

1. INTRODUCCIÓN

Después de casi trece años desde la publicación de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), ésta queda derogada, en su mayor parte, por la entrada en vigor de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, comúnmente conocida como LOCE. Tal norma surge, a juicio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como respuesta a la necesidad de buscar políticas educativas acertadas y más ajustadas a las nuevas realidades.

La LOGSE, nació con una vocación básicamente reformadora cuyo objetivo fundamental era adaptar el sistema educativo español, vigente desde el año 1970, a la situación sociocultural y política en la que se encontraba España en los años noventa. Así, la ley marca como meta del sistema educativo la formación plena e integral de los alumnos, independientemente de su género u otra condición, estando dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer de manera crítica, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. Surge por tanto, una concepción de la educación como elemento básico para transmitir y ejercitar los valores que hacen posible la vida en sociedad.

Por su parte, la vigente LOCE aparece en un contexto donde los principales retos educativos, basados fundamentalmente en indicadores de cantidad, ya han sido alcanzados (universalización de la educación, escolarización de todo el alumnado, actualización de los contenidos educativos, etc.), y se intenta avanzar en la consecución de nuevos retos que el sistema educativo ha ido definiendo en estos últimos años: mejorar el nivel medio de los conocimientos de los alumnos, especialmente en las áreas instrumentales; universalizar la educación en la primera infancia; ampliar la atención educativa a la población adulta, al tiempo que reducir las tasas de abandono, sobre todo, en la educación secundaria obligatoria. Todos estos objetivos, se conciben en la Ley como un gran desafío que han de ser contemplados desde una perspectiva de una educación y formación a lo largo de toda la vida.

Ante tales aspectos, la cuestión fundamental que abordaremos se sitúa en el estudio de las referencias normativas que sobre la lectoescritura se han realizado en los dos marcos legislativos mencionados y su legislación de desarrollo, haciendo hincapié en las cuestiones que se mantienen vigentes actualmente y aquéllas que han sufrido transformaciones y que nos permiten realizar una aproximación al estado de la cuestión en un sistema educativo que en los próximos cursos académicos tendrá que ir adaptando sus estructuras y concepciones a la nueva ordenación establecida por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

2. LA LECTURA: CONSIDERACIONES PREVIAS

Una definición de la lectura siempre está en función del sistema de escritura, es decir, si analizamos las características de los sistemas de escritura se puede comprobar que tales sistemas demandan procesos diferentes a la hora de leer. Así, por ejemplo, en los sistemas de escritura alfabético (español, inglés, italiano, ruso, francés...) a cada letra le corresponde de forma invariable una serie limitada de fonemas. Los niños que aprenden a leer a través de este sistema, tienen que aprender necesariamente las reglas de conversión grafema-fonema. Sin embargo, en los sistemas de escritura logográficos (por ejemplo, chino), los niños no necesitan aprender estas reglas, ya que cada palabra escrita funciona como un todo, no existiendo referencia a los sonidos en los signos gráficos. En este sentido, la lectura es similar a la tarea de nombrar objetos o dibujos en castellano. A pesar de que en los sistemas de escritura alfabéticos se lee de oído (vía fonológica), también es posible que las palabras escritas sean reconocidas globalmente sin necesidad de identificar por separado cada uno de sus elementos (letras) (Valle y Cuetos, 1989).

Ahora bien, nos tendríamos que preguntar si la capacidad lectora sólo incluye la habilidad de procesar información grafémica y fónica de las palabras impresas; pero es evidente que la lectura también exige la habilidad de extraer información semántica y sintáctica acerca de las palabras (Howell y Manis, 1986). En este sentido, se puede decir que en el aprendizaje y dominio de la lectura, el niño debe saber utilizar dos fuentes de información (Crowder, 1985; Smith, 1983):

- a) La información visual, que proviene de procesos sensoriales y de la aplicación de las

reglas de conversión grafema-fonema.

b) la información no visual, proveniente de procesos mentales superiores como razonamiento, memoria, experiencias y conocimientos previos que tenemos del mundo y de nuestro entorno que nos ayuda, durante el proceso de lectura, a reducir la incertidumbre acerca de lo que se está leyendo.

Asimismo, cada vez que el niño se enfrenta a unidades de lenguaje que no puede conferirle sentido porque el material carece de relevancia para cualquier conocimiento previo que ellos podrían tener, la lectura se hace más difícil y el aprendizaje imposible. Todo ello nos viene a demostrar la importancia que tiene nuestro sistema de conocimiento del mundo y de la realidad en general, que nos permite poder predecir y plantear hipótesis durante la lectura. Esta estructura de conocimiento tiene una organización similar a la de una biblioteca, y en la escuela se debe estimular su formación cuando el niño es sometido a experiencias de búsqueda de relaciones de semejanza y diferencias, contrastar, comparar, búsqueda de soluciones y problemas, creatividad, etc.

Así podríamos concluir, que ambos tipos de procesos son los que hacen posible la comprensión, ya que la información visual es utilizada para identificar los elementos, y la información no visual para determinar lo que puede ser. La lectura se considera una actividad múltiple (De Vega, Carreiras, Gutiérrez y Alonso, 1990), de forma que, cuando leemos (y comprendemos lo que leemos), nuestro sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de la palabra, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el significado de la frase, lo integra para elaborar el sentido global del texto, realiza inferencias basadas en el conocimiento del mundo, etc. (Artiles, 2003a).

2.1. PROCESOS IMPLICADOS EN LA LECTURA

La mayoría de estos procesos ocurren sin que el lector sea consciente de ellos y además son procesos muy veloces, donde la comprensión del texto tiene lugar casi al mismo tiempo que el lector desplaza su vista por las palabras. No sólo hay que explorar los procesos y construir modelos detallados de cada uno de ellos, si no que hay que conocer cómo se ensamblan entre sí, de qué modo se trasvasa información y cómo cooperan o compiten para alcanzar la comprensión del texto.

Al considerar la lectura desde el punto de vista de la psicología cognitiva, es tradicional la diferenciación entre microprocesos y macroprocesos (De Vega, 1984). Con el nombre de microprocesos (o procesos de bajo nivel) se hace referencia a aquellos que llevan a la identificación de las palabras, mientras que con el de macroprocesos (o procesos de alto nivel) se alude a los implicados en la comprensión de textos. Perfetti (1985), al hablar de la capacidad de lectura, señala la utilidad de considerar el acceso léxico como objeto de estudio en sí mismo, diferenciado de la comprensión. Dentro del término acceso léxico, el autor incluye todo el proceso que, a partir de la forma visual de una palabra, permite llegar a su reconocimiento, necesario para poder disponer de la información semántica y fonética asociada a esa palabra. Es importante señalar que el acceso como tal no implicaría necesariamente obtener el significado, ya que, por ejemplo, los procesos de decodificación permiten que un lector nombre no sólo palabras conocidas, sino también palabras desconocidas por él o palabras que carecen de significado (pseudopalabras).

En este sentido, Perfetti (1985) reserva el término decodificación para referirse a la transformación que permite pasar de un código ortográfico a uno fonológico, y llama codificación semántica a la activación del significado. Según este autor, el reconocimiento de una palabra constituye la entrada al léxico (acceso léxico), en el cual el sujeto accede a la información almacenada sobre dicha palabra, lo que le permite obtener su significado (acceso al significado). De Vega et al. (1990) también consideran confusa la utilización de acceso léxico para referirse tanto a la representación fonológica de una palabra como a la activación de su significado. El modelo que proponen (avalado por los datos obtenidos en sus investigaciones) diferencia, dentro de los distintos niveles de procesamiento lector, entre selección de palabra fonológica y construcción del significado de la palabra. De esta forma, se distingue entre el reconocimiento de una palabra, que permite acceder al léxico, y la identificación de la misma a partir de la información.

En esta línea, se ha podido comprobar (Cuetos, 1990) que el sistema de lectura está formado por varios módulos separables, relativamente autónomos, cada uno de los cuales se encarga de realizar una función específica. Concretamente, se distinguen cuatro módulos o procesos (que a su vez se componen de otros subprocesos) que son:

a) Procesos perceptivos: para que un mensaje pueda ser procesado tiene que ser previamente recogido y analizado por nuestros sentidos. Para ello, los mecanismos perceptivos extraen la información gráfica presente y la almacenan durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial llamado memoria icónica. A continuación una parte de esta información, la más relevante, pasa a una memoria más duradera denominada memoria a corto plazo, desde donde se analiza y se reconoce como unidad lingüística determinada. La cuestión más investigada y discutida de este proceso es si reconocemos las palabras globalmente (a través de sus contornos, rasgos ascendentes y descendentes, etc.), o tenemos que identificar previamente sus letras componentes.

b) Procesamiento léxico: una vez identificadas las unidades lingüísticas, el siguiente proceso es el de encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad lingüística. Para realizar este proceso disponemos de dos vías: una que conecta directamente los signos gráficos con el significado, y otra que transforma los signos gráficos en sonidos y utiliza esos sonidos para llegar al significado, tal como ocurre en el lenguaje oral.

c) Procesamiento sintáctico: las palabras aisladas no proporcionan ninguna información, sino que tienen que agruparse en unidades mayores tales como las frases y oraciones en las que se encuentran los mensajes. Para realizar este agrupamiento, el lector dispone de unas claves sintácticas que indican como pueden relacionarse las palabras del castellano (en nuestro caso) y hace uso de este conocimiento para determinar la estructura de las oraciones particulares que encuentra.

d) Procesamiento semántico: después que ha establecido la relación entre los distintos componentes de la oración, el lector pasa ya al último proceso, consistente en extraer el mensaje de la oración para integrarlo con sus conocimientos. Sólo cuando ha integrado la información en la memoria, se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

Para conseguir una lectura normal, es necesario que todos estos módulos funcionen de manera correcta. Si alguno de estos componentes deja de funcionar (ej. : por una lesión cerebral) o no llega a funcionar como debiera (ej. : por un mal aprendizaje) se producirán alteraciones en la lectura. No obstante, por este carácter modular del sistema de lectura, el hecho de que un componente esté deteriorado no impide que el resto pueda seguir funcionando normalmente. En consecuencia, los trastornos de lectura serán diferentes en función de cuál sea el componente que no está funcionando. Esto implica que, por el tipo de fallos que cada sujeto comete, se puede predecir qué componente tiene alterado (Artiles, 2003a).

Esta estrategia de explicar los trastornos basándose en los modelos de lectura desarrollados para los sujetos sin dificultades es relativamente reciente, ya que tiene sus inicios en un trabajo de Marshall y Newcombe (1973) en el que interpretaron tres tipos de dislexias (fonológica de superficie y profunda) como tres tipos de alteraciones del modelo.

Por tanto, este enfoque permite tratar de una manera específica los diferentes trastornos de lectura, lo cual es lógico ya que si hay diferentes tipos de trastornos (y en eso todo el mundo está de acuerdo) será necesario utilizar diferentes tratamientos. Y son muchas las personas, tanto niños como adultos, que tienen dificultades en esta actividad y a las que, por consiguiente, se les puede proporcionar una mejor ayuda.

2.2. MODELOS DUALES EN LA LECTURA

En cuanto a los modelos duales, éstos proponen dos rutas independientes para explicar cómo el lector se enfrenta a la lectura de palabras (Coltheart, 1980). Por un lado, el acceso al léxico interno puede realizarse a través de una vía léxica en la que se establece una conexión directa entre la forma visual de la palabra y su significado en la memoria léxica (esta conexión directa se produce como resultado de la lectura reiterada de determinadas

palabras). Por otro lado, el acceso al significado de la palabra puede también ser mediado por un proceso de recodificación fonológica que conlleva la aplicación de un conjunto de reglas de conversión letra-sonido; esta vía fonológica se denomina indirecta o preléxica.

El proceso de reconocimiento de una palabra planteado desde el modelo dual se desarrolla del siguiente modo. En primer lugar y después de la percepción visual, se realiza la codificación visual. Una vez codificada la palabra, si es conocida para el lector, se accede directamente al lexicón activándose el logogen correspondiente y obteniéndose el significado y pronunciación. Si, por el contrario, la palabra no es conocida por el lector se accede a la pronunciación y significado gracias a la aplicación previa de un conjunto de reglas de conversión grafema-fonema.

Uno de los propósitos fundamentales de las investigaciones sobre el reconocimiento de palabras, ha sido descubrir cómo es posible que un lector sea capaz de reconocer una palabra escrita sin haberla visto con anterioridad, es decir, cómo es posible que un sujeto reconozca una palabra sin poseer un registro lexical, un logogen de dicha palabra. En este sentido, se ha comprobado que el lector obtiene una representación fonológica de las palabras desconocidas sin necesidad de ponerse en contacto con el registro lexical. Dicha representación fonológica puede ser utilizada como vía o medio para acceder al lexicón o almacén lexical. Por ello, es necesario explicar cómo se obtiene la representación fonológica de las palabras desconocidas.

De acuerdo con Coltheart (1980), existen diversos métodos por medio de los cuales el lector puede obtener una representación fonológica de la palabra escrita pudiéndose afirmar que entre ellos, las reglas de conversión grafema-fonema gobiernan el código fonológico y se utilizan para permitir la pronunciación de palabras sin necesidad de un acceso al lexicón interno.

El proceso de correspondencia grafema- fonema presenta dos fases o subprocesos fundamentales. En la primera fase, se realiza un análisis grafémico, y en la segunda se lleva a cabo la asignación de fonemas. El análisis grafémico consiste en determinar qué letras se corresponden con un fonema. Puede afirmarse que el análisis grafémico supone convertir una hilera de letras en una hilera de unidades ortográficas funcionales, pero dependiendo de las características o naturaleza de la lengua, existe mayor o menor dificultad en la realización de dicha asignación.

El proceso de asignación de fonemas consiste en adjudicar cada fonema a su correspondiente grafía. Este proceso, al igual que el análisis grafémico, está fuertemente influido por la mayor o menor regularidad de la lengua. En una lengua irregular cada unidad ortográfica funcional puede tener un número variable de fonemas posibles. Esta característica puede conducir a una asignación incorrecta de fonemas y, por lo tanto, llevarnos a una errónea recodificación fonológica que impediría un adecuado acceso al significado de la palabra. De hecho, existen numerosos estudios (Goswami 1990; Glushko, 1979; Van Orden, Pennington y Stone, 1990, citado en Artiles, 2003a) que dudan de la efectividad de las reglas de conversión grafema-fonema.

En definitiva, no siempre se pueden aplicar estas reglas de conversión grafema-fonema. Es preciso, por lo tanto, plantear un funcionamiento selectivo de las reglas de conversión en función del tipo de palabras: regulares o irregulares.

3. LA ESCRITURA: CONSIDERACIONES PREVIAS

Desde un planteamiento cognitivo, cuando redactamos o componemos un texto, es decir, cuando expresamos nuestras ideas mediante signos gráficos, los procesos que intervienen son de tres tipos: conceptuales, lingüísticos y motores (Cuetos, 1991). En los procesos conceptuales toda redacción comienza siempre por una planificación de las ideas y conceptos, de forma que se relacionan, organizan y ordenan de una manera determinada según la finalidad perseguida por el escritor. A continuación intervienen los procesos lingüísticos (sintácticos y léxicos), que tienen la tarea de fijar las estructuras gramaticales de las frases (sintácticos) y rellenar dichas estructuras con palabras (léxicos). Los procesos motores serán los encargados de transformar mediante movimientos musculares los signos lingüísticos abstractos (fonemas/palabras) en signos gráficos (grafemas/palabras).

Cuando escribimos un texto al dictado o cuando lo copiamos, sólo intervienen los procesos léxicos y motores. No existe acuerdo entre los distintos autores en la manera de relacionarse entre sí los cuatro procesos mencionados. Mientras unos apuestan por una relación serial y autónoma (un proceso sólo comienza a funcionar cuando termina el inmediatamente anterior), otros consideran que dicha relación es interactiva entre los procesos, de forma que todos están actuando de forma simultánea. Veamos con más detalles el funcionamiento de cada uno de ellos.

a) Procesos de planificación. Antes de escribir algo hay que saber qué se va a escribir, la audiencia a la que va destinada, y el tipo de estructura textual a emplear, ya que no es lo mismo escribir un texto descriptivo, conceptual que narrativo. Como veremos más adelante en los procesos de planificación de la escritura intervienen varios subprocesos (García 1998): generación de ideas, organización de las ideas y selección de las ideas.

b) Procesos sintácticos. Escribir un texto en una lengua determinada, con unos objetivos concretos, supone hacerlo en frases y ajustándose a unas reglas y estructuras gramaticales. Existen elementos diversos como el tipo de oración, el uso de palabras funcionales, el uso de signos de puntuación, etc. Para escribir la frase hay que ajustarla a una estructura gramatical que le va a dar forma.

c) Procesos léxicos: estructuras, sistemas y mecanismos que intervienen en la producción de la palabra escrita. El sistema semántico es un almacén común para el lenguaje oral y para la escritura, encontrándose allí representados los conceptos y significados. Cuando queremos expresar estos conceptos de manera oral iremos a buscarlo al almacén fonológico (léxico fonológico), y si lo queremos hacer por escrito iremos al almacén ortográfico (léxico ortográfico).

- Léxico fonológico. En esta dependencia se encuentran representadas las formas fonológicas de las palabras. Se considera que existe una representación para cada palabra que utilizamos en el lenguaje oral, y por lo tanto conocida. Estas representaciones permanecen en reposo, pero cuando queremos emitir una palabra, se activa la misma, y también aquellas que tienen alguna relación semántica con su significado. Mientras más frecuente o familiar sea esa palabra, su umbral de activación será más bajo, por lo tanto se activará mucho más rápido que otra palabra que sea poco familiar.

- Léxico ortográfico. Aquí se encuentran representadas las formas ortográficas de las palabras. Funciona igual que el léxico fonológico.

- Mecanismo de conversión fonema a grafema. Es el mecanismo por el que se asigna un sonido a un grafema. Los grafemas también tienen un umbral de uso, de forma que, los que se utilizan más frecuentemente se activarán más rápido que aquellos que no son tan frecuentes. De esta manera, cuando se produce un error en la escritura de un grafema es probable que se haya sustituido uno de baja frecuencia por otro de alta frecuencia y, por tanto, más fácil de activar. De la misma manera, cuando en una palabra desconocida se encuentra un sonido cuya representación gráfemica se puede realizar de varias formas, se tiende a utilizar el grafema más frecuente (Cuetos, 1991).

- Almacén de pronunciación o escritura. Cuando hemos recuperado los fonemas de la palabra que vamos a decir o escribir, los almacenamos en el orden correspondiente en una memoria a corto plazo o almacén de pronunciación o escritura, mientras se realizan las operaciones para transformar esas formas fonológicas abstractas en sonidos o en grafemas mediante el mecanismo de conversión fonema a grafema. Como esta memoria es de corta capacidad, puede suceder que se pierda información si la secuencia de sonidos rebasa la capacidad limitada del almacén.

- Almacén gráfemico. Es otro sistema de memoria a corto plazo en el cual se mantienen las formas gráficas de las palabras que se van a escribir. En este almacén también se pueden cometer errores de sustitución de un grafema por otro, intercambio de grafemas, etc. Al almacén gráfemico llega la información procedente tanto de la ruta fonológica como de la ortográfica. En escritura como en la lectura, existen dos rutas de acceso a la ortografía de la palabra: la ruta léxica o directa, en la que el individuo recupera la

representación ortográfica directamente del léxico ortográfico; y la ruta indirecta, que permite obtener la ortografía por aplicación de las reglas de transformación de fonema a grafema (Ellis, 1982; Ellis y Young, 1992; Morton, 1980; Artiles, 1997, citado en Artiles, 2003b). Lógicamente, la ruta directa no sirve para escribir las palabras desconocidas o pseudopalabras, ya que sólo puede ser usada cuando existe una representación en el léxico ortográfico.

Para utilizar la ruta fonológica, en cambio, no es necesario haber visto antes la palabra, por tanto sirve para escribir palabras desconocidas e incluso las pseudopalabras, pero si se trata de una palabra con ortografía arbitraria, el escritor puede cometer errores ortográficos.

d) Procesos motores. Antes de empezar a realizar los movimientos para escribir el grafema, seleccionamos los alógrafos o formas diversas que pueden presentar los grafemas visitando el almacén alográfico en la memoria a largo plazo, recuperando los alógrafos y traduciéndolos en movimientos.

Los movimientos relativos a cada alógrafo están en la memoria a largo plazo, en el almacén de patrones motores gráficos que trasladamos a la memoria a corto plazo, en donde se especifican las rutinas motoras, es decir las secuencias, dirección, inclinación y el tamaño proporcional de las letras que hemos automatizado. Las tareas puramente externas a nivel motriz serían la fase terminal de la escritura.

Por tanto, para la intervención en los procesos motores se debe tener en cuenta que la escritura es una tarea fundamentalmente lingüística donde intervienen aspectos perceptivomotrices, no debiéndose centrar la intervención exclusivamente en estos últimos.

4. IMPORTANCIA DE LA LECTOESCRITURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

En el apartado anterior se han descrito algunos aspectos que nos acercan a las múltiples concepciones epistemológicas y educativas que sobre la lectoescritura se han realizado.

La lectoescritura constituye unas de las principales capacidades que los alumnos han de desarrollar y perfeccionar durante su larga trayectoria académica y que tiene sus momentos claves en la Educación Infantil y en la Educación Primaria. Además, no debemos olvidar que la adquisición de la lectura y escritura no supone, únicamente, el desarrollo de un aprendizaje más, sino que implica la formación de un conjunto de habilidades interrelacionadas que vertebran y son comunes a todas las áreas y disciplinas científicas.

Así, en la etapa de Educación Infantil se deben fomentar las relaciones de comunicación que el niño establece con su entorno, aprovechándolas para intervenir en esta área e ir favoreciendo el desarrollo de representaciones cada vez más complejas que le permitan operar con la realidad.

En esta etapa debemos esperar que la estimulación del niño se produzca en un ambiente rico en experiencias y aprendizajes que le permitan una aproximación sistemática al mundo lectoescritor, favoreciendo sus inicios en las habilidades que ello supone. Es importante comenzar con la estimulación del lenguaje oral e ir, paulatinamente, estableciendo correspondencias con sus formas escritas. Para ello, sin lugar a dudas, es necesario aproximar al niño al texto escrito mediante cuentos, narraciones y demás formas literarias, haciendo hincapié en que éste descubra las inmensas posibilidades de expresión y comunicación que permiten el lenguaje oral y escrito.

A lo largo de la Educación Primaria se ha de ir sistematizando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, pues se ha de incidir en el desarrollo de las áreas instrumentales que son básicas para el resto de contenidos curriculares y para la formación integral del individuo. La lengua, tanto en su forma oral y escrita, ha de ser considerada como un elemento de gran importancia que reporta al sujeto no sólo aprendizajes añadidos sino la posibilidad de comunicarse y de acceder al mundo, a la información. De ahí que la etapa de educación primaria sea clave para la mejora de las habilidades lectoras y escritoras, al tiempo que se desarrollan el interés y el gusto por emplearlas y perfeccionarlas.

Por ello, en las primeras etapas de cualquier sistema educativo que aspire a formar

integralmente a los individuos, se debe reservar en sus propuestas curriculares un lugar preferente para el desarrollo de la lectoescritura como un compendio de habilidades instrumentales, cuyo aprendizaje redundará no sólo en las áreas de conocimiento que están estrechamente vinculadas al mismo, sino en la calidad de los aprendizajes globales que el sujeto desarrolla.

De ahí la importancia de conocer cómo era abordada la lectoescritura en el sistema educativo surgido tras la LOGSE, y en qué medida los contenidos que fundamentan su aprendizaje se recogen en las propuestas curriculares que se están realizando a raíz de la reforma educativa suscitada tras la publicación de La Ley de Calidad de la Educación, tanto en el ámbito nacional como autonómico.

5. LA LECTOESCRITURA EN LA LOGSE Y SUS DECRETOS DE DESARROLLO

La lectoescritura es abordada en la LOGSE de una forma general. En su título primero, fundamentalmente, en donde desarrollan las enseñanzas de régimen general, concretándose la educación infantil y la educación primaria. Así, en su capítulo primero, art. 8, se expone que “La educación infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades (entre otras): b) Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación”.

En el art. 9, apartado 2, se establece que “en el primer ciclo de la educación infantil se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato”.

Por su parte, en el capítulo segundo, referido a la educación primaria, se especifica en su art. 12, que “la finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio”. Asimismo, en su art. 13, se abordan las capacidades a desarrollar en los alumnos a lo largo de la etapa, entre las que destacamos:

- a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.
- b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.

En esta línea, el art. 14 establece las áreas de este nivel educativo que son: Conocimiento del medio natural, social y cultural; Educación artística; Educación física; Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y literatura; Lenguas extranjeras y Matemáticas.

5.1. LECTOESCRITURA Y DESARROLLO DE LA LOGSE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Si abordamos el desarrollo legislativo que tuvo la LOGSE, nos encontramos con normativas a nivel nacional y autonómico que definen los componentes curriculares, los principios metodológicos, el profesorado competente, así como diversos aspectos (horarios, áreas, contenidos, etc.) acerca de la etapa.

A nivel nacional y en la Comunidad Autónoma de Canarias, en la etapa de Educación Infantil, podemos encontrar las siguientes normas:

- Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la educación infantil, que en el área 3 (Comunicación y lenguaje) recoge “la iniciación a los códigos de la lectura y escritura cobra un valor distinto al que se le ha atribuido tradicionalmente, ya que deja de ser el eje alrededor del cual giran las actividades de enseñanza/aprendizaje, convirtiéndose en una meta supeditada a otras ahora más importantes: la motivación por adquirir los nuevos códigos, el acceso a sus características diferenciales, la comprensión y valoración de su utilidad funcional, etc.” Así pues, tal y como determina este Real Decreto, durante este proceso los niños aprenden las propiedades de significación, información y comunicación inherentes al texto escrito,

descubren algunas de sus características de convención y sobre todo, si ello se propicia adecuadamente, se interesan por la lengua escrita y su utilización. Asimismo, podemos observar que en este Decreto se establecía que la enseñanza sistemática de la lengua escrita no constituía un objetivo de la educación infantil, pero se manifestaba que ello no debía impedir el tratamiento de ese contenido, ni la respuesta a los interrogantes que sin duda plantearán los niños, siempre desde un enfoque significativo.

- Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación infantil, donde se establecen los componentes curriculares de esta etapa.

- Sin embargo, dado que en la Comunidad Autónoma de Canarias se publicó el Decreto 89/1992, de 5 de junio por el que se establece el currículo de la educación infantil, estimamos conveniente analizar este decreto que supone un nivel de concreción curricular, adaptando el currículo oficial nacional al contexto autonómico. Entre los objetivos que se establecen para la etapa de educación infantil (art. 3), destacamos aquellos que sintetizan los principales aspectos que sobre la lectoescritura se debían abordar:

- g) Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.

- h) Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendidos por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás.

- i) Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios a su alcance, así como apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad.

Debemos tener en cuenta que el currículo de Educación Infantil establecido tras la LOGSE, se estructuraba en tres áreas o ámbitos de experiencias: 1) Identidad y autonomía personal; 2) Medio físico y Social y 3) Comunicación y Representación. Es en el área tercera donde se encuadran fundamentalmente, los contenidos y objetivos que se vinculan estrechamente al aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil.

Así, este Decreto se establece que “la relación del individuo con el medio, las diversas formas de comunicación y representación enriquecen al primero. Lo posibilitan para expresar sus ideas, sentimientos, estados internos, y para recibir contenidos procedentes de otros. Todo ello concluye por convertirlo en un agente de la cultura, que la conoce y transmite”. Podemos observar, la gran importancia otorgada a las formas de comunicación y expresión entre las que se encuentran el lenguaje oral y el lenguaje escrito como bloques fundamentales de contenido, determinando que la finalidad básica del área consistirá en potenciar y desarrollar en los alumnos las habilidades precisas para su comunicación interpersonal de modo que aprenda a entender y expresar ideas, pensamientos, sentimientos, vivencias y necesidades representadas en los distintos códigos.

En el Bloque de Lenguaje oral se considera que “los primeros aprendizajes escolares sistemáticos (lectura, escritura, matemáticas, técnica de observación) están estrechamente vinculados al conocimiento necesario de un lenguaje oral, soporte y vehículo de aquellos, consistente en una función o destreza que se aprende de manera natural a través de intercambios con las personas que se mueven en el ambiente y sin que exista una estructura premeditada de aprendizaje sistemático”. Los principales contenidos conceptuales que se determinan se basan en las necesidades y situaciones de expresión y de comunicación más habituales. Los procedimientos que se emplearán son de enmarcado carácter manipulativo y experiencial, destacando la producción de mensajes sobre informaciones, necesidades, emociones, etc.; la evocación y relato de hechos concretos; la utilización de señales extralingüísticas; etc. Las actitudes, por su parte, se muestran en torno al interés y esfuerzo por comunicar a los demás, así como valorar la utilidad del lenguaje.

Con respecto al bloque de contenidos del lenguaje escrito, se destaca la importancia que se le atribuye dado el significado que adquiere por su extensión a contextos y situaciones cotidianas con las que el niño se relaciona, ya que en la medida que el alumno interactúa con el lenguaje oral y con el escrito irá desarrollando su madurez y comprendiendo la

naturaleza del propio sistema.

Concretamente, este bloque en el Decreto autonómico se define como “aproximación al lenguaje escrito”, dado que se considera que el aprendizaje sistemático de la lectoescritura es un objetivo de la etapa de primaria, ya que en infantil se deben conocer los propósitos y funciones del lenguaje. Por ello, los conceptos que conformen este bloque abordan la lengua escrita desde un punto de vista externo, es decir, abordándola como un medio de comunicación e información, pero sin profundizar en sus mecanismos. Los procedimientos se centran, preferentemente, en la discriminación del lenguaje escrito con respecto a otras formas de expresión y en la identificación de palabras del entorno próximo del niño. Las actitudes, por tanto, están encaminadas a desarrollar en el niño el gusto y placer por explorar documentos escritos.

5.2. LECTOESCRITURA Y DESARROLLO DE LA LOGSE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El desarrollo normativo de la LOGSE, con respecto a la Educación Primaria, se inicia con el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria. En su art. 2 se establecen los objetivos que los alumnos han de alcanzar al finalizar la etapa, entre los que destacamos:

a. Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la comunidad autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.

b. Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.

En el art. 3 se establece, de acuerdo con lo establecido en el artículo 14 de la LOGSE, las áreas de la Educación Primaria, entre las que se encuentra: Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente comunidad autónoma y literatura.

Los aspectos básicos del currículum para las diferentes áreas de la educación primaria se establecen en el art. 5, anexándose al Real Decreto. De esta forma, nos centraremos exclusivamente en el área de Lengua Castellana y Literatura. No obstante, debemos hacer notar, también, que este análisis acerca de las referencias curriculares en cuanto a la lectoescritura pertenece no sólo a este Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria, sino también, al Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la educación primaria, puesto que la propuesta curricular que ambos desarrollan son, en líneas generales, las mismas. Posteriormente mencionaremos algunos aspectos que introduce el Decreto 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Así pues, en la área se considera que “El lenguaje constituye una actividad humana compleja que asegura dos funciones básicas: la de comunicación y la de representación, mediante las cuales, a su vez, cabe regular la conducta propia y ajena”. Por ello desde la área se plantea que la educación y el aprendizaje atiendan a esta doble función.

En esta misma línea se afirma en la introducción del área, que el objetivo último de ésta en la Educación Primaria ha de ser que los niños consigan un dominio de las cuatro destrezas básicas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. En concreto, se trata de enriquecer la lengua oral que el alumnado ya usa al comenzar la escolaridad obligatoria y de aprender la utilización de la lengua escrita. Y es que se entiende que la lengua ha de estar presente en la escuela como un instrumento para representar y para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo, recuerdos, expectativas..., para obtener y ofrecer información, y para promover o realizar una determinada acción o un conjunto de acciones. Para responder a ello, los reales decretos consideran que la enseñanza de la Lengua (y Literatura) en Primaria, debe partir de los usos de la lengua que los niños y las niñas traen a la escuela, pues el entorno lingüístico en el que viven, junto con los factores socioeconómicos y culturales, generan grandes diferencias en su competencia lingüística al comienzo de la

etapa y también, a menudo, importantes divergencias de uso (dialectales, lexicográficas, fonológicas, etc.). Por tanto, es preciso asumir y respetar ese bagaje lingüístico, que es el lenguaje funcional del niño, y a partir de él sugerir y propiciar patrones lingüísticos que amplíen las posibilidades de comunicación e inserción social.

De esta forma, la Educación Primaria tiene como función el incrementar y diversificar las experiencias comunicativas del alumnado, de modo que el uso oral se enriquezca por el estímulo de estos contextos, ya que el dominio básico de la lengua oral es una condición previa para dominar la lengua escrita. De ahí, que a lo largo de la etapa se desarrolle el aprendizaje de la lectura y de la escritura de una forma interactiva y en un marco de construcción de sentido, pues la lectoescritura se entiende como un conjunto de actividades cognitivas complejas que no pueden ser asimiladas a una simple traducción de códigos. La función comunicativa de la lengua, la comprensión y la expresión, son los ejes esenciales sobre los que se han de realizar estos aprendizajes.

Entre los objetivos de área que se plantean, a modo de capacidades e intentado concretarlos, destacamos los siguientes objetivos que estimamos se vinculan más estrechamente con la lectoescritura y su aprendizaje:

- 1. Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.
- 2. Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.
- 6. Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.
- 10. Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas) que facilitan la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido.

Con respecto a los contenidos, el área de Lengua castellana y Literatura se estructura en cuatro bloques, aunque en nuestro análisis vamos a profundizar en los contenidos que se recogen en el Bloque uno y dos que son los que están más ligados a la lectoescritura.

- Bloque 1: Usos y formas de la comunicación oral.
- Bloque 2: Usos y formas de la comunicación escrita.
- Bloque 3: Análisis y reflexión sobre la propia lengua.
- Bloque 4: Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

De esta forma, en el Bloque 1 “Usos y formas de la comunicación oral”, se desarrollan contenidos conceptuales relacionados con las necesidades y situaciones de comunicación oral en el medio habitual del alumnado o las variantes de la lengua oral, de acuerdo con la diversidad lingüística y cultural de España y de la sociedad en general.

Entre los procedimientos, destacamos, la utilización de las habilidades lingüísticas y no lingüísticas en diferentes situaciones; la comprensión de textos orales con diferentes intenciones y situaciones de comunicación; la exploración de las posibilidades expresivas de la lengua oral a partir de la observación y análisis de texto modelo o la utilización de producciones orales como instrumento para recoger y organizar la información.

Las principales actitudes que se establecen en este bloque y que más se relacionan con la lectoescritura, giran en torno a la valoración de la lengua oral como instrumento para satisfacer las propias necesidades de comunicación, y para planificar y realizar tareas concretas; respeto por las normas de interacción verbal en las situaciones de comunicación oral.

En el segundo bloque de contenidos “Usos y formas de la comunicación escrita”, los conceptos son similares al bloque anterior pero referidos a la escritura. No obstante, destaca el énfasis que se da a las relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita o la consideración del texto escrito como fuente de placer, de información, aprendizaje, y enriquecimiento.

Los procedimientos que destacamos de este segundo bloque son, entre otros, la descodificación y codificación de la lengua escrita; la comprensión de textos escritos a partir del propio bagaje de experiencias, sentimientos y conocimientos; la utilización de diversas fuentes de información escrita para satisfacer necesidades concretas de información o la producción de textos escritos para recoger y organizar la información. Los contenidos actitudinales, por su parte, se centran en la valoración de la lengua escrita como medio de información y de transmisión de cultura y su valoración como fuente de placer y diversión.

Una vez analizados los reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas y el currículo para la educación primaria en el territorio nacional, mostraremos los matices que se introducen en la Comunidad Autónoma de Canarias en la concreción del mismo. Así, el Decreto 46/199, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, es el que recoge el currículo en el ámbito autonómico y que sólo concreta o amplía ciertos aspectos de los bloques de contenidos ya mencionados del área de Lengua castellana y Literatura, contemplados en los reales decretos.

Los objetivos del área no sufren modificación alguna con respecto a los fijados en los reales decretos, si bien son en los contenidos, tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales, los que se amplían y matizan ciertos aspectos. Así, en el Bloque 1 “Uso y formas de la comunicación oral”, se amplía el concepto de diversidad de textos orales (textos literarios de tradición oral, textos no literarios y textos orales de intercambio verbal), los aspectos formales del texto oral (vocabulario y recursos expresivos) y se añade la modalidad lingüística canaria. Estas tres cuestiones serán las que supongan una adición al currículo nacional tanto en los procedimientos como en las actitudes donde se contemplan el interés y gusto por la utilización de la lengua oral o la valoración y respeto a la modalidad lingüística canaria.

En los conceptos del Bloque 2 “Usos y forma de la comunicación escrita”, se concretan las relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita (correspondencia fonema-grafía y sus aplicaciones), la diversidad de textos escritos, la biblioteca escolar, así como los elementos de la modalidad lingüística canaria. Los procedimientos y actitudes, al igual que en el bloque anterior, coinciden en líneas generales con los propuestos en los reales decretos si bien matizan los aspectos mencionados anteriormente.

6. LA LECTOESCRITURA EN LA LOCE Y SUS DECRETOS DE DESARROLLO

La Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) surge, según los argumentos esgrimidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, debido a una situación sociopolítica y cultural que hacía necesario que el sistema educativo español avanzase hacia mayores cotas de calidad. Además, se apuntan cuestiones que sitúan al alumnado español por debajo de la media europea en sus conocimientos de materias instrumentales. Asimismo, presentan deficiencias de expresión oral y escrita relacionadas con la falta de hábitos de lectura, entre otras posibles causas.

Avanzando en la exposición de motivos de la LOCE, encontramos que se establece en educación infantil la iniciación a la lectura, a la escritura y al cálculo; y para la Educación Primaria, se modifican los objetivos de etapa, así como las áreas de conocimiento que la integran, otorgándose especial importancia a la adquisición y desarrollo de las habilidades básicas en lengua, cálculo y lengua extranjera.

En su Capítulo III “De la Educación Infantil”, se establecen los objetivos de la misma (art. 12), destacando entre las diferentes capacidades que se señalan, la siguiente: e) desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y escritura.

En el capítulo siguiente (Capítulo IV De la Educación Primaria), en su art. 15, se afirma que la finalidad de la Educación Primaria es “facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, etc.” y, entre las capacidades que desarrollan los alumnos, señalamos: e) conocer y usar adecuadamente la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, en sus manifestaciones oral y escrita así como adquirir hábitos de lectura.

6.1. LECTOESCRITURA Y DESARROLLO DE LA LOCE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Tras la publicación de la LOCE, en diciembre de 2002, se publican, para el desarrollo de la Educación Infantil, el Real Decreto 289/2003, de 21 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil y, posteriormente, el Real Decreto 114/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de esta etapa.

En el Real Decreto 829/2003 se especifica que en este nivel o etapa “se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje y se inicie en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y comprenderá el desarrollo de actividades lingüísticas y el inicio de la plena comprensión de lo significado”. Así, se considera que a partir de los tres años se puede comenzar a relacionar el lenguaje oral con la representación gráfica por medio de pictogramas; a los cuatro años, reconocerá palabras muy significativas de su entorno, favoreciéndose su actividad lectora, a la vez que se interesará por reconocer las letras como componentes de las palabras. Con respecto a la lengua escrita, es preciso estimular el desarrollo del lenguaje oral entrenando al alumnado para producir sonidos, sílabas y palabras con soltura.

En este decreto se establece la finalidad de la Educación Infantil, sus objetivos, la organización en áreas que la define, así como los bloques de contenidos que la integran. Sin embargo, dado que el Real Decreto 114/2004, de 23 de enero por el que se establece el currículo de la Educación infantil, amplía y profundiza ciertos aspectos curriculares, es por lo que nos centraremos en analizar éste último.

En este Real Decreto se parte del principio por el que no se debe esperar a que el niño madure para la adquisición de la lectoescritura, sino que la estimulación favorece el desarrollo de capacidades como la lectura y escritura que deberán introducirse de forma progresiva, al tiempo que se ofrece al niño un contacto continuo con el texto escrito. Asimismo, se da gran importancia a la familiarización de los niños con las tecnologías de la información y de la comunicación, fomentándose su uso como un recurso más a utilizar a lo largo de su vida.

En su artículo 3, se contempla la finalidad de este nivel que ha de contribuir al desarrollo físico, sensorial, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los objetivos de la educación infantil se recogen en el art. 4, destacando: f) desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y escritura. Así, la organización de la etapa se define en el artículo 5, donde se establecen cinco áreas, centrándose este estudio en la c): El desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas.

Dentro del área mencionada se hace referencia a las relaciones de comunicación que establece el niño con su entorno, especificándose quince objetivos de área, entre los que destacamos:

- 1) Identificar y comprender los mensajes recibidos y sus intenciones utilizando y valorando el lenguaje oral como un medio de relación con los demás.
- 3) Escuchar, preguntar, pedir explicaciones, aclaraciones y aceptar las orientaciones dadas por el profesor.
- 4) Iniciarse en la comunicación respetando sentimiento, ideas, opiniones y adoptando las reglas básicas de la comunicación.
- 6) Interesarse en el lenguaje escrito, valorándolo como instrumento de información y como medio para comunicarse.
- 8) Leer y escribir palabras y frases muy sencillas.

Los bloques en los que se desarrollan los contenidos de esta área son: lenguaje oral, lenguaje escrito, lengua extranjera y tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, es este estudio destacaremos los dos primeros, sin olvidar la importancia que supone la introducción de las tecnologías y sus aplicaciones en el aprendizaje y desarrollo comunicativo del alumno. En los bloques no se diferencian el tipo de contenidos que se trata, a diferencia de la LOGSE (conceptos, procedimientos y actitudes), si bien, pueden identificarse sin gran dificultad según su naturaleza.

Dentro del bloque de Lenguaje oral no se establecen diferencias notables con los contenidos recogidos en el desarrollo curricular de la LOGSE para esta etapa, a diferencia del Bloque de lenguaje escrito en el que se introducen los siguientes contenidos:

- d) Desarrollo perceptivo-motriz: orientación espacio-temporal, esquema corporal, discriminación de figuras, memoria visual. Direccionalidad, linealidad, orientación izquierda-derecha, distribución y posición al escribir.
- e) Relaciones entre el lenguaje oral y escrito: correspondencia fonema-grafía. Identificación de letras. Estructura fonémica del habla, segmentación en palabras, sílabas y fonemas. Representación gráfica de los fonemas.
- f) Comprensión de palabras y textos escritos a partir de experiencias próximas al alumno.
- g) Lectura de palabras y textos en voz alta con pronunciación, ritmo y entonación adecuados.

Asimismo, a diferencia del anterior marco normativo de la LOGSE, se recogen los criterios de evaluación para cada una de las áreas de la etapa de Educación Infantil. Dentro del área analizada, destacan criterios como: 2. Discriminar auditivamente palabras, sílabas y fonemas y 7) Leer e identificar letras, palabras y frases sencillas.

En la Comunidad Autónoma de Canarias, la Consejería de educación, Cultura y Deportes del Gobierno regional, publicó en enero del presente año un borrador de Ordenación Académica de la Educación Infantil que recoge, en líneas generales, los aspectos contemplados en los reales decretos de ámbito nacional. Sin embargo, en su preámbulo se señala, por ejemplo, que “el alumnado con necesidades educativas especiales, transitorias o permanentes, necesita un diagnóstico y una educación especializada temprana, por lo que recibirá una atención, en este nivel, que permita una respuesta educativa apropiada y adaptada de carácter preventivo y compensador, llegando, en caso necesario, a la flexibilización de la duración de la etapa. Esta medida se contempla también para el alumnado con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual”.

Asimismo, la finalidad (art. 3) de la etapa se expresa en diferentes términos con respecto a la contemplada en el Decreto 114/2004, de 23 de enero: “La Educación Infantil tiene entre sus finalidades favorecer el descubrimiento y crecimiento personal de los niños, así como la formación de una imagen positiva de sí mismos; la posibilidad de relacionarse entre sí y con personas adultas, mediante la utilización creativa de distintos lenguajes; la observación y el descubrimiento de su entorno más próximo; y la adquisición de valores, hábitos y pautas de conducta potenciadoras de su autonomía y de su integración en la sociedad”.

Con respecto a los objetivos de etapa, recogidos en el artículo 4, coinciden en línea generales, con los planteados en el Real Decreto 114/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación infantil, si bien, se han introducido ciertos matices que amplían algunos de ellos con cuestiones concretas y relativas a las singularidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. En esta misma línea, las áreas que se contemplan son las establecidas a nivel nacional, aunque en el borrador autonómico se hace una mención expresa a los temas transversales ya introducidos en la LOGSE: “La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, la educación para la paz, la solidaridad y los derechos humanos, la educación intercultural, la educación para la salud, la educación afectivo-sexual, la educación ambiental, la educación para un consumo responsable y la educación vial estarán presentes a través de las distintas áreas o ámbitos de conocimiento y experiencia de la Educación Infantil, constituyendo unos referentes en la organización y tratamiento de sus contenidos”.

6.2. LECTOESCRITURA Y DESARROLLO DE LA LOCE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El desarrollo normativo en cuanto al currículo de Educación Primaria comienza con la publicación del Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. Así, se contempla en dicha norma que “en las áreas se desarrollen contenidos de carácter instrumental, lingüístico, científico, tecnológico, estético, así como los valores que deberán servir de referencia para la formación integral de los alumnos”.

La respuesta educativa que se da a esta etapa desde el real decreto se diversifica en objetivos específicos de cada área así como en contenidos y criterios de evaluación secuenciados en los tres ciclos que componen la etapa, para que exista un mayor grado de concreción y se consiga una mayor adecuación a sus fines.

La finalidad de esta etapa es, según se recoge en el art. 2, “facilitar los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, etc. Así, en el art. 3 se establecen los objetivos que, a modo de capacidades tendrían que desarrollar los alumnos:

e) Conocer y usar adecuadamente la lengua castellana y, en su caso la lengua cooficial de la comunidad autónoma, en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura.

Las áreas que comprenden el currículo de la etapa se definen en el art. 4, y suman ocho en total, entre las que destacamos Lengua Castellana. No obstante, en el mismo artículo se recoge que “la comprensión lectora y la capacidad de expresarse correctamente serán desarrolladas en todas las áreas”. En este decreto se desarrollan los diferentes contenidos de cada una de ellas; sin embargo, éstos se ven ampliados, reformulados y matizados por el Real Decreto 115/2004, de 23 de enero por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, de ahí que analicemos en él los aspectos curriculares que se definen en el área de Lengua Castellana.

Debemos destacar inicialmente, que en el preámbulo del Real Decreto, se considere de gran importancia el aprendizaje de las áreas instrumentales, por lo que tienen una mayor presencia en el currículum, tanto en lo que se refiere a la carga horaria como al tipo de contenido que los desarrolla. Además, en el currículo que se desarrolla se da un impulso especial a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación a la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora, trazándose las grandes líneas para su desarrollo por parte de los centros docentes.

El área de Lengua Castellana, al igual que el resto de áreas que conforman el currículo de educación primaria, secuencia los contenidos en cada uno de los ciclos en los que se estructura la etapa. Se establecen cinco bloques de contenidos que son:

- I. Comunicación oral.
- II. Lectura.
- III. Expresión escrita.
- IV. Reflexión sobre la lengua.
- V. Tecnología de la comunicación.

Entre ellos destacamos los bloques I, II, III y V pues son los que más se relacionan con el aprendizaje de la lectoescritura. Además, se debe tener en cuenta, tal y como mencionamos, que no se especifican la naturaleza de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes). No obstante, debemos hacer notar que los contenidos que se establecen en cada uno de los bloques se estructuran en una secuencia progresiva que profundiza, según sea el ciclo al que hace referencia.

Dado que los contenidos se reiteran, con cierta profundización en cada bloque de contenidos y en los ciclos, nos centraremos en el primero de ellos, que abarca los aprendizajes iniciales y sistematizados de la lectoescritura. En el cuadro que mostramos a continuación se recogen los aspectos generales que abordan cada uno de los bloques de contenidos que componen el área de lengua castellana.

Con respecto, al borrador del Decreto Autonómico que establece la ordenación académica de esta etapa, debemos tener en cuenta que los contenidos vinculados al aprendizaje de la lectoescritura, así como los componentes curriculares que configuran los reales decretos, son recogidos en este borrador, íntegramente, aunque en algunos casos se matizan sus contenidos o se profundiza en su alcance. Asimismo, al igual que en el borrador de ordenación académica de la educación infantil, se hace una referencia explícita a los temas transversales que la LOGSE establecía.

Finalmente, hemos de tener en cuenta que la implantación progresiva del nuevo sistema educativo, de acuerdo con el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, deja sin efectos los reales decretos y demás legislación que supuso el desarrollo normativo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

7. CONCLUSIONES

El desarrollo legislativo que trascendió a la LOGSE y a la LOCE, respectivamente, ha sido bastante similar, si bien las referencias a la lectoescritura en las propuestas curriculares han sido abordadas con ciertas diferencias, aunque las similitudes entre las consideraciones normativas de ambas también son abundantes. A continuación, presentamos algunas consideraciones que, a modo de conclusiones, nos permiten sintetizar comparativamente, los múltiples aspectos que hemos ido desglosando en los apartados precedentes:

- Tanto la LOGSE como la LOCE se desarrollan mediante sendos Reales Decretos que establecen las propuestas curriculares, primero de forma básica y después concretándolas a nivel autonómico. Los currículos de Educación Infantil y Primaria, tras la LOGSE, se establecieron mediante reales decretos de enseñanzas mínimas y de establecimiento de los currículos; con la LOCE el decreto de mínimos pasa a denominarse de Enseñanzas Comunes.

- La diferencia básica entre ambos desarrollos normativos, en cuanto al aprendizaje de la lectoescritura es que en la LOGSE éste se circunscribía a la educación primaria, frente a la LOCE que establece el inicio de la lectura y escritura desde la educación infantil.

- Los objetivos educativos tanto en la educación infantil como primaria, son abordados en términos de capacidades, si bien con la LOCE se amplían sustancialmente, aunque se trata en líneas generales de matizaciones y divisiones de los objetivos de la LOGSE.

- En la línea con lo ya manifestado, la LOGSE establece con respecto al desarrollo lectoescritor que éste ha de iniciarse en educación primaria y reserva para la educación infantil el desarrollo de la representación y el lenguaje verbal. La LOCE por su parte, contempla el inicio lectoescritor en educación infantil, desarrollando importantes aspectos de las teorías psicolingüísticas y contenidos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación.

- Con respecto a las áreas en educación infantil, se ha producido un cambio sustancial pues de las tres que establecía la LOGSE, se pasa a cinco que son las contempladas en la LOCE, dedicándose una concretamente al desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas.

- Los diferentes contenidos, tanto en educación infantil y educación primaria, han pasado de clasificarse en conceptos, procedimientos y actitudes a denominarse sólo contenidos. Además, en la LOCE éstos han sido secuenciados en el caso de Primaria, en función de cada uno de los ciclos que componen la etapa.

- En referencia a la educación primaria, las áreas que establecen tanto la LOGSE como la LOCE son similares; sin embargo en la LOCE se establecen objetivos específicos por cada área a diferencia de la LOGSE. Donde se producen diferencias es en cuestiones como la dedicación horaria (aumentándose en Lengua Castellana), el aumento de los contenidos, etc.

- En cuanto a los bloques de contenidos, en ambas leyes se contemplan similares bloques, si bien en la LOCE se añade uno en el área de Lengua Castellana, dedicado exclusivamente a las tecnologías de la comunicación.

Como podemos comprobar, son importantes los avances que la Ley Orgánica de Calidad de la Educación ha introducido como el inicio del aprendizaje de la lectura y escritura desde la educación infantil; la concepción de que no se ha de esperar a la madurez del sujeto para ello sino estimular su aprendizaje; la introducción en los currículos contenidos relativos a las tecnologías de la información y la comunicación, o la inclusión de cuestiones de corte

psicolingüístico.

Existe, por tanto, un firme propósito de mejorar los contenidos lectoescritores, así como profundizar en la calidad de los mismos y, de esta forma, aumentar la competencia de los alumnos en áreas instrumentales como la lectura y escritura. Sin embargo, tal y como le ocurrió a la LOGSE, los dos problemas clave con los que se enfrenta la Ley Orgánica de Calidad de la Educación para su plena aplicación son: la concienciación y formación del profesorado y la financiación de las reformas que implica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- * ARTILES, C. (2003a). Dificultades de aprendizaje en la lectura. En C. Artiles, M^a. O. Escandell y M^a. P. Etopa. Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica (pp 1-57). Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Nuevas Tecnologías y Desarrollo Institucional.
- * ARTILES, C. (2003b). Dificultades de aprendizaje en la escritura. En C. Artiles, M^a. O. Escandell y M^a. P. Etopa. Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica (pp 1-44). Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Nuevas Tecnologías y Desarrollo Institucional.
- * COLTHEART, M. (1980). Deep dyslexia: a review of the syndrome. En M. Coltheart, J.C., Marshall, y K.E. Patterson (eds.).[Artículo incluido en F. Valle et al. (eds.), *Lecturas de psicolingüística*. (vol.2), Alianza, 1990].Correction: Science, 268 1553. 1995
- * CROWDER, L. (1985). Psicología de la lectura. Madrid: Alianza Editorial.
- * CUETOS, F. (1990). Psicología de la lectura. Madrid: Escuela Española.
- * CUETOS, F. (1991). Psicología de la escritura. Madrid: Escuela Española.
- * DE VEGA, M. (1984). Introducción a la psicología cognitiva. Madrid: Alianza
- * DE VEGA, M.; CARREIRAS, M.; GUTIERREZ, M. y ALONSO, M. L. (1990). Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva. Madrid: Alianza.
- * GARCÍA, J. N. (1998). Historia y concepto de las Dificultades de Aprendizaje. En V. Santiuste y J. Beltrán (Ed.). Dificultades de aprendizaje (pp.17-46). Madrid: Síntesis.
- * HOWELL, M. y MANIS, F. (1986). Developmental and Reader Ability Differences in Semantic Processing. Efficiency Journal of Educational Psychology, 78, 124-129.
- * MARSHALL, J. y NEWCOMBE, F. (1973). Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. Journal of Psycholinguistic Research, 2, 175-199.
- * PERFETTI, CH. A. (1985). Reading ability. New York: Oxford University Press.
- * SMITH, F. (1983). Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Ed. Trillas.
- * VALLE, F y CUETOS, F. (1989). Las dislexias desde el enfoque neurocognitivo. San Pau, 10, 9-19.