sobre todo, un sistema de comunicación e interpretación de la realidad del niño a partir del cual comparte sus experiencias con otros niños y adultos. Para que el lenguaje escrito sea funcional, hasta convertirse en uno de los principales sistemas de comunicación junto con el lenguaje oral, el alumno debe dominar estrategias codificadoras y decodificadoras cuya automatización llevará consigo acceder a otros niveles cognitivos superiores, como serán los de comprensión lectora y los de redacción de textos. Sin embargo, el camino que el niño tiene que recorrer desde que entra en la escuela con tres años es largo y las posibilidades son variadas. Por este motivo, consideramos que no existe una vía única para iniciarse en el lenguaje escrito sino que es deseable abrir las posibilidades de los alumnos para que "vivan" la lectura y la escritura mediante experiencias personales diversas, divertidas y compartidas.

editorialcepe.es

Inevitablemente, cuando el alumno de tres y cuatro años lleva algún tiempo de aproximación a la lectoescritura, necesita respuestas estables a los problemas que se le plantean, y que surgen de la necesidad que tienen de explorar el código. Un alumno que durante varias semanas ha escrito su propio nombre, o el de otros compañeros, encuentra similitudes fonológicas y gráficas, ante lo cual no es extraño que se escuchen conversaciones entre los propios niños, en los que manifiesten a otros o al maestro las similitudes sonoras entre sus propios nombres. Por eso es frecuente encontrarse situaciones en las que un alumno dice a otro: *"¡Mira!, este trocito (señalando la sílaba Mar- de Marta), es como el tuyo, Mar– de Mario"*. Ante tal descubrimiento, el pensamiento infantil intentará buscar generalizaciones de este hecho en otras palabras distintas a las encontradas en estos dos nombres. En esta tarea, la labor del maestro es crucial, puesto que deberá facilitar la tarea del alumno al escribir y decir otras palabras que comparten los mismos sonidos y grafías. Con esta actividad se inicia una importante fase del proceso lectoescritor consistente en que el alumno encuentre regularidad gráfica y fonológica a los signos escritos. A esta fase se le suele denominar con los términos "decodificación" (en el caso de la lectura) y "codificación" (en el de la escritura): ha comenzado la adquisición del principio alfabético, momento mágico en el inicio lectoescritor.

Es cierto que no todos los alumnos consiguen "darse cuenta" de las similitudes gráficas y fonológicas de las palabras en los mismos momentos. En estas experiencias ocurre lo mismo que en otras situaciones de aprendizaje. Existen alumnos más aventajados que otros para llegar, antes o después, a descubrir la estabilidad del código, aunque resulta incuestionable que disponer al alumno ante experiencias compartidas y gratificadoras de lectoescritura constituye un importante estímulo para que descubra la relación fonema-grafema. No obstante, las experiencias en las que se introduce tempranamente en la lectoescritura confirman que, la gran mayoría de los alumnos, se inician en la lectura y escritura de palabras familiares, y este hecho permite continuar aprendiendo con más facilidad otras palabras. En todo caso, a los alumnos con mayores dificultades habremos dado la oportunidad de tomar contacto con un tipo de aprendizaje, como es la lectura y la escritura, que va a ocupar gran parte de su tiempo escolar. Por tanto, lo que habríamos hecho no sería nada más que ampliar el período de su enseñanza y dar mayores oportunidades educativas.

También estamos convencidos de que una aproximación al lenguaje escrito a través de estrategias didácticas similares a la que se describirá no pretende abrir la absurda polémica entre métodos, puesto que no se trata de eso. De hecho se ha perdido mucho tiempo y esfuerzo en demostrar la idoneidad de unos métodos de enseñanza sobre otros, habitualmente entre métodos globales o analíticos y métodos sintéticos (silábicos y fonéticos). La investigación actual, los resultados de aprendizaje y las experiencias nos llevan a afirmar que en un idioma transparente como el español, la enseñanza del código mediante métodos fonéticos, es la vía más sencilla y necesaria para enseñar al alumnado a aprender a leer y escribir en los primeros momentos. No obstante, las aproximaciones que se realizan entorno a la lectura y escritura desde la entrada en educación infantil, facilitan al alumnado la comprensión de la relación entre el lenguaje oral y su representación escrita.

Como complemento a este apartado se siguiere la lectura y análisis de lo expuestoen el volumen II, en el epígrafe "Descripción de una experiencia de aproximación al lenguaje escrito".

edición.es

Esta obra ofrece una justificación teórico-conceptual sobre la lectura y la escritura, así como de las alteraciones disléxicas y disgráficas, profundizando en la evaluación como en la intervención, tanto a nivel preventivo como correctivo.

¿A quién le puede interesar esta obra?

- ✔ A *investigadores educativos*, como estímulo para el abordaje de nuevos estudios tendentes al conocimiento en el ámbito educativo de la lectura y la escritura.
- ✔ A *profesores* y *maestros*, y a los *centros educativos* en los que desarrollan su función educativa, para que les facilite la planificación de tareas en sus programaciones a nivel didáctico y de evaluación.
- ✔ A los *estudiantes* que se preparan para ejercer como profesores, como guía para el estudio de los conceptos reseñados.

Consta de dos volúmenes que se han organizado de forma que permitan la vinculación entre ambas partes de la obra, estando organizado de la siguiente forma:

Volumen I: Aprender a leer y a escribir. Habilidades que facilitan el aprendizaje de la lectura y escritura. Dificultades específicas de lectura: dislexias. Análisis y propuestas de instrumentos de evaluación de lectura (dislexias). Propuestas para la intervención ante las dificultades de lectura: dislexias. Casos prácticos.

Volumen II: Aprender a escribir. Habilidades que facilitan el aprendizaje de la escritura. Dificultades específicas de escritura: disgrafías. Análisis y propuestas de instrumentos de evaluación de escritura (disgrafías). Propuestas para la intervención ante las dificultades de escritura: disgrafías. Casos prácticos.

ISBN 9788416941339
9 788416 941339

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 95 - 28006 Madrid
Telf.: 91 562 65 24 - 717 77 95 95
clientes@editorialcepe.es www.editorialcepe.es

editorialcepe.es