

ENSEÑANZA INICIAL DE LA LENGUA ESCRITA. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Initial teaching of written language. From theory to practice

María CLEMENTE LINUESA* e Inés RODRÍGUEZ MARTÍN**

**Universidad de Salamanca (Departamento de Didáctica, Organización escolar y MIDE)*

Correo-e: mcl@usal.es

***Universidad de Salamanca (Departamento de Didáctica, Organización escolar y MIDE)*

Correo-e: inesr@usal.es

Recepción: 14 de junio de 2014

Envío a informantes: 23 de junio de 2014

Fecha de aceptación definitiva: 29 de julio de 2014

Bibliid. [0214-3402 (2014) (II época) n.º 20; 105-121]

RESUMEN: El tema de la enseñanza de la lengua escrita se centró durante décadas en una cuestión metodológica, la valoración de los métodos fonético y global. Ambos enfoques se han basado en intuiciones y prácticas de profesores y se centraban básicamente en el aprendizaje del sistema de escritura. Hoy disponemos de un importante cuerpo de conocimientos teóricos basados en la investigación que nos aporta claves esenciales para plantear una didáctica de la lengua escrita más fundamentada. En este trabajo, basándonos en las aportaciones de distintas líneas teóricas, presentamos una propuesta integradora de la enseñanza de la lengua escrita.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la lengua escrita; enfoques sobre el aprendizaje de la lengua escrita.

ABSTRACT: For decades the matter of teaching writing focused on a methodological issue, the assessment of the phonetic and global methods. Both approaches were based on the intuitions and practices of teachers and focused mainly on learning the writing system. Today we have available an important body of research-based theory that has contributed essential keys for positing a didactics of the written language with a sturdier foundation. Using contributions from different lines of theory, in this paper we present an integrated proposal for teaching writing.

KEY WORDS: teaching writing; approaches to learning writing.

1. Introducción

EL EJE DE REFLEXIÓN Y OPINIÓN DE LA ENSEÑANZA de la lengua escrita estuvo centrado durante décadas en una cuestión metodológica, la valoración de los métodos fonético y global. Se trata de las dos grandes tradiciones pedagógicas configuradas a partir de experiencias de maestros o reconocidos pedagogos. Ambos enfoques se han basado en intuiciones y prácticas de profesores y, en gran medida, tenían un punto de vista parcial sobre la lectura, puesto que se centraban básicamente en el aprendizaje del sistema de escritura. Hoy disponemos de un importante cuerpo teórico que proviene de la prolífica investigación que, aunque desde distintos enfoques, nos da claves esenciales para plantear una didáctica de la lengua escrita más fundamentada, además de entenderla de una manera más amplia que el aprendizaje del código. En este trabajo mostramos una propuesta integradora de la enseñanza de la lengua escrita tomando como base las teorías más relevantes sobre el tema.

Esta propuesta didáctica se basará fundamentalmente en el conocimiento científico, sin embargo, reconocemos que las prácticas de alfabetización que llevan a cabo los profesores nunca son una derivación exclusivamente fundada en ese conocimiento teórico, de hecho, están condicionadas por otras *fuentes* que sin duda ejercen notable influencia y sobre las que haremos una somera revisión.

Una fuente muy relevante viene marcada por el sentido que debe darse a la alfabetización en diferentes culturas y momentos históricos, que implica enfoques específicos sobre los *usos y prácticas lectoras* en cada sociedad: para qué se lee, sobre qué soportes, qué niveles de lectura se exigen, etc. En los años cuarenta y cincuenta del siglo XX un lector medio se alejaba notablemente de lo que entendemos en la actualidad por ser lector; hoy pensamos en alguien capaz de usar el texto escrito para realizar funciones nuevas, ampliando y mejorando las anteriores: leer para aprender, para entretenerse, para buscar información.

Leer para aprender requiere niveles mucho más altos que los exigidos hasta no hace mucho, ya que al lector actual se le exige manejar información, expresada en textos de diferente naturaleza y nivel y sustentada en soportes diversos. El uso de la lectura en el tiempo libre ha generado uno de los aspectos en los que tiene que insistir la escuela: crear el gusto por leer y hacer lectores más competentes. La alfabetización hoy es más compleja y la escuela debe dar respuesta a los retos de esa nueva visión. Todo ello cobra una nueva perspectiva en el momento actual en el que las llamadas tecnologías de la información y comunicación (TIC) nos abren nuevas demandas sobre las prácticas de lectura y escritura, lo que hace necesario formar expertos no solo en leer textos sino en buscarlos, seleccionarlos, desechar información no relevante y también en producirlos (Lankshear y Knobel, 2003). Las nuevas prácticas alfabetizadoras están mediadas por TIC, que mantienen las habilidades implicadas en procesos de alfabetización inicial tradicional pero, a su vez, desarrollan nuevas necesidades formativas que implican habilidades vinculadas inexcusablemente a la alfabetización (McKenna, Labbo, Conradi y Baxter, 2011). En el tema que nos ocupa, la enseñanza inicial de la lengua escrita, los estudios sobre la incorporación de TIC a las prácticas de alfabetización son escasos y en ocasiones contradictorios. En el trabajo de Savage *et al.* (2011) no parecen existir diferencias significativas entre la utilización de estrategias tradicionales y otras

que utilizan TIC. Algunos estudios de corte más experimental que tratan de comprobar la eficacia de la utilización de TIC en procesos de alfabetización inicial encuentran diferencias significativas en el aprendizaje de habilidades básicas implicadas en la lectura y sobre todo en el nivel de motivación de los alumnos que utilizan diversos soportes TIC frente a los grupos control (Segers y Verhoeven, 2002; Korat, 2010; Shamir y Shlafer, 2011).

Otra fuente que influye en la toma de decisiones sobre las prácticas pedagógicas en la alfabetización inicial proviene de *prescripciones administrativas* derivadas de las diferentes políticas educativas en las que se establecen pautas sobre cuándo y cómo enseñar a leer y escribir y que los maestros cumplen más o menos estrictamente. Estas se divulgan a través de los documentos oficiales, siguiendo normalmente las directrices de asesores.

Por último, la historia de la enseñanza de la lengua escrita está plagada de *aportaciones de maestros* que han realizado propuestas exitosas creando métodos propios, fruto de su experiencia y que otros han imitado más o menos fielmente o en los que se han inspirado. Esta, sin duda, constituye otra fuente de influencia para las prácticas de esta enseñanza. En ellas incluiríamos las líneas propias de los profesores que crean sus estrategias y materiales desde sus reflexiones o inspiradas en otros.

2. Una breve mirada histórica

No es este el espacio donde podamos extendernos sobre una historia de la lectura, aunque consideramos que son aspectos relevantes para entender el complejo mundo de la alfabetización: por qué se ha leído desde que existe la escritura, en qué soportes se ha realizado, qué tipo de prácticas lectoras han caracterizado cada periodo histórico y quiénes han sido los lectores. Sobre estos asuntos existe una amplia literatura (Manguel, 1998; Chartier, 2002; Clemente, 2004).

Cuando ser lector constituía un fenómeno minoritario, probablemente, no se evidenciaban los problemas sobre la lectura que presentan muchos aprendices y seguro que, aun existiendo, se silenciaban en el ámbito privado. En la actualidad, cuando la alfabetización prácticamente total se ha alcanzado en muchos países y sociedades se ha puesto de manifiesto, entre otras cosas, que hay sujetos que, teniendo oportunidades sociales y educativas, presentan serios problemas para ser lectores competentes. Este asunto ha impulsado en gran medida la investigación sobre la lengua escrita y podemos decir que, a partir de los años setenta del siglo veinte, el tema de la enseñanza de la lectura y la escritura ha atraído la atención de maestros y sobre todo de investigadores de distintas áreas (pedagogía, psicolingüística, sociolingüística, neurología), más que en los cinco mil años de historia de la existencia de la escritura.

No creemos exagerado señalar que, hasta los años veinte del siglo pasado, la enseñanza de la lectura era muy semejante a como se alfabetizaba a un griego de la época clásica. El método fundamentalmente consistía en aprender los grafemas (las letras) que representaban los sonidos de la lengua, fuera recitándolos, nombrándolos, señalándolos en la pizarra, etc. En términos generales a esto le hemos llamado *método fónico, alfabético o sintético*. La secuencia era partir de la letra, de esta a la sílaba y de ella a la palabra.

En los años veinte el ilustre pedagogo y médico belga Ovide Decroly nos brindó otro método que pretendía ser alternativo al método fónico, y que se denominó método global, visual o analítico. En este caso, la lectura partía de la palabra como la unidad mínima de significado, que el alumno visualiza como una totalidad; después se descomponía en sílabas hasta llegar a la letra. El método fónico fue valorado como el más «antipedagógico» de los dos, se le tachó de poco motivador, pero lo cierto es que con él aprendieron generaciones y generaciones de lectores. Debemos señalar que la polémica sobre estos estilos metodológicos no es tan relevante como parecía, porque esencialmente ambos métodos no suponen modos radicalmente diferentes de enseñar a leer; su defensa o su detracción ha sido una cuestión muy marcada por tendencias incluso ideológicas y, en todo caso, ambos adolecen de los mismos problemas, entienden el aprendizaje como una mera técnica, sin considerar su significado cultural y sus funciones comunicativas.

Otro cambio en aquel principio del siglo XX fue el que supuso simultanear la enseñanza de la lectura y la escritura, hasta entonces separadas. También aparecieron nuevos libros de lectura sustituyendo a las antiguas cartillas y catones y un cambio muy relevante lo constituyó la idea de que leer era algo más que deletrear, era necesario enseñar a leer textos de forma comprensiva y fluida.

La polémica metodológica pasó a un segundo plano y curiosamente la atención se centró en otra problemática: la edad en que se debía iniciar el aprendizaje de la lectura, así como delimitar los aspectos que debía dominar el aprendiz para que esta se realizara sin problemas. Complementariamente y en cierto modo muy unido a lo anterior se generó una fructífera investigación sobre los problemas del aprendizaje.

Décadas más tarde, sobre todo a partir de los años setenta del siglo pasado, cuando la investigación científica sobre el aprendizaje de la lengua escrita empezó a ser relevante se generaron conocimientos que no han dejado de producir cambios en los planteamientos educativos. Sobre todo ello se habla en este número de la revista, por nuestra parte nos centraremos en los asuntos didácticos de la lengua escrita que son sin duda dos: cuándo y cómo enseñar a leer.

3. Las grandes corrientes del conocimiento sobre la lengua escrita

Las teorías que han configurado distintos planteamientos sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita no han partido de áreas ni de supuestos comunes, puesto que en unos casos se han enfocado desde posiciones netamente pedagógicas, en otros casos se ha buscado explicar qué procesos cognitivos intervienen al leer o se han buscado explicaciones al hecho sociocultural de la lengua escrita. Ello ha derivado en teorías bastante singulares y en ocasiones incluso discrepantes, lo que no ha hecho sino enriquecer los conocimientos de que ahora disponemos sobre esta problemática, un campo donde se entrelazan distintos planos que precisamente las diferentes teorías han tratado a veces por separado y nos han proporcionado un gran bagaje para afrontar una perspectiva integral de la alfabetización inicial (Kammil, Pearson, Moje y Afflerbach, 2011).

Resumiremos estas líneas teóricas en dos grandes visiones que nos permitan ver el tema en su amplitud.

La visión sociocultural, esencialmente representada por Bruner (1991) y Vigostky (1979), ha puesto de manifiesto que todo conocimiento es un artefacto social, elaborado y sujeto a influencias del contexto socioeconómico y cultural donde se produce, tal es el caso de la lengua escrita. Por ello, esta teoría resalta el papel de los contextos en la alfabetización, la necesidad de dar soluciones prácticas en cada momento y a cada grupo social; subrayando que la alfabetización consiste en acercar al niño un poderoso instrumento como es la lengua escrita y mostrarle la importancia de ser lector.

En este propósito contamos con el importante papel que juega la narración; Bruner (2004) subraya que el niño utiliza desde una edad muy temprana la narración como forma de comprender el mundo. Relatar historias y escucharlas es clave en la educación familiar y escolar y es una valiosa forma de acercar al niño el lenguaje literario. Teale (1984) recopiló hace ya unas décadas distintos trabajos, que ponían de manifiesto que la lectura de cuentos aparecía como un excelente predictor del éxito lector años después. Otros trabajos más recientes en la misma dirección son los de Sulby y Barnhart (1994), el de Yaden, Rowe y MacGillivray (2000) y el de Reese, Cox, Harte y McAnally (2003). Concretamente, Sulby y Teale (1991) mostraron la correlación entre la cantidad y la calidad de cuentos que «lee» un niño en la etapa de preescolar y el desarrollo de su vocabulario y su lenguaje, además del interés que demostrará por la lectura y la escritura y su facilidad para aprender a leer y escribir. Otros investigadores como van Kleeck, Stahl y Bauer (2003) confirmaron la relación existente entre la facilidad para lograr aprender la lengua escrita y la práctica de leer a los niños distintos tipos de textos. Lo que nos lleva a sostener que el proceso de alfabetización comienza cuando en un contexto afectivo e interactivo narramos o leemos un texto a los niños desde edades tempranas, cuando los introducimos de manera incluso inconsciente en el lenguaje literario.

Por su parte, Vigotski (1979) en sus breves escritos sobre el tema resaltó la idea de que el lenguaje escrito en los sistemas alfabéticos constituye un sistema secundario de señales, que representa al lenguaje oral, sistema simbólico primario. Puso de relieve la importancia de lo oral como base para comprender qué es la escritura. Además subrayó el papel que juegan los sistemas simbólicos primarios (gesto y dibujo) en ese proceso. El autor ruso nos sugería una propuesta según la cual deberíamos conducir a los niños a través de la práctica de sistemas primarios (el gesto, el dibujo y el lenguaje oral) para que puedan llegar fácilmente a captar qué representa la lengua escrita.

Estos relevantes aspectos, que nos brinda de manera convincente la teoría sociocultural, constituyen una parte de las bases que sustentarán una propuesta didáctica para enseñar la lengua escrita, pero no podemos perder de vista que para lograr ser lectores competentes debemos aprender y automatizar un código (Dehaene, 2009), asunto que para algunos aprendices constituye un problema en ocasiones casi insalvable. Sobre este relevante aspecto de la alfabetización contamos con una potente línea de investigación, denominada *teoría psicolingüística*.

La *teoría psicolingüística* como su nombre indica no es una teoría pedagógica, sin embargo su gran valor radica en que nos ha proporcionando bases fundamentales para apoyar y plantear una enseñanza de la lengua escrita y corregir y/o fortalecer pautas para quienes tienen problemas en su aprendizaje. Se ha ido construyendo por numerosísimos estudios que han desvelado los procesos cognitivos

que acontecen cuando leemos y cuando aprendemos a leer y escribir, los mecanismos que utiliza un lector hábil, las vías de acceso al léxico que intervienen al descifrar un texto escrito, el papel que juega la fonología, más concretamente la conciencia fonológica, en la apropiación del código alfabético, los problemas que tienen quienes no son buenos lectores; así como los procesos de alto nivel relativos a la comprensión textual (Snowling y Hulme, 2005; Kamil *et al.*, 2011).

Nos ha mostrado que el aprendizaje del código es un aspecto esencial al tiempo que complicado para automatizar el proceso lector y que lograrlo requiere de ayudas de diversa naturaleza que concretaremos después.

4. Propuesta integral de la enseñanza de la lengua escrita

Basándonos en estas grandes líneas teóricas, vamos a realizar una propuesta de la enseñanza de la lengua escrita que se caracterice por no afiliarse parcialmente a una única de las aportaciones referidas, sino por buscar una fundamentación integradora, actualmente refrendada por muchos autores (McCarthy y Raphael, 1994; Jiménez y O Shanahan, 2008; Clemente, 2008; Wolf, 2008). En esta línea, Pressley *et al.* (2001) subrayaron que los buenos profesores se caracterizan precisamente por conjugar elementos de los diferentes enfoques. Estas ideas han sido refrendadas por otros autores (Snow y Juel, 2005; Paratore, Cassano y Schickedanz, 2011; Gambrell, Malloy y Mazzoni, 2011).

Pang, Muaka, Bernhardt y Kamil (2003) realizaron una guía traducida a distintas lenguas que sintetiza una amplia y práctica propuesta integradora. Estos autores mostraron la necesidad de tener en cuenta distintas bases teóricas y justificaron su propuesta argumentando que la investigación pone de relieve la estrecha relación entre el vocabulario oral y la destreza lectora y que la conciencia fonológica está claramente relacionada también con esta. Proponen que la comprensión es un proceso activo de construcción del significado, vinculado a tener una motivación y un propósito claro para leer, así como un conocimiento previo por parte de los sujetos en relación con los textos.

Aprender la lengua escrita requiere procesos de distinta naturaleza, constituye un largo camino, que se inicia a edades tempranas en el ámbito familiar y que culmina en la esfera escolar, donde se lleva a cabo un proceso sistemático y estructurado de enseñanza. Nos centraremos en este ámbito exclusivamente. Nuestra propuesta consiste en llevar a cabo acciones educativas desde vertientes de distinta naturaleza.

a) Acciones que permitan hacer captar al niño el interés de ser lector, porque leyendo podrá disfrutar de otras realidades, podrá comunicarse de un modo nuevo con otros, buscar informaciones, etc.; *b) Acciones* que le lleven a comprender que con la escritura se pueden decir cosas (representar la realidad), como con el gesto, con el dibujo y con el lenguaje oral; *c) Acciones* que le faciliten adquirir habilidades lingüísticas (conocimiento de las letras) y metalingüísticas (conciencia fonológica), para apropiarse y automatizar el código, y *d) Acciones* que le encaminen a comprender textos, primero orales y luego escritos.

Todos estos aspectos o dimensiones, que analizaremos separadamente, es preciso contemplarlos en la práctica de manera conjunta, simultaneando e integrándolos en actividades escolares.

4.1. *Los aspectos funcionales de la lengua escrita*

Hacer ver al niño que aprender a leer es importante requiere de estrategias indirectas, que le lleven a descubrirlo. Muchos niños tienen en su casa, en el ambiente familiar, un medio óptimo para desarrollar ese valor, pero otros muchos no, por ello la escuela debe crear un contexto tanto de espacios como de acciones que les permitan construir esa idea.

La importancia y valor de leer historias a los niños en el periodo de educación infantil es un elemento didáctico de primera magnitud, resaltado por muchos estudios (Bus, van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Ortiz y Jiménez, 2001; van Kleeck *et al.*, 2003). Al escuchar lo que alguien les lee empiezan a adquirir experiencia sobre la construcción de significados, así como sobre los ritmos y estructuras específicas de la lengua escrita; sobre la estructura de los textos escritos; también conectan lo impreso con el habla, aprenden a prestar atención al mensaje lingüístico como forma de obtener información y nuevos conocimientos, y, finalmente, pueden comprender el contenido de la historia, lo que les permitirá ampliar sus conocimientos. El lector se enfrenta al potencial simbólico del lenguaje en un código que representa a su vez a otro lenguaje, lo que implica realizar interpretaciones simbólicas descontextualizadas de la realidad en que se producen.

Es conocido el efecto que tienen la lectura y la narración de historias sobre el vocabulario de los niños (Sénéchal, LeFevre, Thomas y Daley, 1998; Kendeou *et al.*, 2005; Larraín, Strasser y Lissi, 2012).

Sulby y Barnhart (1994) defendían que en la escuela deben realizarse actividades narrativas y proponen un plan amplio de experiencias que preparan al niño para la alfabetización, una de cuyas claves está en la lectura de cuentos. Como señala Langer (1994) si un niño sabe que aprender a leer le permitirá acceder a los cuentos de forma autónoma, el aprendizaje formal de los códigos se verá facilitado.

Las historias y relatos que los niños conocen, sea de forma oral o escrita, pueden ser tratados como temas abiertos, reinventados y transformados. Son interesantes al respecto obras como las de Gianni Rodari (2002)¹ en las que se provoca que los propios aprendices reinventen historias, mezclen personajes de cuentos diferentes o inventen finales nuevos para los mismo. Con estas acciones se propicia un tipo de relación con lo escrito cercana al diálogo, que es la esencia del lenguaje oral, que los niños ya utilizan; en definitiva, supone relacionar lo oral y lo escrito.

Siguiendo estas bases proponemos, antes de enunciar tareas más concretas para fomentar el interés por lo escrito, la conveniencia de crear un marco propicio, establecer unos *principios* clave que reforzarán cualquier actividad más directa: uno fundamental es *ofrecer* modelos lectores, para los pequeños aprendices será una importante motivación ver leer al maestro y sus padres y reservar tiempos para leer todos juntos. Las lecturas compartidas entre el profesor y los alumnos permiten a estos interpretar los relatos mejor e incluso ir más allá del propio texto. También es de gran interés fomentar la *lectura individual*, aun en la propia clase, la lectura silenciosa es una práctica lectora esencial, como lo es ojear libros, ver álbumes, adecuados para cada edad; hablar de libros; *crear una pequeña biblioteca*

¹ Entre otras destacamos de este autor su obra más conocida: *Gramática de la fantasía*. Otros títulos no menos interesantes son: *Cuentos para jugar*, *El libro de los errores*, *Cuentos por teléfono*.

en el aula, un espacio reservado a la lectura, agradable, confortable. Otro aspecto motivador puede consistir en lograr que el pequeño lector llegue a comprender que en los libros se pueden obtener respuestas a muchas cosas, acostumbrarles a buscar las respuestas en los textos; promover el *intercambio de libros* entre los niños; acudir con ellos en tiempo escolar a alguna biblioteca de la localidad o al menos a la del centro. Incitar a los padres para que frecuenten las bibliotecas locales. Todas esas estrategias crean un contexto favorable para realizar actividades en el aula como: dramatizar cuentos que antes han sido leídos o narrados; hablar de lo narrado o leído y captar la comprensión preguntando sobre el texto (escenas principales, los personajes clave, los rasgos de estos, etc.). Las actividades posteriores a la lectura en que los niños participan en la interpretación del texto permiten hacerles captar que pueden representar la realidad mediante símbolos que son independientes de los objetos, del lugar y momento en que ocurrieron.

4.2. *Del gesto a la escritura*

Los símbolos son signos convencional y socialmente aceptados que evocan objetos o realidades a los que representan, aunque no son idénticos a estos. A lo largo de nuestra vida vamos asimilando los distintos sistemas simbólicos que el hombre ha creado, los números, los signos musicales y claro está el lenguaje escrito, que en los sistemas alfabéticos, como se ha señalado, constituye un simbolismo de segundo grado, porque representa a su vez otro sistema simbólico, el lenguaje oral.

Tomando la sugerente idea de Vigostki (1979) proponemos que para comprender qué es la lengua escrita el niño vaya descubriendo y practicando sistemas de representación básicos hasta llegar al lenguaje escrito, sobre todo los que por diferentes motivos tienen rasgos próximos a la escritura, dibujo y lenguaje oral.

Aunque los gestos y el juego simbólico son sistemas simbólicos más primitivos que la escritura e incluso que el lenguaje oral, al ser los predecesores de estos sistemas, parece interesante tenerlos en cuenta como formas, que, además de divertidas, tienen un papel en la construcción de significados, por ello podemos interpretar que tareas como representar cuentos, imitar roles no serán ajenas a la preparación para introducir al pequeño aprendiz en los sistemas simbólicos más complejos. Tal como hemos reseñado, no cabe duda de que la lengua escrita participa tanto del dibujo como de la lengua oral de manera más directa. Respecto del dibujo porque la escritura es un grafismo con algunas características comunes y otras muy diferentes al mismo (Dehaene, 2009); por lo que respecta al lenguaje oral porque es el sistema al que básicamente representa la escritura.

El dibujo infantil, independientemente de la calidad del mismo, constituye para el niño un modo de designar las cosas, casi de nombrarlas, por ello Vigotski (1979) sugirió que el dibujo es el primer estadio en el desarrollo del lenguaje escrito y constituye un aspecto esencial en el largo proceso de apropiarse de la lengua escrita. Dibujar lo que ven y lo que les contamos; dibujar sus deseos, sus vivencias, poner títulos a imágenes; serán prácticas excelentes. Todo ello, va más allá del papel puramente grafo-motriz, que también cumpliría el acto de dibujar, aunque nuestra idea es ante todo resaltar el valor simbólico y de representación.

En cuanto al lenguaje oral, hemos resaltado su repercusión en el aprendizaje de lo escrito. Desde que la escritura es fonográfica, para poder escribir y leer debemos

contar con un bagaje básico de competencia oral, sobre la que reflexionar, lo que permitirá hacerle ver al niño que lo escrito es una representación de lo oral. Wolf (2008) ha resaltado que el lenguaje oral juega un importante papel en cada uno de sus aspectos: fonológico, semántico y morfosintáctico. El desarrollo fonológico capacita para distinguir, segmentar y manipular fonemas. El desarrollo semántico, que supone el aumento de vocabulario, contribuye a una mayor comprensión de los textos. El desarrollo morfosintáctico allana la comprensión de las frases escritas, el orden de las palabras, etc., que encontrará en los distintos tipos de textos escritos.

Un asunto muy particular lo constituye la acción de reconocer y nombrar objetos como recurso para conectar las áreas visuales con las del lenguaje, lo que parece jugar un papel esencial al reconocer y nombrar las letras, de manera que los signos escritos puedan leerse de forma rápida. Según Wolf (2008) una hipótesis bastante aceptada es que la imagen producida al nombrar una letra en un lector principiante es bastante parecida a la que realiza un niño, aún no alfabetizado, cuando nombra un objeto. De hecho, esta autora subraya que trabajos de su grupo indican que la capacidad de nombrar objetos por parte de niños muy pequeños y más tarde la capacidad de nombrar las letras predice el grado de eficiencia lectora posterior. Otros trabajos que apuntan en esta dirección son el de Simmons *et al.* (2013) y el de Parrila, Kirby y McQuarrie (2004), quienes encontraron en un estudio longitudinal que la velocidad de nombrado (*naming speed*) de los preescolares podía predecir su habilidad en el reconocimiento de palabras años después.

Por ello, trabajar el léxico a través de juegos en los que los niños tengan que organizar familias semánticas, analizar conceptos, buscar opuestos o hacer pequeñas narraciones puede ser muy beneficioso para favorecer el desarrollo de este aspecto del lenguaje y para potenciar la expresión oral en general. En todo caso, es claro que pueden comprender que las palabras impresas representan palabras habladas, que estas están formadas por sonidos y que son las letras las que representan esos sonidos.

Capítulo aparte merecen los aspectos fonológicos del lenguaje oral, tan esenciales para adquirir y automatizar el código alfabético, de ello hablaremos en el siguiente apartado.

4.3. *El aprendizaje del código*

Nuestro sistema de escritura posee dos grandes componentes: uno, sustantivo y básico, que son las letras las cuales constituyen una representación fonológica de la lengua oral, además de otros signos que no representan sonidos, que podríamos llamar logográficos, por ejemplo %, y, ¿, =, \$. Por otra parte, las letras al relacionarse formando las palabras presentan irregularidades, por lo que se está lejos de constituir un sistema biunívoco en el que se dé una simple relación letra/sonido. Este aspecto es común a prácticamente todas las escrituras alfabéticas, si bien hay una notable variabilidad en ellas. De hecho las hay transparentes como el español, el rumano o el italiano en las que solo algunas excepciones desdican ese principio de representación bionívoca fonema/grafema. En otros casos, aun teniendo bastantes excepciones mantienen cierta regularidad, al menos al

leer, caso del alemán o el francés (hay muchas excepciones pero en la lectura son regulares). Otras son muy opacas, puesto que se alejan de manera notable de dicho principio, es claramente el caso del inglés, en el que la pronunciación dista a veces tanto de lo escrito que parece no reconocerse la fonología y la correspondencia grafema/fonema.

En el caso del español, tenemos combinaciones de letras como *gu*, *qu*, que se pronuncian como un solo sonido y que se usan en relación con la vocal que les acompaña. Hay signos que representan un mismo fonema como *b* y *v*; letras que son mudas como la *h*, etc. Por ello, decimos que la escritura alfabética es no sólo una representación fonológica del lenguaje oral, sino también ortográfica. Esa doble caracterización nos lleva a proponer que debemos trabajar con estrategias didácticas en ambos sentidos, que permitan descubrir al aprendiz tanto el carácter fonológico como el ortográfico de la escritura alfabética.

Ambos componentes tienen su correspondencia en los procesos de reconocimiento de palabras en nuestro léxico interno cuando leemos y es que utilizamos dos vías paralelas y complementarias al enfrentarnos a un texto escrito. Una vía es la denominada fonológica o indirecta, algo parecido a la identificación de grafema/fonema, letra/sonido. Otra es la vía ortográfica o directa, por la que reconocemos la palabra globalmente, casi como un logograma. La primera vía se usa fundamentalmente ante palabras nuevas, aunque un buen lector siempre la utilizará productivamente, como mostraron hace décadas Rubenstein, Lewis y Rubenstein (1971) en un clásico estudio con estudiantes universitarios. La otra vía, la directa, se activa cuando leemos palabras muy conocidas y usuales. Esta tesis tan aceptada en psicolingüística (Coltheart, 2005, 2006; Roberts, Christo y Shefelbine, 2011) ha sido además claramente corroborada por la neurología (Simos *et al.*, 2002; Carreiras *et al.*, 2009).

Adquirir la vía indirecta requiere apoyos pedagógicos importantes y explícitos, mientras la vía directa supone tareas más autónomas por parte del lector, aunque obviamente sin el apoyo de adultos (maestros y padres) no será tan fácil de construir.

Si como hemos señalado la vía fonológica requiere de ayudas más directas debemos considerar qué tipos de acciones son las adecuadas para esa construcción. Al respecto encontramos dos formas de llevarla a cabo, que en principio no son antagónicas: a) *enseñar las letras directamente* por el viejo sistema de relacionar grafema/fonema o lo que es lo mismo letra/sonido; b) crear en el alumno, antes de enseñarle a leer, *conciencia fonológica*, un tipo de conciencia metalingüística, que consiste en tener la capacidad de manipular explícitamente los fonemas de la lengua, ser conscientes de su existencia, comprender que las palabras se componen de unidades más pequeñas, sílabas y fonemas; algo obviamente innecesario en el uso de la lengua oral. Esta habilidad se consigue a través de juegos fonológicos como por ejemplo que el niño sea capaz de identificar tal o cual fonema coloreándolo; jugando al veo-veo; formando palabras nuevas a partir de otras, añadiendo u omitiendo algún fonema, como por ejemplo de -oca (foca), etc.

Obviamente no será necesario decir que cuando enseñamos directamente las letras también estamos creando conciencia fonológica. Algunos autores como por ejemplo Morais (1998) defienden que el entrenamiento en fonología sería insuficiente y tendría que culminarse con la enseñanza explícita de las letras.

Lo que sí parece fuera de dudas es que existe una probada relación entre la conciencia fonológica y un buen nivel lector². Muchos de esos trabajos han mostrado que niños de educación infantil con buenas habilidades en conciencia fonológica correlacionaban años más tarde con un buen aprendizaje de la lectura (Vellutino y Fletcher, 2005; Suárez-Coalla, García-de-Castro y Cuetos, 2013). Los trabajos consistían en un entrenamiento en el manejo de unidades menores a la sílaba como recontar, identificar, añadir, omitir fonemas. La pregunta es si queremos construir esa conciencia fonémica o mejorarla ¿qué ayudas podemos ofrecer?

Es claro que el dominio de este conocimiento supone un cierto desarrollo cognitivo general, pero también que se adquiere cuando ponemos al aprendiz en una situación que la haga necesaria. En todo caso, no se debe a un proceso de desarrollo espontáneo o natural (Morais, 1998; Carreiras *et al.*, 2009). Por ello, debemos plantearnos qué ayudas ofrecer a los niños que les lleven a construir tal conciencia fonológica, teniendo en cuenta que podemos hacerlo previamente a una enseñanza sistemática de las letras. Es preciso subrayar que es realmente complicado aislar los fonemas en la corriente acústica por lo que, cuando sobrepasamos el nivel metalingüístico de la sílaba, debemos inevitablemente utilizar la escritura o representaciones gráficas en todo caso, es decir, apoyarnos en palabras escritas, para identificar, reconocer, recontar, añadir, omitir, etc.

Las tareas para trabajar la conciencia fonológica pueden realizarse dentro de contextos motivadores y no como simples ejercicios (Yopp y Yopp, 2000; Clemente, 2008). Snow y Juel (2005) subrayan que la dificultad que supone para los aprendices hacer actividades de análisis fonológico depende de cómo se planteen estas por parte del docente, más que de una dificultad intrínseca de este componente.

Es claro que es un largo proceso que podemos ir guiando haciendo rimas, aliteraciones, lo que sin duda hace notar al niño, aun pequeño, que hay palabras que suenan muy semejantes porque tienen algún sonido igual. Es evidente que cuando es capaz de distinguir sonidos similares estará captando que las palabras pueden segmentarse en elementos más pequeños (Wolf, 2008).

Lo más propicio será empezar por actividades para crear *Conciencia léxica* al nivel oral, tomar conciencia de la existencia de palabras en la frase; identificar una palabra en una frase o texto; contar el número de palabras que tiene una frase. *Conciencia silábica*, se trata de hacer ver al niño que las palabras pueden romperse en unidades menores (trocitos) que son sílabas; dar tantas palmadas como sílabas tenga cada palabra que dice el profesor/a; hacer juegos de palabras dando tantos pasos como tenga una palabra; identificar una determinada sílaba levantando la mano cuando el profesor diga palabras que la contengan; juego del veo-veo. Por último tareas con fonemas, *Conciencia fonológica*, como identificar en una lámina dibujos cuya palabra empieza o termina por un determinado fonema; decir palabras que empiecen por una letra; colorear una determinada letra en palabras dadas. Estas tareas con fonemas, como se ha dicho antes, deben apoyarse en la escritura.

Enseñanza explícita del código. Se trata de mostrar al niño la existencia de las unidades de la escritura alfabética, es decir, que comprenda la correspondencia letra-sonido.

² Una larga lista de trabajos lo corrobora, para resumir citaremos la revisión descrita en el trabajo de CASTELS y COLTHEART (2004) y las revisiones presentadas en la primera y segunda parte del *Handbook* de SNOWLING y HULME (2005).

Algunos autores han hecho hincapié en el valor de nombrar las letras, por ejemplo, a través de canciones. De hecho, muchos niños conocen el nombre de las letras, porque lo han aprendido como un juego, hasta en algún programa televisivo, pero necesitan aprender asociaciones letra-sonido para poder reconocerlas en nuevas palabras.

En todo caso la identificación letra-sonido es una tarea difícil para muchos niños, por lo que debemos realizarlas lo más lúdicas posibles, por ejemplo, las letras del propio nombre, utilizar letras móviles para componer palabras; recortar letras grandes de revistas o periódicos, reconocerlas, nombrarlas y ver si podemos formar nuevas palabras; empezar trabajando con las vocales, que son aislables en la corriente acústica; seguir con letras que representen fonemas fricativos, que pueden forzosamente «separarse» también. Invitarles a escribir palabras que ellos mismos elijan.

Construir la vía léxica. La vía léxica u ortográfica la construimos, fundamentalmente, con la práctica lectora. Tenemos una visión global de la palabra cuando la vemos con frecuencia de forma impresa, cuando forma parte de los textos que leemos cotidianamente. Una vez el iniciado lector conoce el código, la base del sistema, es preciso que automatice esta y que utilice la vía directa de forma eficaz. En este sentido contamos con varias estrategias para construir esta vía, unas son más explícitas y otras más difusas.

Podemos trabajar, como tareas metalingüísticas, la conciencia de la palabra dentro de la frase, asunto decididamente clave en la construcción de textos por parte del niño. También ejerce un importante papel en la lectura la conciencia sintáctica y textual. Enunciaremos algunos ejemplos, aunque muchas de las posibles actividades las haremos pensando igualmente en trabajar otras dimensiones de la lengua escrita como la funcional y en relación con la comprensión textual. Algunos ejemplos serían escribir una lista de cosas para que no se olviden; hacer un listín telefónico con los nombres de sus primos, de sus amigos, etc., pedir que busque palabras dadas previamente en un texto breve; hacer familias de palabras, asociaciones, etc.

4.4. *Comprensión textual*

La finalidad de enseñar a leer, evidentemente, es comprender textos o producirlos y este es un largo proceso que puede durar años. De hecho, es frecuente encontrar opiniones respecto de que la comprensión lectora es una etapa posterior al aprendizaje del código. Nuestro planteamiento es que desde el comienzo debemos poner en marcha estrategias de comprensión textual, aunque obviamente estas se realizarán guiadas por el profesor leyendo y oralizando los textos escritos.

La comprensión lectora es la tarea más compleja relacionada con aspectos no solo lingüísticos, sino también culturales y personales. Además un buen nivel de comprensión supone tener automatizadas estrategias más básicas, especialmente dominar el código. Sin embargo, no es algo que empiece cuando se domina este de forma automática. Como hemos señalado, es un proceso muy largo en el tiempo, porque hay muchos niveles de comprensión no solo por las diferencias culturales e individuales, sino también, relacionadas con los distintos tipos de textos. Este es un asunto que merece ayudas por parte del profesor y estas deberían ir trabajándose desde el primer momento de la alfabetización.

Disponemos de experiencias prácticas sobre cómo trabajar la comprensión desde los inicios de la escolarización. Autores como Wray y Lewis (2000) o Cairney (1992) nos ofrecen la idea de que leer, comprender un texto, en definitiva, es un acto comunicativo del autor al lector. Por ello, no solo es relevante el texto, sino lo que el propio lector aporta, sus conocimientos previos sobre el tema, sus experiencias, sus intereses, su nivel lexical, etc.

Por otro lado, es claro que hay distintos tipos de textos y que su dificultad no es equivalente. La elección de textos adecuados para oralizarlos es clave para facilitar el proceso de comprensión y parece bastante probado que en el inicio los textos narrativos serán los adecuados (Bruner, 1991).

También las preguntas y respuestas juegan un papel fundamental en la construcción de un proceso comprensivo en los inicios. Tough (1987) ha expresado la importancia de las preguntas tanto en el desarrollo del lenguaje oral como en el lenguaje escrito. Tierney y Cunningham (1984) han investigado el papel que las mismas tienen en la comprensión lectora. Basándonos en estas breves consideraciones proponemos trabajar los aspectos de la comprensión textual desde el inicio de la alfabetización teniendo el profesor la misión de leer y los niños de seguir el texto, por ejemplo así:

- Antes de la lectura: explicar a los niños de qué tratará lo que vamos a leer, por qué lo leeremos, mostrarles el interés de ello, preguntar si saben algo y, si han tenido vivencias, solicitarles que hablen del tema; comentar los títulos; preguntar a los niños qué les parece y de qué puede tratar; mostrar el texto y las imágenes; hacer comentarios de sus diferencias. También es interesante que conozcan las partes de un libro (portada, título, índice, etc.); resaltar las fórmulas iniciales de los textos narrativos; practicar estructuras sobre las que vayan inventando un cuento y nosotros ofreciendo, como andamios, la estructura del mismo («érase una vez», «entonces ocurrió que», «por lo que»).
- En el proceso de lectura: valorar si comprenden las palabras, si las conocen, hablar sobre ellas, sobre todo las nuevas y desconocidas; comentar adjetivos que se atribuyen a tal o cual personaje.
- Después de leerlo, podemos pedirles que dibujen sobre ello; que pongan títulos nuevos, que nos lo cuenten; ayudarles a hacer breves resúmenes es una forma de indagar sobre si se ha captado el sentido del texto. Otra estrategia que podemos usar es comentar y valorar conjuntamente lo leído o lo narrado, hacer incluso preguntas literales sobre algún aspecto concreto, sobre lo que puede suceder o cómo es posible que continúe; puede darse el comienzo de un relato muy elemental y pedir a los niños que lo concluyan según sus preferencias.

5. Cuándo enseñar a leer

La otra gran pregunta es cuándo debe enseñarse a leer y escribir. Podría decirse que es el asunto en que más han intervenido las fuentes políticas, de hecho, en cada país hay edades señaladas por las propias administraciones para enseñar a leer y escribir.

Aproximadamente antes de los años setenta del siglo XX, en el caso de nuestro país, quienes iban a la escuela eran alfabetizados ya en el llamado parvulario (equivalente a la escuela Infantil). En los setenta se propagó la idea según la cual en esa etapa se debía preparar al niño para la lectura y la enseñanza se desarrollaría en primero de Primaria. Por lo que respecta a la preparación consistía fundamentalmente en tareas que se han denominado perceptivas, puesto que iban encaminadas sobre todo a afianzar en el aprendizaje tareas de discriminación visual, auditiva, orientación espacial y algunas de discriminación del lenguaje oral al nivel fonético. Justamente el fracaso de esta corriente en los niños con problemas fomentó, sin duda, la investigación de la línea psicolingüística, que puso de manifiesto que los aspectos más perceptivos no eran los que explicaban sustancialmente tales problemas. Por otro lado, diferentes trabajos en otra línea abogaban por un aprendizaje precoz de la lengua escrita, incluso a los tres y cuatro años (Cohen, 1989).

Hoy, cuando sabemos que la enseñanza de la lengua escrita tiene aspectos muy diferentes que abordar, decidir cuándo enseñar a leer debe contemplarse como un largo camino en el cual entran muchas variables y deberían ser los propios maestros quienes decidan respecto de cada niño qué y cuándo deben realizarse todas las tareas que configuran un buen programa de alfabetización. Por otro lado, muchos de los asuntos que hemos señalado en las páginas anteriores son aspectos que pueden considerarse previos a una enseñanza explícita o, en todo caso, contemplarlos como el inicio de ese largo camino de la alfabetización que se inicia incluso antes de la escuela.

Retomando lo expresado antes, un gran número de trabajos, desde la denominación de lectura emergente (Yaden *et al.*, 2000; Peralta y Salsa, 2001; Reese *et al.*, 2003) han puesto de manifiesto que la enseñanza de la lengua escrita comienza cuando en un contexto afectivo e interactivo narramos o leemos un texto a un bebé, cuando lo introducimos de manera inconsciente en el lenguaje literario. Como ha subrayado Wolf (2008), con esta práctica el aprendiz asociará leer con ser querido; aumentará sus capacidades de atención y percepción, con las historias narradas aprenderá y sentirá un gran repertorio de emociones y sentimientos (miedo, alegría, etc.), y, desde luego, se impregnará de un nuevo lenguaje: el lenguaje literario, del que asimilará un vocabulario especial, la comprensión de recursos propios de la escritura (lenguaje figurativo, metáforas, etc.). Todo ello le acercará a la escritura, lo que sin duda hará más fácil su aprendizaje.

Por otro lado, muchos juegos metalingüísticos que hemos descrito serán de gran ayuda para facilitar al niño la asimilación del alfabeto, lo mismo que trabajar la comprensión textual a nivel oral facilitará la de los textos escritos.

Así pues, no es fácil trazar una línea clara sobre cuándo es el momento en que se inicia la enseñanza de la lengua escrita. Es evidente que esta pregunta la hacemos pensando en la escuela, que es la institución encargada de alfabetizar y, en este sentido, la idea general es que un buen maestro o maestra debería trabajar todos los aspectos que hemos ido dibujando y será él o ella quien decidirá qué hacer en cada momento, qué tareas deberá reforzar o iniciar en el caso de cada niño. Recordemos que las experiencias familiares en este proceso son tremendamente desiguales y que el bagaje que acompaña a cada alumno es muy diferente, por ello no es fácil establecer edades estandarizadas, sino la experta decisión de los maestros y maestras debería tener la iniciativa de cómo y desde dónde partir en cada niño.

Enseñar a leer y escribir constituye, como se ha intentado mostrar, un proceso de gran calado en la escolarización, un largo camino que conlleva años de prácticas lectoras en un sentido amplio. En estas líneas hemos apenas esbozado unas cuantas reflexiones e ideas sobre cómo podemos ayudar a que los niños se apropien de este instrumento cultural que es la lengua escrita, crucial no solo para la escuela, sino también para moverse en la sociedad actual.

Bibliografía

- BRUNER, J. (1991) (2006) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- BRUNER, J. (2004) *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Alianza.
- BUS, A. G.; VAN IJZENDOORN, M. H. y PELLEGRINI, A. D. (1995) Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- CAIRNEY, T. H. (1992) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata y MEC.
- CARREIRAS, M.; SEGHER, M. L.; BAQUERO, S.; ESTÉVEZ, A.; LOZANO, A.; DEVLIN, J. T. y PRICE, C. J. (2009) An anatomical signature for literacy. *Nature*, 461, 983-988
- CASTLES, A. y COLTHEART, M. (2004) Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.
- CHARTIER, A. M. (2002) *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona: Gedisa.
- CLEMENTE, M. (2004) *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.
- CLEMENTE, M. (2008) *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide.
- COHEN, R. (1989) *Aprendizaje precoz de la lectura ¿A los seis años es ya demasiado tarde?* Madrid: Cincel.
- COLTHEART, M. (2005) Modeling Reading: The Dual Route Approach. En M. SNOWLING y C. H. HULME (eds.) *The Science of Reading. A Handbook* (pp. 6-23). Oxford: Blackwell Publishing.
- COLTHEART, M. (2006) Dual route and connectionist models of reading: an overview. *London Review of Education*, 4 (1), 5-17.
- DEHAENE, S. (2009) *Reading in the brain. The new science of how we read*. New York: Penguin Group.
- GAMBRELL, L. B.; MALLOY, J. A. y MAZZONI, S. A. (2011) Evidence-Based Best Practices in Comprehensive Literacy Instruction. En L. M. MORROW y L. B. GAMBRELL *Best Practices in Literacy Instruction, Fourth Edition* (pp. 11-36). New York: The Guilford Press.
- JIMÉNEZ, J. E. y O'SHANAHAN, I. (2008) Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-22.
- KAMIL, M. L.; PEARSON, P. D.; MOJE, E. B. y AFFLERBACH, P. P. (eds.) (2011) *Handbook of Reading Research. Volume IV*. New York: Routledge
- KENDEOU, P.; LYNCH, S.; VAN DEN BROEK, P.; ESPIN, C. A.; WHITE, M. J. y KREMER, K. E. (2005) Developing Successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening. *Early Childhood Education Journal*, 3 (2), 91-98.
- KORAT, O. (2010) Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers y Education*, 55, 24-31.
- LANGER, J. (1994) La lectura, la escritura y el desarrollo de géneros. En J. IRWIN y M. A. DOYLE *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la Investigación* (pp. 107-122). Montevideo: Aiqué.
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2008) *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.

- LARRAÍN, A.; STRASSER, K. y LISSI, M. R. (2012) Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33 (3), 379-383.
- MANGUEL, A. (1998) *Una historia de la lectura*. Madrid, Alianza.
- MCCARTHEY, S. y RAPHAEL, T. (1994) Perspectivas de la investigación alternativa. En J. IRWIN y M. A. DOYLE *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la Investigación* (pp. 18-50). Montevideo: Aiqué.
- McKENNA, M. C.; LABBO, L. D.; CONRADI, K. y BAXTER, J. (2011) Effective Uses of Technology in Literacy Instruction. En L. M. MORROW y L. B. GAMBRELL *Best Practices in Literacy Instruction*, Fourth Edition (pp. 361-394). New York: The Guilford Press.
- MORAIS, J. (1998) *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- ORTIZ, M. R. y JIMÉNEZ, J. E. (2001) Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (2), 215-231.
- PANG, E. S.; MUAKA, A.; BERNHARDT, E. B. y KAMIL, M. (2003) *Teaching Reading*. Consultado en: <http://www.ibe.unesco.org>.
- PARATORE, J. R.; CASSANO, C. M. y SCHICKEDANZ, J. A. (2011) Supporting Early (and Later) Literacy Development at Home and at School: The Long View. En M. L. KAMIL, P. D. PEARSON, E. B. MOJE y P. P. AFFLERBACH (eds.) *Handbook of Reading Research. Volume IV* (pp. 107-135). New York: Routledge.
- PARRILA, R.; KIRBY, J. R. y MCQUARRIE, L. (2004) Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development. *Scientific Studies of Reading*, 8, 3-26.
- PERALTA, O. y SALSA, A. M. (2001) Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y aprendizaje*, 24 (3), 325-339.
- PRESSLEY, M.; WHARTON-MCDONALD, R.; ALLINGTON, R.; COLLINS-BLOCK, C.; MORROW, L.; TRACEY, D.; BAKER, K.; BROOKS, G.; CRONIN, J.; NELSON, E. y WOO, D. (2001) A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5 (1), 35-58.
- REESE, E.; COX, A.; HARTE, D. y MCANALLY, H. (2003) Diversity in Adults' Styles of Reading Books to Children. En A. VAN KLEECK, S. A. STAHL y E. B. BAUER (eds.) *On Reading Books to Children. Parents and Teachers* (pp. 37-57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ROBERTS, T. A.; CHRISTO, C. y SHEFELBINE, J. A. (2011) Word Recognition. En M. L. KAMIL, P. D. PEARSON, E. B. MOJE y P. P. AFFLERBACH (eds.) *Handbook of Reading Research. Volume IV* (pp. 229-258). New York: Routledge.
- RODARI, G. (2002) *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Del Bronce.
- RUBENSTEIN, H.; LEWIS, S. y RUBENSTEIN, M. (1971) Evidence for phonological coding in visual word recognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 645-657.
- SAVAGE, R. S.; ERTEK, O.; ABRAMI, P.; HIPPS, G.; COMASKEY, E. y VAN LIEROP, D. (2010) ABRACADABRA in the hands of teachers: The effectiveness of a web-based literacy intervention in grade 1 language arts programs. *Computers y Education*, 55, 911-922.
- SEGRS, E. y VERHOEVEN, L. (2002) Multimedia support of early literacy learning. *Computers y Education*, 39, 207-221.
- SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J. A.; THOMAS, E. M. y DALEY, K. E. (1998) Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33 (1), 96-116.
- SHAMIR, A. y SHLAFAER, I. (2011) E-books effectiveness in promoting phonological awareness and concept about print: A comparison between children at risk for learning disabilities and typically developing kindergarteners. *Computers y Education*, 57, 1989-1997.
- SIMMONS, D. C.; TATLOR, A. B.; OSLUND, E. L.; SIMMONS, L. E.; COYNE, M. D.; LITTLE, M. E.; RAWLINSON, D. M.; HAGAN-BURKE, S.; KWOK, O. y KIM, M. (2013) Predictors of at-risk kindergarteners' later reading difficulty: examining learner-by-intervention interactions. *Reading and Writing*. DOI: 10.1007/s11455-013-9452-5.

- SIMOS, P. G.; FLETCHER, J. M.; BERGMAN, E.; BREIER, J. I.; FOORMAN, B. R.; CASTILLO, E. M.; DAVIS, R. N.; FITZGERALD, M. y PAPANICOLAOU, A. C. (2002) Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training. *Neurology*, 58 (2), 1203-1213.
- SNOW, C. E. y JUEL, C. (2005) Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do. En M. SNOWLING y C. H. HULME (eds.) *The Science of Reading. A Handbook* (pp. 501-520). Oxford: Blackwell Publishing.
- SNOWLING, M. y HULME, C. H. (eds.) (2005) *The Science of Reading. A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.
- SUÁREZ-COALLA, P.; GARCÍA-DE-CASTRO, M. y CUETOS, F. (2013) Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), 77-89.
- SULZBY, E. y BARNHART, J. (1994) La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores. En J. IRWIN y M. A. DOYLE *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la Investigación* (pp. 150-177). Montevideo: Aiqué.
- SULZBY, E. y TEALE, W. (1991) Emergent literacy. En R. BARR, M. L. KAMIL, P. B. MOSENTHAL y P. D. PEARSON (eds.) *Handbook of Reading Research. Vol. 2* (pp. 727-758). New York: Longman.
- TEALE, W. H. (1984) Reading to young children: Its significance for literacy development. En H. GOELMAN, A. OBERG y F. SMITH (eds.) *Awakening to literacy* (pp. 110-121). Portsmouth, NH: Heinemann.
- TIERNEY, R. y CUNNINGHAM, J. W. (1984) Research on teaching reading comprehension. En P. D. PEARSON, R. BARR, M. L. KAMIL y P. MOSENTHAL (eds.) *Handbook of Reading Research* (pp. 609-655). New York: Logman.
- TOUGH, J. (1987) *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Aprendizaje-Visor y MEC.
- YADEN, D.; ROWE, D. y MACGILLIVRAY, L. (2000) Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspectivas. En M. KAMMIL, P. MOSENTHAL, D. PEARSON y R. BARR *Handbook of Reading Research* (pp. 425-454). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- YOPP, H. K. y YOPP, R. (2000) Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54 (2), 130-143.
- VAN KLEECK, A.; STAHL, S. A. y BAUER, E. B. (eds.) (2003) *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VELLUTINO, F. R. y FLETCHER, J. M. (2005) Developmental Dyslexia. En M. J. SNOWLING y C. HULME *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 362-378). Oxford: Blackwell Publishing
- VYGOTSKI, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- WOLF, M. (2008) *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona: Ediciones B.
- WRAY, D. y LEWIS, M. (2000) *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.

