

# MI PRIMER DÍA EN LA ESCUELA PRIMARIA Y... ¿YA SÉ LEER?

CELESTE RODRÍGUEZ MARTÍN  
Universidad de Granada

Tradicionalmente se ha creído que los niños requerían poseer una serie de habilidades perceptivas que han constituido el eje central del trabajo en la escuela durante largos años, dejando de lado las habilidades metalingüísticas, fundamentales según recientes investigaciones. Para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura es necesario desarrollar previamente el lenguaje oral, de modo que posibles deficiencias en éste no interfieran en el lenguaje escrito, así como realizar un entrenamiento en conciencia fonológica. Para enseñar al alumnado esta habilidad instrumental se han empleado diferentes métodos que han marcado la edad en la que iniciar dichos aprendizajes, siempre dentro de un marco educativo repleto de opiniones encontradas.

La entrada en la escuela trae consigo un enriquecimiento importante —cualitativo y cuantitativo— del léxico que, a su vez, facilitará el aprendizaje lectoescritor. Pero, por otra parte, el ingreso en la escuela puede acentuar las diferencias lingüísticas entre el alumnado de ambientes socioculturales altos y bajos. Esto hace aún más patente la necesidad de llevar a cabo una intervención temprana que evite o mitigue estas diferencias sociales, de forma que los alumnos desaventajados tengan las mismas oportunidades académicas que otros compañeros mediante la adquisición del código elaborado que se emplea en la escuela.

**Palabras clave:** *Métodos aprendizaje lectoescritura, Conciencia fonológica, Intervención temprana.*

## Introducción

«Las razones que justifican la importancia del lenguaje en el ámbito escolar son diversas, ya que de él depende la adquisición de los aprendizajes escolares. La incorporación cada vez más temprana de los niños al centro escolar (3 años) hace que el periodo infantil se convierta en una etapa clave para el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños» (Gallego, 1999: 31).

El interés por desentrañar el funcionamiento del cerebro humano y más específicamente, de la capacidad lingüística, concentra desde hace siglos, el trabajo de numerosos investigadores en todo el mundo y en todas las culturas. El estudio científico moderno del lenguaje y su relación con la psicología, así como el surgimiento nítido de la lingüística como ciencia, desvincularon al lenguaje del estudio del resto de los procesos psíquicos.

La comunicación, principal función del lenguaje, se puede llevar a cabo de diferentes formas. Una de las más importantes es a través de la lectura y la escritura, en la que encuentra su razón de ser este artículo. Las investigaciones realizadas respecto a las capacidades específicamente humanas que constituyen la lectura y la escritura han hecho que los métodos de enseñanza y aprendizaje de ambas se hayan ido modificando a lo largo del tiempo, siempre bañados por un cúmulo de opiniones contrarias en cuanto a la edad en la que iniciar este aprendizaje, la edad en la que iniciar la escolaridad obligatoria o qué tipo de habilidades son necesarias para iniciar aprendizajes instrumentales de tan evidente importancia.

### ¿Cuándo enseñar a leer?

Son numerosos los estudios realizados acerca de qué método y/o momento son los apropiados para iniciar este aprendizaje. Podemos hablar, según diferentes especialistas, de varios factores influyentes en un niño para que éste pueda aprender a leer con ciertas expectativas de éxito: factores fisiológicos, intelectuales, ambientales y emocionales. Tradicionalmente, se ha considerado que la lectura requería una madurez cognitiva, perceptivo-visual, psicomotriz... determinada, que ha llevado a mantener un entrenamiento muy arraigado en tales habilidades en la escuela infantil. Algunos autores como Liberman (1982) demostraron la escasa influencia de estos aspectos en el aprendizaje de la lectura en pro de una importante relación entre las habilidades metalingüísticas y el rendimiento lector en los primeros años.

Doman (1970) afirma que el mejor momento para enseñar a leer es a los dos años y añade en su obra: «cuanto más pequeño es un niño cuando aprende a leer, más fácil le resultará leer y mejor leerá», aunque la mayoría de los autores (entre ellos: Fernández, Llopis y Pablo, 1974, 2002: 38; Huey, 1908; Ingram, 1983) se oponen señalando como edad óptima la comprendida

entre 5 y 7 años —o incluso posterior—, edades en las que Doman manifiesta que la capacidad para leer fácilmente está por acabar. Recientes investigaciones apuntan que el niño puede iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura mucho antes de estas últimas edades citadas. Y a través de una adecuada atención temprana llevada a cabo por el logopeda y los tutores del alumnado de Educación Infantil, mediante programas de entrenamiento y estimulación del lenguaje que vayan guiando al alumno en el proceso que va desde la comunicación al lenguaje propiamente dicho, y del lenguaje oral al lectoescrito, pueden solventarse muchos de los problemas que suelen surgir a lo largo de este proceso. Ya Cohen (1980) defendió que «el aprendizaje precoz de la lectura es uno de los modos de compensar las desigualdades iniciales en materia de lenguaje, al tiempo que favorece el desarrollo intelectual escolar y social». Para ello, es necesario (o al menos, lo más apropiado) tener en cuenta qué método es el idóneo para cada alumno, intentando favorecer a todos y cada uno de ellos, adaptándose a las necesidades educativas especiales que existan en el aula. La dificultad está en averiguar en el momento oportuno cuál es este método ideal; no obstante, existen ya pruebas predictivas para la lectura adaptadas al castellano, como el test ABC de Filho. Lo normal es que no posean todos los niños al mismo tiempo el mismo nivel madurativo básico, por lo tanto, el uso indiscriminado de un determinado método puede ser perjudicial para niños inmaduros, ya que pueden creársele —a éstos y a sus familias— unas preocupaciones y tensiones innecesarias y potencialmente negativas para su aprendizaje.

Para Coltheart (1979), una idea errónea de la «madurez» ha centrado la enseñanza lectoescritora en una serie de prerrequisitos (lateralidad, esquema corporal, orientación espacial y temporal...) considerados determinantes en este proceso, hasta el punto de pretender explicar todos los trastornos de escritura en función de las mismas, cuando estos aspectos no son más que variables que correlacionan con la

escritura, pero no la determinan (Fischer, Liberman y Shankweiler, 1977; González, 1984; Jiménez y Artiles, 1990; Mann y Liberman, 1984; Mann, Liberman y Shankweiler, 1980; Vellutino, 1979). Según algunos datos, cada vez se observa con mayor claridad que los fracasos en lectura raramente se deben a procesos perceptivos, sino a una mala consolidación de la asociación de determinados fonemas a sus grafemas correspondientes (Cuetos, 1990)<sup>1</sup>. No obstante, ciertas capacidades cognitivas y lingüísticas que probablemente sí influyan en el aprendizaje lectoescritor son: conciencia fonológica, memoria a corto plazo (MCP), memoria a largo plazo (MLP), léxico fonológico y coordinación viso-motora. Así, Coltheart se opone al concepto de «madurez», aduciendo que fue desarrollado «por analogía con la adquisición de otras destrezas como hablar o caminar». Para él,

«la lectura no es una destreza natural que se desarrolle espontáneamente, sino que es artificial y necesita de una enseñanza sistemática, por lo que no tiene sentido hablar de madurez para la lectura».

«No obstante, aunque para empezar a leer no sea necesario tener adquiridas las habilidades psicomotrices, el hecho de tener desarrollados ciertos aspectos fonológicos, lingüísticos y cognitivos favorecerá su aprendizaje lector [...]; si dispone de ciertas capacidades esa tarea le puede resultar más sencilla» (Cuetos, 1996: 104).

Entre ellas: el reconocimiento de palabras y dentro de éste, el mecanismo de conversión fonema-grafema, así como poseer cierto desarrollo del lenguaje oral y del sistema cognitivo.

Coltheart (1978) propone un modelo de doble ruta para la lectura —consensuado además por la mayoría de los autores, entre ellos: Ellis, 1984; Liberman, 1982; Morton, 1980; Morton y Patterson, 1980; Patterson y Shewell, 1987—, que postula que para acceder al significado de las palabras existen dos rutas: la visual (también llamada ortográfica, léxica o directa, a través de la que la ortografía conecta directamente con su

representación interna a nivel cerebral), y la fonológica o indirecta (que permite acceder al significado traduciendo los grafemas en fonemas). Ambas rutas son complementarias y simultáneas durante la lectura. Para ello se requiere haber visto la palabra las ocasiones suficientes como para tener almacenada su representación ortográfica en el cerebro —por parte de la ruta visual—, y aprender a utilizar las reglas de conversión fonema grafema (en adelante RCFG) —en el caso de la fonológica—. La ruta es seleccionada en función de diversos factores: características del lector, método... y, de manera muy importante, en función de la edad, ya que, en castellano, durante los primeros momentos del aprendizaje lector se usa principalmente la ruta fonológica, mientras que en edades más avanzadas, cuando ya se posee una cantidad suficiente de representaciones ortográficas internas, se utiliza la ruta visual (Dominguez y Cuetos, 1993; Valle, 1989)<sup>2</sup>. En palabras de Frith (1985)<sup>3</sup>, «la nueva estrategia no sustituye a la adquirida en la etapa anterior, sino que se añade a ésta». Esta fase se alcanza y perfecciona con la lectura repetida de las palabras a través de la ruta fonológica, ya que así —y en «tan sólo unas pocas exposiciones» (Barron y Baron, 1977)<sup>4</sup>—, se llega a formar su representación léxica, que será usada en la ruta visual<sup>5</sup>.

### Los métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura

El conocimiento de estas rutas es una de las bases fundamentales que ha llevado a elaborar los distintos métodos de enseñanza de la lectoescritura. Se puede hablar de dos métodos puros: el sintético (consistente en sintetizar varios grafemas para obtener sílabas, palabras y frases) —del que surgieron los métodos alfabético, del deletreo, silábico, fonético, onomatopéyico, *nuevo deletreo* (intermedio entre el deletreo y el fonético), gestual, fotosilábico (persistente en nuestros días)...— y el analítico o global —impulsado por Decroly (1907)<sup>6</sup>—, consistente en partir de un texto significativo, extraer de él una frase, reconocer sus palabras (progresivamente

más familiares) y, finalmente, realizar ejercicios de análisis y síntesis de sus grafemas. De éste surgió el *método natural* (expandido por Célestin Freinet en 1925) divulgado a partir de la década de los 70.

En palabras de S. Fernández (1987: 89):

«en general, se acusa a los métodos globales de estar en el origen de numerosas dislexias y disortografías, ya que los niños no llegan a reconocer suficientemente las particularidades de las letras ni de las sílabas, ni se hacen íntegramente con las estructuras de la palabra».

Según los estudios de Alegría (1985), el alumnado que aprende a leer por el método global (así como también las personas adultas analfabetas) carece de habilidades para conocer la estructura fonética de la lengua, frente al alumnado que aprende por el método fonético, que sí desarrolla esta habilidad.

Siguiendo a Cuetos (1996: 107), «debemos hacer uso de ambos métodos con objeto de desarrollar ambas rutas de lectura». Esta idea es la que hizo surgir los llamados métodos *mixtos* en los que normalmente se parte del método global (teniendo en cuenta los centros de interés del alumnado) y se finaliza con el aprendizaje sistemático de las sílabas y las letras (método sintético). Son numerosos los estudios (Perfetti, 1985 y otros autores<sup>7</sup>) que resaltan que el aprendizaje explícito de las reglas de decodificación fonética, la automatización del reconocimiento de las palabras... (llamadas actividades *de bajo nivel*) facilitan los procesos de alto nivel (adivinación, inferencias...) y, por lo tanto, la comprensión, necesaria para una lectura eficaz.

Todos los métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura presentan ventajas e inconvenientes. Aquellos que defienden el método global o analítico lo hacen alegando que éste es más rápido, interesante y motivador (inadecuado para niños en situación de desventaja sociocultural, que improbablemente sean ayudados por sus familias, y que ha sido calificado de poco

estimulante para la lectura por Chall, Jacobs y Baldwin, 1990<sup>8</sup>), frente al sintético, demasiado abstracto para la mente infantil. No en vano, éste ofrece mayores dificultades para los alumnos con necesidades educativas especiales (especialmente, con retraso mental o dislexia).

«Para el castellano —idioma transparente— parece que el método más aconsejable es el fonético porque sólo consta de tres reglas especiales dependientes del contexto, por el reducido número de sílabas y la simplicidad a la hora de formarlas [...] y por el consecuente bajo número de correspondencias letra-sonido, que reduce el aprendizaje de la lectura a un periodo muy breve» (Cuetos, 1996: 108).

En cualquier caso, tiene mayor importancia la manera de emplear el método, más que el método en sí.

«Es posible que no exista el método ideal<sup>9</sup> y el mejor método sea el mejor profesor; el profesor atento al desarrollo e interés de sus alumnos, conocedor de la lengua y abierto críticamente a las aportaciones de nuevas experiencias y de nuevas investigaciones» (Fernández, 1987: 91).

No obstante, Cuetos (1996: 108) expone: «cualquiera que sea el método por el que el niño aprende a leer, antes o después, tendrá que aprender las RCFG». Venezky (1978) afirma que la diferencia entre los métodos de enseñanza de la lectoescritura radica en el momento en que se dedican al aprendizaje de estas reglas, ya que los métodos sintéticos inician esta tarea desde el principio, mientras que los globales la posponen a etapas posteriores.

Swoden y Stevenson (1994) compararon las estrategias lectoras de niños que aprendieron a leer por el método global con niños que aprendieron por un método mixto. Los que aprendieron por el método global utilizan casi exclusivamente una estrategia logográfica, mientras que los otros usan, además, estrategias fonológicas. La lectura logográfica («existente en los niños de cuatro o cinco años» —según Cuetos,

1996: 98—) impide leer palabras desconocidas y puede fallar si cambia algún rasgo gráfico (Gough, Juel y Griffith, 1992). Y ello, obviamente, afecta a la comprensión lectora. Para Cuetos (1996: 18), es curiosa la paradoja que se produce en el tránsito de educación infantil a primaria, en la que los profesores de los primeros niveles se muestran orgullosos de que sus alumnos «saben leer», mientras que los de los niveles siguientes se quejan de lo contrario. El error se halla en sendos conceptos acerca de lo que es «leer»: para unos, interpretar signos, para otros, comprensión, entender la funcionalidad de la lectura. Esto justifica la necesidad de aunar los esfuerzos del claustro de ambos niveles educativos, centrando el trabajo en equipo en los receptores directos de la enseñanza de la lectura y la escritura.

### La conciencia metalingüística

Para automatizar la necesaria decodificación lectora (siguiendo a Jiménez y Ortiz, 2001: 20) y hacer más fluido este proceso se requiere:

- a) Aprender las asociaciones entre los grafemas y sus correspondientes fonemas. Según autores como U. Frith (1985), en el aprendizaje lectoescritor se atraviesan varias etapas no necesariamente sucesivas ni acumulativas: entender la finalidad de la lectoescritura; reconocimiento de las palabras (lo que conlleva mayor dificultad); aprender las reglas de conversión fonema/grafema —RCFG— y viceversa —RCGF—; y aprender a unir los fonemas para dar lugar a unidades mayores con significado (etapa de gran complejidad debido a la arbitrariedad de la lengua y en la que, a partir de los 6 años aumenta considerablemente la capacidad de segmentación, tal y como comprobó Liberman en sus trabajos).
- b) Combinar los segmentos fonológicos para obtener la pronunciación de la palabra. Siguiendo a Díez y Alonso (1993: 17) «para que un niño llegue a ser un hábil lector, tiene que haber identificado los segmentos de la

palabra que corresponden a las letras, condición básica para desarrollar un sistema de normas que le posibilite la adquisición de un código fonológico a partir de una representación ortográfica».

#### c) Conciencia fonológica.

Ha adquirido una gran relevancia, tras numerosos estudios, como aspecto más influyente en el aprendizaje lector (en detrimento de los tradicionales aspectos perceptivo-motrices), concretamente, como aprendizaje previo a la decodificación. La conciencia fonológica (o metaconocimiento fonológico) se refiere a la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral (Sinclair, Jarvella y Levelt, 1978; Tunmer, 1989<sup>10</sup>). Ésta no constituye una entidad homogénea sino que se compone de diferentes niveles (Jiménez y Ortiz, 2001: 25-27):

1. *Conciencia silábica*: habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas de una palabra. En diversos estudios se ha demostrado que este nivel precede a la conciencia fonémica (Rosner y Simon, 1971; Liberman *et al.*, 1974, 1977).
2. *Conciencia intrasilábica* (nivel intermedio entre conciencia silábica y fonémica): habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset (grupo consonántico inicial) y rima (Harris, 1983; Treiman, 1985).
3. *Conciencia fonémica*: habilidad metalingüística que implica la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas —fonemas— (Ball, 1993). Este nivel es más difícil para los niños, ya que los fonemas aparecen coarticulados en las palabras (Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz y Tola, 1988; Jiménez, 1989).

«Que el niño disponga de una conciencia fonológica antes de comenzar a leer es un prodigioso

predictor del éxito lector» (Bradley y Bryant, 1983)<sup>11</sup>, aunque, por otra parte, las investigaciones indican que la lectura desarrolla, a su vez, la conciencia fonológica. González (1993: 103 y 104) manifiesta al respecto que

«el desarrollo fonológico es anterior al aprendizaje de la lectura, pero existe un período de solapamiento entre la culminación del primero y el inicio del segundo, que hace que el conocimiento fonológico revele un papel especial e importante tanto en uno como en otro, en ese período.»

De lo que no hay duda es de que la conciencia fonológica está relacionada con la habilidad lectora, tal y como lo demuestran diversos estudios (Arnqvist, 1990; Ball y Blackman, 1988; Bradley y Bryant, 1983; Carrillo, Sánchez, Romero y López, 1990; Defior y Tudela, 1994; Fox y Routh, 1984; Lencher, Gerber y Routh, 1990; Lundberg, Frost y Petersen, 1988a; Olofsson y Lundberg, 1983; Ortiz, 1994; Sebastián y Maldonado, 1984; Share, Jorm, McLean y Mathews, 1984; Tornéus, 1984; Treiman y Baron, 1983)<sup>12</sup>.

No obstante, existe una larga polémica entre estos autores acerca de si la conciencia fonológica es prerequisite necesario para la adquisición lectora, si es consecuencia de ésta o si existe una relación recíproca entre ambas. Todo ello depende del nivel de conciencia fonológica analizado en los diferentes estudios de estos autores.

En cualquier caso, cabe destacar por su consistencia, un estudio realizado por Read, Zhang, Nie y Ding (1986) en el que demostraron que los alumnos entrenados en un sistema de lectura logográfica demuestran carecer de conciencia fonémica. Esto llevó a los autores a concluir que no es la habilidad lectora en sí misma la que facilita el desarrollo de la conciencia fonémica, sino que es la lectura de un sistema alfabético la que produce tal efecto y, por lo tanto, la adquisición de la conciencia fonémica requiere la instrucción en el código alfabético. Paralelamente, Mann (1986) concluyó en sus estudios que la adquisición de la conciencia

fonémica también puede desarrollarse a partir de la instrucción en un silabario (requiriendo este método de más tiempo).

Son tres las explicaciones acerca del proceso de desarrollo de las habilidades metalingüísticas (Jiménez y Ortiz, 2001: 27-28). Según una de ellas, forma parte del proceso de adquisición del lenguaje oral (Clark y Andersen, 1979; Marshal y Morton, 1978); para otros autores, éstas se adquieren después del lenguaje oral como consecuencia de la escolaridad formal (especialmente del aprendizaje de la lectura), lo que choca con las investigaciones que han encontrado que algunos niños prelectores y adultos analfabetos poseen conciencia metalingüística (Bradley y Bryant, 1983; Kolinsky, Cary y Morais, 1987; Liberman, Shankweiler, Fisher y Carter, 1974; Lundberg, Frost y Petersen, 1988; Morais, Beertelson, Cary y Alegria, 1986).

Una tercera explicación considera que la conciencia metalingüística se desarrolla entre los 4 y los 8 años, una vez concluido el proceso de adquisición del lenguaje oral (Flavell, 1981; Tunmer y Fletcher, 1981; Tunmer y Herriman, 1984). Hay autores que señalan que la aparición de la conciencia fonológica tiene lugar en torno a la edad de 4-5 años (Calfée, Chapman y Venezky, 1972; Liberman y Shankweiler, 1977; Liberman, Shankweiler, Fisher y Carter, 1974), mientras que otros la sitúan en 6-7 años (Bruce, 1964). Estas diferencias obedecen, de nuevo, a los niveles de conciencia fonológica que los autores hayan considerado (Jiménez y Ortiz, 2001: 42). En cualquier caso, Treiman y Zukowsky (1991)<sup>13</sup> compararon el conocimiento de los tres niveles lingüísticos: los hallazgos sugieren la existencia de una progresión evolutiva que va desde el conocimiento de las sílabas al conocimiento de unidades intrasilábicas (onset-rima), y, finalmente, al conocimiento fonémico. Liberman, Shankweiler, Fisher y Carter (1974) comprobaron que pocos niños conseguían segmentar en fonemas antes de los seis años. Esta capacidad, sin embargo, aumenta bruscamente con el aprendizaje de la lectura, especialmente si se les enseña a leer con métodos fonéticos.

«Alegria, Pignot y Morais (1982) comprobaron que los niños de seis años enseñados a leer con métodos fonéticos tenían una mayor capacidad para segmentar en fonemas que los niños de similar edad enseñados con el método global» (Cuetos, 1996: 105).

«Todo esto no quiere decir que los niños tengan que ser plenamente conscientes de la estructura fonológica del lenguaje antes de aprender el lenguaje escrito. Más bien, se sugiere que algún nivel mínimo de conciencia fonológica sea alcanzado para aprender las correspondencias letras-sonido y, por consiguiente, sea más fácil descomponer el código ortográfico» (Jiménez y Ortiz, 2001: 33-34)

Estos autores creen muy oportuno estimular a los niños de educación infantil, lo que les ha llevado a elaborar y aplicar un programa de entrenamiento en conciencia fonológica (PECONFO) de cuyos resultados se extrae que el entrenamiento sistemático puede estimular el desarrollo de la conciencia fonológica entre no lectores y facilitar el acceso al código alfabético<sup>14</sup>.

Con el desarrollo de la conciencia fonológica

«se trata de que los niños, de una manera natural, realicen una reflexión metalingüística encaminada a descubrir que el habla que utilizan no es algo continuo, sino que está formada por una serie de elementos sobre los que es preciso que tomen conciencia, para posteriormente, proceder a los procesos de codificación y decodificación necesarios para la lectoescritura» (Diez y Alonso, 1993: 51).

Las conclusiones generales a las que se llega con estos, no pocos, estudios

«revelan que este tipo de entrenamiento tiene mayores repercusiones en la habilidad lectora cuando se implementa conjuntamente con un programa de entrenamiento en las RCGF y cuando se aumenta el grado de sistematicidad del entrenamiento. Además, el efecto del mismo cuando los niños están en periodo de educación

infantil, se mantiene 2 y 3 años después de finalizada la intervención» (Jiménez y Ortiz, 2001: 86).

Otros estudios revelan que las habilidades metalingüísticas surgen en la etapa de educación infantil, justo el momento en el que se viene iniciando el aprendizaje de la lectura y la escritura desde la Ley de 1970 y que la frustrada Ley de Calidad (LOCE) ha pretendido iniciar con carácter obligatorio.

Hasta ahora, son pocos los programas en los que se enseña al niño a segmentar la palabra en fonemas previamente a su conversión en grafemas, o en los que se enseñen explícitamente estrategias de procesamiento sintáctico o a realizar inferencias. Igualmente, según Cuetos, Rodríguez y Ruano (2002: 5 y 7) «la evaluación de la lectura sigue centrándose en los factores de velocidad, precisión en el descifrado y memoria de texto». De hecho, añaden «los programas que tratan de mejorar la lectura enseñando a leer más deprisa, lo consiguen a fuerza de perder en comprensión». Es cierto que una lectura lenta dificulta la comprensión y la retención de frases complejas, pero es preferible dejar pasar un tiempo para aumentar la velocidad, única forma de alcanzar dicha comprensión.

## El lenguaje oral antes que el escrito

Es importante llevar a cabo por parte del logopeda (contando con la colaboración de los maestros-tutores de infantil) programas de estimulación temprana del lenguaje oral, ya que para que el niño hable correctamente (haciendo referencia al acto físico del habla) es necesario desarrollar unas habilidades previas (praxias bucofaciales, respiración y soplo, discriminación auditiva, articulación...) imprescindibles para evitar que algunos alumnos lleguen a la educación primaria con dificultades para afrontar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Las dificultades fonológicas llevan implícito un déficit de conciencia fonológica —necesaria para aprender a leer (según diversos autores)—, que lleva a los niños a no hacer un buen uso de

los fonemas de su lengua, apareciendo procesos de simplificación del habla, que más adelante se reflejarán en la escritura.

Cuetos (1996: 110) propone unas fases en el proceso de enseñanza / aprendizaje de la lecto-escritura en castellano (no necesariamente alternativas ni sucesivas) que se exponen a continuación resumidamente:

1. Enseñanza, mediante el método global, de las palabras de uso frecuente por parte de los pequeños, para hacerles conscientes de la finalidad de la lectura.
2. Enseñanza de las RCFG, partiendo de lo simple (vocales) a lo complejo (grupos consonánticos), utilizando métodos fonéticos y/o silábicos.
3. Ejercitación de la ruta visual, para incrementar la velocidad lectora.
4. Entrenamiento del procesamiento sintáctico, que facilite la extracción semántica.
5. Automatización y perfeccionamiento de la lectura.

En la escuela se le da mayor importancia a la lengua escrita en detrimento de la oral, sin ser conscientes de que sobre un lenguaje oral pobre no se puede estructurar el lenguaje escrito (o leído) —de código elaborado— que pretende la escuela. Para Peñafiel y Fernández (2000: 146)<sup>15</sup>, «la clave del éxito en el lenguaje escrito está en el oral». No obstante, ¿por qué no entender también el lenguaje escrito como lanzadera para desarrollar y enriquecer el lenguaje oral (aumento del vocabulario, mejora de la sintaxis...)?

Antes de que el niño, en el colegio, empiece a trabajar las letras, las palabras... ya ha sido bombardeado con el lenguaje escrito a través de distintos medios: anuncios urbanos, letreros, etiquetas, publicidad de televisión..., con lo que, inintencionadamente en el sentido didáctico (aunque sí con bastante intención por parte de determinados productos que ven al niño como un consumidor en potencia —pero éste es otro tema—), se está motivando al niño a la búsqueda del significado

de cada texto que le rodea. Al entrar en la educación primaria, el niño amplía su contexto social y lingüístico, y conforme utiliza el lenguaje enriquece su vocabulario y amplía la semántica, lo hace más preciso, desarrolla la sintaxis...

La entrada en la escuela trae consigo un enriquecimiento importante —cualitativo y cuantitativo— del léxico y por ende, de la cultura (entendiendo que el léxico es inherente a cada contexto sociocultural y a cada situación), adaptándose el alumnado a los mismos de forma intuitiva, preparándose para la adquisición de los distintos códigos lingüísticos, entre ellos la lectura y la escritura. Éste conseguirá enriquecer el léxico infantil y viceversa, la consecución de un léxico rico facilitará el aprendizaje lectoescritor.

No obstante, a la escuela llegan niños de todos los medios socioeconómicos y culturales, cada uno con un bagaje lingüístico afín a sus características (edad, ambiente sociocultural y afectivo, capacidad intelectual...). Estas diferencias lingüísticas plantean un serio problema a la hora de integrarse adecuadamente en la escuela, especialmente a aquellos alumnos con pobreza lingüística. Ayudar a los niños de las clases socioculturalmente desfavorecidas a adquirir el código elaborado es ayudarles a no estar condenados al fracaso desde antes de entrar en los años escolares (Bernstein, 1988; Peñafiel y Fernández, 2000: 141)<sup>16</sup>. Por ello, es muy importante aprovechar la plasticidad del alumnado de la educación infantil y primer ciclo de primaria para estimular y facilitar la adquisición y el desarrollo del lenguaje con labores de prevención y compensación. Ayudar al niño a adquirir el código elaborado significa ofrecerle la oportunidad de aprender a manejar el lenguaje, siendo éste la principal herramienta de trabajo en la escuela (Palacios, 1979).

Entre las propuestas de intervención en este sentido, destacan el programa de «Filosofía para niños» de Lipman (1975)<sup>17</sup>, utilizando la discusión como método para desarrollar las habilidades para pensar, o el de «Juegos de Lenguaje» de Pardal (Cádiz, 1991), consistente



en una adaptación del programa de Bernstein a la realidad española. Bereiter-Engelmann (1977) parten de varias premisas a la hora de llevar a cabo programas específicos de intervención con niños desaventajados culturalmente, entre ellas, que el déficit no se subsana con la escolaridad, sino que, conforme ésta avanza, se encuentran más retrasados con respecto a los demás.

## Conclusiones

Por ello, insisto, es necesaria la atención temprana por parte de logopedas, maestros, psicólogos (en un trabajo realmente interdisciplinario, consensuado y centrado en el referente primordial: el alumnado), que permita un óptimo desarrollo del lenguaje oral y su proyección en el aprendizaje de la lectoescritura, y el consecuente desarrollo, enriquecimiento y explosión del mismo lenguaje (oral y escrito), de la cognición, la cultura y de la capacidad creativa.

Partiendo inicialmente de la estimulación del desarrollo del lenguaje oral (aprovechando la plasticidad cerebral de la infancia), se puede evitar que sus posibles alteraciones deriven en otros problemas propios del lenguaje escrito. Para ello, es fundamental la detección precoz de las mismas «tan pronto como se aprecie la dificultad o se atisbe la posibilidad de su aparición» (Gallego, 1999: 45). Sería muy conveniente, en este último ciclo, realizar programas de entrenamiento prelector, teniendo en cuenta el nivel madurativo de cada niño.

El problema surge cuando, con frecuencia, se observa que ciertos alumnos no asisten periódicamente a clase en la etapa infantil —de carácter voluntario— o ni siquiera están escolarizados; si este alumnado, además procede de ambientes deprivados socioculturalmente, cuyo código lingüístico restringido choca con el código elaborado de la escuela, los problemas serán aún mayores (sobre todo en la educación primaria). Lo ideal es desarrollar la conciencia fonológica y

otras habilidades relacionadas. Con ello pretendemos eliminar diferencias y facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, pero sólo actuamos sobre un sector concreto de la población infantil (que asiste a la escuela), ya que, por otro lado, involuntariamente estamos resaltando las diferencias entre alumnos de distinto nivel socio-cultural (asistencia vs. absentismo)<sup>18</sup>. ¿Cómo mitigar estas diferencias que se hacen más patentes con la entrada en la etapa primaria, ya de carácter obligatorio? La solución más viable es la atención individualizada y específica de aquellos alumnos de primaria, que posiblemente serán catalogados por muchos como alumnos con necesidades educativas especiales, que no asistieron a educación infantil y no recibieron, por lo tanto, un entrenamiento prelector. Con la entrada en la educación primaria, se producirá un choque importante entre los alumnos de nueva escolarización y los escolarizados con anterioridad, al que la escuela debe enfrentarse aportando los recursos personales necesarios (tanto en calidad como en cantidad) que se encarguen de proporcionar la solución más adecuada en cada caso.

Se ha de añadir a todo esto el deseo —frustrado— de la Ley de Calidad (que, por otro lado, podría plantearse con posterioridad por cualquier otra ley educativa que surja en nuestro país) de incluir la iniciación al aprendizaje lectoescritor con carácter obligatorio entre los 3 y los 6 años. Bajo mi punto de vista, esto es una incongruencia que perjudica al alumnado más desfavorecido por sus circunstancias psicológicas, sociales, familiares... ¿Lectoescritura obligatoria en una etapa voluntaria? Me parece una imprudencia que acentúa las diferencias sociales, en lugar de atenuarlas.

## Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento a Sylvie Ferrón Petitjean (Psicólogo) y Antonio Hernández Fernández (doctor en Ciencias de la Educación y Logopeda), que me han prestado su ayuda en todo momento.

## Notas

<sup>1</sup> Citado por Cuetos, F.; Rodríguez, B. y Ruano, E. (2000) *PROLEC: Bateria de evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria*. Madrid: TEA, 7.

<sup>2</sup> Citado por Cuetos, F.; Rodríguez, B. y Ruano, E. (2000) *op. cit.*, 9.

<sup>3</sup> Citado por Jiménez González, J. E. y Ortiz González, M.<sup>a</sup> R. (2001) *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, intervención y evaluación*. Madrid: Síntesis, 18.

<sup>4</sup> Citado por Cuetos Vega, F. (1996) *op. cit.*, 100.

<sup>5</sup> Véase Cuetos, F.; Rodríguez, B. y Ruano, E. (2000), *op. cit.*

<sup>6</sup> Citado por Jiménez, J. M. (1986) *La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura (El método MAPAL)*. Madrid: CEPE, 105 y por Fernández, S. (1987) *Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea, 89.

<sup>7</sup> Citado por Rodríguez Jorrín, D. (2001) Dificultades en lectura y escritura. Intervención desde la logopedia. En F. Peñafiel y J. D. Fernández (eds.) *Cómo intervenir en logopedia escolar. Resolución de casos prácticos*. Madrid: CCS, 317.

<sup>8</sup> Citado por Defior Citoler, S. (1996) *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe, 60.

<sup>9</sup> Véase encuesta de Saltiel, M. (1979) Apprendre à lire à l'école. *Le Monde de l'éducation*, enero.

<sup>10</sup> Citado por Jiménez González, J. E. y Ortiz González, M.<sup>a</sup> R. (2001) *op. cit.*, 23.

<sup>11</sup> Citado por Cuetos Vega, F. (1996) *op. cit.*, 105.

<sup>12</sup> Para más información: Jiménez González, J. E. y Ortiz González, M.<sup>a</sup> R. (2001) *op. cit.*, 35-42 y 81-91.

<sup>13</sup> Citado por Jiménez González, J. E. y Ortiz González, M.<sup>a</sup> R. (2001) *op. cit.*, 29.

<sup>14</sup> Para más información Jiménez y Ortiz (2001) *op. cit.*

<sup>15</sup> Peñafiel, F. y Fernández, J. D. (2000) Códigos lingüísticos y éxito escolar. En F. Peñafiel y J. D. Fernández (coords.) *Cómo intervenir en logopedia escolar. Resolución de casos prácticos*. Madrid: CCS, 133-147.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> Véase *Cuadernos de Pedagogía*, 205.

<sup>18</sup> Para más información Sánchez Miguel, E. (2003) ¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población? *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 33, abril, 62-77.

## Referencias bibliográficas

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

ALVARADO, M. y SILVESTRI, A. (2003) La composición escrita: procesos y enseñanza. *Cultura y Educación*, 15-1, 7-15.

BALL, E. (1993) Phonological Awareness: What's important and to Whom? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 141-159.

BARRON, R. W. y BARON, J. (1977) How children get meaning from printed words. *Child Development*, 48, 587-594.

BEREITER, C. y ENGELMANN, S. (1977) Enseñanza especial preescolar. Barcelona: Fontanella.

BERSTEIN, B. (1988) *Clases, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.

BRADLEY, L. y BRYANT, P. (1983) Categorizing sounds and learning to read a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

COHEN, R. (1980) *Aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid: Cincel.

COLTHEART, M. (1978) Lexical access in simple reading tasks. En G. UNDERWOOD (ed.) *Strategies of Information Processing*. London: Academic Press.

COLTHEART, M. (1979) When can children learn to read and when should they be taught? En T. WALLER y G. MACKINNON (eds.) *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, vol. I. Nueva York: Academic Press.

COSSU, G.; SHANKWEILER, D.; LIBERMAN, I.; KATZ, L. y TOLA, G. (1988) Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.

CUETOS VEGA, F. (1996) *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Madrid: Escuela Española.

CUETOS VEGA, F. (1991) *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Escuela Española.

CUETOS, F.; RODRÍGUEZ, B. y RUANO, E. (2000) *PROLEC: Bateria de evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria*. Madrid: TEA.

DEFIOR CITOLER, S. (1996) *Las dificultades de aprendizaje: Un*

- enfoque cognitivo. Málaga: Aljibe.
- DÍEZ AGUADO, B. y ALONSO ÍÑIGO, M.<sup>a</sup> I. (1993) *Lectoescritura. Una propuesta para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Escuela Española.
- DOMAN, G. (1970) *¿Cómo enseñar a leer a su bebé?* Madrid: Aguilar.
- ELLIS, A. (1984) *Reading, writing and dyslexia. A cognitive analysis*. Londres: LEA.
- FERNÁNDEZ, S. (1987) *Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ BAROJA, F.; LLOPIS PARET, A. M. y PABLO DE RIESGO, C. (2002) *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: CEPE.
- FISCHER, S. W.; LIBERMAN, I. Y. y SHANKWEILER, D. (1977) Reading reversals and developmental dyslexia: a further study. *Cortex*, 14, 496-510.
- FRITH, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. PATTERSON, M. COLTHEART y J. MARSHALL (eds.) *Surface dyslexia*. London: LEA.
- GALLEGO, J. L. (1999) *Calidad en la intervención logopédica*. Málaga: Aljibe.
- GONZÁLEZ, M. D. (1984) El diagnóstico precoz como medida de las dificultades de aprendizaje de la lectura. Validez del ABC de Filho y del Reversal Test. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 139, 59-73.
- GONZÁLEZ VALENZUELA, M. J. (1994) *Dificultades fonológicas: evaluación y tratamiento*. Valencia: Promolibro.
- GOUGH, P. B.; JUEL, C. y GRIFFITH, P. L. (1992) Reading, spelling, and the orthographic cipher. En P. B. GOUGH, L. C. EHRI y TREIMAN (eds.) *Reading acquisition*. Hillsdale: N. J. LEA, 35-48.
- HARRIS, J. (1983) *Syllable structure and stress in Spanish. A nonlinear analysis*. Cambridge: Samuel Jay Keiser.
- HUEY, E. B. (1908/1968): *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge: MIT Press.
- INGRAM, D. (1983) *Trastornos fonológicos en el niño*. Barcelona: Médica y técnica.
- JIMÉNEZ, J. M. (1986) *La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura (El método MAPAL)*. Madrid: CEPE.
- JIMÉNEZ, J. (1989) Evaluación de habilidades metalingüísticas en el estudio de la madurez lectora. En *La Lectura. V Simposio de las Escuelas Superiores Universitarias de Psicología del Lenguaje y Logopedia*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- JIMÉNEZ, J. y ARTELES, C. (1990) Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 21-36.
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ, J. E. y ORTIZ GONZÁLEZ, M.<sup>a</sup> R. (2001) *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, intervención y evaluación*. Madrid: Síntesis.
- JIMERSON, S. R. y KAUFMAN, A. M. (2003) Reading, writing, and retention: A primer on grade retention research. *The Reading teacher*, 56-57, 622-635.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).
- LIBERMAN, I. Y. (1982) A language-oriented view of reading and its disabilities. En MYKLEBUST, H. (ed.) *Progress in Learning Disabilities*, vol. 5, New York: Grunen & Stratton, 81-101.
- LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D.; FISCHER, F. W. y CARTER, B. (1974) Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- MANN, V. A. (1986) Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.
- MANN, V. y LIBERMAN, I. Y. (1984) Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities*, 17 (10), 592-599.
- MANN, V.; LIBERMAN, I. Y. y SHANKWEILER, D. (1980) Children's memory for sentences and word strings in relation to reading ability. *Memory and Cognition*, 8, 329-335.
- MORTON, J. (1980) The logogen model and orthographic structure. En FRITH, U. (ed.) *Cognitive processes in Spelling*. Londres: Academic Press.
- MORTON, J. y PATTERSON, K. (1980) A new attempt at an interpretation, or an attempt at a new interpretation. En K. PATTERSON, J. MARSHALL y M. COLTHEART (eds.) *Surface dyslexia: Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading*. Londres: LEA.
- PALACIOS, J. (1979) Importancia de la educación preescolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 60.
- PATTERSON, K. y SHEWELL, C. (1987) Speak and Spell: Dissociations and wordclass effects. En M. COLTHEART, G. SARTORI y R. JOB (eds.) *The Cognitive Neuropsychology of Language*. Londres: LEA.
- PEÑAFIEL, F. y FERNÁNDEZ, J. D. (coords.) (2000) *Cómo intervenir en logopedia escolar. Resolución de casos prácticos*. Madrid: CCS.
- PUYUELO, M.; WING, E.; RENOM, J. y SOLANAS, A. (2002) *BLOC: Bateria de Lenguaje Objetiva y Criterial*. Barcelona: Masson.
- READ, C.; ZHANG, Y.; NIE, H. y DING, B. (1986) The ability to

- manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling. *Cognition*, 24, 31-34.
- ROSNER, J. y SIMON, D. (1971) *The auditory analysis test: An initial report* Pittsburgh: Learning Research and Development Center. University of Pittsburgh.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2003) ¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población? *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 33, abril, 62-77.
- SWODEN, P. T. y STEVENSON, J. (1994) Beginning reading strategies in children experiencing contrasting teaching methods. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 109-123.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1988) La educación infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 161. Tomado de [www.didac.unizar.es/jilbernat/profinf.htm](http://www.didac.unizar.es/jilbernat/profinf.htm).
- TREIMAN, R. (1985) Onsets and rimes as unit of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161-181.
- TREIMAN, R. y ZUKOWSKY, A. (1991) Levels of phonological awareness. En S. A. BRADY y D. SHANKWEILER (eds.) *Phonological Processes in Literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 67-83.
- VELLUTINO, S. R. (1979) *Dyslexia: theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press.
- VENEZKY, R. (1978) Reading acquisition: The occult and the obscure. En F. MURRAY y J. PIKULSKY (eds.) *The Acquisition of Reading. Cognitive, Linguistic and Perceptual Prerequisites*. Baltimore: University Park Press.

## Abstract

Traditionally it has been believed that children were required to possess several perceptive abilities which have constituted the central axle for work at school during long years, leaving aside methalinguistic abilities, essential according to fresh investigations.

To begin reading and writing learning is necessary to develop, previously, oral language, so that deficiencies will not interfere in written language. It would be, as well, necessary the training in phonological conscience. To teach children this instrumental ability, different methods have been used, that have marked the age to begin this learning, always inside a replete quantity of opposing opinions.

The beginning of school brings about an important lexical enrichment that, in turn, will facilitate reading and writing learning. But, on the other hand, the beginning of school can stress linguistic differences between children from high and low socio-cultural environments. This makes too much patent the necessity to carry out an early intervention that avoid or mitigate these social differences, so that disadvantageous students will have the same academic opportunities as their other partners.

**Key words:** Reading and writing learning methods; Phonological conscience; Early intervention.