

**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

---

# Conciencia Fonológica: La Génesis de la Competencia Lectora

---

Trabajo de fin de grado presentado por: **María Rubio Doalto**

Titulación: **Grado de Maestro de Educación Infantil**

Línea de Investigación: **Estado de la Cuestión**

Director: **Antonio Barnés Vázquez**

Ciudad Madrid  
19 de Julio de 2013  
Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9. Psicología de la educación

## RESUMEN

Este trabajo hace un recorrido por los primeros pasos en el complejo proceso que supone aprender a leer. Partiendo de cómo la psicología cognitiva y los estudiosos del lenguaje entienden el transcurso desde los primeros acercamientos al lenguaje escrito hasta la comprensión del texto y localizando el momento exacto en el que se encuentra el niño de Educación Infantil de habla castellana, se trata de hallar las herramientas cognitivas fundamentales para que, llegado el momento, el alumno disponga de recursos que le permitan abordar las demandas de la lectura. Se han clasificado estos prerrequisitos en un empeño por aunar la información procedente de distintas fuentes para, finalmente, desarrollar el trabajo de aula de los niños de 3 a 6 años. En este último momento se han analizado las actividades que más capacidad han demostrado para potenciar el desarrollo de los procesos lingüísticos y cognitivos implicados en la adquisición lectora y extraído las fórmulas para diseñar sencillas tareas de aula que aseguren cubrir todas las necesidades prelectoras de los más pequeños del colegio.

**PALABRAS CLAVE:** Prerrequisitos, lectores, conciencia, fonológica, metalenguaje.

## ÍNDICE GENERAL

|   |               |
|---|---------------|
| <b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>   | <b>pág 4</b>  |
| 1.1. Justificación.....   | pág 4         |
| 1.2. Objetivos .....  | pág 5         |
| 1.3. Fundamentación de la metodología.....  | pág 6         |
| <b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>  | <b>pág 7</b>  |
| 2.1. El proceso lector.....   | pág 7         |
| 2.2. Prerrequisitos lectores en el niño de Educación Infantil.....                                    | pág 11        |
| 2.2.1. La madurez lectora.....  | pág 11        |
| 2.2.2. Predictores Vs habilidades facilitadoras.....  | pág 14        |
| 2.3. Los predictores.....   | pág 15        |
| 2.3.1. El procesamiento fonológico.....   | pág 16        |
| 2.3.2. La conciencia fonológica.....  | pág 16        |
| 2.3.3. La identificación de las letras.....   | pág 20        |
| 2.3.4. La velocidad de denominación.....  | pág 21        |
| 2.3.5. La memoria fonológica.....   | pág 22        |
| 2.4. Las habilidades facilitadoras.....   | pág 24        |
| 2.4.1. Los procesos cognitivos básicos.....   | pág 24        |
| 2.4.2. Las habilidades lingüísticas.....  | pág 24        |
| 2.4.3. La conciencia metalingüística o “conciencia<br>alfabética”.....                                | pág 26        |
| 2.4.4. Otros factores.....  | pág 27        |
| 2.5. El papel de la conciencia fonológica en la escuela.....  | pág 29        |
| 2.5.1. La evaluación de las habilidades fonológicas.....  | pág 30        |
| 2.5.2. El trabajo de la conciencia fonológica en el aula de Educación<br>Infantil.....                | pág 33        |
| 2.5.2.1. <i>Actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica propiamente<br/>dicha.....</i> | pág 33        |
| 2.5.2.2. <i>El trabajo de las habilidades facilitadoras.....</i>                                      | pág 40        |
| <b>3. CONCLUSIONES.....</b>   | <b>pág 44</b> |
| <b>4. PROSPECTIVA.....</b>  | <b>pág 46</b> |
| <b>5. BIBLIOGRAFÍA.....</b>   | <b>pág 47</b> |
| <b>6. ANEXOS.....</b>   | <b>pág 51</b> |

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. JUSTIFICACIÓN

La competencia lectora supone la base de una parte importante de nuestro desarrollo. No sólo se trata de una capacidad vinculada con el conocimiento en su sentido más académico; muy al contrario, estamos constantemente recibiendo información escrita que es preciso interpretar correctamente.

Existen evidencias de que detrás de una buena parte del fracaso escolar hay dificultades en lo que a la comprensión lectora se refiere (González y Delgado, 2009; Duarte, Merchán, Aguirre y Pineda, 2007; Cuetos y Vega, 2008) y, en muchas ocasiones, no parece existir correlación alguna entre esta habilidad y la capacidad intelectual. Estudios actuales de seguimiento longitudinal (Bravo, 2004) han hallado muestras suficientes para considerar el nivel de lectura del primer año de educación primaria como la variable que mejor predice el desempeño escolar del estudiante.

Desde que en la década de los 60 empezaron a surgir serias dudas sobre la relación entre las variables cognitivas y el rendimiento lector (que hasta entonces habían supuesto la única base para el trabajo previo a la enseñanza de la lecto-escritura en las aulas preescolares), los múltiples estudios e investigaciones han hallado una serie de factores lingüísticos con capacidad demostrada para predecir el comportamiento ante la lectura de los alumnos más pequeños. La consistencia de estos descubrimientos trasciende las diferencias entre lenguas y se mantiene incluso en los sondeos que se dilatan en el tiempo.

Si realmente esto es así, es decir, si realmente hemos llegado a confirmar los prerrequisitos lectores, las repercusiones de tal hallazgo deberían suponer una reestructuración en la didáctica de la Educación Infantil. Es cierto que el comportamiento lingüístico no lo es todo en estos años, pero también lo es el hecho de que la preparación al inicio de la lecto-escritura es de los más importantes (si no el único) contenidos puramente académicos que se imparten entre los niños de 3 a 6 años. Por otro lado, si el trabajo en estos prerrequisitos lectores supone una mínima mejora del rendimiento lector

en los alumnos que reciben esta instrucción, estaremos de un modo activo participando en la reducción del fracaso escolar.

Indudablemente, el conocimiento del proceso normal y la capacitación para trabajar cada variable implicada en el desarrollo lingüístico de los niños estarían proporcionando al docente de Educación Infantil valiosas herramientas no sólo para la intervención, sino también para la discriminación y detección precoz de anomalías. Y el enfrentamiento a las dificultades, disfunciones o trastornos será tanto más eficaz cuanto más cerca se encuentre de la génesis de los mismos, especialmente cuando hablamos de los niños (Etchepareborda, 1989; Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles, 2009; Fiel et.al, 2008).

Una vez conocido el proceso será muy sencillo diseñar actividades personalizadas para trabajar esos aspectos fundamentales que, de no estar maduros, podrían complicar el trascendental aprendizaje de una lectura eficaz. Potenciar que el profesor sea el propio creador del material que utiliza en el aula tiene múltiples y profundas repercusiones no sólo en él mismo, sino también en los alumnos. Por otro lado, personalizar el trabajo a las necesidades y los gustos de nuestros alumnos debe traducirse necesariamente en una mayor implicación por parte de éstos así como una vivencia más alegre del hecho de aprender.

En resumen, observar, analizar y comprender el proceso de adquisición de la lectura en edades tempranas para detectar precozmente posibles dificultades futuras y prevenirlas desde pequeñas acciones en el aula es el sentido de este trabajo.

## **1.2. OBJETIVOS**

### **1.2.1. Objetivo general**

Alcanzar el conocimiento suficiente del proceso lector y sus prerequisites para que éste se resuelva con éxito a fin de poder diseñar actividades personalizadas a lo largo de todo el segundo ciclo de Educación Infantil.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Aportar información para poder discriminar entre los niños que están preparados para iniciarse en el proceso lecto-escritor y los que no;
- reconocer los predictores de éxito en el proceso lector para potenciarlos en el aula;
- diferenciar entre prerrequisitos lectores y habilidades facilitadoras de la lectura.
- conocer las teorías, los estudios y las investigaciones más secundadas en relación con los prerrequisitos para comenzar la lectura en los niños de Educación Infantil
- conocer las distintas tareas utilizadas para entrenar y desarrollar la conciencia fonológica y otros factores relacionados con el futuro rendimiento lector de los niños de 3 a 6 años, así como la forma de secuenciar correctamente las mismas para atender las demandas cognitivas y lingüísticas de los niños.

### **1.3. FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA**

El presente trabajo se basa en el estudio de modelos, autores e investigaciones de especial relevancia en relación con el desarrollo de la lectura en la etapa de la Educación Infantil, las dificultades en las adquisiciones relevantes y los predictores de la actuación futura.

Una vez comprendido el proceso profundizaremos en el procesamiento y la conciencia fonológicos, conceptos ambos íntimamente relacionados con los precursores de la habilidad lectora. Partimos de la premisa de que su correcto conocimiento nos llevará a poder valorar y diseñar acciones directas en el aula, así como detectar signos que puedan indicar riesgo de dislexia u otros trastornos lectores.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Tanto en la Ley Orgánica de Educación de 2006 como en el Real Decreto 1630/2006 de 29 de Diciembre se expresa como uno de los objetivos del segundo ciclo de Educación Infantil el inicio en la lecto-escritura.

Este comienzo en el camino de una de nuestras capacidades fundamentales puede hacerse de muchas maneras, si bien todo conocimiento sobre el proceso y los mecanismos puestos en juego será siempre beneficioso tanto para el alumno, que optimizará su esfuerzo, como para el docente, que se hará más consciente de su labor y la desempeñará con mayor competencia.

Los puntos que se desarrollarán a continuación buscan poder comprender parte del complejo proceso lector y, a partir de la investigación, detectar habilidades que tengan la capacidad para preparar al alumno y facilitar la asimilación de su aprendizaje. Por último, se analizarán estudios de intervención y baterías de evaluación a fin de extraer de todos ellos criterios generales para diseñar actividades que llevar a cabo dentro del aula.

### **2.1. EL PROCESO LECTOR**

El proceso lector es altamente complejo. No sólo ha interesado a los grandes teóricos del lenguaje sino que la gran mayoría de los autores de la psicología infantil y del desarrollo han dedicado también mucho tiempo y esfuerzo para llegar a determinar con claridad todos los componentes que se ponen en marcha cuando nos enfrentamos al lenguaje escrito, las distintas direcciones del flujo de información y las interacciones entre estos y otros aspectos distintos. De todo ello hay una serie de cuestiones que es recomendable aclarar para poder comprender sin problema la relevancia de ciertos factores con capacidad para predecir la actuación lectora del niño en el futuro.

A la hora de enfrentarnos a un texto y siguiendo un modelo psicolingüístico-cognitivo como el de Coltheart (1981), podemos decir que somos capaces de acceder al significado de las palabras a partir de su forma escrita gracias a dos vías diferentes de lectura: la ruta fonológica (o indirecta) y la ruta visual o léxica (directa) (Bradshaw, 1975; Coltheart, 1978; Forster y Chamber, 1973, cit. en Cojó Puig, 2013). La evidencia de estas

dos alternativas proviene tanto de estudios con sujetos normales como de investigaciones con pacientes disléxicos (Shallice y Warrington, 1980).

La vía indirecta (también llamada fonológica) es aquella en la que el lector va descifrando la secuencia de letras (grafemas) y traduciendo estas representaciones en los sonidos con los que se asocian (fonemas) (Mc Custer, Hillinger y Bias, 1981). Algunas lenguas, como el castellano o el italiano, tienen una correlación unívoca entre los signos escritos y su pronunciación; es por ello por lo que se denominan “lenguas transparentes”. Los lectores de estos idiomas usarán la ruta fonológica cada vez que se encuentren con un vocablo desconocido y tendrán la certeza de que lo están pronunciando correctamente. Se trata, por lo tanto, de una vía que se activa cuando el lector se enfrenta a una palabra de la que no tiene ninguna representación, como es el caso de los niños que aprender a leer. A grandes rasgos, podríamos decir que la lectura por la ruta indirecta consiste en (Cuetos, 1991; cit. en Sánchez y Flores, 1990): a) La identificación de los elementos (letras o sílabas) que componen la palabra; b) la conversión de los grafemas en fonemas; c) la consulta a un almacén específico de palabras y, en caso de hallar el elemento, d) la recuperación de su significado.

La lectura por la ruta indirecta requerirá que una serie de mecanismos y almacenes se pongan en funcionamiento y lo hagan de un modo efectivo. Se trata, según García y Moreno (2000; cit. en Aramburu, 2012) de:

- El sistema de conversión grafema-fonema, cuyo resultado final será la pronunciación de la palabra. Este proceso se lleva a cabo en tres pasos: la separación de los elementos que conforman la palabra y posterior análisis de los mismos, la asociación de cada elemento gráfico con su sonido correspondiente y, por último, la unión de los fonemas.
- El léxico auditivo, un almacén de palabras en forma sonora (palabras oídas) que se activa con la combinación fonémica de lo que leemos.
- El sistema semántico, o almacén de conceptos con su significado al que podemos llegar desde cualquiera de las modalidades sensoriales.
- El almacén de pronunciación, donde la información no sufre transformación alguna, sólo se almacena antes de dirigirse hacia la articulación del vocablo o el léxico auditivo.

Existe otra vía alternativa, la visual, directa o léxica, que analiza la palabra como un todo, sin detenerse en el análisis pormenorizado de cada una de sus partes. Esta ruta es la que se activa cada vez que estamos ante una palabra de alta frecuencia de uso, muy familiar para nosotros y de la que tenemos una representación almacenada.

Cuando nos hemos enfrentado a una palabra repetidas veces esta se acaba fijando en nuestra memoria. Si alguno de los términos de nuestro particular depósito aparece en un texto, no requerirá que lo fragmentemos en sílabas y grafemas para averiguar su pronunciación: accederemos a él de una manera rápida comparando su forma ortográfica con la representación ya existente, usando, pues, la ruta directa de lectura. En este caso la unidad de reconocimiento será la palabra entera, y los procesos básicos contemplarán:

- a) el análisis visual del vocablo al que nos estamos enfrentando;
- b) la transferencia del resultado al lugar de la memoria en el que se encuentren las palabras almacenadas en su forma ortográfica, y
- c) la activación del correspondiente elemento del sistema semántico.

De manera que al activar la ruta visual de lectura se pondrán en funcionamiento los siguientes mecanismos (García y Moreno, 2000; cit. en Aramburu, 2012):

- Análisis visual de la palabra, con el resultado de la activación de los términos que cumplen ciertas condiciones y la inhibición de otros que no.
- El léxico visual, un almacén que compila una representación de cada palabra que podemos reconocer visualmente. Esta representación se activará por la estimulación visual de la grafía de los términos.
- El sistema semántico, anteriormente descrito.
- El léxico fonológico, un depósito exclusivamente de la pronunciación de las palabras cuyo único objetivo es permitir una correcta pronunciación.
- El almacén de pronunciación.

El tiempo que tardamos en procesar este tipo de palabras es muy corto, precisamente porque es prescindible detenernos en ellas y analizarlas con cuidado. Los hablantes de las lenguas no transparentes, o lenguas “opacas”, que no tienen esa correlación exhaustiva entre las letras y los sonidos a los que representan hacen uso muy a menudo de esta ruta de lectura. Es la estrategia más frecuente entre los lectores

ingleses y franceses; en inglés, por ejemplo, un mismo fragmento fonológico puede tener varias formas de representación; es una lengua que cuenta con un buen número de palabras irregulares imposibles de pronunciar según su grafía sin haberlas escuchado previamente, porque no se ajustan a ninguna regla (Barron, 1980; cit. en Vega, 1989).

A veces alguna de estas rutas de lectura puede fallar; en ese caso se produce una dislexia. Cuando la ruta directa o léxica es imposible el niño leerá muy lentamente y, aunque probablemente no cometa errores de pronunciación, los tendrá en cuanto a la comprensión del texto y los vocablos irregulares. Si el daño se produce en la ruta indirecta, el lector tendrá un buen rendimiento al enfrentarse con palabras familiares pero encontrará serios problemas con las palabras nuevas y las pseudopalabras. Finalmente existe la posibilidad de que ambas vías estén alteradas, en cuyo caso se produciría una dislexia mixta, de peores y más complejas consecuencias que las que se corresponden a las patologías asociadas al daño de una sola de las rutas de lectura.

Todos los niños sufren un estado de cierto desconcierto en sus comienzos lecto-escritores caracterizado por confusiones entre letras, escritura en espejo y otras alteraciones. A este tipo de dislexia se le llama “dislexia evolutiva” y, al contrario de los otros tipos de trastornos lectores, se supera sin problema.

Para poder aspirar a captar el significado del texto escrito, este debe ser primeramente segmentado y decodificado. La fragmentación, el primer gran problema del hecho lector, supone dividir cada término en las letras que lo forman y la decodificación, traducir del código escrito al código oral. Todos los procesos cognitivos que estén relacionados con esa decodificación inicial y el posterior acceso al significado deben ser detectados para poder comprender correctamente el proceso y, en el afán por prevenir futuros problemas, estimularlos desde los primeros años de escolarización (Bravo, Villalón y Orellana, 2006). Ambas, decodificación y comprensión, operan en simultáneo y no de una manera independiente (Perfetti, 1986; cit. en Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, 1999).

Existen, pues, una serie de habilidades que preceden al proceso lector y que preparan al niño para poder afrontar la lecto-escritura sin que exista ninguna dificultad. A estas habilidades las llamaremos predictores, precursores, facilitadores o prerrequisitos lectores, y pondremos especial énfasis en descubrirlos y comprenderlos, especialmente a aquellos que tienen que ver con el procesamiento fonológico.

## 2.2. PRERREQUISITOS LECTORES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Para que se obtengan los mejores resultados posibles del proceso del aprendizaje de la lectura es preciso que el niño esté preparado o, lo que es lo mismo, disponga de una serie de “prerrequisitos lectores”. Estos factores relevantes con la capacidad de detectar a un candidato a futuros trastornos lectores se han estudiado y determinado investigando las correlaciones entre cada uno de ellos y el rendimiento lector.

El término “prerrequisito lector” fue objeto de cierta controversia hasta que Maldonado y Sebastián (1998) señalaron las que han quedado como condiciones definitivas para que una adquisición, destreza o habilidad pueda ser considerada como tal. Así, el prerrequisito lector debe tener relación directa con el aprendizaje de la lectura, estar consolidado en los buenos lectores y ausente o débil en los lectores deficientes, su desarrollo ha de ser predecible y, al entrenarlo, el rendimiento lector del niño debe incrementarse significativamente.

Parece que todos los datos experimentales llevan a concluir que la habilidad lectora precisa de unas condiciones previas específicas ligadas a la edad y a la maduración biológica (Gallego, 2006). No obstante, no hay que olvidar que los prerrequisitos no bastan por sí solos para que la lectura aparezca o avance, sino que forman parte de un amplio conjunto de factores que obligan a adoptar enfoques multidimensionales (Gallego, 2006).

### 2.2.1. La Madurez Lectora

El primero de estos requisitos es el polémico término “*madurez lectora*”. Este concepto se entiende como un momento en el que el escolar está en posesión de ciertos requerimientos que hacen posible aprender a leer con facilidad, sin tensión emocional y con provecho (Downing, 1963; cit en Sánchez, 1996).

La madurez lectora es un concepto que ha ido evolucionando a lo largo de los años. Hasta 1960 había cierto acuerdo en considerar que se estaba preparado para el aprendizaje de la lectura cuando se tenían plenamente desarrollados ciertos factores innatos y de madurez interna, como la percepción visual o la orientación espacio-temporal (Cobos, 2005). Por ello, en las aulas se trabajaban aspectos cognitivos como la

discriminación de formas, la memoria visual y la coordinación viso-motora antes de abordar los primeros textos escritos.

Poco después (años 60 y 70) la investigación experimental demuestra que los buenos y los malos lectores no difieren en este tipo de habilidades neuroperceptivas (Morales, 1982; cit. en Calero y Pérez, 1993). En un estudio de Vellutino, Steger y Kandel (1972; cit. en Alegría, 1985) los niños con buena habilidad lectora y los que mostraban deficiencias tuvieron una ejecución similar en cuanto a la retención de distintos elementos; este resultado manifestaba que la inhabilidad en aspectos perceptivos y memorísticos no era la causante de los problemas en la adquisición lectora, no siendo así en el caso de la denominación: entre uno y otro grupo se hallaron diferencias significativas que demostraban que la relación de la función cognitiva con el procesamiento verbal era mucho más estrecha que con el estrictamente visual. Estos autores continuaron con la misma línea de trabajo y obtuvieron en cada ocasión resultados similares que se convirtieron en el fundamental argumento para echar por tierra el modelo de la maduración lectora. Más adelante, Jiménez y Artiles (1990; cit. en Gallego, 2006) demostraron que los aspectos psicomotrices aportaban un valor casi nulo al pronóstico de la futura ejecución lectora. Estos datos, entre otros muchos, no sólo hacían tambalearse la teoría de la “madurez” y su ámbito de actuación sino que también ponían en evidencia las distintas pruebas que se estaban utilizando para medir y predecir ésta misma ejecución (dígase de las baterías BADIMALE de Molina (1988) o B.P. de Inizar (1989); cit. en Nohales y Jiménez, 2008).

Tenemos que llegar a la década de los 70 para descubrir la relación entre las dificultades para convertir grafismos en unidades fonológicas y el fracaso en la lectura. En 1971, Rozin se plantea comprobar qué sucedería si a los niños con retraso o dificultad lectora se les enfrentara a la tarea de aprender a leer en un sistema de escritura que no requiera la conversión grafema-fonema (cit. en Alegría, 1985). Después de un entrenamiento de quince sesiones de media hora tres veces a la semana, este tipo de alumnos habían aprendido a leer frases en chino. Es decir, el problema se situaba a nivel subsilábico.

La competencia lingüística, el conocimiento previo de las funciones de la lectura, entender la relación entre el lenguaje oral y el escrito, las habilidades metalingüísticas y la

capacidad para segmentar palabras serán las nuevas variables relacionadas con la competencia lectora.

Las últimas investigaciones desechan el término “madurez lectora” en su primera acepción, puesto que ya no tiene sentido hablar de requisitos innatos. Además, el concepto “madurez” lleva implícito el hecho de alcanzar naturalmente algo, lo cual no sucede en el aprendizaje de la lectoescritura. Por sí mismo, este sería un argumento suficiente para desechar su uso en este contexto (Gallego, 2006). Será, pues, el conocimiento fonológico, adquirido, el que determine la disposición correcta o incorrecta (completa o incompleta, si se prefiere) para debutar en el aprendizaje lector (Cohen, 1982; cit. en Sellés, 2006).

Desde la segunda mitad del siglo XX, pues, se ha desechado el controvertido término de “madurez” para dirigir todo interés e investigación hacia las variables predictoras del éxito en el aprendizaje de la lectura, todas ellas de índole lingüística y fonológica. Las posteriores ideas al respecto han dado lugar a dos posturas contrapuestas: aquellos que siguen apostando por demorar el comienzo de la lectura al nivel apropiado de maduración biológica y los que animan a un contacto temprano. Los primeros opinan que un enfrentamiento a la lectura antes de que el niño esté preparado puede traducirse en un rechazo permanente y una actitud afectiva negativa relacionada con el acto mismo de leer (Muchielli, 1985; cit. en Nohales, Martínez y Vidal-Abarca, 2012); los segundos creen que los predictores fundamentales serían el interés y la disponibilidad de modelo y material, y que los recursos de orden superior se adquieren leyendo, de manera que un niño de entre dos y cuatro años puede estar preparado para afrontarlo

En cualquier caso, la mayoría de los datos parecen ofrecer evidencias de que para comenzar a leer el niño tiene que haber llegado a su momento. Ese momento es susceptible de provocarse en parte (en lo que Vigotsky llamaría una actuación sobre la zona de desarrollo proximal), pero en otra depende de una serie de procesos madurativos variables de unos a otros y que pueden resultar, al menos en una parte importante, independientes a la estimulación del medio. No quedan claras las consecuencias de dejar pasar el momento perfecto para comenzar la lectoescritura, del mismo modo que tampoco se pueden adelantar las repercusiones de afrontar el proceso antes de tiempo. Es posible que el factor afectivo, del que se habla menos que del de la preparación neural, llegue a

tener mucho que decir en esta aventura. El niño podría llegar a sentir que se le está demandando una tarea que le supera y asociar la lectura con una acción desagradable y llena de sinsabores.

En la actualidad existe cierto consenso en que la edad y la maduración neurológica que ésta conlleva están íntimamente ligadas a la adquisición de los prerrequisitos lectores, y éstos al desarrollo del lenguaje. Serían, pues, factores relacionados el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético, la velocidad de denominación, el conocimiento metalingüístico, las habilidades lingüísticas y otros procesos cognitivos como la memoria y la atención. Profundizar en aquellos con más evidencia empírica es el objetivo principal del presente trabajo.

### **2.2.2. Predictores Vs Habilidades Facilitadoras**

En su trabajo sobre la evaluación de los predictores y las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura, Pilar Sellés (2006) menciona que esos factores que sin duda determinan la futura actuación lectora deben clasificarse en *predictores* y *habilidades lingüísticas facilitadoras*. Los predictores están directamente relacionados con la lectura, mientras que las habilidades lingüísticas, aunque favorecen el éxito lector, no predicen la actuación (Gallego, 2006). Serían predictores el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación, y habilidades facilitadoras las capacidades lingüísticas (o nivel del lenguaje), los procesos cognitivos básicos y el conocimiento metalingüístico del lenguaje escrito (Sellés, 2006). La clasificación de Gallego (2006) coincide en cuanto a los predictores, si bien este autor incrementa el número de habilidades facilitadoras hasta seis al mencionar por separado los procesos cognitivos básicos: el lenguaje oral, el nivel cognitivo, el desarrollo de la memoria (operativa y semántica), la discriminación visual, la motivación y la actitud y variables de índole social como la familia y el entorno inmediato. Seis años antes, Snow, Burns y Griffin (1998, cit. en Sellés, 2006) consideran que los principales predictores de la lectura son las condiciones físicas y clínicas, el conocimiento fonológico, conocimiento metalingüístico, el propio concepto sobre lo impreso, la identificación de letras y la preparación a la lectura.

## **2.3. LOS PREDICTORES**

Una de las cuestiones fundamentales al hablar de predictores es conocer hasta qué punto éstos cumplen su función de pronóstico. Como veremos más adelante, existen multitud de investigaciones que han hallado una correlación significativa entre las habilidades fonológicas y la posterior ejecución lectora, aunque también hay literatura que argumenta no haber encontrado diferencias en la adquisición lecto-escritora entre los niños que habían puntuado alto en prerrequisitos y los que no.

Sea cual sea el caso, lo cierto es que parece que, por sí solos, estos predictores no tienen la fuerza que cabría esperar para realizar su función, pero que en su combinación se consolidan los pronósticos (Snow, Burns y Griffin, 1998; cit. en Blanco, 2012). Esta atención conjunta a varios factores también se ha demostrado efectiva en la intervención, obteniéndose mejores resultados cuando la instrucción contempla varios de ellos (Foorman et al., 2003). Por otro lado, es fundamental tener presente que los factores que mejor predicen el comportamiento lector en los alumnos más pequeños no tienen por qué ser los mismos cuando se trata de estudiantes más mayores.

La combinación de dificultades en los prerrequisitos lectores y la puntuación baja en las pruebas que los evalúan formalmente indican un riesgo de dislexia, pero no todos los niños que presenten estos indicadores la desarrollarán necesariamente en el futuro. En cualquier caso, la no asunción de determinados hitos del desarrollo en el intervalo esperado debe despertar nuestra atención y exigirnos la observación cercana de su evolución (Salas, 2010).

### **2.3.1. El procesamiento fonológico**

Los múltiples estudios sobre el proceso lecto-escritor y el descubrimiento de la indiscutible relevancia del procesamiento fonológico en el mismo llevaron a numerosas investigaciones sobre la adquisición de la habilidad lectora a partir de la década de los ochenta.

Herrera y Defior (2005) definen el procesamiento fonológico como aquellas operaciones mentales que utilizan información fonológica cuando se está trabajando con el lenguaje en cualquiera de sus formas. Adams (1990) y Brady y Shankweiler (1991; cit.

en Herrera y Defior, 2005) fueron los primeros en evidenciar que este tipo de procesamiento está compuesto por tres habilidades: la conciencia fonológica, la memoria fonológica y la latencia en recuperar la información fonológica almacenada en la memoria a largo plazo. Las diferencias individuales en el manejo de cada una de ellas estarían relacionadas con los distintos niveles de destreza lectora inicial.

### 2.3.2. La conciencia fonológica

La conciencia fonológica es, pues, una de las habilidades metalingüísticas. Su desarrollo es paralelo al del habla, y, en palabras de Gombert (1992; cit. en De Barbieri y Coloma, 2004), podría definirse como “la capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y de manipularlos deliberadamente”. Autores como Catts (2001), Elliot, Arthurs y Williams (2000) o Van Der Heyden, Witt, Naquin y Noel (2001); cit. en Sellés, 2006) aseguran que la buena conciencia fonológica es el mejor predictor del éxito en el aprendizaje de la lectura. Wagner y Torgesen (1987, cit. en Gutiérrez y Linuesa, 1993) prefieren hablar, como Vallés, de *conocimiento fonológico*, y lo definen como “la conciencia de la estructura de sonidos del lenguaje cuya función es hacer comprensible la forma en que un sistema de ortografía alfabético representa el nivel fonológico del mismo”. Alegría (1985) tiene múltiples investigaciones, todas con la hipótesis de base de que en la habilidad metafonológica del niño para manipular palabras y fragmentarlas en sus unidades menores (sílabas y fonos) reside el éxito en las primeras etapas de la lectura. Este mismo autor afirma que mientras la estructura silábica y otros aspectos fonológicos se adquieren de un modo cotidiano, la estructura segmental relacionada con el análisis fonológico requiere de una intervención externa (cit. en Calero y Pérez, 1993). Por último, Peñafiel (2005; cit. en Gallego, 2006) añade que la conciencia fonológica, como metaconocimiento que es, requiere fundamental y previamente de reflexión sobre los componentes formales del lenguaje oral por parte del niño. Ambas acciones, reflexión y manipulación, estarían omnipresentes en tareas como la identificación de la sílaba/letra inicial de la palabra, la fragmentación silábica, la comparación de términos en función a su rima o la omisión, inversión, combinación y adición de elementos en una serie determinada de vocablos. Desde hace ya algunos años se viene acumulando evidencia de que, efectivamente, existe una relación indudable entre

la habilidad para manipular los segmentos del habla (omitir, comparar o invertir fragmentos de fonemas) y el rendimiento lector. Esa tarea reflexiva sobre el lenguaje oral no sólo repercute significativamente en la capacidad para el lenguaje escrito sino que, además, lo hace un modo estable y prolongado (Bryant, 1983; Lundberg, 1988, cit. en Gutiérrez y Linuesa, 1993).

Lo cierto es que a día de hoy casi la totalidad de métodos para aprender a leer o rehabilitar trastornos en el aprendizaje de la lectoescritura están conformados en gran parte por un entrenamiento fonológico y este se ha confirmado eficaz para afrontar esos objetivos. Torre et al. (2002; cit en Miranda et al., 2003)) entrenaron a alumnos de primer ciclo de primaria en habilidades fonológicas y comprobaron que esta intervención disminuía significativamente el número de retrocesos, omisiones y distorsiones en su ejecución lectora. Rueda (1993; cit. en Sánchez et al, 2002) enseñó habilidades fonológicas a alumnos retrasados en el aprendizaje lectoescritor después de haber comprobado que los causantes de sus dificultades fueron la falta de sensibilidad a los sonidos, la dificultad para captar o recordar las letras y la combinación de ambos factores.

La relevancia de la conciencia fonológica en la adquisición lectora se ha comprobado numerosas veces tanto en lenguas transparentes como en opacas. Autores estadounidenses (Fox y Routh ,1983), ingleses (Bradley, 1985) o españoles (Torres y cols, 2002; cit. en Collado et al., 1994) concluyen por igual que las capacidades fonológicas tempranas predicen con exactitud y de forma duradera la adquisición de la lectoescritura, y que su deficiencia puede suponer trastornos de aprendizaje.

Sabemos que una de las principales dificultades para el niño prelector es el hecho de asimilar que el lenguaje puede fragmentarse en unidades cada vez más pequeñas, culminando dicha segmentación en los fonemas, la representación de las letras. Resulta especialmente complejo por el hecho de que en el habla no se aprecia tal división, de manera que se vivencia por los niños como algo extraño, no natural. Será imprescindible, pues, que los prelectores puedan manejar conceptos abstractos y tengan en forma su conciencia fonológica.

La adquisición de esta conciencia fonológica ha sido descrita por varios autores de maneras distintas. Para Monfort y Juárez (2002), cada fonema se va adquiriendo a partir de unas proposiciones fundamentales íntimamente relacionadas a la capacidad articuladora de cada niño; a medida que esta última va evolucionando, también se va

ampliando el conocimiento fonológico mediante procesos de adaptación. En este caso se considera toda dificultad de pronunciación un signo de riesgo que puede anticipar futuros problemas en el proceso lecto-escritor (Oltra, 2002).

Los datos arrojados por la investigación parecen demostrar que la capacidad para descomponer silábicamente una palabra es anterior al aprendizaje de la misma en su forma escrita, pero la fragmentación en fonemas requiere de la representación ortográfica que se adquiere en la lectura (Gallego, 2006). Así pues, los niños menores de 5 años pueden desempeñar con soltura y corrección tareas de segmentación en sílabas, pero habrá que esperar al último año de educación infantil para poder encontrar los primeros indicios de la habilidad paralela en el manejo de los fonemas, y hasta los 7 u 8 para hallarla como un conocimiento consolidado. De manera que el conocimiento fonológico precisa del aprendizaje de la lecto-escritura para desarrollarse y la conciencia fonológica mantiene una relación bidireccional con las capacidades lectoras: a la vez que predice y ayuda en su adquisición, se enriquece y completa a partir de la misma (Gallego, 2006). Curiosamente, el grupo de Bruselas (Morais, Cary y Alegría, 1979; cit. en Alegría, 1985) comprobó que adultos analfabetos portugueses eran incapaces, como los niños prelectores, de manipular segmentos fonémicos.

Los datos anteriores nos llevan a deducir que, al menos, deben existir dos formas de conciencia fonológica: la que corresponde al estado previo a la lectura y aquella que requiere saber leer o haberse iniciado en esta habilidad. En realidad son tres los tipos: la conciencia lexical, la conciencia silábica y la conciencia fonémica. Cada una de ellas está conformada por habilidades que permiten identificar y manipular distintos elementos: la conciencia lexical trabaja con las palabras, la silábica con las sílabas y la fonémica, con los fonemas. Torres y cols. (2002) investigaron sobre la progresión en la adquisición fonológica y diferenciaron precisamente estos tres momentos; el primero de ellos (también cronológicamente hablando) exige una manipulación menos consciente y deliberada del fonema y poco requerimiento cognitivo, y se muestra en la práctica como capacidad para la rima (normalmente en forma de retahíla). El segundo se apoya en las sílabas, unidades articulatorias naturales, y precisa de un nivel de cognición asequible por los niños de educación infantil. Aunque parece que este tipo de conocimiento se adquiere de manera natural, al igual que el anterior es susceptible de beneficiarse de la enseñanza. Por último hallaríamos la conciencia fonológica en sí misma, el descubrimiento de que las palabras

están conformadas por elementos sonoros y el reconocimiento de los mismos. A criterio de estos autores, el último estadio supone que el alumno está en disposición para asimilar las reglas que hacen corresponder cada uno de esos sonidos (fonema) con una representación (grafema) y, por lo tanto, para comenzar el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

En países escandinavos y anglosajones se llevan implementando programas de prevención de trastornos lectores basados en el entrenamiento de la conciencia fonológica ya algunos años, y los resultados están siendo realmente alentadores (Ludberg, 1988; cit. en Herrera y Defior, 2005). Estas intervenciones son sencillos juegos lingüísticos de 15 minutos diarios con contenidos de rimas, escucha, identificación de distintos componentes del lenguaje y manipulación de sílabas y fonemas y tienen como objetivo el desarrollo de la conciencia de segmentación fonológica en los alumnos de etapas escolares prelectoras a partir de actividades de manipulación. En Estados Unidos los resultados de programas del mismo corte se han mostrado significativos al poco tiempo de empezar a aplicarse.

Hasta hace poco no han existido datos sobre actuaciones similares en España. Calero y Pérez (1993) han llevado a cabo una investigación longitudinal con el objetivo de analizar el efecto de un Programa de Entrenamiento en conciencia fonológica (en concreto en habilidades de segmentación) sobre niños de último año de Educación Infantil y los dos primeros cursos de Educación Primaria. Antes de finalizar la intervención ya se obtuvieron resultados que confirmaban que un entrenamiento en habilidades metalingüísticas mejoraba el nivel de conciencia fonológica.

Para Bravo Valdivieso (2006), este tipo de intervención pedagógica servirá para crear un puente que posibilite la continuidad en la relación cognitiva y lingüística antes y después del aprendizaje de la lecto-escritura.

### **2.3.3. La identificación de las letras**

Varios autores (Paulesu, Kirby y McCuarrie, 2004; Foulín, 2005; Wagner y Torgesen, 1987, Valdivieso et al., (2006); cit. en Herrera y Defior, 2005) han estudiado la correlación existente entre la identificación o reconocimiento de las letras y la posterior actuación lectora. Esta habilidad se confirma fundamental por vincular la información

visual y la fonológica, y supone un buen predictor del aprendizaje de la lectura. Aram y Besser (2009) no sólo confirman estos datos sino que, además, descubren que el entrenamiento en el conocimiento de los grafemas logra aumentar el vocabulario conocido por los alumnos (cit. en Sotoca, 2013), lo cual se establece como otro argumento a favor de su ejercicio.

Todo conocimiento alfabético favorece el desarrollo de las habilidades fonológicas. De ello se deduce la relación causal entre el hecho de reconocer las letras y el aprendizaje de sus sonidos (Share, 2004; cit. en Gallego, 2006). Para Gallego y Sainz (1995).

No todas las letras ofrecen las mismas dificultades tanto en reconocimiento como en articulación, y en su proceso de asimilación se dan ciertas paradojas. Por ejemplo, aunque se pronuncian antes las consonantes oclusivas que las fricativas, éstas últimas se aíslan primeramente en la corriente acústica y, por lo tanto, son más útiles en los momentos iniciales del aprendizaje de la lectura (Domínguez y Clemente, 1993). Estas diferencias entre las características de los grafemas puede acusarse o mitigarse en función del tipo de lengua.

Quedando demostrado que las reglas abstractas de conversión grafema-fonema son la condición fundamental para poder acceder al lenguaje escrito y que la adquisición de las mismas está siempre precedida por el conocimiento de las letras, es comprensible que la habilidad para reconocerlas esté presente en los programas de intervención (tratamiento o investigación) y como ítem de evaluación en todas las pruebas elaboradas con el fin de detectar el nivel de preparación para la alfabetización o evaluar posibles trastornos lectores (Sellés, 2006; Valdivieso, 1997; Orellana, 1995; Villalón y Rolla, 2000, cit. en Blanco, 2012).

Los datos provenientes de las neurociencias también avalan la relevancia de la identificación de las letras en el proceso prelector. Gracias a las técnicas de neuroimagen se ha detectado una zona en el lóbulo occipital que se pone en funcionamiento cuando detecta tanto letras como palabras escritas y cuya lesión causa ceguera para las mismas. El entrenamiento en la asociación grafema-fonema y el reconocimiento en vocablos escritos suponen activaciones mayores de este “visual word form area”; como era de esperar, los buenos lectores también presentan más actividad en esta zona cerebral que

los lectores deficientes (Hurby y Goswani, 2011; Wendell et al. 2012; cit. en Sotoca, 2013).

De todos los prerrequisitos, el conocimiento de las letras es el único que permanece estable y consistente como predictor (Badian (1998, cit. en Duarte y cols, 2007); curiosamente, también tiene capacidad para pronosticar la actuación aritmética.

#### **2.3.4. La velocidad de denominación**

Relacionada con la habilidad para recuperar fácil y rápidamente la información fonológica, el almacén a largo plazo y la eficacia lectora está la velocidad de denominación (Bowers & Newby, 2002; Catts, Gillispre, Leonard, Kail & Millar, 2002; cit. en Herrera y Defior, 2005). Su correlación significativa con el futuro rendimiento lector sin que influya el cociente intelectual del alumno se ha demostrado en varias ocasiones (Ackerman, Dykman y Gardner, 1990; Bowers y Newby-Clark, 2002; Bowers y Swanson, 1991; Denkla y Ruder, 1976; Wolf, 1997)

Para evaluar esta habilidad se usan tareas de denominación en las que el niño debe nombrar tan rápido como pueda una serie de entre 30 y 50 ítems representados gráficamente (*Rapid Automatized Naming* o RAN). Wolf, Bally y Morris (1986; cit. en Blanco, 2012) fueron los primeros investigadores en mostrar que las diferencias entre niños preescolares en cuanto al tiempo que tardaban en nombrar una imagen correlacionaban con dificultades posteriores en la lectura. Compton (2000; cit. en Bravo Valdivieso, 2006) comprobó que los niños que accedían con más precisión y rapidez a las representaciones fonológicas almacenadas en su memoria a largo plazo tenían mayor capacidad para la lectura.

Los estudios longitudinales concluyen igualmente que la habilidad para nombrar con soltura puede predecir el posterior rendimiento lector (Kirby, Pfeiffer y Parrilla, 2003; cit. en Aguilar et al. 2010) y que, al igual que sucede en el caso de la conciencia fonológica, se trata de una capacidad que mejora con la alfabetización.

El hecho de si la velocidad de nombrar pone o no en juego procesos fonológicos es un cálido debate entre distintos autores (Torgensen et al., 1997; Manis et al., 1999). En lo que parece existir cierto consenso es el hecho de que los disléxicos tienen severos retrasos en la velocidad de denominación (Esribano, 2007; cit. en Aguilar et al., 2010).

Por norma general, la evaluación de la velocidad para nombrar se ha venido investigando junto con la conciencia fonológica en el intento por averiguar su implicación en los procesos lectores. Aunque escasean los estudios que aislen ambas variables, algunos como los llevados a cabo por Aguilar et al.(2010) han hallado que la velocidad para nombrar tiene mayor poder predictivo sobre la lectura de palabras que la conciencia fonológica, no siendo así en el caso de la lectura de pseudopalabras. Estos resultados apuntan hacia cierta independencia entre ambos factores.

### **2.3.5. La memoria fonológica**

La memoria fonológica es un almacén de material verbal. Se evalúa mediante tareas que requieren una retención breve de secuencias de ítems con o sin significado. Las investigaciones (por ejemplo, Torgesen et al, 1994) sugieren que para almacenar material verbal se requieren representaciones compuestas principalmente por los rasgos fonológicos de los estímulos; ese es el motivo de que posea un papel fundamental en el desarrollo de la estrategia de recodificación fonológica necesaria en las primeras etapas de la lectura, cuando la palabra escrita se fragmenta en sus componentes sonoros y se mantiene en la memoria a corto plazo.

Del buen funcionamiento de la memoria (especialmente de la memoria de trabajo o Working Memory) depende el hecho de que los recursos cognitivos permanezcan disponibles el tiempo suficiente como para poder representar y unir los sonidos individuales a la hora de producir palabras. Si esto ocurre, será posible recuperar los significados de la memoria a largo plazo (Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons y Rashotte, 1993; cit. en Fuentes, 2003). Por otro lado, sin la capacidad para ir integrando la información en la memoria sería imposible llegar a comprender la lengua escrita.

Cuando hablamos de niños de Educación Infantil, la memoria fonológica puede hacer correctas predicciones sobre el comportamiento lector al final del primer curso. Los errores en tareas que impliquen tanto a la memoria a largo plazo como al almacén de trabajo se explicarán precisamente por esa representación mental de la que hemos hablado anteriormente que contiene los rasgos fonológicos del lenguaje.

A partir de los resultados de un estudio con sujetos disléxicos del que se extrajeron conclusiones en relación con las dificultades de este tipo de pacientes en la verbalización

fonológica de los signos gráficos, Vellutino y cols. (1995) proponen que este tipo de insuficiencias se deben a un déficit específico en la memoria verbal operacional de corto plazo. En concreto estaríamos hablando de una carencia en el sistema que impediría almacenar la secuencia auditivo-fonética, responsable, a grandes rasgos, de la correcta articulación necesaria para poder acceder al significado de la palabra. En 2004, Jeffries y Everatt llevan a cabo un trabajo similar cuyos resultados indican que las carencias en la velocidad de procesamiento de la información fonológica y la capacidad para almacenarla estarían detrás de las complicaciones en la adquisición del proceso lector (citado en Sotoca, 2012).

El descubrimiento de la poderosa implicación de la memoria en las capacidades lingüísticas lleva a la investigación de métodos alternativos que puedan facilitar la retención de este tipo de información. De entre las distintas propuestas se destaca el método multisensorial, una técnica basada en procurar que un mismo tipo de información entre por distintas vías sensoriales (generalmente táctil, visual y auditiva) para hacer más fuerte la huella mnémica y permitir varios caminos de recuperación de la información. Esta invasión del mismo grupo de datos en diferentes modalidades podría decirse, en otras palabras, que incrementa las posibilidades de recuerdo gracias a que incrementa el número de puertas que acceden a él (Sáiz y Baqués, 1996, citado en Sotoca, 2012).

## **2.4. LAS HABILIDADES FACILITADORAS**

### **2.4.1. Los procesos cognitivos básicos**

Los estudios más clásicos han asociado desde siempre la capacidad lectora y ciertos procesos cognitivos básicos. Prueba de ello son los programas de estimulación y las pruebas de evaluación que dan cuenta de los prerrequisitos lectores de las décadas de los 60, 70 y 80 (Filho, 1960; Inizan, 1976; Mora, 1993; Molina, 1988; cit. en Sellés, 2006). La percepción (en concreto la discriminación perceptiva), la atención y la memoria son, sin lugar a dudas, imprescindibles en la lectura porque suponen la base sobre la cual construir el resto del proceso. Los estudios al respecto relacionan fundamentalmente percepción y lectura mediante tareas de identificación de series de símbolos (Casco,

Tresoldi y Dellantonio, 1998; cit en Nohales, Jiménez y Gámez, 2010) y memoria a corto plazo y lectura (Konold et al., 2003; cit. en Sellés, 2006).

La mayor capacidad para discriminar secuencias de letras y números similares parece tener relación con la precisión y velocidad posterior para leer. Para Enri (1999), la toma de conciencia de las diferencias entre fonemas y grafemas es fundamental en las primeras etapas de adquisición de la lecto-escritura, de manera que la competencia en la habilidad de discriminación estaría dotando al alumno de una base sólida sobre la que construir todo lo demás.

#### **2.4.2. Las habilidades lingüísticas**

El dominio en general del lenguaje oral (en expresión y comprensión) sería uno de los mejores y más evidentes predictores de la posterior capacidad para la lectura. Hasta tal punto es así que algunos autores llegan a la conclusión de que esta habilidad podría, por sí misma, ser la responsable de la mayor parte de las diferencias entre buenos y malos lectores (Walker et al., 1994; Snow et al., 1998; cit. en Nohales y Jiménez, 2008). Cuando las longitudes medias del enunciado son apropiadas, la construcción de las oraciones es correcta y se usan acertadamente los marcadores morfológicos se considera al niño en posesión de prerrequisitos lectores de gran valor. Esta habilidad para el lenguaje y su estrecha relación con las capacidades lectoras se manifiesta en la importancia que obtiene como factor decisivo en el diagnóstico precoz de las dificultades de la lectura. Bravo (1995) cita el nivel de lenguaje expresivo, comprensivo-elaborativo y receptivo como una de las características fundamentales a evaluar en las pruebas psicopedagógicas y los instrumentos de evaluación de la dislexia; en la misma línea, la investigación de Celdrán y Zamorano (2012; cit. en Blanco, 2012) sobre los signos de riesgo de padecer futura dislexia entre los niños de Educación Infantil enfatiza la importancia del retraso en el habla. Otros trabajos que relacionan la dificultad en el lenguaje oral y las dificultades en la lectura son los de Bashir y Scavuzzo (1992), Bishop y Adams (1990) o Stark et al. (1984) entre otros (cit. en Sellés, 2006).

Los estudios de Metsala (1999) se centran en el léxico. Sus conclusiones apuntan a que el dominio de un vocabulario básico influirá en gran medida en el éxito lector.

La capacidad de los más pequeños para identificar palabras (días de la semana, colores, nombres propios, etc) antes de comenzar el enfrentamiento formal a la lectura supone un debut exitoso en el almacenamiento léxico de palabras de alta frecuencia de uso. Cuando las vías de acceso a esta memoria fundamental en la ruta directa de lectura funcionan de un modo flexible y están firmemente asentadas, permitirán un reconocimiento seguro y ágil. Es por ello que esta asociación entre lo visual y lo semántico puede anticipar la futura ejecución en la lectura. Para Blanco (2012) el reconocimiento de palabras es la clave del proceso lector, y es en él en el que se producen las mayores dificultades. Los niños más expuestos a situaciones variadas y que tengan la posibilidad de acceder a amplios léxicos tendrán menores posibilidades de fracaso en el objetivo lector y, probablemente, también en el fracaso escolar.

Aparte de la capacidad para la emisión están las habilidades que implican percepción del habla. Esta supondría, en palabras de Martín et al. (2012), “el análisis auditivo preliminar, el análisis de las características fonéticas y auditivas y la combinación de las características fonéticas en una representación fonológica” (citado en Sotoca, 2012). Su importancia ha conducido a incluirla como objetivo de intervención en programas diseñados para mejorar dificultades disléxicas o de entrenamiento en conciencia fonológica. La percepción del habla suele trabajarse desde la articulación e implica entrenamiento en posiciones fundamentalmente labiales y linguales. Martín et al, (2012, citado en Sotoca, 2012) proporciona evidencias de que estas dificultades unidas a una pobre sonoridad del habla correlacionan con un bajo rendimiento en el procesamiento lector.

#### **2.4.3. La conciencia metalingüística o “conciencia alfabética”**

El término “conciencia alfabética” fue acuñado por Bravo Valdivieso para referirse al conocimiento que gradualmente va adquiriendo el niño sobre el valor simbólico y cultural del lenguaje escrito y su utilidad fundamental como transmisor de información. Esta conciencia alfabética (en inglés “Print Awareness”) se irá desarrollando gracias a la experiencia temprana frente al lenguaje en su forma escrita, igual que la conciencia fonológica se adquiere gracias a la exposición intensiva del niño al lenguaje oral de los adultos.

Los niños que poseen conocimiento sobre lo que supone la lectura (como concepto y como instrumento mediador) disponen de lo que Downing (1970) llamó “claridad cognoscitiva”; este estado estaría en el extremo opuesto al de la “confusión cognoscitiva” de aquellos alumnos que no llegan a comprender la relación entre lo que están aprendiendo y su función. Efectivamente, el aspirante a lector debe tener cierta conciencia sobre el lenguaje escrito, sus funciones y sus utilidades si quiere poder llegar a obtener un significado del texto.

La precoz inmersión en el ambiente letrado está presente en las lecturas que los padres hacen a sus hijos de libros de imágenes en formato grande, especialmente si van señalando las palabras a medida que las pronuncian. De esta manera, un niño de sólo 2 años puede ir comprendiendo progresivamente que toda realidad (incluso las ideas, sentimientos y todo tipo de abstracción) es susceptible de plasmarse gráficamente mediante la escritura. Son muchos los autores y los estudios en nuestro idioma que afirman que si el niño llega al conocimiento de que entre el lenguaje oral y escrito existen ciertos paralelismos fundamentales, habrá recorrido una parte primordial del camino hacia la adquisición de las reglas de correspondencia grafema-fonema (Sebastián y Maldonado, 1986; Carrillo, Romero, López y Sánchez, 1990; Jiménez y Artilles, 1990).

Lapp y Flood (1978) y Wells (1988) encuentran datos concluyentes sobre la repercusión de la lectura de cuentos que hacen los adultos a los niños antes de que estos aprendan a leer (cit. en Condemarín, 2006). Ferreiro y Teberosky (1982) señalan que, en este tipo de interacciones, los niños aprenden de un modo natural convenciones imprescindibles relacionadas con la lectura, como la dirección izquierda-derecha y arriba-abajo. Efectivamente, parece existir suficiente evidencia como para concluir que el adulto determina en gran medida el afecto del niño en relación al acto lector. Malmquist (1973) o Goldbecker (1975) entre otros afirman que el rendimiento lector de los alumnos está más relacionado con la figura del profesor que con el tipo de material o el método de enseñanza por el que se haya optado.

Para el National Early Literacy (2008, citado en Sotoca, 2012) el “print awareness” es una de las variables con mayor capacidad para predecir el curso de la futura alfabetización y queda descrita como un tipo de conocimiento que incluiría, entre otras habilidades, la curiosidad por lo impreso, la comprensión de que las letras en todas sus

formas expresan significados, la capacidad para manejar correctamente los objetos literarios o la interiorización de la direccionalidad de la escritura.

El conocimiento de todos estos factores que en conjunto determinan el acto lector nos lleva a sospechar, pues, que la edad adecuada para el principio del aprendizaje es siempre una simple referencia.

#### **2.4.4. Otros factores**

Fueron Maldonado et al. (1998) quienes advirtieron que los llamados “prerrequisitos lectores” eran condiciones necesarias pero no suficientes para el acceso satisfactorio a la lectura. Aparte de las variables cognitivas, metalingüísticas y fonológicas es preciso que los niños dispongan de un entorno familiar que favorezca la lectura y reciban una instrucción competente y sistemática que, sobre todo, les aporte un correcto feedback sobre sus errores. Este otro grupo de factores (a los que ellos llamaron “variables extra-sujeto”) pueden ejercer una poderosa influencia en el rendimiento lector de los niños. Tanto es así que en los últimos años se ha detectado un incremento en el interés por determinar sus principales características, aunque en comparación con la actividad generada por las variables intrasujeto son muchos menos los estudios (García y Moreno, 2000).

Existen estudios que ponen de manifiesto que la comprensión del texto es posible porque se relaciona nueva información con otra que el lector ya posee. Cuando exponemos al niño a textos que superan sus posibilidades (generalmente con un gran número de palabras desconocidas) estamos cerrando la puerta a toda posibilidad de comprensión a la vez que propiciamos la asociación del acto lector con un acto aburrido y sin sentido. Todo trabajo que favorezca la creación de un entorno cognitivo extenso y suponga ampliar el medio experiencial del niño estará, por el contrario, propiciando una base deseable para poder abordar más ampliamente la lectura.

En algunas investigaciones se ha llegado a determinar que el sexo es una variable a considerar en la adquisición lectora. Bank y col. (1980, cit en Costa, 2011) obtuvieron evidencias de que, por lo general, las niñas aprenden a leer antes que los niños. La interpretación que hace la neuropsicología al respecto es la de que la organización del hemisferio izquierdo (estrechamente relacionado con el lenguaje) se da antes en las

mujeres, mientras que los varones maduran previamente el lado derecho del cerebro (Costa, 2011).

El ambiente familiar interacciona con el nivel evolutivo del niño para dar lugar al funcionamiento cognitivo, intelectual y lingüístico posterior (Lerner, 1981; Bradley y Cladwell, 1984; cit en Costa, 2011). La estimulación lingüística que el niño recibe del medio será determinante en su actuación oral posterior, y ésta, como ya hemos comprobado, conforma una parte fundamental de la base sobre la que apoyar el conocimiento lector posterior. Ramey y cols (1975) por una parte y Siegel (1981; cit. en Costa, 2011) por otra, hallaron correlaciones significativas entre otros factores del entorno inmediato de los niños pequeños y su actuación lingüística, como el grado de organización de la familia, el número y tipo de las experiencias del niño fuera de ella e, incluso, la variedad y cantidad de juguetes disponibles. Huberty y Swan (1974) encontraron como predictor adicional la posición entre hermanos. En un estudio más reciente sobre trastornos del lenguaje se encuentra que, de todos los pacientes, el 28% eran hermanos mayores, el 8% ocupaban un lugar intermedio, el 11% eran hijos únicos y en el 53% de los casos se trataba de los más pequeños de la casa.

Bravo Valdivieso realiza una interesante revisión sobre los estudios de Vellutino y sus investigadores que contribuyeron a desechar el modelo de la maduración lectora. En su opinión, estas investigaciones cometen el error de contemplar en las muestras exclusivamente a niños de clases sociales medias y altas, obviando a todos aquellos que sufren deprivación económica o socio-cultural. En 1993 y con un grupo de colaboradores encuentra diferencias entre los disléxicos de distintas clases sociales: los niños con problemas lectores de los estratos sociales más altos obtenían por lo general mejores puntuaciones que los que venían de ambientes socialmente desfavorecidos. El análisis de las adquisiciones y los trastornos de la lectura nunca deben considerarse, pues, abstrayendo al niño de su entorno socio-cultural.

## **2.5. EL PAPEL DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN LA ESCUELA**

El trabajo oral está presente en prácticamente la totalidad de las acciones que se llevan a cabo en el aula de Educación Infantil. El momento en el que alcanza su máximo protagonismo es en la asamblea de acogida, pero existen multitud de pequeños gestos

dirigidos a alcanzar la mejor competencia lingüística en los pequeños: dotando de significado e intencionalidad a las expresiones del niño, trabajando el vocabulario, corrigiendo articulaciones erróneas y deficientes, ayudándoles a usar el lenguaje de un modo apropiado, contándoles cuentos, aprendiendo poesías y contemplando la parte oral de todas las demás actividades.

En los últimos años se han multiplicado los trabajos que investigan la relación entre programas de entrenamiento de prerrequisitos lectores (especialmente de la conciencia fonológica) y el rendimiento lector posterior; en la misma línea, varios estudios han revisado las pruebas de evaluación de estos predictores, que por norma general habían surgido bajo el imperio del modelo de la maduración, buscando instrumentos más válidos y fiables. La combinación de ambas líneas de indagación ha confluído en una serie de pautas bien argumentadas para el trabajo de los precursores de la lectura en el aula de Educación Infantil. De ellas nos ocuparemos a continuación.

Toda actividad de discriminación fonética desarrollará habilidades metalingüísticas y tendrá repercusiones en el procesamiento fonológico. Las prácticas de retahílas, rimas, juegos fónicos y alteraciones de los elementos que conforman las palabras llevan al alumno de educación infantil a favorecer la articulación correcta y atender a los componentes del lenguaje oral (fonemas) que posteriormente, cuando se inicie en el aprendizaje lecto-escritor, hallará en su forma gráfica (grafemas). En el mismo momento en que sometemos al niño a una reflexión metalingüística con juegos que trabajen la segmentación silábica le estaremos ayudando a la toma de conciencia de los elementos que conforman el habla. Ejemplos de esta actuación serían las actividades propuestas por Sebastián y Maldonado (1982) que eliminan la sílaba de una palabra para que el niño exprese lo que queda (por ejemplo, de la palabra “plátano” eliminar la sílaba “pla” a la espera de que el alumno responda “tano”), que comparan vocablos que acaban por la misma sílaba para que el niño lo detecte y manifieste (como sucedería en el caso de “mesa” y “casa”) o, a un nivel más avanzado, las que eliminan un fonema pretendiendo que el niño deduzca el resultado (por ejemplo, eliminando la “r” de la palabra “rana” para que el alumno responda “ana”).

### 2.5.1. La evaluación de las habilidades fonológicas en español

Hasta hace relativamente poco, las pruebas de las que disponíamos en lengua castellana para evaluar de manera general la capacitación para la lectura no sólo eran escasas sino que, además, habían sido diseñadas siguiendo el modelo de los años 60. Todas ellas estaban centradas en las mismas habilidades neuroperceptivo-motoras que pocos años después se demostraron ineficaces para predecir el comportamiento lector de los alumnos en repetidas ocasiones (Sellés y Martínez, 2008).

Entre las más antiguas encontraríamos el “*Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura*” de Filho (1937), la “*Evaluación de la aptitud para aprender a leer*” de Inizan (1976) o la adaptación española que hizo Emiliana García Manzano del “*Reserval Test*” (1955). Las tres son ejemplos representativos de la línea de pensamiento dominante en aquél momento y del valor otorgado a las variables cognitivas en lo que a la adquisición lectora se refiere.

La primera de estas evaluaciones, el Test ABC de Filho (cit. en Sellés, 2006), está dividida en siete subapartados de corte perceptivo-motor. Los niños deben realizar tareas de reproducir distintas figuras, evocar objetos, relatos y palabras, reproducir una serie de movimientos, repetir vocablos o demostrar su agilidad con las tijeras. La prueba de Inizan es casi cuarenta años posterior pero apenas incluye una tímida evaluación de la discriminación fonológica entre la medida de la capacidad perceptivo visual, la memoria, la habilidad con la copia y la articulación. Ese intento de Inizan por reflejar el modo en el que los pequeños analizan los sonidos de las palabras consta de dos partes: primero, la evaluación de la capacidad para discriminar la rima y segundo, un intento por apreciar la habilidad para discriminar fonemas. Para Calero y Pérez (1993) este tipo de pruebas tienen la complicación añadida de basar su nivel de predicción en base a correlaciones, lo cual conlleva cierto riesgo de confusión de las mismas con relaciones causa-efecto. Cualquier comprobación, por ejemplo, de que la lateralización correlaciona con la capacidad lectora se traduce en la conclusión de que es preciso incorporar tareas que trabajen la discriminación derecha-izquierda si queremos preparar con eficacia al alumno que pretende acceder a la lectura. Sin embargo, pueden darse correlaciones perfectas entre dos variables ( $r=1$ ) sin que entre ellas exista ningún tipo de relación causa-efecto. Así pues, podría decirse que el gran desliz de las pruebas de Filho e Inizan ha sido definir

los prerrequisitos para la lectura a partir de las habilidades que mayor correlación han mostrado con el proceso lector.

A finales de los 80 y principio de los 90 encontramos dos instrumentos de transición: por un lado la “*Batería Evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura*” o BENHALE (Mora, 1993) y la *Batería Diagnóstica de la Madurez Lectora*” o BADIMALE (Molina, 1988), (cit. en Sellés, 2006). Aunque por estas fechas el concepto de “madurez lectora” ya está seriamente cuestionado, ambas pruebas parecen no poder despegarse de la inercia de los años anteriores; de modo que al final están conformadas por los mismos elementos fundamentalmente cognitivos que tradicionalmente integraban sus hermanas mayores.

A medida que las investigaciones van demostrando la primacía de los aspectos lingüísticos sobre los cognitivos en la preparación para la acción lectora, se van precisando instrumentos que incorporen nuevas habilidades. En respuesta a esta demanda, Molina publica en 1992 la “*Batería Diagnóstica de la competencia básica para la lectura*” o BADICBALE, una revisión de la Escala que publicó cuatro años antes. A pesar de las condiciones en las que es creada, la escala BADICBALE, aún incorporando la evaluación de conciencia silábica y grafo-fonémica, capacidad de abstracción y otras estrategias lectoras, continúa dotando de mucho peso a las variables visomotoras y espaciales.

Por las mismas fechas, en el contexto anglosajón el número de pruebas destinadas a evaluar los prerrequisitos lectores es mucho más significativo. Desde el “*Infant Reading Test*” de Brimer y Raban (1985) hasta el “*Indiana Reading Diagnostic Assessment*” (Center for Innovation Assessment Indiana Department of Education, 2007) son muchas las baterías que han ido recopilando los datos de las investigaciones más punteras para ofrecer una evaluación adaptada a la actualidad. Bastó que los primeros estudios confirmaran el valor predictivo de la conciencia fonológica en el acto lector para que los test y las escalas de habla inglesa introdujeran esta habilidad de alguna manera en sus instrumentos de medida. Para cuando esto estaba sucediendo, en España se olvidaban todo tipo de habilidades metalingüísticas, dejando su representación en una tímida evaluación de la conciencia silábica en el BADICBALE y la contemplación algo más generosa del lenguaje oral, con especial hincapié en el vocabulario o léxico.

Una revisión de algunos instrumentos de evaluación logopédicos y psicopedagógicos (algunos de los cuales disfrutan aún hoy en día de un lugar privilegiado como pruebas para discriminar trastornos lectores y del lenguaje) nos alertan de hasta qué punto aún queda la gran parte del trabajo por hacer. El aclamado “*Test Illinois de actividades psicolingüísticas*” de Kirk y McCarthy (1961) o I.T.P.A., que aunque no es propiamente una prueba de evaluación lectora pretende abarcar todo lo posible los trastornos del lenguaje, sirve también para organizar un programa de intervención pedagógica con niños pequeños o con dificultades. En 1986 Ballesteros, Cordero y Manga hacen una adaptación y tipificación españolas con algunas modificaciones. La calidad de este instrumento ha conseguido que resista el paso de los años y siga utilizándose en algunos contextos, pero en ningún momento contempla la conciencia fonológica como tal, la capacidad para la segmentación silábica u otros de los prerrequisitos lectores cuya implicación en la lectura se han demostrado en numerosas ocasiones; de manera que no puede ofrecer una evaluación completa del nivel lingüístico del niño. La “*Prueba de Lenguaje Oral*” de Margarita Nieto Herrera (1984) sí contempla una prueba de discriminación fonética y otra de integración, si bien ambas se describen en función a la participación que tienen en la articulación y otras nociones cognitivas. Además, ambos apartados del test quedan sepultados por otras doce pruebas, la mayoría de ellas de corte maduracionista. Los “*Boletines de Evaluación Psicopedagógica*” de Yolanda Presa González para alumnos con necesidades especiales (1989) tienen un apartado en el que se pretende un registro de lo que allí se llaman “capacidades previas al lenguaje oral”. En ninguna de las versiones (preescolar, ciclo inicial y ciclo medio) se hace referencia alguna a la conciencia fonológica, las habilidades metalingüísticas ni ningún otro factor que no sea puramente cognitivo.

Nuestra pobre situación en instrumentos de medida adaptados a los últimos descubrimientos en cuanto a prerrequisitos lectores ha llevado a varios investigadores de habla hispana a diseñar pruebas nuevas de gran calidad y muchas posibilidades. Desde la Universidad de Valencia, Sellés, Martínez y Vidal-Abarca (2010) crean la “*Batería de Inicio a la Lectura*” (BIL 3-6). Esta prueba incluye una evaluación del conocimiento fonológico (mediante tareas de rima y manipulación silábica), del conocimiento alfabético, del conocimiento metalingüístico sobre la lectura, de habilidades lingüísticas y de ciertos procesos cognitivos (memoria y percepción), y el proceso de investigación paralelo aporta

información relevante sobre los predictores del rendimiento lector, especialmente en cuanto a las diferentes edades de los preescolares.

## **2.5.2. El trabajo de la conciencia fonológica en el aula de Educación Infantil.**

### *2.5.2.1. Actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica propiamente dicha*

Detrás de la investigación en torno a los prerrequisitos lectores en general y la conciencia fonológica en particular, existen otros estudios longitudinales que pretenden evaluar el impacto de programas de entrenamiento en habilidades metalingüísticas sobre el rendimiento lector posterior y, en caso de obtener resultados que secunden las teorías que defienden la capacidad predictiva de estos factores, conocer la permanencia de su influjo en el tiempo.

Bradley y Bryant (1983), Cunningham (1990) y Lundberg, Frost y Petersen (1988) (cit. en Gutiérrez y Linuesa, 1993) son sólo algunos de los autores que han demostrado la relación entre el entrenamiento en habilidades de procesamiento fonológico y la mejora en la capacidad lectora. En España este tipo de investigación parece despuntar en la década de los 90, de manera que a día de hoy ya contamos con algunos estudios longitudinales completos que pueden aportar su grano de arena en lo que a las lenguas transparentes se refiere, en cualquier caso las que más precisan de una conciencia fonológica para el correcto aprendizaje lecto-escritor. Es de toda esta práctica, así como de los instrumentos de evaluación, de donde se obtiene un elaborado y completo material a partir del cual poder trabajar con palabras, sílabas y fonemas con los más pequeños del colegio.

El número de tareas que se han empleado para medir, evaluar o entrenar el conocimiento fonológico es tan amplio y variado que exige algún criterio para organizarlo. Para empezar, estas actividades tienen rangos muy diferentes de dificultad, generalmente dependiendo de su nivel de abstracción y de la demanda de recursos cognitivos que se pongan en juego (Domínguez y Clemente, 1993; cit. en Gutiérrez y Linuesa, 1993). Por otro lado, y como ya hemos visto anteriormente, algunos de los componentes del lenguaje se adquieren de un modo natural (por ejemplo, la sílaba), mientras que otros requieren de una enseñanza competente. De manera que será preciso secuenciar las acciones e ir las

integrando en la actividad del aula teniendo en cuenta, aunque con cierta flexibilidad, los periodos sensibles y las adquisiciones según la edad cronológica de los niños.

Lo que sin duda es necesario es que previamente al trabajo metalingüístico los niños hayan desarrollado algún interés por el lenguaje y tengan capacidad para una mínima reflexión sobre el mismo. La adquisición de este tipo de conciencia se logra mediante acciones que fomenten en los alumnos el gusto por la lectura o que llamen su atención sobre curiosidades lingüísticas, como el hecho de que dos palabras familiares comiencen por la misma letra. La articulación exagerada a modo de juego o la escucha activa de distintos sonidos (de la naturaleza, de instrumentos musicales o incluso de nuestra vida cotidiana) promueven el desarrollo de la atención y trabajan y afinan la sensibilidad auditiva, ambas capacidades íntimamente relacionadas con la habilidad para discriminar obligatoria en la distinción fonemática, nuestra meta.

Se han obtenido evidencias empíricas de que el nivel lingüístico más sencillo y que menos recursos cognitivos pone en juego es la rima (Lundberg, 1978; Stanovich y col, cit. en Domínguez y Clemente, 1993). El hecho de que exija menos conciencia que otras manipulaciones y de que su conocimiento no dependa de una enseñanza explícita la convierten en un adecuado punto de partida. Aparte de los conocidos beneficios de las poesías y canciones como recurso educativo de los primeros años de escolaridad (el desarrollo de cierto gusto estético en el niño, su capacidad para fijar conceptos y trabajar aspectos cruciales como el ritmo y la coordinación y la relación indudable con el juego entre otros muchos), éstas contribuyen a desarrollar el vocabulario y las capacidades memorísticas. En el repertorio popular existen versiones que juegan a una sencilla manipulación consistente en ir modificando la letra original, de manera que a la primera vuelta le siguen otras cinco, en cada una de las cuales todas las vocales se pronuncian como una sola (por ejemplo, “Mi barba tiene tres pelos” o “Fernando Séptimo”). En esta inocente recreación los niños perciben las variaciones de las palabras a partir de pequeños cambios y comienzan a trabajar la conciencia fonológica (Sotoca, 2012).

Existen investigaciones que aseguran que el conocimiento fonológico es susceptible de trabajarse inicialmente a través de la rima (Bradley y Bryant, 1991, Goswami y Bryant, 1990; cit. en Domínguez y Clemente, 1993). La mejor de las virtudes de los pareados es su sencillez y la atención que demandan de los niños sobre los sonidos del lenguaje. Además, la rima requiere abandonar el significado de la palabra

para abordar su forma estrictamente fonológica, de manera que facilita el acceso al lenguaje como una entidad abstracta.

El orden de complejidad en el que la rima ocupa el primer lugar continúa con el nivel silábico. Puesto que la sílaba es una unidad de articulación natural que puede no requerir ningún tipo de enseñanza será siempre más asequible que el trabajo con fonemas, que sí lo demandan (Mann, 1986; cit en Domínguez y Clemente, 1993). Así pues, el ejercicio del nivel fonológico se reserva para el último curso del segundo ciclo de educación infantil (5 años) por su complicación tanto lingüística como cognitiva. El descubrimiento segmental de las palabras que conforman los sistemas de escritura alfabéticos requerirá de instrucción por no surgir espontáneamente (Morais, Alegría y Content, 1987).

Las actividades que trabajan la conciencia fonológica pueden demandar la identificación, alteración, omisión, comparación o adición de algún elemento dentro de palabras o pseudopalabras. A su vez, estas mismas acciones pueden llevarse a cabo sobre unidades que ocupen distintos lugares en esos mismos vocablos, de manera que podemos encontrar ejemplos de trabajo con las sílabas o los fonemas iniciales, los intermedios o los finales. Por último, no todos los fonemas ni todas las sílabas son iguales; los primeros pueden ser vocálicos o consonánticos, y en estos últimos existen clasificaciones más complejas (por ejemplo, la relevante diferenciación entre fricativas y oclusivas). Las sílabas, por su parte, pueden responder a múltiples esquemas, de manera que no es lo mismo una estructura consonante-vocal (CV) que otra del tipo consonante-consonante-vocal (CCV).

Atendiendo a que, en función a la complejidad, los niveles han de seguir la secuencia *conocimiento de la palabra–conocimiento silábico–conocimiento fonológico*<sup>1</sup> (o conciencia léxica-conciencia silábica-conciencia fonológica), surge ahora la cuestión de cómo secuenciar los distintos tipos de actividades mientras las adaptamos a este orden.

Tanto para el entrenamiento como para la evaluación, las actividades a las que clásicamente se suele exponer a los niños comprenden rima (detección de similitudes sonoras entre dos o más términos), sustitución (cambio de un elemento de la palabra por

---

<sup>1</sup> Arnáiz, Castejón, Ruíz y Guirao (2005, cit. en Arancibia et al.2012) incluyen entre la conciencia silábica y la fonológica la *intrasilábica* y enlazan la rima con la aliteración. La diferenciación de un nivel intrasilábico responde a la capacidad para segmentar las sílabas en dos partes integrantes: el ataque(o principio) y la coda (o final). La complejidad de este análisis silábico nos ha llevado a eliminarlo de nuestros objetivos de trabajo, si bien se puede profundizar en él consultando los trabajos de Hualde de 1989.

otro), adición (integración de una unidad nueva en la palabra), omisión (eliminación de una parte de la palabra) e identificación (discriminación de ciertos elementos que conforman los vocablos). Signorini y Manrique (1996) entrenaron en conciencia fonológica a un grupo de niños de 5 años pertenecientes a la clase media enfrentándoles a varias de estas tareas. Los resultados de su trabajo demuestran que, en orden de dificultad creciente, las actividades obedecen al siguiente patrón de complejidad: rimas, identificación de sonidos iniciales y finales, segmentación fonológica y omisión del fonema inicial. Domínguez encuentra resultados similares en 1996 y Defior (1993, cit. en Navarro y Cruz, 2009-2010) halla idéntica progresión, si bien antepone a este tipo de tareas otras algo más sencillas como la detección de la duración acústica (identificar qué palabra es más larga de entre dos o más) o la identificación del número de términos (responder a la pregunta: ¿cuántas palabras hay en...?). En lo que a esta última actividad se refiere, Manrique y Signorini (1988) concluyen que la segmentación léxica puede resultar igual de compleja que la fonológica para los niños prelectores, puesto que la tendencia natural de los mismos es a dividir la oración en unidades semánticas, sin considerar preposiciones y conjunciones (Karpova, 1955, cit. en Manrique y Signorini, 1988).

A partir de estos y otros datos similares en lengua española (por ejemplo González, 1996), parece que la sucesión definitiva de las tareas en función a su complejidad responde a: rima, identificación, adición y omisión (Domínguez y Clemente, 1999).

En cuanto a la posición del elemento que vamos a manipular (sílabas o fonemas), parece que se identifican con mayor facilidad aquellos que ocupan las posiciones iniciales en las palabras que los que lo hacen al final de las mismas, y que, a su vez, ambas localizaciones resultan más sencillas para los niños de estas edades que las que corresponden a posiciones intermedias (Byrne y Fielding-Barnsley, 1990). No obstante, también hay evidencias de que independientemente de la posición que se decida trabajar, las adquisiciones se generalizarán a los otros lugares de la palabra.

De nuevo son Domínguez y Clemente (1999) las que encuentran que los fonemas consonánticos más asequibles para los niños pequeños son las fricativas (consonantes que se producen por una constricción de dos órganos articulatorios y que, como consecuencia, modifican la corriente de aire, como sucede en los sonidos /s/, /f/ o /j/) aunque evolutivamente éstas suelen adquirirse después que las oclusivas (según la Real Academia de la Lengua Española, consonante “que se articula con los órganos de la

palabra formando en algún punto del canal vocal un contacto que interrumpe la salida del aire espirado”<sup>2</sup>, como sucede con /p/, /t/, /k/, /m/ o /n/). Pero, al igual que sucede en el trabajo de los elementos que conforman las palabras según su posición en las mismas, no suele ser necesario incorporar actividades que den cuenta de cada fonema porque también en este caso se da un fenómeno de generalización. De esta manera podría ser suficiente con contemplar en las actividades una selección de fonemas que represente las diversas clases.

Por último, la investigación descubre que, dentro de lo aconsejable de abordar todo tipo de sílabas, hay que prestar especial atención a aquellas que contienen grupos consonánticos del tipo CCV. Parece que la competencia en el análisis de estas estructuras reduce significativamente las dificultades a la hora de leer y escribir ese tipo de sílabas (Treiman, 1991; Domínguez y Clemente, 1999).

Partiendo entonces de estas pautas, nuestra intervención en el aula debería, como ya hemos mencionado, iniciarse con la rima. Las actividades en las que, por ejemplo, los niños deben decidir si dos o más palabras comparten un final (p.e., botella/estrella; gato/pato/rato), aquellas en las que deben idear pareados o completar versos (p.e., “*D de Dumbo, el elefante, que vuela a lo alto sin miedo. Si subes sobre su lomo, te llevará hasta el.....*”<sup>3</sup>), las que demandan detectar sonidos iguales en su comienzo (onsets o aliteraciones) e incluso las que se basan en la simple memorización de un escueto poema, están exigiendo de los mismos centrarse en las similitudes y las diferencias a un nivel sublexical, abriendo la puerta de los más pequeños al análisis más profundo del lenguaje. Un ejemplo de actividades de rima sería la selección de dibujos cuyos nombres acaben igual para que los niños los agrupen según este criterio, o el hecho de aprovechar la disposición en corro de la asamblea para, tras exponer una palabra, solicitar a todos los integrantes del grupo que expresen otra que rime con ella.

Después del trabajo de la rima nos centraríamos en tareas de identificación. En ellas los alumnos deben juzgar si un determinado sonido se halla en el comienzo, el medio o el final de la palabra (p.e., detectar el fonema /l/ en “linea, flaco y col”). Algunos autores han concluido que esta tarea por sí sola tiene la capacidad de desarrollar el conocimiento fonológico en los niños (Byrne y Fielding-Barnsley, 1990-1991; Domínguez y

<sup>2</sup> Definición extraída de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=MeFzODsicDXX2G1hP1u2>

<sup>3</sup> Ejemplo extraído de Jefferds, V. “*ABC Disney*”, 1996. Everest.

Clemente, 1993). Por otra parte, parece existir evidencia de que el trabajo de identificación fonemática contribuye positivamente en la adquisición de las correspondencias entre los grafemas y su sonido, especialmente si después de la detección se muestra la letra que representa ese mismo fonema en el lenguaje escrito. Domínguez y Clemente consideran que precisamente esta última cualidad del ejercicio (su valor como vehículo hacia adquisiciones más complejas) es por la que debe implementarse en los primeros momentos de la didáctica de las habilidades fonológicas en los niños prelectores (1993).

En los tradicionales juegos del Veo-veo o del “Tren de las palabras” (en el que cada niño ha de decir un término que comience por la letra o la sílaba en la que acababa el que pronunció el anterior) se trabaja la identificación. Domínguez y Clemente proponen también la creación de un reloj silábico o fonémico cuya aguja, al detenerse después de un impulso, indique el elemento por el que debe comenzar o acabar la palabra a buscar por el alumno. Seleccionar dibujos que empiecen o terminen por un determinado sonido de entre varios en una lámina o crear un dominó en el que las ilustraciones obedezcan a criterios fonémicos o silábicos son también tareas adecuadas para el trabajo de identificación con los niños que cursan Educación Infantil. Todas estas actividades se prestan por igual a la ejercitación de la sílaba y el fonema, si bien es aconsejable que se tenga presente en todo momento que el acto de aislar el fonema no se adquiere naturalmente, de manera que se deben propiciar ayudas a los niños (como exagerar mucho la pronunciación).

La adición se puede trabajar asociando a cada niño del aula con una sílaba e invitando después al grupo a que se una por parejas, expresando final y explícitamente el resultado de su unión. Estas asociaciones pueden hacerse de múltiples maneras e ir variando su complejidad, de manera que uno de los grupos de adición continúe siendo sencillo y el otro quede conformado por más de una sílaba. Las relaciones entre las palabras de uno y otro lado pueden obedecer también a distintos criterios: la formación de palabras conocidas o la asociación libre. Por ejemplo, podemos crear dos columnas de sílabas de este tipo:

|    |      |
|----|------|
| Ca | Leta |
| Ne | Jado |
| Ma | Vera |

|    |      |
|----|------|
| Te | Reno |
| Mo | Mino |

La consigna de la acción puede requerir hallar palabras uniendo los elementos de los dos grupos o sencillamente asociar unos con otros, independientemente del resultado de esta reunión.

También se puede jugar con los pequeños a formar nuevos términos eliminando una sílaba de términos que contengan tres (p.e., Repaso---paso, Motora----moto). Estas mismas acciones se pueden extrapolar al trabajo del fonema.

El orden de secuenciación de las tareas nos llevaría ahora a trabajar las actividades de adición. En ellas, el niño debe añadir un segmento determinado (silábico o fonémico) a una palabra o pseudopalabra (p.e., /c/ + “laro”, o “monto” + /n/). Esta acción, junto con el trabajo de omisión, ha conseguido crear los mayores niveles de habilidad fonológica en los niños (Cunningham, 1990, cit en Gutiérrez y Linuesa, 1993; Domínguez y Clemente, 1999), si bien la adición resulta más sencilla para los alumnos. Por ello las actividades de suma de sílabas o fonemas suelen estar presentes en todos los programas de entrenamiento y evaluación de la conciencia metalingüística.

El último lugar lo ocuparía la tarea de omisión. Se trata de que los niños eliminen un segmento (sílaba o fonema) de una palabra o pseudopalabra y emitan el resultado de dicha operación (p.e., “sola” - /s/, o “pintar” - /r/). Este tipo de actividades son las que más despiertan la conciencia fonológica, por lo que se ha usado con mucha frecuencia, al igual que las de adición, para evaluar este tipo de capacidades o trabajarlas explícitamente (Bruce, 1964; Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979). Las tareas de omisión y adición han incrementado significativamente su virtud para el desarrollo de capacidades fonológicas al enseñarse conjuntamente con el conocimiento de las letras del alfabeto (Domínguez y Clemente, 1999).

En coherencia con el fenómeno de generalización que ya hemos mencionado, parece indiferente el hecho de trabajar todos los fonemas y sus posiciones en la palabra. Es cierto que algunas tareas pueden resultar más sencillas y que, por lo tanto, se pueden utilizar para comenzar los programas de entrenamiento (por ejemplo, y en lo que a la adquisición de los fonemas se refiere, seguir la secuencia: sonidos vocálicos, fricativas y oclusivas), pero en general no será preciso abarcar todas las unidades sonoras que

conforman la lengua del futuro lector. Sin embargo, Domínguez y Clemente recomiendan que sí se trabajen todas las estructuras silábicas (CV, CVC, CCV, etc.).

En cualquier caso, la conciencia fonológica es susceptible de abarcarse en cualquier actividad si, por ejemplo, se incluyen adrede ejercicios de descomposición de palabras, se introducen pseudopalabras o se escriben los términos desconocidos. El hecho de conocer las repercusiones de una intervención repetida en este tipo de acciones debería traducirse en una actitud coherente en el aula por parte del profesor, quien podría introducir fácilmente el trabajo metalingüístico siempre que hubiera ocasión para hacerlo.

#### *2.5.2.2. El trabajo de las habilidades facilitadoras*

Parece que la múltiple investigación y los programas de entrenamiento han despertado cierto interés por proporcionar a los preescolares una base sólida sobre la que construir su aprendizaje lecto-escritor. Como resultado surgen una serie de prácticas sencillas de llevar a cabo en el aula sobradamente justificadas. De un pequeño fragmento de las mismas nos vamos a ocupar a continuación.

Varias investigaciones con niños de habla inglesa sobre el desarrollo del lenguaje oral y la adquisición léxica han concluido defendiendo una técnica elaborada sobre el sencillo hecho de “contar un cuento” (Lefebvre et al, 2011; Aram y Besser, 2009; cit. en Sotoca, 2013). Este método (el SSR o “Share Storybook Reading”) consiste en la narración del relato siguiendo una flexible secuencia didáctica. En primer lugar, el niño debe recibir al libro atendiendo a sus aspectos exteriores, como el título, la portada, el tipo de letra, el tamaño y material del soporte, el nombre del autor o los autores y cualquier otro elemento que pueda resultar significativo. Una vez examinado el soporte, es aconsejable que los niños realicen una hipótesis sobre su contenido. Aunque en las fuentes consultadas no se explica detalladamente el objetivo de este pronóstico, nuestra interpretación del ejercicio es que en esa conjetura el niño se implica de alguna manera, teniendo en adelante la adicional motivación del científico que quiere comprobar si estaba o no en lo cierto.

Durante la lectura se aconseja realizar las pausas necesarias para facilitar la adquisición del léxico desconocido. Si el relato está bien elegido y se adecúa correctamente al nivel de los niños, estas detenciones no serán tan frecuentes como para

que la lectura se haga demasiado lenta y aburrida. El exceso de paradas, en cualquier caso, puede afectar negativamente a la frágil atención y concentración de alumnos tan jóvenes. Para lograr el máximo beneficio de las definiciones es recomendable que vayan acompañadas de términos sinónimos, imágenes que las representen y generalizaciones (o usos en otro contexto). Por último, es preciso que los alumnos estén activos durante la narración realizando inferencias sobre aspectos poco claros del relato o los posibles sentimientos de los personajes, expresando sus preferencias u opiniones, conectando la información nueva con sus conocimientos previos o haciendo predicciones de lo que va a suceder (Sotoca, 2013). Las investigaciones al respecto no han encontrado ninguna evidencia de que el trabajo SSR contribuya al desarrollo o la mejora del vocabulario o el "Print Awareness" en los alumnos que proceden de niveles socioeconómicos medios o altos, pero resulta útil en poblaciones de riesgo de dislexia. Además, la mejora de las habilidades de manipulación fonológica fue general, independientemente del ambiente que rodeaba a los sujetos de muestra (Lefebvre et al., 2011, cit. en Sotoca 2013).

Otro de los recursos que más adeptos ha ganado en los últimos años como medio para el trabajo fonológico y precursor lector es el método multisensorial, anteriormente señalado. Su uso pretende hacer más sencillo el nexo entre el sonido y su representación gráfica al realizar varias asociaciones, cada una de ellas en una modalidad sensorial distinta (Lefebvre et al, 2011; Aram y Besser, 2009; cit. en Sotoca 2013). Al diversificar las vías de entrada de la información la recuperación de la misma será más sencilla.

El estudio neurológico ha supuesto una base física que sustenta este método, demostrando la interrelación entre las distintas vías sensitivas. Por otro lado, las técnicas de neuroimagen han descubierto que en el proceso lector se activan zonas que corresponden a sentidos distintos del de la visión (Longcamp, Tanskanen y Hari, 2006; cit. en Sotoca, 2012). Existe investigación que ha demostrado la mejora en la adquisición lectora cuando la asociación visual grafema-fonema se acompaña de percepción cinestésica (como poder tocar letras con volumen y un tamaño suficiente como para seguir su forma con el dedo) (Bara, Gentaz y Colé, 2006, cit. en Palluel-Germain et al., 2007).

El método multisensorial es ya un clásico para el tratamiento de los trastornos disléxicos y en la actualidad cuenta con versiones para aplicar a lo largo de todo el segundo ciclo de educación infantil. Cuando su empleo se pretende a largo plazo es

común que se separen las letras a trabajar en distintos grupos y se asocie a cada curso un número determinado de las mismas (véase por ejemplo FONOLECTO). Estas versiones más modernas suelen contemplar acciones de articulación, de movimiento, visuales, auditivas y táctiles.

Prácticamente todas las aulas de Educación Infantil están repletas de carteles y pictogramas. Los nombres de cada uno de los niños que conforma el grupo suele estar rotulado, así como los días de la semana y otras palabras de alta frecuencia de uso, y ciertas acciones cotidianas de secuencias fijas pueden estar representadas en imágenes que dan cuenta de los pasos para llevarlas a cabo. El sentido común nos indica que esta exposición repetida ha de, necesariamente, facilitar la toma de conciencia de lo escrito y su relación con lo verbal, permitiendo al niño acceder al conocimiento de los usos del lenguaje escrito (o a la capacidad metalingüística). Sin embargo, las implicaciones de los rótulos trascienden el simple (aunque nada desdeñable) hecho de obligar al contacto natural con la representación impresa.

Neumann, Hood y Ford (2012; cit. en Sotoca, 2013) concluyen que los carteles desarrollan las habilidades lectoras de dos maneras distintas: primero, permitiendo el desarrollo de la lectura logográfica (en la que la palabra se identifica como un todo que forma parte de un contexto específico) y segundo, por el interés que despiertan en los niños, con todas las repercusiones asociadas a su motivación. Sin embargo, parece que la mera exposición no es suficiente para lograr una mejora en estas habilidades. Para maximizar los beneficios de la estrategia del cartel es preciso que el adulto se ocupe de que el niño atiende a los aspectos formales de los rótulos. Actividades que ayudan al despertar de esta conciencia son las comparaciones entre las palabras representadas o los juegos con ellas (Sotoca, 2013).

Por último, es preciso mencionar el valor de los recursos que la tecnología pone en nuestras manos para el trabajo en el aula. Romero y Tejada (2011), destacan las múltiples virtudes de este tipo de herramientas. Con ellas podemos crear interesantes contextos de comunicación (como la creación de una emisora de radio), desarrollar conjuntamente destrezas, competencias y habilidades metacognitivas mediante actividades personalizadas y trabajar específicamente prerrequisitos lectores como la conciencia fonológica mientras fomentamos valores de independencia y decisión en un entorno siempre lúdico y llamativo.

### 3. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo se ha hecho el recorrido pretendido por la historia de los prerrequisitos lectores. El hito fundamental de la misma ha resultado ser el descubrimiento de que los procesos cognitivos no tienen la implicación que se suponía en la alfabetización, lo que supuso un giro drástico en los objetivos de la investigación sobre la adquisición de la lecto-escritura. Se ha dado cuenta de un buen número de estudios que han corroborado la ineficacia de los métodos de entrenamiento perceptivo-motor (hasta la década de los 60, única preparación para la lectura en nuestras aulas) y de otros muchos que han propiciado certeza empírica sobre la correlación entre capacidades lingüísticas y posterior rendimiento lector. Esta recapitulación de datos empíricos y contrastados que se extiende a lo largo de todo el trabajo cubre el objetivo de partida referido al acercamiento al entorno teórico y experimental relacionado con los factores de más reconocido influjo en el aprendizaje de la lectura.

Las metas concretas, planteadas al comienzo del presente trabajo, de conseguir reconocer los predictores y diferenciar entre prerrequisitos y habilidades facilitadoras del proceso lecto-escritor se han desarrollado entre las páginas 11 y 28; la combinación de esta información con el análisis de las distintas actividades descritas ha aportado una visión global de las capacidades que serían deseables en el niño que se enfrenta al aprendizaje de la lectura, además de ofrecer un amplio abanico de posibilidades para trabajar en el aula (primer objetivo específico).

El último de los objetivos se ha materializado en el apartado 2.5 (páginas 29-40). En él se han descrito las tareas que con más frecuencia aparecen en los programas de intervención y en las investigaciones así como la graduación de su dificultad en función al ritmo evolutivo esperable en los niños de tres a seis años. La visión general de las mismas ha obedecido al propósito de comprender los parámetros que les sirven de soporte para dotar al docente de las herramientas para crearlas él mismo en función a las necesidades específicas y los intereses de sus alumnos.

En conjunto, este trabajo de fin de grado ofrece una visión global, completa y actualizada sobre el estado de la cuestión relacionada con los prerrequisitos lectores y su trabajo en el aula; se han agrupado teorías similares, explicado y secuenciado las acciones concretas y ofrecido puntos de vista alternativos, de manera que el docente

podría tener, sólo a partir de esta lectura, una idea justa y suficiente para poder ocuparse personal y competentemente del estímulo de las capacidades prelectoras. Con ello habríamos cubierto nuestro objetivo principal.

El conjunto de evidencias empíricas que se citan en el presente trabajo debería tener la suficiente contundencia como para eliminar completamente del panorama educativo toda práctica demostrada inútil e implementar métodos que den cuenta de la nueva realidad. No obstante, aún queda mucho trabajo por hacer para que esto sea así.

Por otro lado, el análisis de los instrumentos de evaluación de capacidades lectoras (tanto los que pretenden dar una visión global del estado evolutivo del niño como los que tratan de discriminar trastornos específicos del proceso) nos muestra que éstos responden más al modelo de la maduración lectora (ya obsoleto) que al psicolingüístico, fundamentalmente por la escasez de material actualizado. Por otra parte, cualquier cambio en la práctica docente de muchos años ofrece una dura resistencia, aún en el caso, como el que nos ocupa, de que esa modificación esté sobradamente justificada. De manera que, en gran medida, continuamos valorando los aspectos prelectores con instrumentos inválidos, trabajamos capacidades vacías de sentido y, en ocasiones, privamos a nuestros pequeños alumnos de sencillas actividades que con poca dedicación pueden suponer una correcta y firme preparación para la adquisición de una de las capacidades fundamentales del ser humano: la de la lecto-escritura.

Si realmente el fracaso escolar tiene una relación tan estrecha con el rendimiento lector y este ha sido hasta hace muy poco deficitariamente trabajado en su génesis, podemos estar a las puertas de un descubrimiento crucial que acabe con buena parte de los problemas académicos de muchos estudiantes. Pero para llegar a eso se precisan dos condiciones: la primera, la aplicación generalizada de los nuevos conocimientos en el aula; y la segunda, un periodo de tiempo lo bastante amplio como para poder conectar longitudinalmente la práctica en las clases de Educación Infantil y el logro de los objetivos curriculares en los años posteriores.

Una de las metas de la nueva escuela es que el aprendizaje de nuestros alumnos sea significativo, que se enmarque en un contexto de sentido para el educando. Este principio, cuyo soporte fundamental reside en la educación personalizada, no debería contemplar excepción alguna, pero a veces es complicado aplicarlo hasta sus últimas consecuencias.

Toda formación adicional del maestro que le permita elaborar las actividades del aula en función a los intereses y realidades del grupo estará contribuyendo a que su aprendizaje trascienda la mera transmisión de conocimientos y la implicación de los alumnos se incremente significativamente. El coste para el docente no es poco: requiere estar ahí permanentemente, pendiente del entorno y los intereses de los niños y dispuesto a dedicar una parte importante de su tiempo a elaborar las tareas que den cuenta de esa situación. Sin embargo, no dudo de que los resultados de esta implicación servirán, por sí mismos, de motivación para volver a hacerlo las veces que dé de sí la carrera profesional.

Cuando una de las características del grupo es la frágil capacidad atencional (como sucede en la Educación Infantil), el hecho de que las actividades sean significativas adquiere mucho más peso específico. Tengo absoluta certeza de que un niño tan pequeño prestará mucha más atención a la tarea, por ejemplo, de contar sílabas si la palabra a fragmentar ha sido extraída de una oración que expresa alguna realidad que llame su atención.

Por todo ello he creído importante explicar la manera de organizar y secuenciar las tareas que más investigación y mejores resultados han obtenido en los últimos años.

Personalmente, de mi labor en este estudio saco dos firmes conclusiones: la primera de ellas, que la inversión de tiempo y recursos que requiere el trabajo de los prerrequisitos lectores y las habilidades facilitadoras de la alfabetización es mínima en comparación con el alcance que pueden tener sus beneficios. Y la segunda, que si hay un predictor natural de éxito en tan compleja aventura es el interés del niño por emprenderla. Para mí será siempre un placer y un motivo de orgullo poder participar de ello.

#### **4. PROSPECTIVA**

Aunque existe mucha y muy variada investigación en torno a la importancia de la conciencia fonológica en la génesis de la competencia lectora aún se echan en falta más investigaciones e intentos por poner en relación directa los descubrimientos científicos con las ciencias de la educación. Uta Frith (2005) da cuenta de la barrera aparentemente insalvable que existe entre las disciplinas que dan soporte experimental a los descubrimientos sobre aprendizaje y las que lo materializan en un aula; del mismo modo, hace un llamamiento a la necesidad de que, por el bien de todos, se pongan los medios

necesarios para que esto deje de ocurrir. Esas medidas podrían comenzar, en nuestro caso concreto, por una instrucción adecuada de los docentes, creando en la profesión una nueva perspectiva del proceso lecto-escritor. El hecho de que las editoriales infantiles amplíen igualmente sus conocimientos sobre predictores y habilidades facilitadoras podría ser crucial para poder disponer de una buena cantidad de material adecuado.

La línea de trabajo de Bravo Valdivieso y su demanda de estudios que trasciendan las variables intrasujeto para dar cuenta de otros agentes de gran relevancia, como la situación social y afectiva de los alumnos prelectores, abre otra puerta fundamental en la investigación de la conciencia fonológica. A este respecto, puede decirse que sólo se han descubierto algunas decenas de estrellas de un gran firmamento que está deseando mostrarse a nosotros.

Será inevitable, por otro lado, que si los estudios de los prerrequisitos lectores y las habilidades metalingüísticas continúan lleguen a influir definitivamente en los métodos didácticos de lectura y otros factores fundamentales a largo plazo, como la comprensión del texto. Aunque aparecen primeros acercamientos a estas confluencias, aún hay mucho que decir al respecto.

El problema fundamental de todo este tipo de estudios que se han expuesto a lo largo del trabajo es, como ya se ha comentado, que para aportar la información que se precisa es necesario que se prolonguen en el tiempo, con todas las dificultades que esto supone. No obstante, la visión longitudinal de los prerrequisitos lectores aportará parte importante de la luz que les falta.

Por último, sería muy provechoso que empezara a aparecer literatura que, como ha pretendido este trabajo, se encargue de, en primer lugar, recopilar todos los resultados de las investigaciones para empezar a dar forma a un conjunto de descubrimientos aislados que, al final, conforman todos una única realidad educativa; y, después, encarar la árdua labor de definir inequívocamente los términos protagonistas.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, J. (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), 79-94.
- Aramburu, R. (2012). Análisis de los métodos de lectoescritura en español desde la perspectiva de la conciencia fonológica. (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/473>
- Arancibia, B., Bizama, M., & Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista signos*, 45(80), 236-256.
- Aguilar Villagrán, M., Navarro Guzmán, J. I., Menacho Jiménez, I., Alcale Cuevas, C., Marchena Consejero, E., & Ramiro Olivier, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436-442.
- Blanco Hernández, M. S. (2012). Signos evolutivos de las dificultades de aprendizaje de la lectura en la educación infantil. Una revisión de los instrumentos y procedimientos de detección. (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1985>
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.
- Calero, A., & Pérez, R. (1993). Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 41-53.
- Clemente, M., & Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Collado, A. G., Carrión, A. C., López, T., & Castro, Á. (1994). ¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela?: descripción y análisis de un programa de intervención. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (21), 87-96.
- Coltheart, M. (1981). The MRC psycholinguistic database. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 33(4), 497-505.
- Condemarín, M. (2006). Consideraciones a tomar en cuenta en la enseñanza de y en lengua materna. Recuperado de [www.reocities.com](http://www.reocities.com)

- Costa, L. I. Z., & Infantil, E. (2011). *Lecto-Escritura*. Loja. Universidad de Loja.
- Cuetos, F., & Vega, F. C. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: WK Educación.
- Cujó-Puig, M. (2013). Repercusiones de los problemas de lateralidad en los procesos de lectoescritura y cálculo. (Trabajo fin de Máster). Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1036>
- De Barbieri Ortiz, Z., & Coloma Tirapegui, C. J. (2004). La conciencia fonológica en niños con trastorno específico de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(4), 156-163.
- Duarte, A. M., Merchán, V., Aguirre, D. C., & Pineda, D. (2007). *Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje*. Pontificia Universidad Javeriana
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los procesos de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fiel Martínez, A. A., Esperón, G., Porreca, C., Decunto, M., López De Luise, M. D., Laurito, F. & Burgos, M. (2008). Sistema para la detección precoz de problemas en el aprendizaje. In *X Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*.
- Fuentes, O. (2003). *Evaluación dinámica del procesamiento fonológico en el inicio lector*. (Tesis de doctorado). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/4425>
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. En *Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura*. Recuperado de [http://www.waece.org/cd\\_morelia2006/ponencias/gallego.htm](http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/gallego.htm)
- Gonzalez, M. J., & Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Academic achievement and teaching-learning to read and write in Preschool and Primary Education: A longitudinal study. Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 265-276.
- Gutiérrez, A. B. D., & Linuesa, M. C. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico?. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (19), 171-182.
- Herrera, L., & Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: Conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé (Santiago)*, 14(2), 81-95.

- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C., & Artilles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de psicología*, 25(1), 78-85.
- Jimenez, J. E., Rodrigo, M., del Rosario Ortiz, M., & Guzman, R. (1999). Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva Learning to read: Assessment, intervention procedures, and difficulties from a cognitive approach. *Infancia y Aprendizaje*, 22(4), 107-122.
- Kirk, S. A., & McCarthy, J. J. (1961). The ITPA—An Approach to Differential Diagnosis. *American Journal of Mental Deficiency*, 66, 399-413.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de Mayo de 2006.
- Manga, D., & Campos, F. R. (1986). La aproximación neuropsicológica a la dislexia evolutiva: lateralización hemisférica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (34), 57-75.
- de Manrique, A. B., & Signorini, Á. (1988). Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como una forma de transición natural. CONICET, Argentina. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n2/09\\_02\\_Borzzone.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n2/09_02_Borzzone.pdf)
- McCusker, L. X., Hillinger, M. L., & Bias, R. G. (1981). Phonological recoding and reading. *Psychological Bulletin*, 89(2), 217.
- Metsala, J.I. (1999). Young Children fonological awareness and nonword repetition an a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91. 3-19.
- Miranda-Casas, A., Baixauli-Ferrer, I., Soriano, M., & Presentación-Herrero, M. J. (2003). Cuestiones pendientes en la investigación sobre dificultades del acceso al léxico: una visión de futuro. *Rev Neurol*, 36(1), 20-8.
- Nieto Herrera, M. (1984). Exploración del nivel lingüístico en edad escolar. México, D.F. Méndez Oteo Editor
- Nohales, P. S., Giménez, T. M., & Gámez, E. V. A. (2010). Batería de inicio a la lectura (Bil 3-6): Diseño y características psicométricas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(2), 137-160.
- Palluel-Germain, R., Bara, F., de Boisferon, A. H., Hennion, B., Gouagour, P., & Gentaz, E. (2007). A Visuo-Haptic Device-Telemaque-Increases Kindergarten Children's Handwriting Acquisition. *EuroHaptics Conference, 2007 y el Symposium on Haptic Interfaces for Virtual Environment and Teleoperator Systems. World Haptics 2007. Second Joint* (pp. 72-77)
- Presa, Y. (1989). Boletín de Evaluación Psicopedagógica. CEPE.

- Romero-Andonegui, A., & Tejada-Garitano, E. Favorecer el desarrollo de las habilidades prelectoras mediante el uso de las TIC.
- Sánchez, M. I. P. (1996). PROPUESTA DE EXPLORACIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE DE NIÑOS CON DIFICULTADES. *Evaluación educativa. I. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos*, 1, 175.
- Sánchez, M., & Flores, L. (1990). *Los procesos de lectura y escritura*. Selección de. Lecturas, Heredia.
- Sánchez, P. A., Costa, J. L. C., Jiménez, M. S. R., & Lavela, J. M. G. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. Universidades de Murcia y Alicante. Recuperado de <http://profeblog.es/blog/joortiro/files/2009/04/programa-de-habilidades-fonologicas.pdf>
- Sebastian, E., & Maldonado, A. (1998). La reflexión metalingüística: algunas cuestiones teóricas y aplicadas. *Estudios de Psicología*, 19(2), 79-94.
- Selles Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula abierta*, (88), 53-71.
- Sellés Nohales, P., Martínez, T., & Vidal-Abarca Gámez, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura: revisión histórica y propuestas actuales. *Aula abierta*, 40(3), 3-14.
- Sierra, J. L. N., & Cubells, J. L. C. (2009-2010). CRITERIOS Y PAUTAS DE ACTUACIÓN ANTE LA DISLEXIA. Seminario Provincial de Trastornos del Lenguaje.
- Sotoca-Lasheras, C. (2013). Las Dificultades Lectoras: Estrategias para prevenir su desarrollo en Educación Infantil. Recuperado de <https://82.223.209.184/handle/123456789/970>
- Vega, F. C. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (45), 71-84.
- Warrington, E. K., & Shallice, T. (1980). Word-form dyslexia. *Brain: a journal of neurology*, 103(1), 99-112.

## BIBLIOGRAFÍA

- Carmona, A., Gallego, E., Jiménez, S. & Navarro, R. (1982). *Monografía del Lenguaje*. Ayuntamiento de Getafe
- Frith, U., & Blakemore, S.J. (2005). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Ariel.



































Jefferds, V. “*ABC Disney*”, 1996. Everest.

Portellanos, J.A. (2000). Neuropsicología del desarrollo. Dep. de Psicobiología. Facultad de Psicología. U.C.M.

VVAA. (1991). Lenguaje. Diagnóstico/Evaluación. Seminario de Mayo de 1990, Madrid. Fundación del Instituto de Ciencias del Hombre.

## 5. ANEXOS<sup>4</sup>

**FICHA N° 2** Fíjate y recuerda los sonidos que producen los objetos dibujados. ¿Cómo hacen? Tacha el que en cada fila no suene parecido al modelo (el primero).

|               |   |   |   |   |   |  |
|---------------|---|---|---|---|---|--|
| ☹             |    |    |    |    |    |  |
| ☹             |    |    |    |    |   |  |
| ✱             |   |   |   |   |   |   |
| ☀             |  |  |  |  |  |  |
| ☐             |  |  |  |  |  |  |
| △             |  |  |  |  |  |  |
| Alumno: _____ |   |   |   |   |   |  |

<sup>4</sup> Los anexos han sido extraídos de <http://expresaycomprende.blogspot.com.es/2010/10/laminas-para-trabajar-conciencia.html>, <http://www.orientacionandujar.es/2009/06/14/conciencia-fonologica/>, <http://www.wikisaber.es/comunidadwiki/blogs/blogpost.aspx?id=16440&blogid=52748>, <http://solucionespersonales.wordpress.com/recursos/software-soluciones-personales/lectoescritura/>, [http://imedayo.blogspot.com.es/2010\\_07\\_01\\_archive.html](http://imedayo.blogspot.com.es/2010_07_01_archive.html), <http://fonomaniachile.blogspot.com.es/2009/09/conciencia-fonologica.html>.

Ginés Ciudad-Real Núñez y Maribel Martínez Camacho

CONCIENCIA FONOLÓGICA

### CONCIENCIA FONOLÓGICA



niña

ni

ña

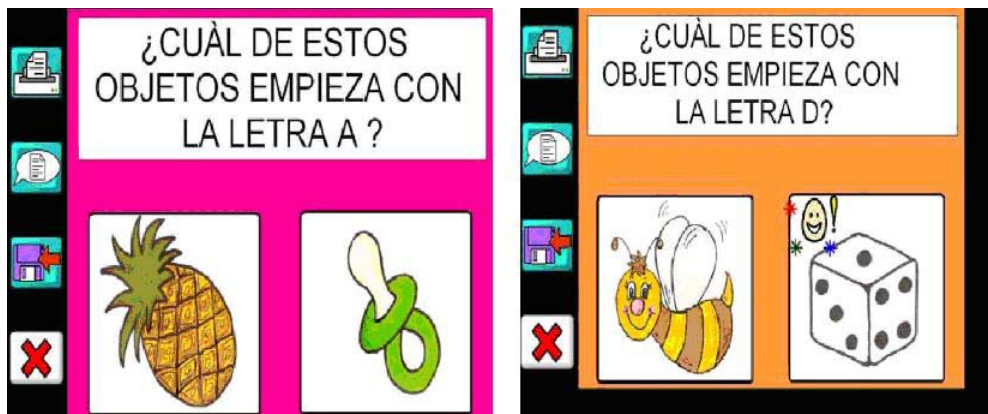
n

i

ñ

a





Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: <http://catedu.es/arasaac/>. Licencia: CC (BY-NC)  
<http://www.wikisaber.es/>



Ginés Ciudad-Real Núñez y Maribel Martínez Camacho

CONCIENCIA FONOLÓGICA

Encuentra en la sopa silábica los siguientes palabras

|   |      |
|---|------|
|  | cama |
|  | tela |
|  | dama |
|  | mano |
|  | pito |
|  | polo |
|  | taza |

Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: <http://catedu.es/arsaac/> Licencia: CC (BY-NC) <http://orientacionandujar.wordpress.com/>

**CONCIENCIA FONOLÓGICA**

Rodea con un círculo la palabra más larga y tacha la palabra más corta:

1. GATO CUADRO MECÁNICO CORAZÓN

2. COCODRILO ARMARIO SOL SILLA

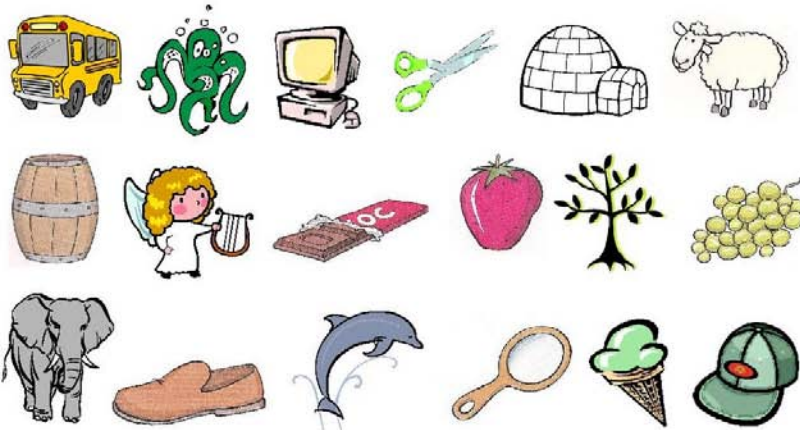
3. BARCO HIPOPÓTAMO BOTELLA PATO

4. MUÑECA MONOPATÍN LECHE MIEL

5. CINE LUZ PANTALÓN LÁPIZ

6. FRIGORÍFICO COMETA FRESA GOMA

Clasifica las palabras donde corresponda









| Empiezan por vocal | Empiezan por consonante |
|--------------------|-------------------------|
|                    |                         |
|                    |                         |
|                    |                         |
|                    |                         |
|                    |                         |
|                    |                         |
|                    |                         |
|                    |                         |
|                    |                         |
|                    |                         |







SEGMENTACIÓN SILÁBICA

ACABA EN...

EN A

|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  |  |
|  |  |  |

EN O

|  |  |  |
|--|--|--|
|   |   |   |
|  |  |  |

Eugenia Romero, Maestra de Audición y Lenguaje  
<http://blogdelosmaestrosdeaudicionylenguaje.blogspot.com/>

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
| <b>SEPARANDO SILABAS \$12.000</b>   |   |   |  |
|  |  |  |  |

● ● ● ● ● ● ● ● ● ●