

Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua

Some requirements for reading and writing learning:
phonological awareness and oral language skills

M.^a Pilar Núñez Delgado

Universidad de Granada (España)

ndelgado@ugr.es

María Santamarina Sancho

Universidad de Granada (España)

mssancho@ugr.es

Resumen

Este trabajo se centra en detallar qué conocimientos previos, es decir, qué prerrequisitos se consideran fundamentales para iniciar los procesos de lectura y escritura de forma eficaz. En un primer momento y tras una revisión exhaustiva de la literatura al respecto, se ha pretendido delimitar el concepto de prerrequisito para, posteriormente, detallar cuáles de ellos son claves para iniciar al alumnado en tales aprendizajes. En nuestro caso, otorgaremos una atención especial al desarrollo de las habilidades orales de la lengua y de la conciencia fonológica, sin descuidar, el resto de prerrequisitos que ayudarán, sin lugar a dudas, no solo a mejorar el aprendizaje de la lectura y la escritura en el alumnado, sino el resto de aprendizajes que adquiera a lo largo de su crecimiento y desarrollo.

Palabras clave: prerrequisitos para la lectura y la escritura, conciencia fonológica, destrezas orales.

Abstract

This study focuses on giving details about basic requirements for effective learning to read and write. After an exhaustive review of the literature, the concept of requirement was defined, so that some important key elements may be later introduced to students. In this case, special attention was put to oral language skill and phonological awareness. Other requirements were also considered because they help to improve reading and writing as well as other learning processes.

Keywords: Reading and Writing Requirements, Phonological Awareness, Oral Language Skills.

1. PRERREQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: CONCEPTUALIZACIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL ¹

La definición etimológica del término PRERREQUISITO hace alusión a la circunstancia o condición necesaria previa para algo, en consonancia con esta explicación general y adelantándonos a una futura conclusión, podemos afirmar que el concepto de prerrequisitos de lectura y escritura es el conjunto de condiciones previas necesarias para que se pueda iniciar y desarrollar con éxito y eficacia la enseñanza y el aprendizaje de ambos procesos (Gallego, 2006). La importancia de detallar y definir cuáles son estos prerrequisitos reside en que nos permitirán conocer la secuencia en el desarrollo de la adquisición lectora, y de esta manera se podrán identificar a los estudiantes que presentan retrasos o déficits en este desarrollo y que, por ende, necesitarán de una intervención temprana que prevenga de futuras dificultades lectoras (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006). Asimismo, la finalidad de detectar el estado de estos conocimientos previos o prerrequisitos, es alertar a padres y profesionales de los obstáculos con los que se pueden encontrar los niños cuando empiezan a leer y a escribir, para poder llevar a cabo intervenciones eficaces.

Acerca de la denominación del término prerrequisito, Sellés (2006:2) sostiene que inicialmente se utilizó el de madurez lectora², refiriéndose al momento adecuado para comenzar la ‘instrucción formal’ de la lectura y la escritura abarcando, asimismo, las habilidades o procesos que deben tenerse adquiridos para aprender a leer y a escribir de forma eficaz. Con el paso del tiempo el concepto quedó obsoleto por su falta de fundamentación teórica y por la ineffectividad de las evaluaciones y tratamientos realizados, sobre todo por los problemas metodológicos que establecían relaciones causa-efecto con procedimientos meramente correlacionales (Alegría, 1985; Sellés, 2006). Todo ello ha ocasionado que a día de hoy se abogue por el uso del término prerrequisito en lugar de madurez lectora, por lo que de forma implícita el primero debe incluir, además, el momento más apropiado para el inicio del aprendizaje de la lectoescritura. En este sentido creemos que es necesario aclarar que, aunque el primer acercamiento del niño a la lectura comienza con su primer contacto con los textos escritos, la enseñanza formal, así como el aprendizaje guiado y planificado, es una tarea que ha de realizar la escuela, ya que es la encargada de que el estudiante evolucione de los usos coloquiales y espontáneos, tanto de la lengua oral como de la escrita, al aprendizaje de ambos en su aspecto formal y correcto.

En términos generales y siguiendo a diversos autores (Goodman, 1982; Ausubel, 1990; Teberosky, 1992), en el ámbito educativo es fundamental partir de la experiencia previa³

¹ Queremos hacer un especial hincapié en que la finalidad de este trabajo es acercar al lector al término de prerrequisito para el inicio de la lectura y la escritura en la educación formal, así como definir cuáles de ellos son, siguiendo las evidencias teóricas halladas, fundamentales para iniciar ambos procesos. Para ello se ha seguido una metodología *bibliohemerográfica*, es decir, una vez que se ha determinado el tema a tratar se ha procedido a una búsqueda exhaustiva de teorías, conocimientos, que aclaren y verifiquen tales conocimientos o descarten posibles ambigüedades.

² La autora especifica que el concepto, madurez lectora, parte del término introducido por Dowling, *readiness*; para este autor el término indicaba el momento óptimo o idóneo de desarrollo, en que cada niño puede (al poseer todos los requisitos necesarios) aprender a leer con facilidad, sin tensión emocional y con provecho (Dowling, 1953).

³ Hacemos alusión a la TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (Ausubel, 1990) que relaciona los contenidos con lo que el estudiante ya sabe. En este sentido, Barton (2004) sostiene que los niños, en sus ambientes más

del alumnado, de los conocimientos y aprendizajes que ya posee, ahora bien, en el caso del inicio del aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura, se convierte en una condición fundamental el hecho de que el niño disponga y haya adquirido una serie de habilidades y conocimientos previos para asegurar un correcto y óptimo proceso de dichos aprendizajes. Estos prerrequisitos se convertirán en instrumentos que formarán parte de los conocimientos del alumnado y que le permitirán afrontar, en la mayoría de los casos, el aprendizaje del nuevo contenido. A este respecto es importante destacar, como acertadamente puntualiza Gallego (2006), que el aprendizaje formal tanto de la lectura como de la escritura requiere una instrucción planificada, y en ningún caso estos prerrequisitos por sí solos bastan para que ambos aprendizajes aparezcan o avancen. El docente habrá de poner en práctica las estrategias necesarias y deberá organizar y planificar, en consecuencia, la enseñanza del nuevo contenido para crear situaciones óptimas de aprendizaje.

Hoy en día no existe un consenso claro acerca de cuáles son estos prerrequisitos, es por ello por lo que en la literatura en algunos casos se priorizan los factores emocionales y cognitivos, en otros se hace un mayor hincapié en el desarrollo de la motricidad⁴ o en la adquisición de la conciencia fonológica, y así, un largo etcétera, lo cual evidencia que, a pesar de la importancia que poseen los conocimientos previos para el inicio de la lectura y la escritura, este es un concepto cuestionado y que aparece de forma muy escasa en la bibliografía de investigación como tal (Ramos, 2004; Gallego, 2006). Diversos autores, entre ellos Gallego (2006:4), sostienen que este hecho puede deberse, entre otras razones, a que el término prerrequisito en este ámbito ha ocasionado que se haya interpretado de una forma extensiva, lo que ha contribuido, en palabras del autor, “a su imprecisión y escasa utilidad”. En nuestro caso y tras una revisión exhaustiva de los factores que consideran diversos autores y de diversas investigaciones existentes al respecto (García Vidal & González Manjón, 1993; González Manjón, 2004; Gallego, 2006; Darías & Fuertes, 2010), los prerrequisitos que entendemos como fundamentales para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura son:

- Desarrollo de la motricidad
- Procesos cognitivos
- Habilidades o destrezas orales de la lengua
- Conciencia fonológica

cercanos, en el hogar, por ejemplo, observan las actividades de los adultos, participando en ellas de forma que, aunque no sepan leer, se adentran en una amplia gama de hechos alfabéticos.

⁴ Acerca de esta cuestión, Galera y Ruiz Domínguez (2004) sostienen que de forma tradicional se ha otorgado un gran énfasis a la importancia que posee el desarrollo de las habilidades neuro-perceptivo-motrices como base para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura e, incluso, para superar los problemas de retraso lector. Son factores como la lateralidad, el esquema corporal, la discriminación visoespacial o el ritmo, que han provocado que, en los materiales escolares, se dé prioridad a las actividades para la mejora y desarrollo de estas destrezas en pos de un aprendizaje exitoso de la lectura. Sin embargo, en los últimos años, diversos estudios han cuestionado estas creencias y señalan que resulta interesante efectuar actividades con los niños para desarrollar las habilidades neuro-perceptivo-motrices pero no existen evidencias que relacionen un entrenamiento en estas destrezas y un efecto significativo y positivo sobre el posterior rendimiento lector del estudiante. A su vez, se ha comprobado la importancia de trabajar, previa y simultáneamente, al inicio del proceso de enseñanza tanto de la lectura como de la escritura, con materiales orales con el fin de facilitar dicho acceso.

En definitiva, el niño habrá de contar con estos conocimientos previos, o habilidades básicas en palabras de Sellés (2006), que, además, ayudarán a prevenir las dificultades que puedan surgir entorno al aprendizaje de la lectura y de la escritura.

De todos estos prerrequisitos queremos hacer un especial hincapié en la correcta adquisición de las destrezas o habilidades orales de la lengua, en este sentido se debe evidenciar que tradicionalmente la lengua oral ha estado supeditada a la lengua escrita, de forma que esta acaparaba casi toda la atención de los docentes. Para desechar esta falsa creencia hay que alejarse del *a priori*, que se ha convertido en habitual de que la lengua oral se desarrolla de forma espontánea y que su enseñanza no requiere una planificación y organización sistemáticas. Está claro que durante el ejercicio educativo los docentes tienen la oportunidad de comprobar que esta afirmación es rotundamente falsa, sin embargo, en la práctica parece que este principio sigue vigente. En este sentido coincidimos con Camps (2005) quien sostiene la idea de que los usos orales pueden y deben ser objeto de enseñanza, utilizando los objetivos y los contenidos de forma explícita para los estudiantes, de modo que estos sean conscientes de lo que aprenden y, sobre todo, de lo que necesitan aprender.

2. EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: ASPECTOS GENERALES

2.1. Leer y escribir: dos procesos relacionados

La lectura y la escritura son actividades complejas que resultan imprescindibles para alcanzar los conocimientos que se organizan en torno a una cultura y, por tanto, son cruciales para desarrollarse de forma satisfactoria en la sociedad. La adquisición de ambos procesos lingüísticos es posterior al aprendizaje del habla, de ahí la importancia de que las destrezas o habilidades orales de la lengua hayan de trabajarse adecuadamente antes de iniciar el aprendizaje del código escrito. Numerosas investigaciones pragmáticas de los últimos años han tenido como principal objetivo definir cuáles son sus características o qué métodos pueden ser los más adecuados para su adquisición y posterior desarrollo. De forma general y reseñando las palabras de Díez de Ulzurrun & Arguilaga (2013:11), “el enfoque que se desprende de la mayoría de investigaciones [...] tiende a considerar que tanto la lectura como la escritura son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados”, es decir, leer y escribir constituyen dos tareas esenciales a través de las cuales nos relacionamos con el mundo que nos rodea y construimos significados, en definitiva, nos permiten estar en contacto con nuestra realidad y ampliar el conocimiento que poseemos de ella.

De forma tradicional el concepto de lectura solía definirse como la capacidad de una persona para decodificar un texto, sin embargo, y como acertadamente sostienen Gómez Villalba & Núñez (2007), gracias a las aportaciones de diversas disciplinas, como la Lingüística, la Psicolingüística, la Psicología Cognitiva o la Sociolingüística, hoy en día el término aparece unido al de comprensión de la lectura; la cita de Molina & Gómez-Villalba puede aclarar con mayor exactitud el concepto:

La concepción actual de lectura pasa por la necesaria decodificación, pero está irremisiblemente ligada al concepto de comprensión lectora: no basta con la identificación de las letras, su conversión en sonidos, el reconocimiento de palabras y la sintaxis, sino que se hace necesario el reconocimiento de los hechos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo que el lector tiene de ellos además de la memorización de los mismos para utilizarlos después, lo que exige procesos superiores, como razonar e inferir. (2010:16)

En este sentido, Núñez (2011:494) señala que el término de comprensión es “polisémico” y difícil de definir, entre otras razones, porque “comprender el lenguaje es un proceso complejo integrado por multitud de subprocesos más sencillos que, en muchos aspectos, difieren notablemente unos de otros”. En palabras de la autora, la comprensión del mensaje se inicia con la percepción del lenguaje, pasando por la comprensión del significado general de la enunciación hasta concluir en la comprensión de aspectos parciales; es decir, el receptor nunca se propone comprender palabras o frases aisladas, sino captar el significado global de toda la comunicación, su sentido interno. Por todo ello, hablar de comprensión de la lectura implica que el lector sea capaz de elaborar una representación mental del texto a la vez que relacione elementos entre sí, “con lo cual no se trata de una mera comprensión literal [...] sino que abarca la comprensión interpretativa o inferencial y la comprensión evaluativa o crítica” (Molina & Gómez-Villalba, 2010), siendo el elemento reflexivo el que otorga a la lectura su dimensión dinámica y formativa (Carril & Iglesias, 2000).

2.1.1. *¿Qué es leer? Una aproximación al concepto de lectura*

Si realizamos una revisión detallada de las definiciones de diversos autores acerca de qué es leer, podemos comprobar que en todas ellas se previene de la complejidad del concepto, Núñez (2011:522) indica al respecto que “el término incluye una amplia gama de actividades sobre las que no hay acuerdo, quizás porque, como señala Crowder (1985:11), se puede relacionar con casi todos los procesos cognitivos, desde la sensación y la percepción, hasta la comprensión y el razonamiento. Este cúmulo de factores subyace a la polisemia del vocablo *lectura*”.

De forma general, el término lectura suele entenderse como un acto de decodificación y posterior comprensión de un texto (concepto de comprensión de la lectura), en este sentido señala Ramírez Leyva (2009:163) que universalizar el concepto como un proceso de decodificación y comprensión, “implica reducirlo a un solo aspecto y soslayar su complejidad”, ya que el término puede ser contemplado desde diferentes perspectivas, por ejemplo, desde una perspectiva funcional y funcionalista “aprender a leer no es solo saber decodificar e interpretar un texto, sino darle sentido como herramienta cultural que interviene en el desarrollo individual y como elemento de transmisión cultural” (Núñez, 2011:527). A lo largo de la historia el término ha sido abarcado desde diferentes ámbitos de conocimiento, desde el campo de la filosofía, la historia, la lingüística, la psicología, etc., disciplinas que incorporan nuevas formas de interpretación que persiguen adaptarse a la sociedad del momento; en la actualidad, la incorporación de las TIC (Tecnologías de la

Información y la Comunicación) ha cambiado sustancialmente la forma en la que podemos acceder a la lectura y a la escritura.

Enseñar a leer desde un punto de vista didáctico implica que el niño ha de comprender para qué sirve el lenguaje escrito, y que este es necesario para comunicarse con los demás. Para que el inicio del niño en la lectura sea enriquecedor se ha de favorecer su acceso, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, de hecho proporcionar un ambiente que motive e invite al niño a leer en el hogar es vital para ello. La motivación adquiere un papel fundamental durante el proceso de aprendizaje, Rienda (2012:27) añade al respecto que “la animación a la lectura y la lectura motivada son programas continuos de dinamización lectora contruidos desde las nociones fundamentales de interés y motivación extrínseca e intrínseca del niño lector”, si no existe motivación difícilmente podrán conseguirse los objetivos propuestos.

2.1.2. La expresión escrita: ¿qué es escribir?

Al igual que sucede con otros términos o conceptos que han sido abarcados y estudiados a lo largo de los años desde diferentes y muy variadas perspectivas, hallar una definición que sea universal acerca de qué es escribir se convierte en una tarea compleja. Sin embargo, resulta incuestionable el hecho de que escribir, en palabras de Núñez (2011), es un proceso mediante el cual se produce un texto escrito significativo, un proceso que supone la eliminación de la voz y la creación de una pantalla entre la persona y la cosa que condiciona la percepción del mundo. En consonancia con esta definición, Cassany, Sanz & Luna (1994 [2010:257]) añaden que no podemos reducir la definición al simple hecho de unir letras y dibujar garabatos caligráficos, ya que sabe escribir “quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general”. Schnewly (2009) detalla que para que se produzca la escritura son necesarios cinco conjuntos de herramientas, cada uno de ellos implica un nuevo desarrollo de los demás y supone la reorganización de distintas capacidades formando un nuevo todo psíquico que se podría llamar ‘el lenguaje escrito’, cuya construcción es una de las tareas prioritarias del sistema escolar. Estos conjuntos pueden ser de dos tipos: herramientas técnicas y herramientas semióticas. Las últimas constituyen sistemas de signos que contrariamente a los primeros, no sirven para intervenir en la realidad física para transformarla, sino para actuar sobre otras personas o sobre sí mismo en la realidad psíquica (Schnewly, 2009).

Actualmente se suele otorgar una preocupación más centrada en el producto final en lo que a la composición escrita se refiere que en la atención individualizada del estudiante, es decir, no se atiende de igual forma el hecho de conocer si se siente motivado cuando inicia este aprendizaje o si presenta dificultades para expresarse de forma escrita. Los docentes deben animar a los estudiantes a elaborar sus textos, a buscar y a organizar sus ideas, lo importante es que se fomenten las ganas de aprender y para ello la enseñanza ha de ser lúdica y tener en cuenta los intereses y el desarrollo del niño.

2.2. El aprendizaje de la lectura y la escritura: métodos de enseñanza y consideraciones previas

En palabras de Carril & Iglesias (2000) un método es la forma de hacer algo en orden, es decir, a través del método podemos detallar qué pasos vamos a seguir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en nuestro caso, de la lectura y la escritura. El inicio de dichos aprendizajes presenta numerosas controversias y debates, de hecho podemos constatar que hoy en día no existe un consenso en cuanto a la enseñanza de los mismos, la polémica aparece entre los métodos analíticos y sintéticos, aunque, hoy en día una gran parte de investigaciones al respecto defienden un enfoque equilibrado. A principios del siglo XXI, la literatura sobre el tema comenzó a emplear un nuevo tipo de nomenclatura, de esta forma aparecieron los métodos ascendentes, *botton up*, en términos ingleses, y los métodos descendentes o *top down*. Carril & Iglesias⁵ ofrecen un conciso y excelente resumen al respecto:

Los métodos ascendentes, los *botton up*, se centran en las unidades elementales, de ellas vamos ascendiendo a unidades más complejas. Las letras, los fonemas y las sílabas se combinan para configurar esas otras unidades más complejas que son las palabras, las frases y los textos. Dependiendo de la unidad de partida, nos encontramos con métodos alfabéticos en los que la unidad inicial es a la grafía, el nombre de la letra, fonéticos centrados en el fonema, y silábicos, en la sílaba. Las actividades propias del método ascendente son la discriminación de grafías, la fragmentación de palabras, la asociación de sílabas en dibujo, y la asociación de gestos con el fonema. (2000:4)

Estrechamente relacionados con los métodos implícitos encontramos aquellos que se subscriben a la perspectiva constructivista, la cual persigue unificar en un mismo proceso las relaciones existentes entre alumnado, contenido y docente. El aprendizaje de la lectura y la escritura a través del método constructivista conlleva entender ambos procesos de forma interactiva, donde se considera el papel activo del alumnado con capacidad de reflexionar y buscar el significado de las ideas y del pensamiento (Díez de Ulzurrun & Argilaga, 2013). Desde esta perspectiva, sostiene De Amo (2004:145), “la lectura se considera como un proceso mediante el cual el lector (re)construye el significado del texto; la escritura, por su parte, es un proceso complejo mediante el cual, el escritor elabora un significado global y preciso y lo dirige a un(os) destinatario(s)”. Nuevamente el docente tendrá un papel fundamental a la hora de iniciar el aprendizaje a través de uno u otro método, en cualquier caso en la literatura podrá disponer de un amplio abanico de actividades al respecto dependiendo del que decida utilizar para tal fin.

⁵ Las autoras abogan por un método mixto, ya que según ambas sostienen que el planteamiento mixto aporta numerosas ventajas, por ejemplo, es activo porque favorece procesos cognitivos (retención de unidades comprensivas y acceso al código), posibilita la lectura de palabras nuevas y se han observado buenos resultados cuando se ha aplicado a alumnado con dificultades.

Otra de las cuestiones que también ha suscitado y suscita polémica es la concerniente a la edad a la que ha de iniciarse el aprendizaje formal de la lectura y la escritura⁶. La mayoría de los sistemas educativos están planteados de forma que se inicien tales aprendizajes en la etapa de la Educación Infantil, la cual, en España, se desarrolla desde los cero hasta los seis años de edad, siendo el segundo ciclo (desde los tres hasta los seis años) de carácter obligatorio en la actualidad. Las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de dicha etapa aparecen recogidas en el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, en el que se establecen los objetivos, fines y principios generales. En cuanto a los objetivos encontramos: “Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo”. Podemos comprobar que este objetivo atañe directamente al inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura, pero esto no ha de suponer que un objetivo crucial de la misma sea que el niño aprenda a leer y a escribir antes de comenzar la Educación Primaria (etapa que se desarrolla desde los seis hasta los 12 años de edad, aproximadamente) aunque en numerosas ocasiones esto se convierte en un objetivo básico, por no decir primordial. Una aproximación al código escrito en Educación Infantil nunca está de más, pero es fundamental que el desarrollo de la lengua oral en el alumnado sea uno de los principales objetivos, se ha de garantizar el cumplimiento de unas condiciones previas que, de forma general, aparecen ligadas al desarrollo del niño. Sellés afirma que

tradicionalmente se han planteado dos posturas contrapuestas sobre cuál es el momento idóneo para comenzar la enseñanza de la lectura. Por una parte, se considera que es necesario esperar a que el niño madure, y por otra, se anima a que el contacto con la lectura ocurra lo más tempranamente posible. Ambas posturas, aunque contrapuestas, pueden llegar a encontrarse, dado que el peligro está tanto en retrasar el inicio como en forzar el aprendizaje. (2006:54)

Nuestra postura, en un intento de equilibrar las opiniones dadas al respecto por diferentes autores, aboga por el inicio del aprendizaje de la lectura y de la escritura cuando el alumnado disponga, en la medida de lo posible, de los prerrequisitos que consideramos como claves para ello, o que, al menos, se hayan trabajado de forma exhaustiva durante la Educación Infantil.

3. LOS PRERREQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DESDE LAS DIFERENTES ÁREAS DE DESARROLLO

A pesar de que en nuestro caso atribuimos un mayor peso al desarrollo de las habilidades o destrezas orales de la lengua y a la adquisición de la conciencia fonológica como claves para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, no se deben descuidar el resto de prerrequisitos que atañen a otras áreas de desarrollo, es decir, el desarrollo de la motricidad del niño o su desarrollo cognitivo. Hemos considerado estos factores por el papel clave que

⁶ Insistimos nuevamente en detallar que la enseñanza formal, así como el aprendizaje guiado y planificado, es una tarea que ha de realizar la escuela, ya que es la encargada de que el estudiante evolucione de los usos coloquiales y espontáneos, tanto de la lengua oral como de la escrita, al aprendizaje de ambos en su aspecto formal y correcto.

poseen durante el crecimiento del niño, y porque el trabajo continuado de estos y su adquisición en el alumnado pueden ayudar al desarrollo académico y personal del mismo.

3.1. El desarrollo de la motricidad: la lateralización

Desde su nacimiento el niño comienza a conocer y controlar de forma progresiva su propio cuerpo, hecho que, además, supone uno de los primeros actos que le ayudará a conocerse. La relación que posee el desarrollo de la motricidad del niño con respecto al inicio de la lectura y la escritura es algo indiscutible, Conde & Viciano (2001:31) apuntan que “la iniciación a los códigos de lectura y escritura serán mucho mejor asimilados por el niño, cuanto mejor sea posible incardinarlos en otros ámbitos de la experiencia de la etapa. El niño asimilará mucho mejor los contenidos si los acercamos a la comprensión y valoración de su utilidad funcional *in situ*, y no a presentaciones abstractas no relacionadas con su actividad cotidiana”.

El desarrollo de la lateralidad y el resto de habilidades motrices, tales como el ritmo o la orientación espacial y temporal, serán fundamentales para un adecuado inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura. La falta de ritmo, por ejemplo, puede provocar una lectura lenta o con puntuación y pronunciación inadecuadas.

En el seno del desarrollo motriz, la lateralización ha sido reclamada en numerosas ocasiones como prerrequisito indispensable para garantizar un óptimo proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura; Carril & Iglesias añaden al respecto:

Este argumento se basa en la constatación de que las dificultades en la lectura aparecen más frecuentemente en los individuos que presentan inseguridad en la orientación o arbitrariedad en cuanto a los movimientos oculares de rastreo, y el hecho de que esta situación está ligada a una a una indiferenciación hemisférica cerebral. En esta situación, ambos hemisferios se interfieren e impiden construir un esquema unívoco de abordar el análisis de las relaciones espaciales y la direccionalidad de los movimientos. (2000:2)

El proceso de lateralización posee una base neurológica y constituye, asimismo, una etapa propia de la maduración del sistema nervioso, “por el que la dominancia de un lado del cuerpo sobre el otro va a depender del predominio de uno y otro hemisferio” (Conde & Viciano, 2001:60). Es por ello por lo que una persona es diestra si existe una predominancia del hemisferio izquierdo, y una persona zurda, cuando la predominancia procede del hemisferio derecho. El niño, desde un primer momento, irá definiendo su lateralidad a la vez que irá adoptando una preferencia funcional por unos segmentos sobre otros, lo que le irá permitiendo diferenciar dónde va a estar la derecha y la izquierda con relación a su cuerpo, y posteriormente la derecha y la izquierda con relación al resto de personas, lo que le permitirá conformar la base de la orientación y estructuración espacial. En la literatura podemos hallar actividades y consideraciones previas acerca de la evolución de la lateralidad, en cualquier caso esta, sobre todo durante los primeros años de escolaridad, ha de trabajarse a través de propuestas abiertas, donde sea el propio estudiante el que elija qué

segmento corporal va a utilizar para que a partir de estas preferencias, se vaya consolidando su lateralidad de forma paulatina. Estas actividades serán fundamentales para conseguir objetivos como los que recogemos a continuación (Conde & Viciano, 2001):

- Buscar las posibilidades y reconocimiento del propio cuerpo, y averiguar a través del ejercicio, el predominio lateral del niño.
- Lograr una correcta percepción del espacio para una buena orientación y estructuración en él.
- Mejorar la coordinación óculo-segmentaria y la coordinación dinámica general.
- Mejorar la percepción visual del niño.

3.2. Procesos cognitivos

Los términos ‘cognitivos’, ‘cognición’, corresponden a la etimología latina, ‘conocimiento, conocer’, ambos conceptos se definen como el conjunto de procesos mediante los cuales el ‘input sensorial’ es transformado, reducido, elaborado, recordado o utilizado. Llegados a este punto no cabe ninguna duda de que el desarrollo cognitivo es crucial para el inicio de cualquier tipo de aprendizaje, más aún para el de la lectura y la escritura.

Bravo Valdivieso, Orellana & Villalón (2004) sostienen que una gran cantidad de investigaciones evidencian que existen diversos procesos cognitivos intrínsecos al desarrollo de la persona que emergen antes, incluso, de empezar el aprendizaje formal de la lectura y que son determinantes para el éxito inicial. En este contexto Siegel (2003) corrobora que un funcionamiento deficiente de estos procesos parece estar en la base de las diferencias individuales en la lectura, de hecho autores como Jiménez *et al.* (2010) aseveran que la dislexia parece estar causada por una combinación de déficit en procesos cognitivos que son básicos en el proceso lector. Pero durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura activamos muchos más procesos cognitivos, por ejemplo, en una primera fase que los investigadores denominan, *fase de reconocimiento*, se requiere la atención, lo que implica un proceso selectivo por el que el foco atencional ilumina unas partes de la realidad en detrimento de otras (Buitrón, 2009). Por ende, el inicio del aprendizaje lectoescritor también dependerá del desarrollo cognitivo del alumnado en el momento de iniciar dicho aprendizaje, en el caso de que el docente observe algún tipo de anomalía habrá de tomar las medidas oportunas para atajar la dificultad que pueda impedir la adquisición y el posterior desarrollo del proceso lectoescritor.

Cassany *et al.* (1994 [2010:268]) incluyen, dentro de lo que ellos denominan, microhabilidades, un conjunto de procesos cognitivos que hay que dominar para poder escribir y leer. En el caso de la expresión escrita se incluyen diversos aspectos, tales como la reflexión de selección y ordenación de la información, así como el conjunto de estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación, por ejemplo, “saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.)”, en lo que a la comprensión de la lectura se refiere encontramos el desarrollo de la percepción, la memoria (a corto y largo plazo), o la anticipación, entendida esta como una capacidad básica de comprensión que consiste en todo aquello que hayamos podido prever antes de leer la información, es decir, es la información previa que poseemos y que

podemos activar. En definitiva, la presencia de estos procesos cognitivos es vital para la adquisición y el posterior desarrollo del proceso lectoescritor en el alumnado, y para ello el docente ha de poner en práctica estrategias y actividades que trabajen cada uno de estos factores cognitivos.

3.3. Habilidades o destrezas orales de la lengua

El proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje se produce durante los primeros años de vida del individuo, periodo en el que es fundamental que se reciban los estímulos adecuados para garantizar una óptima adquisición lingüística. En este sentido cabe destacar que numerosos autores, Serra, Serrat, Solé, Bel & Aparici (2000) o Lust (2006), entre otros, afirman que la adquisición del lenguaje se produciría durante un periodo crítico para la emergencia del lenguaje, esto es, de un intervalo temporal netamente definido de carácter innato e irreversible que finalizaría a partir de los cuatro años y durante la adolescencia. En este mismo contexto debemos evidenciar que la lengua oral es la primera que aprendemos, por lo que estará presente en la mayoría de los aprendizajes que realizamos en la infancia; Núñez (2011:516) corrobora que “usamos con muchísima más frecuencia la lengua oral que la escrita. Aquella se impregna así de un valor social, humano y afectivo del que carece la segunda, cuya adquisición es cronológicamente posterior. Esto sin contar con que la lengua oral no es sólo la que primero aprendemos, sino –y por eso mismo– la que sustenta la mayor parte de los aprendizajes que realizamos en la infancia”.

Es por ello por lo que la lengua oral es especialmente relevante en la etapa de la Educación Infantil, es el instrumento principal de aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de vivencias, sentimientos, ideas, emociones, etcétera. En palabras de Cassany *et al.* (1994 [2011]), *hablar, escuchar, leer y escribir*, son las cuatro grandes habilidades, resultantes del entrecruzamiento de los códigos oral y escrito con las capacidades expresivas y comprensivas, que intervienen en el dominio de la lengua y que permiten que el individuo se comunique con eficacia. Estas habilidades lingüísticas también reciben el nombre de destrezas, capacidades comunicativas o macrohabilidades. Como bien explica Barrientos (2006), de la consideración de las cuatro destrezas clásicas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de la lectura y expresión escrita) se ha pasado a otras cuatro “actividades” de lengua, ligeramente diferentes pero muy significativas: comprensión, expresión, interacción y mediación. Debemos advertir que las cuatro destrezas clásicas no desaparecen de la descripción, sino que aparecen en otro plano, tal y como se recoge en el Marco europeo de referencia para las lenguas (2002:14): “Como procesos la comprensión y la expresión (oral, y en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción. En este Marco de referencia, no obstante, el uso de estos términos para las actividades de lengua está limitado al papel que desempeñan de forma aislada”. En nuestro caso, las habilidades que forman parte de la modalidad oral de la lengua son: hablar (comprensión oral), escuchar (expresión oral) e interactuar, considerada esta última como la acción necesaria para que se produzca ese intercambio de información, ya sea de forma oral o escrita.

En consonancia con lo expuesto, creemos que es fundamental que el alumnado adquiera y desarrolle estas destrezas orales de la lengua antes de comenzar el aprendizaje de la lectura y la escritura. De hecho, numerosas investigaciones acerca de los procesos de lectura y

escritura han demostrado que uno de los instrumentos imprescindibles para que los estudiantes aprendan a construir significados a través de los textos es la interacción oral. Por ende, el objetivo primordial en esta etapa será el de garantizar una correcta evolución y un óptimo desarrollo de la lengua oral en el niño, para lo cual el docente centrará su práctica educativa en la creación de tareas y actividades eficaces que requerirán de una planificación y formación previas adecuadas. La idea que defendemos queda claramente recogida en palabras de Vilá (2004:116) quien sostiene que la práctica educativa de la lengua oral ha de planificarse, lo que se traduce en “un trabajo focalizado de los distintos elementos y estrategias que configuran la competencia oral”.

3.3.1. La comprensión oral: escuchar

La comprensión oral se considera una destreza activa, ya que para comprender tenemos que poner en marcha una serie de mecanismos lingüísticos y no lingüísticos. Pugliese (2009:18) asevera que durante el desarrollo del lenguaje, “la comprensión precede y es condición necesaria para la producción”, de esta forma el proceso de comprensión del mensaje, ya sea oral o escrito, se inicia con la percepción del lenguaje, atravesando la comprensión del significado general de la enunciación hasta culminar en la comprensión de aspectos parciales; es decir, el receptor nunca se propone comprender palabras o frases aisladas, sino captar el significado global de toda la comunicación, su sentido interno.

Palou & Bosch añaden que durante un largo periodo de tiempo, el esquema comunicativo situaba en extremos contrarios al emisor y al receptor, señalando que este último era un ser pasivo cuya única función era la de comprender el mensaje del emisor, hoy en día sabemos que esto no se produce de esta forma:

El otro [el receptor] no es en ningún momento un ser pasivo, menos aún en situaciones de comunicación cara a cara. No es pasivo, entre otras razones [...] porque tiene una representación del mundo que le lleva a una interpretación concreta del mensaje. [...] Quien escucha se convierte, a su vez, en un hablante. Podemos afirmar, como defienden algunos autores, que la comprensión de quien escucha está siempre repleta de respuesta. La escucha es una habilidad del lenguaje que ha de tener su espacio dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque requiere unas habilidades determinadas. (2005:165)

En definitiva, a escuchar también se aprende, y teniendo en cuenta todo lo expuesto, el docente ha de comenzar dicho aprendizaje motivando al alumnado. Palou & Bosch (2005) nos brindan una serie de estrategias de las que podemos disponer para trabajar la escucha y ofrecer un papel activo al alumnado: - Evitar los monólogos demasiado largos; - Utilizar una intensidad de voz media y alzar el volumen para resaltar palabras clave; - Reformular, es decir, repetir con otras palabras lo que ya se ha dicho; - Clarificar el tema que se va a tratar y estimular la escucha con expresiones que reclaman el acuerdo y la atención de los receptores: “¿Se entiende qué quiero que hagamos...?” En este sentido es importante destacar que la continuidad en las prácticas con el lenguaje favorece el potencial de

desarrollo, por tanto, la práctica y las actividades relacionadas con la mejora y la adquisición del lenguaje se han de realizar de forma constante en el aula.

3.3.2. La expresión oral: hablar

La expresión oral una de las destrezas olvidadas en la clase de Lengua, debido, en parte, a la creencia tradicional de que la lengua oral se desarrolla de forma espontánea y no es necesaria su planificación para que el alumnado continúe desarrollándola de forma óptima. Ramírez (2002:58) sostiene que “ser buenos comunicadores en expresión oral, desde la perspectiva de emisores o receptores, consiste en haber desarrollado una competencia que suponga un dominio de las habilidades comunicativas de lenguaje integrado oral”. De todo ello podemos concretar que la expresión oral consiste en escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos los signos que puedan ayudar a interpretar el mensaje) y expresar o hablar el mismo tipo de lenguaje, es decir, emitir toda clase de signos que la riqueza comunicativa del mensaje (Ramírez, 2002).

Situándonos nuevamente en el contexto educativo, los docentes deben ampliar el abanico expresivo del estudiante, y aunque esta habilidad, por falta de tradición, resulte difícil de trabajar en clase, se deben propiciar actividades que contribuyan a mejorar y desarrollar esta habilidad en el aula de Infantil, para ello pueden considerarse objetivos tales como: usar correctamente el vocabulario básico adecuado al nivel, pronunciar correctamente palabras relativas a acciones o nombres, realizar descripciones orales de objetos, animales, personas y situaciones, dialogar con el profesor y los compañeros, respetando el turno y siguiendo comprensivamente la conversación, realizar narraciones orales acerca de situaciones vividas o hechos inventados, y un largo etcétera.

Una de las principales herramientas de las que puede disponer el docente es el juego educativo, ya que, además, puede proporcionar información acerca de ciertas destrezas, actitudes y comportamientos del niño. Del Toro (2013:3) apunta al respecto que el juego ofrece la gran ventaja de partir de la experiencia del niño, ya que “es una herramienta que genera motivación y placer, facilitando el aprendizaje, la mejora del autoconcepto y la integración social”. Algunos de los ejercicios que podemos llevar a la práctica son, entre otros: dramas (técnica de expresión para motivar al estudiante a interactuar con los compañeros), trabalenguas sencillos, juegos de transformaciones de palabras (cambiamos una letra y así obtenemos otra palabra totalmente diferente), escenificaciones, juegos de rol, o diálogos dirigidos.

Es importante que resaltemos que cualquier actividad tanto de expresión como de comprensión oral debe ser evaluada. Por norma general, es recomendable que se disponga de un diagnóstico inicial (evaluación diagnóstica) para que los docentes puedan analizar la capacidad expresiva y comprensiva del estudiante, y de esta forma trabajar en su potencial lingüístico específico. Para ello se pueden llevar a cabo evaluaciones de diálogos, de pequeñas narraciones o plantear situaciones comunicativas reales para comprobar si el estudiante tiene adquiridas las rutinas básicas (Cassany *et al.* (1994 [2010])).

3.3.3. La interacción oral: dialogar

Vigotsky (1934 [2010]) señalaba que la interacción es el lugar por excelencia en donde toda capacidad creadora, instrumental y reguladora del lenguaje se pone de manifiesto. De esta forma, las situaciones o los espacios de interacción se convierten en escenarios privilegiados de comunicación con los demás. Por ende, el proceso educativo requiere de una interacción comunicativa. Esta interacción en el aula se interpreta como un proceso comunicativo formativo, caracterizado por la reciprocidad de los participantes intervinientes en el mismo y cuyos efectos pueden ser: - Se aprenden actitudes y valores mientras interaccionan con el resto de sus compañeros; - Se desarrolla la autonomía y se fomenta la identidad social; - Se aprende a resolver problemas y conflictos desde otras perspectivas. Además, Vilá (2005: 13) nos recuerda en la siguiente cita que “la vida escolar es por sí misma muy rica y da lugar a múltiples situaciones que implican una interacción oral espontánea, directa y natural de los estudiantes con el profesor y entre los compañeros”.

En consonancia con lo expuesto podemos afirmar que la interacción oral está presente en la mayoría de los intercambios lingüísticos orales, por lo que de un modo u otro las actividades que persigan trabajar tanto la comprensión como la expresión oral son igualmente válidas para incluir y desarrollar aspectos concernientes a la interacción oral. En este mismo contexto no debemos olvidar, siguiendo a Pugliese (2009:23), que toda interacción perteneciente a un marco sociocultural posee una serie de “reglas y códigos convencionales que condicionan la intención comunicativa, y una gran variedad de lenguajes”. Aunque, tal y como hemos sostenido previamente la interacción oral se manifiesta en la mayor parte de los intercambios lingüísticos, sí es cierto que son necesarios varios prerrequisitos (Pugliese, 2009): - ser conscientes de que sus actos respondan a su propia iniciativa con intención de participar e intercambiar ideas, propuestas, vivencias, etc.; - seguir un cierto orden, a través de fórmulas de saludo e iniciar un tema a partir del cual se sostendrá la conversación; - mantener la atención para responder siguiendo el tema de la conversación, para lo cual se pueden hacer uso de expresiones que persiguen retener la atención, por ejemplo, “¿no es cierto?”, “¿qué te parece?”, y un largo etcétera; - “unidad global” en la que se respeta el turno de palabra; -finalizar el intercambio con conclusiones y fórmulas de cierre.

Dependiendo de la relación existente entre los participantes del acto comunicativo (receptor y emisor, los cuales a lo largo del diálogo intercambiarán dichos papeles), el lenguaje empleado será diferente, por ejemplo, una conversación entre personas que comparten la misma actividad laboral, o en las que existe un determinado nivel de jerarquía, profesor-estudiante, entre otros muchos casos. Durante la práctica educativa una de las situaciones que el docente puede aprovechar para trabajar la interacción oral será a través del diálogo, ya que este se produce cuando el canal o contacto entre emisor y receptor permite una comunicación inmediata en el tiempo al mismo que intercambian sus roles. Por todo ello, la intervención didáctica del docente ha de contemplar y hacer uso de estas situaciones, además de planificar y organizar actividades específicas que persigan desarrollar y trabajar la interacción oral en el alumnado.

3.4. Conciencia fonológica: las habilidades metalingüísticas del lenguaje

La conciencia fonológica (*phonological awareness* en términos anglosajones) es la primera de las manifestaciones de la conciencia metalingüística, por tanto, una definición de la primera ha de incluir una aproximación, aunque sea brevemente, de la segunda.

Al igual que sucede con los conceptos de lectura y escritura, el término conciencia metalingüística presenta un gran número de variantes en lo que a la definición se refiere, fruto de las numerosas contribuciones teóricas y empíricas relativas al tema (Pinto, Titone & González, 2000). En suma Tunmer, Pratt & Herriman (1984) sostienen que la conciencia metalingüística es la capacidad para reflexionar sobre y para manipular los elementos que estructuran el lenguaje (fonemas, palabras, estructura de las proposiciones) tratándose este como un objeto de conocimiento en sí mismo...lo que es diferente tanto del mero uso del lenguaje para producir y comprender enunciados, como del conocimiento de los términos que se usan para describir el lenguaje, tales como fonema, palabra, frase, etcétera. Investigaciones como la llevada a cabo por Fernández de Haro, Núñez & Romero (2009:165) acerca de las influencias recíprocas existentes entre las habilidades metalingüísticas en su conjunto y la composición escrita, en este caso en Educación Primaria, evidencian, en palabras de los autores, que “existe un alto grado de predicción sobre el nivel global de rendimiento en la producción de textos escritos; lo cual conduce a pensar en la gran influencia que ejerce el desarrollo de habilidades metalingüísticas sobre la calidad de las composiciones escritas producidas por los estudiantes”.

A este respecto, las investigaciones que han demostrado que la conciencia fonológica es un predictor fundamental del éxito lector (Serrano, Defior & Gracia, 2005), han determinado, igualmente, la incorporación del entrenamiento en tareas de conciencia fonológica a los programas de intervención en niños con dificultades lectoras y su inclusión en la enseñanza a niños prelectores o que inicial la lectura (Gallego, 2006).

3.4.1. La conciencia fonológica y la adquisición de la lectura y la escritura

Constatamos, a la luz de lo expuesto anteriormente, que la conciencia fonológica es una de las manifestaciones, concretamente la primera, de la conciencia metalingüística. En un intento por aunar algunas definiciones, sostenemos que el término puede entenderse como la capacidad de reflexionar sobre los elementos fonológicos estructurales, componentes formales del lenguaje oral y manipularlos, por ello, incluye la habilidad para operar con los segmentos de las palabras, es decir, segmentar las unidades más pequeñas, tales como sílabas, sonidos, fonemas y unidades intrasilábicas (análisis fonológico), al mismo tiempo que se posee la habilidad para crear nuevas unidades superiores a partir de dichos segmentos más pequeños aislados (síntesis fonológica).

La mayoría de los especialistas aseguran que el conocimiento fonológico no es algo homogéneo, sino que existen diferentes niveles de conocimiento que contribuyen al desarrollo total del mismo (Jiménez González, 1992; Arnáiz, Castejón, Ruiz & Guirao, 2002; Coloma, Cárdenas & De Barbieri, 2005; Schuele & Boudreau, 2007). De hecho cuando se establecen relaciones significativas entre conciencia fonológica y aprendizaje de

la lengua escrita se manifiesta que la relación entre ambas variables depende del nivel o del tipo de conciencia fonológica que se considere.

- Conciencia silábica: conocimiento explícito de que las palabras están constituidas por sonidos articulados que constituyen un solo núcleo fónico entre dos depresiones sucesivas de la emisión de voz, es decir, sílabas, cuya característica es que éstas pueden ser articuladas por sí mismas (Arnáiz *et al.*, 2002; Jiménez González, 1992).

- Conciencia fonética y fonémica: la conciencia fonética se basa en la percepción de los rasgos acústicos y articulatorios, mientras que la conciencia fonémica se fundamenta en la representación de las unidades fonológicas del léxico interno. La conciencia del fonema cumple un rol fundamental en el aprendizaje de la decodificación lectora porque permite comprender que los fonemas están representados en grafemas, así como la forma en que esta representación se manifiesta en las palabras. Fernández de Haro *et al.* (2009) añaden que la segmentación fonémica metalingüística es la capacidad para captar el paso del plano del fonema⁷ al plano del morfema⁸, además, contribuye a utilizar la correspondencia fonema-grafema para decodificar los términos impresos en el texto.

- Conciencia intrasilábica: la sílaba no es una estructura lineal, sino que puede descomponerse en unidades más pequeñas, nos referimos al *onset*, formado por la consonante o agrupación consonántica inicial, la rima, constituida por un grupo vocálico y la coda, formada por la consonante o consonantes que siguen a la vocal, aunque no tiene que existir necesariamente una coda en cada sílaba (Jiménez González, 1992; Schuele & Boudreau, 2007).

La conciencia fonológica de una persona se va configurando y desarrollando de forma paulatina a partir de la experiencia con el lenguaje, de ahí que el contacto de este con el alumnado durante la infancia sea algo decisivo para su desarrollo no solo en el ámbito educativo, sino también para su crecimiento como persona. En el ámbito educativo el docente puede disponer de diversos programas de enseñanza que en los últimos años han proliferado y tienen como finalidad ayudar a los niños a hacerse más conscientes de las unidades fonológicas que componen el lenguaje y entrenarlos en la manipulación de estas unidades (Bravo Valdivieso, 2004; Dávila, 2013).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El aprendizaje de la lectura y la escritura es uno de los procesos más complejos y cruciales en la vida de una persona; saber leer y escribir se consideran requisitos fundamentales para desarrollarse de forma satisfactoria en cualquier sociedad moderna desarrollada. De forma general, en el ámbito educativo se aboga por la enseñanza de nuevos conocimientos partiendo, en la medida de lo posible, de los aprendizajes que el alumnado ya posee, es decir, incorporando la experiencia previa del niño. En el caso del aprendizaje de ambos

⁷ El fonema es cada una de las unidades fonológicas mínimas que integra una palabra, cada uno de estos fonemas no tiene significado por sí mismo, pero sí lo distingue.

⁸ El morfema es la unidad mínima con significado que, combinadas, permiten construir infinidad de palabras, ya sea con significado léxico o gramatical.

procesos numerosas investigaciones de los últimos años han demostrado que son necesarios una serie de prerrequisitos, conocimientos previos, que mejorarán su adquisición y posterior desarrollo.

Detallar y definir cuáles son estos prerrequisitos es una tarea compleja, ya que en la literatura sobre el tema hay una gran variedad de opiniones al respecto, sin embargo, en nuestro caso, nos decantamos por la selección de cuatro factores que a través de un trabajo continuado y eficaz pueden mejorar, además, el resto de aprendizajes de la etapa educativa. De estos cuatro factores abogamos por una especial atención en el desarrollo y el trabajo continuado de las habilidades orales de la lengua (hablar, escuchar e interactuar) y de la conciencia fonológica como fundamentales durante los primeros aprendizajes del niño.

Hoy en día existe, siguiendo a numerosos especialistas, una presión social para adelantar los aprendizajes formales, más aún, el de la lectura y la escritura en la Educación Infantil. Un estudio reciente llevado a cabo en la Universidad de Cambridge dirigido por el profesor Robin Alexander, ha evidenciado que cuatro y cinco años es muy temprano para empezar a recibir una educación formal, estructurada en materias, ya que a esta edad el alumnado reclama una enseñanza que le ayude a construir sus destrezas sociales, su lenguaje y su confianza a través de juegos y actividades planificadas para tales objetivos. Sin embargo, estos aprendizajes tan importantes pasan a un segundo plano, ya que prima la adquisición de la lectura y la escritura, y los números, por lo que muchos docentes se ven obligados a dedicar su práctica educativa únicamente a estos procesos, pues se encuentran presionados por la necesidad de elevar el nivel educativo, según detalla el informe.

Los sistemas educativos de los diferentes países difieren notablemente en sus planteamientos y, lógicamente, en su puesta en práctica, pero consideramos que antes del inicio formal de la lectura y la escritura, independientemente del sistema educativo vigente, se han de trabajar dichos prerrequisitos cuya finalidad principal es proporcionar información acerca de la secuencia posterior del desarrollo de la lectura y la escritura; con ello, se podrán identificar a los estudiantes que presentan retrasos o déficits en este desarrollo y que, por ende, necesitarán de una intervención temprana que prevenga de futuras dificultades en el proceso.

Referencias bibliográficas

Alegría, Jesús. 1985. Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development* 29, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668383> (22 de marzo de 2014).

Arnáiz, Pilar, Juan-Luis Castejón, M.^a Soledad Ruiz & José Manuel Guirao. 2002. Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en estudiantes de segundo ciclo de Educación Infantil. *Revista de Educación, Desarrollo y Diversidad* 5(1): 29-51.

Ausubel, David. 1990. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Barrientos, Agustín. 2006. De la expresión oral a la interacción: integración y evolución de los contenidos del MCER. En Enrique Balmaseda (coord.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*.

Barton, David. 2004. Algunas cosas que saben los niños de lectura y escritura antes del inicio de la Enseñanza Primaria. En Isidoro González Gallego (ed.). *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Beltrán, Jesús, Carmen López-Escribano & Esther Rodríguez. 2006. Precursores tempranos de la lectura. En B. Gallardo, C. Hernández & V. Moreno (eds.). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del I Congreso Nacional de Lingüística clínica*. Universidad de Valencia (Valencia).

Bravo Valdivieso, Luis, Eugenia Orellana & Malva Villalón Bravo. 2004. Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: Diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos* 36: 7-19.

Buitrón, Nachyelli. 2009. ¿Qué procesos cognitivos están inmersos en la lectura? *Razón y palabra*, 66. <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n66/varia/nbuitron.html> (20 de abril de 2014).

Camps, Anna. 2005. Hablar en clase, aprender lengua. En Montserrat Vilá (coord.). *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.

Carril, Isabel & Rosa M.^a Iglesias. 2000. El aprendizaje lectoescritor desde la óptica de la educación temprana. *Quaderns digitals*, http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_10/nr_176/a_2164/2164.htm (5 de marzo de 2014).

Cassany, Daniel, Marta Luna & Glòria Sanz. 1994 [2010]. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Coloma, Carmen Julia, Luis Rodrigo Cárdenas & Zulema De Barbieri. 2005. Conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños con trastorno específico del lenguaje expresivo. *Revista CEFAC* 7(4): 419-425. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169320507004> (27 de marzo de 2014).

Conde, José Luis & Virginia Viciano. 2001. *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga: Aljibe.

Darias, José Luis & Yolanda Elvira Fuertes. 2010. Algunas consideraciones sobre la lectoescritura significativa en la educación básica. *Quaderns digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad* 65, http://www.quadernsdigitals.net/index.php?actionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10963 (4 de abril de 2014).

De Amo Sanchez-Fortún, José Manuel. 2004. *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.

Del Toro, Victor. 2013. El juego como herramienta educativa del educador social en actividades de animación sociocultural y de ocio y tiempo libre con niños con discapacidad. *Revista de Educación Social* 16: 1-13. http://www.eduso.net/res/pdf/16/jue_res_16.pdf (10 de abril de 2014).

Díez de Ulzurrun, Ascensión & Dolors Argilaga. 2013. *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó.

Fernández de Haro, Eduardo, M.^a Pilar Núñez Delgado & Antonio Romero López. 2009. Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta Linguarum, Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* 12: 149-167.

Galera, Francisco & M.^a del Mar Ruiz. 2004. El inicio del aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales en la educación infantil. En Isidoro González Gallego (ed.). *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gallego, Carlos. 2006. Los prerrequisitos lectores. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia (México).

García Vidal, Jesús & Daniel González Manjón. 1993. *Cuaderno para mejorar la comprensión de la lectura*. España: EOS.

Gómez-Villalba, Elena & M.^a Pilar Núñez Delgado. 2007. La enseñanza de la lectura en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 44: 19-33.

González-Manjón, Daniel. 2004. *Taller de comprensión de la lectura I: ámbito óptimo de aplicación, 1er ciclo de la E.S.O.* España: EOS.

Goodman, Kenneth. 1982. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Jiménez González, Juan Eugenio. 1992. Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development* 57: 49-66. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48388.pdf> (2 de mayo de 2014).

Jiménez González, Juan Eugenio, Cristina Rodríguez, Remedios Guzmán & Eduardo García. 2010. Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en estudiantes normolectores y estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación* 353: 361-386.

Lust, Barbara. 2006. *Child language: acquisition and growth*. Cambridge: University Press.

Marco común europeo de referencia para las lenguas. 2002. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (21 de febrero de 2014).

Molina, M.^a José & Elena Gómez-Villalba. 2010. *Lectura y expresión oral: guía práctica para maestros de Educación Infantil*. Madrid: CCS.

Núñez, M.^a Pilar. 2011. *Propuesta didáctica para la formación de maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa infantil*. Granada: Ediciones Dauro.

Palou, Juli & Carmina Bosch (coords.). 2005. *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.

Pinto, M.^a Antonietta, Renzo Titone & Lola González Gil. 2000. *La consciencia metalingüística*. Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.

Pugliese, María Rosa. 2009. *Las competencias lingüísticas en la Educación Infantil: escuchar, hablar, leer y escribir*. Madrid: CEP.

Ramos Sánchez, José Luis. 2004. Enseñar a Leer a Los Estudiantes con Discapacidad Intelectual: Una Reflexión Sobre la Práctica. *Revista Iberoamericana de Educación* 34, <http://www.rieoei.org/rie34a07.htm> (4 de abril de 2014).

Ramírez Leyva, Elsa. 2009. ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica* 23(47): 161-188.

Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre.
<http://www.educacion.gob.es/dctm/mepsyd/horizontales/iniciativas/educacioninfantil.pdf?documentId=0901e72b80027c1f> (17 de febrero de 2014).

Rienda, José. 2012. Animación a la lectura, lectura motivada y multiculturalidad: una problemática conceptual. En María Bermúdez & Pilar Núñez (eds.). *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

Schneuwly, Bernard. 2009. ¿Qué es escribir? Herramientas y aprendizaje de la escritura. *Leer.es*,
http://docentes.leer.es/files/2009/05/art_prof_ep_eso_queescribir_schneuwly.pdf (23 de marzo de 2014).

Schuele, Melanie & Donna Boudreau. 2008. Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 39: 3-20.
<http://lshss.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1777689> (5 de abril de 2014).

Sellés, Pilar. 2006. Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta* 88, dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2684202.pdf (15 de marzo de 2014).

Serra, Miquel, Elisabet Serrat, Rosa Solé, Aurora Bel & Melina Aparici. 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.

Serrano, Francisca, Sylvia Defior & Gracia Jiménez. 2005. Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación primaria. *Actas del II Congreso Hispano Portugués de Psicología*. Lisboa.

Siegel, Linda. 2003. Basic cognitive processes and reading disabilities. En Swanson, Lee, Karen Harris & Steve Graham (eds.). *Handbook of Learning Disabilities*. Guilford Press.

Teberosky, Anna. 1992. *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.

Tunmer, William, Chris Pratt & Michael Herriman. 1984. *The Development of Metalinguistic Awareness in Children*. Nueva York: Springer-Verlag.

Vigotsky, Lev. 2010 [1934]. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vilá, Montserrat (2004). La actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional* 12: 113-120.

<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/08vila.pdf> (5 de abril de 2014).