

INTRODUCCIÓN

Son numerosos y variados los estudios que relacionan las insuficiencias en el desarrollo del lenguaje oral con las dificultades encontradas en el lenguaje escrito. Una clasificación muy superficial nos muestra que dichos estudios se han llevado a cabo con tres tipos de alumnos. En unos casos con alumnos disléxicos, Bravo (1985) compara a alumnos disléxicos con lectores normales y afirma que los disléxicos tienen una serie de aspectos lingüísticos peor desarrollados que los lectores normales, tales como la memoria verbal inmediata, la velocidad en la nominación de objetos, la evocación de información mediante claves verbales y el procesamiento auditivo-fonológico. De ahí que hayamos denominado teoría del déficit verbal a la explicación de las dificultades lectoescritoras de numerosos alumnos cuando se pone el acento en un déficit lingüístico. En otros con alumnos de ambientes socioeconómico bajo (Bravo, 1999). Este investigador defiende la relevancia del lenguaje oral (vocabulario, configuración sintáctica de las oraciones y la articulación de palabras) en el desarrollo del lenguaje escrito, al afirmar que los niños procedentes de ambientes socioeconómicos bajos han requerido un reaprendizaje previo del lenguaje oral para facilitar el reconocimiento de los fonemas. Y otros estudios se realizan con retrasados lectores, como el trabajo de Bryant y Bradley (1998) quienes se preguntan si en los lectores retrasados realmente existe un déficit y afirman que, una vez abandonado la defensa del 'déficit perceptivo visual', la teoría del déficit cognitivo y el déficit lingüístico han sustituido a la explicación de las dificultades lectoescritoras. Estos investigadores postulan que las capacidades lingüísticas estén relacionadas con el rendimiento en lectura y escritura, puesto que aprender a leer y escribir no es más que aprender de forma escrita el lenguaje oral.

Los resultados comunes obtenidos en estos trabajos demuestran que existe un déficit lingüístico como causa posible de la explicación de las dificultades en lectura. Sin embargo, podríamos plantear el siguiente interrogante al que intentamos dar respuesta en nuestra investigación: ¿es realmente influyente el lenguaje oral en el aprendizaje inicial del lenguaje escrito?

La preocupación por resolver esta incógnita ha motivado entre los investigadores españoles la elaboración de pruebas que predigan el rendimiento lector inicial, utilizando variables lingüísticas como principales predictores (Molina, 1991; Mora, 1993). No obstante, el hecho de encontrar una correlación significativa entre las variables lingüísticas y el rendimiento lectoescritor no justifica la existencia de una relación causal.

De los estudios mencionados se deduce la existencia de una relación significativa entre algunas variables lingüísticas y el aprendizaje de la lectoescritura, lo que no parece estar tan clara es la naturaleza de esta relación, puesto que no será lo mismo encontrar variaciones conjuntas entre las variables, como bien podría definirse a partir de los coeficientes de correlación, que encontrar una relación causal entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, que sólo podría demostrarse a partir de una metodología experimental o cuasiexperimental, mediante la cual se pudiera establecer una relación de causa-efecto. Entendemos que una causa debe preceder siempre a su efecto, por tanto si A es causa de B, deberá producirse antes que B. De este modo, si A es el origen de los problemas de lectoescritura debe ser posible detectar su existencia antes de que los niños comiencen a aprender a leer y, en cualquier caso, antes de que empiecen a tener dificultades. Sin embargo, esto no sucede así en algunos de los resultados encontrados por investigadores del tema.

El trabajo de Bishop y Butterworth (1980) puede considerarse como uno de los estudios longitudinales más interesantes que estudian la relación entre el desarrollo lingüístico y la lectura. Estos investigadores afirman que si la teoría del déficit verbal fuera correcta, dicho déficit debería existir antes de que comenzaran las dificultades y, por tanto, antes de que el niño comience a leer. No obstante, los resultados contradicen la teoría del déficit verbal. Estos autores estudiaron a un grupo de alumnos de cuatro años y medio y les aplicaron la Escala de Inteligencia para Preescolar y Primaria de Wechsler (WPPSI). Después, volvieron a evaluarlos cuatro años más tarde, pero en este caso utilizaron la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC). Los resultados mostraron que en la segunda aplicación, cuando los niños tenían ocho años, las pruebas verbales tenían más relación con las dificultades de lectura que las no verbales. Sin embargo, también encontraron en las

puntuaciones de inteligencia en la primera evaluación que la relación entre los aspectos verbales y no-verbales con el éxito posterior en lectura era la misma. Es decir, los niños con retraso lector no realizaron especialmente mal las pruebas verbales; por el contrario, su posterior déficit verbal se produjo después de comenzar a leer y no antes. Este interesante trabajo de Bishop y Butterworth demuestra que la relación entre dos fenómenos no basta para establecer la causalidad de uno sobre otro. La alternativa posible es que ambos fenómenos (A y B) pudieran estar determinados por otro factor o factores desconocidos, en cuyo caso ni A ni B serían causa uno de otro, sino que ambos podrían estar relacionados e incluso depender de otra variable (C).

Otra de las investigaciones que contrasta la teoría del déficit verbal es la realizada por Denckla y Rudel (1976). Estos autores decidieron poner a prueba lo que llamaron 'denominación rápida automática', para lo cual mostraron a los niños una serie de dibujos muy familiares que tenían que nombrar lo más rápido posible. Propusieron esta tarea a tres grupos de niños, todos de inteligencia normal y con edades entre siete y doce años. El primero era un grupo de lectores retrasados, el segundo era un grupo de alumnos con problemas de aprendizaje escolar pero competentes en lectura y el tercer grupo eran niños sin problemas concretos, actuando este último grupo de control. Los resultados mostraron dos hechos. Primero, los grupos más lentos fueron los lectores retrasados y los alumnos de menor edad. La interpretación que hacen las autoras es que para leer los niños tienen que aprender a asociar las palabras habladas con su forma global, y cuanto más lentos son en producir palabras, más difícil les resulta establecer esta conexión. De ahí, que su lenta producción de palabras les impida aprender a leer. La idea parece coherente, pero también podríamos pensar que la diferencia encontrada entre la rapidez de denominación podría devenir de los distintos niveles de lectura, siendo esta la causa y no la consecuencia. Así pues, ¿podríamos pensar que los alumnos con mejor nivel de lectura pueden pensar con mayor rapidez en las palabras que los retrasados?

Como contrapunto de las investigaciones precedentes, uno de los trabajos que defiende la teoría del déficit verbal y las dificultades de lectura es el realizado por Jorm (1979), quien demostró la relación entre la memoria para repetir palabras y las dificultades de lectura. En su estudio utilizó tanto a niños como a adultos que habían perdido la capacidad de leer por sufrir un daño cerebral. Ambos grupos (niños y adultos) tenían como característica común las dificultades para memorizar palabras. Los adultos lesionados cerebrales tenían dificultades para recordar las palabras oídas previamente, mientras que a los niños con dificultades de lectura les resultaba más difícil recordar bien las palabras. No obstante, estamos de acuerdo con la interpretación de Jorm al considerar que, al leer, los alumnos retrasados no recuerdan tan bien las palabras como los no retrasados, pero ¿es posible una explicación alternativa a la hipótesis del déficit de memoria para recordar palabras como causa del retraso lector? Ante los resultados obtenidos por la investigación de Jorm, consideramos que la mejor memoria de los niños para recordar palabras podría derivarse de sus experiencias de lectura, puesto que una vez que dominan los procesos de decodificación, dedican parte de su memoria operativa a mantener activa la información que va obteniendo, ya sean palabras o el significado de las frases. Concluimos, por tanto, que el déficit de memoria de palabras para explicar las dificultades de lectura es, al menos, dudosa.

Los resultados de Bradley y Bryant (1985) tratan este mismo hecho al examinar a 368 niños durante cuatro años, desde que tenían cuatro o cinco años y no sabían leer hasta los ocho o nueve años de edad. Una de las pruebas que aplicaron fue una medida de memoria de palabras. Los resultados demuestran que la memoria de palabras, evaluada a los niños en el primer momento, no predice el nivel de lectura algún tiempo después. Por el contrario, el nivel de lectura de los niños tomadas a los siete años sí pudo predecir el nivel de memoria cuando estos niños tuvieron ocho o nueve años. En opinión de Bradley y Bryant, la investigación demuestra que es mucho más probable que la lectura sea causa de la memoria y no a la inversa.

En suma, según las investigaciones descritas junto con las reflexiones realizadas, ponemos en evidencia la defendida teoría del déficit verbal, al no permitir clarificar que los niveles de lectoescritura dependan causalmente de los factores verbales. En consecuencia, es necesario dar respuesta al siguiente interrogante que está generando un importante debate entre los profesionales dedicados a la enseñanza de la lectoescritura y de la educación especial: ¿qué aspectos del lenguaje oral son causa del aprendizaje lectoescritor inicial? La

respuesta a esta cuestión puede resultar clarificadora y de gran interés, puesto que si se demuestran cuáles son los factores verbales que realmente influyen en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, se debe recomendar su inclusión en el conjunto de tareas que los maestros y maestras de Educación Infantil deben realizar con sus alumnos, tanto para facilitar el aprendizaje lectoescritor como para prevenir sus dificultades. Por tanto, el objetivo de este trabajo es demostrar qué aspectos lingüísticos influyen causalmente en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

MÉTODO

Muestra

La muestra está compuesta por 48 alumnos y alumnas del último nivel de Educación Infantil (de 5 años y 4 meses a 6 años y 3 meses) de centros integrados por familias de nivel socioeconómico medio y zona urbana (Mérida –Extremadura-, España). La edad de ambos grupos resultó equiparada, teniendo en cuenta que en el grupo experimental la mediana de edad es de 5 años y 9 meses y la del grupo de control de 5 años y 10 meses (la comparación entre la media de edad nos revela la inexistencia de diferencias significativas según el valor de $F = 0,247$ ($p = 0,622$)). Otro aspecto común en ambas condiciones (experimental y control) es que los alumnos fueron iniciados en lectoescritura por maestras expertas utilizando métodos fonéticos. Para garantizar la validez interna del estudio, seleccionamos 24 sujetos por cada una de las condiciones equiparados en las siguientes variables extrañas: género, nivel de estudios del padre y nivel de estudios de la madre. En el grupo experimental, la distribución de la frecuencia muestral en función del género es de 11 niños y 13 niñas. En función del nivel de estudios de la madre: primarios, 5; secundarios, 15 y universitarios, 4. Y según el nivel de estudios del padre: primarios, 7; secundarios, 11 y universitarios, 6. Por su parte, el grupo de control contó una distribución similar teniendo en cuenta los tres criterios señalados. Según el género: 11 niños y 13 niñas. En función del nivel de estudios de la madre: primarios, 5; secundarios, 15 y universitarios, 4. Y según el nivel de estudio del padre: primarios, 3; secundarios, 14 y universitarios, 7. Existió una mortalidad experimental de dos sujetos en el grupo de control, al quedar incompleta la evaluación de los mismos.

Variables

La variable independiente es el Programa de Lenguaje Oral (PLO) con dos niveles o condiciones: la aplicación del PLO, o lo que se va denominar PLO-1, y la no-aplicación del PLO que se consignará como PLO-0. En cuanto a las variables dependientes, son las medidas de lectura, escritura, articulación, vocabulario, memoria auditiva y conocimiento fonológico (habilidad del alumno para identificar y manipular conscientemente las unidades más pequeñas del lenguaje oral como son las sílabas -conocimiento silábico- y los fonemas -conocimiento fonético-).

Instrumentos de evaluación

La evaluación de la lectura, se realiza individualmente y utilizamos una lista de palabras seleccionadas teniendo en cuenta los siguientes criterios: 1) abarcar el mayor número posible de grafemas con el menor número de palabras para evitar el cansancio de los alumnos, 2) utilizar palabras con distinta longitud (bisílabas y trisílabas) y 3) incluir palabras con distinta complejidad silábica (consonante+vocal –CV- y vocal+consonante –VC-). Las palabras (mano, sapo, rata, velero, bigote, cazuela, alto, isla, ancho, antena, ardilla, almeja) fueron presentadas en mayúsculas y minúsculas, en letra manuscrita y con simplificación de rasgos, similares a las presentadas en la dinámica de su enseñanza y se concedió un punto por sílaba correctamente leída (máximo, 30 puntos).

Para evaluar la escritura se utilizan las mismas doce palabras y la presentación fue al dictado (palabra a palabra). En este caso, se aplica colectivamente y se evita, en lo posible, que los alumnos copien unos de otros. Se considera que una sílaba es correcta si está bien escrita sólo teniendo en cuenta el punto de vista fonológico; por tanto, no se consideran errores los relacionados con la ortografía de la palabra. Por ejemplo, se conceden tres puntos si ante la palabra 'bigote' los alumnos escriben 'vigote', puesto que fonológicamente ambas palabras son idénticas (actualmente en lengua española no existe diferenciación

fonética entre /v/ y /b/) – Máximo, 30 puntos.

La articulación fue evaluada individualmente mediante la prueba de Articulación de la Batería Evaluadora de las Habilidades para el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura (BEHNALE) (Mora, 1993). Las palabras utilizadas tienen la característica de ser largas y de difícil pronunciación por los alumnos. Por ejemplo, trasatlántico, consuetudinario, horroroso, inspección, ...

Para evaluar el nivel de vocabulario se usan dos instrumentos y dos procedimientos distintos. Por un lado, se aplicó individualmente la prueba de vocabulario de la batería BEHNALE compuesta por 30 palabras que el alumno debe definir (coche, tenedor, gorro, ... amor, misterio). Además, se utiliza la prueba verbal incluida en las Pruebas de Diagnóstico Preescolar (De la Cruz, 1988). La aplicación de esta prueba es colectiva, y se pide marcar el dibujo que el maestro dice oralmente, por ejemplo, 'señala la casa', 'señala el gallo', etc.

La memoria auditiva también fue evaluada con dos instrumentos distintos. De la BEHNALE se utiliza la prueba denominada Memoria Auditiva Lógica Inmediata y se pide al alumno (evaluación individual) que responda a unas preguntas sobre un cuento una vez que se lo hemos contado. Por otro lado, de la Prueba Diagnóstica de Preescolar (De la Cruz, 1988) se aplica colectivamente la parte denominada Memoria Auditiva y le pedimos que recuerden el nombre de algunos objetos que después tendrán que señalar en su cuaderno de trabajo.

Para evaluar el conocimiento fonológico se utilizó la Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico – PECO - (Ramos, 2002). La aplicación de esta prueba es individual y su finalidad es evaluar la capacidad del alumno para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del lenguaje oral, como son las sílabas y los fonemas mediante tareas de identificación, adición y omisión (similares a las presentadas en el anexo A).

Procedimiento

Antes de aplicar el Programa de Lenguaje Oral (PLO), se mantuvieron reuniones con las maestras de Educación Infantil y seleccionamos al azar el grupo experimental y control, aclaramos el significado de algunas actividades y cómo deberían llevarse a cabo, acordamos el tiempo y los materiales a utilizar. En cuanto a los materiales, se pensó que para trabajar el lenguaje oral lo mejor sería no utilizar materiales distintos a los existentes en el aula porque nuestra pretensión fue modificar en la menor medida posible la situación natural de las clases. Comprobamos que éstas contaban con materiales semejantes y con buenas condiciones de luz, sonoridad y espacio. Los alumnos disponían de sus cuadernos de trabajo, existían carteles y láminas motivadoras, rincón de libros y revistas con imágenes, ...

En definitiva, en las aulas, tanto en la condición experimental como en la de control, se disponía de material suficiente para la aplicación del PLO, sin que fuera necesario añadir ninguno nuevo. En la condición de control no se llevó a cabo la aplicación del PLO y no se realizó ninguna actividad distinta a la planificada por su maestra para ese curso académico, aunque se llevaron a cabo actividades para desarrollar el vocabulario, la articulación y la memoria auditiva. No obstante, la diferencia fundamental entre la actuación en ambos grupos es que el tratamiento en el grupo experimental es muy sistemático, mientras que en el grupo de control no pudimos garantizar este hecho.

El PLO fue aplicado al grupo experimental por la maestra de apoyo a la Educación Infantil del centro, dedicando aproximadamente 30 minutos durante cuatro días de la semana, desde el mes de noviembre de 2000 hasta finalizar en el mes de mayo de 2001, fecha en la que se llevó a cabo la evaluación de las variables dependientes. El momento de aplicación del programa fue en la primera hora de la mañana, en un tiempo que las maestras denominan "asamblea", en la cual todos los alumnos están sentados en una gran alfombra formando un círculo. Los 30 minutos que dura la aplicación del PLO se distribuyen equilibradamente entre los distintos tipos de actividades. En cuanto al conocimiento fonológico, durante el primer trimestre se ejecutaron tareas de conocimiento silábico, mientras que las de conocimiento fonético fueron realizadas durante el segundo y tercer trimestre del curso.

Diseño

Para responder al problema de investigación, se utilizó un diseño cuasiexperimental de dos grupos independientes (experimental y control) con asignación aleatoria de los tratamientos y manteniendo los grupos naturales, tal y como están formados a comienzos de curso, aunque los sujetos seleccionados para formar parte de la comparación fueron equiparados en las variables edad, género, nivel de estudios de los padres y de las madres, método de enseñanza de la lectoescritura y nivel socioeconómico. Para el contraste de hipótesis se utilizaron las técnicas del Análisis Multifactorial de la Varianza y de la Covarianza del paquete estadístico SPSS (versión 11.0). A partir de este análisis, se pretendió comprobar la influencia de cada uno de los aspectos lingüísticos del PLO en el rendimiento en lectura y escritura, controlando o aislando dichas variables con objeto de comprobar su efecto. Por tanto, los análisis efectuados fueron los dos siguientes:

- Análisis comparativo del nivel lingüístico de cada uno de los aspectos y del rendimiento en lectura y escritura entre ambas condiciones (experimental -PLO-1- y control -PLO-0-).
- Análisis comparativo del rendimiento en lectura y escritura entre las condiciones, controlando el efecto de cada una de las variables lingüísticas que actuarán como covariables.

RESULTADOS

La figura nº 1 muestra los estadísticos descriptivos y la comparación entre las medias de la condición experimental (PLO-1) y control (PLO-0) tanto en lectura como en escritura, así como en cada una de las variables lingüísticas. Además, comprobamos si se cumple la condición de la homogeneidad de varianzas entre las condiciones en cada una de las variables de comparación, para aplicar posteriormente el Análisis Multifactorial de la Varianza o, en su caso, la alternativa no paramétrica (U de Mann-Withney) en el caso de variables no homocedásticas. A partir del estadístico de Levene comprobamos que la única variable que no cumple la condición de tener varianzas estadísticamente iguales en PLO-1 y PLO-0 es la escritura ($F = 5,205$ $p = 0,027$), por lo cual aplicamos la prueba U de Mann-Withney y los resultados que obtenemos ($U = 179,500$ $p = 0,025$) demuestran diferencias significativas a favor de la condición experimental (PLO-1). Por su parte, la aplicación del Análisis Multifactorial de la Varianza nos revela diferencias significativas sólo en escritura ($p = 0,032$) y conocimiento fonético ($p = 0,003$). Estos resultados demuestran que el conocimiento fonético y la escritura parecen ir unidos al margen de los otros factores. Por tanto, observamos que algunas variables del PLO no han provocado el efecto previsto, puesto que si todas las variables lingüísticas del PLO fueran condicionantes del rendimiento inicial de la lectura y la escritura, se debe demostrar que el grupo experimental obtiene un mejor resultado en la evaluación de estas capacidades lingüísticas. Los resultados no corroboran este hecho en todos los casos, sino sólo en conocimiento fonético y en conocimiento silábico. (Una aclaración: cuando una variable vaya seguida de la letra 'B', es que ha sido evaluada por la BEHNALE, mientras que si va seguida de una 'P' ha sido evaluada por la Prueba Diagnóstica Preescolar).

Por tanto, si el Programa de Lenguaje Oral, considerado globalmente, no influye en la mejora de las capacidades lingüísticas del grupo de alumnos al que se aplicó, ¿qué variable (o variables) ha provocado un rendimiento superior en escritura evaluada mediante el dictado de las doce palabras? La respuesta a este interrogante se obtiene mediante un amplio análisis efectuado (del que sólo mostramos los resultados más relevantes), en el que se mantienen constantes cada una de las variables lingüísticas evaluadas. Es decir, aplicamos la prueba del Análisis Multifactorial de la Covarianza (MANCOVA) utilizando como variables dependientes la lectura y escritura de las doce palabras, como independiente el PLO, con dos niveles (PLO-1 y PLO-0) y como covariables cada una de las variables lingüísticas.

Los resultados obtenidos a partir del MANCOVA demuestran que cuando el conocimiento fonético actúa como covariable, y por tanto se mantiene constante en cada uno de los grupos, se produce una equiparación de los resultados en lectura y escritura, cuyos valores de F son, respectivamente, 0,518 ($p = 0,476$) y 0,064 ($p = 0,802$). Del mismo modo este fenómeno ocurre cuando se controla el conocimiento silábico, y sus valores de F son 0,316 ($p = 0,577$) para la lectura y 2,655 ($p = 0,111$) para la escritura, aunque en este caso se produce un hecho interesante, puesto que esta variable muestra una media ligeramente más

elevada en PLO-1 (10,62) que en PLO-0 (9,27) aunque no significativa ($F = 2,118$; $p = 0,153$), por lo que podríamos considerar que el conocimiento silábico constituye un adecuado predictor en el aprendizaje inicial de la lectura y escritura pero no es un factor causal.

Sin embargo, la equiparación que provocan tanto el conocimiento fonético como el conocimiento silábico cuando actúan como covariables no se produce con el resto de las variables lingüísticas; y lo que es más sorprendente, tampoco se produce una equiparación de los resultados en lectura y escritura cuando se controlan conjuntamente todas las variables lingüísticas. A partir del MANCOVA, al utilizar conjuntamente como covariables el vocabulario (P), la memoria auditiva (P), la articulación (B), el vocabulario (B) y la memoria auditiva (B) obtenemos en lectura un valor $F = 2,085$ ($p = 0,157$) y en escritura un valor $F = 4,464$ ($p = 0,041$), resultados que no difieren significativamente de los obtenidos en el primer análisis presentado en la figura nº 1, luego el efecto de este control es prácticamente nulo.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

La principal conclusión que obtenemos a partir de los análisis efectuados es que no existe una relación causal entre el rendimiento lectoescritor inicial y las variables lingüísticas que tradicionalmente se han considerado relevantes para facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura (vocabulario, articulación y memoria auditiva), a excepción del conocimiento fonético, que demuestra poseer una importante relación de naturaleza causal con la escritura de palabras sencillas, mientras que la relación causal con la lectura no está tan clara. Además, reconocemos que el conocimiento silábico también constituye un buen predictor del aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura en un sistema alfabético de enseñanza como el español. Esta afirmación merece algunas precisiones.

En primer lugar, consideramos que el Programa de Lenguaje Oral (en su conjunto) no ha influido en el rendimiento lectoescritor inicial y estos resultados no resultan extraños teniendo en cuenta las exigencias lectoescritoras en los primeros momentos del aprendizaje. La explicación fundamental que aportamos deviene de las características de los procesos cognitivos que realizan los alumnos en los momentos iniciales del aprendizaje lectoescritor.

En cuanto a la lectura, un análisis de los procesos nos lleva a la conclusión de que poco tienen que ver con las variables lingüísticas trabajadas y evaluadas, a excepción del conocimiento fonológico, principalmente de tipo fonético. Para leer palabras como 'mano', 'sapo', 'rata', ... debemos transformar las grafías en sonidos, es decir, debemos acudir a la memoria a largo plazo para asignar a cada grafema un fonema. Posteriormente, las unidades fonémicas, o un conjunto de ellas (sílabas), se unen o ensamblan para obtener el significado de la palabra completa. Obtener la pronunciación y el significado de la palabra no es tarea difícil para el alumno, si ejecuta correctamente los tres procesos descritos: 1) identificar la existencia de un grafema, 2) asociar el grafema a un fonema y 3) ensamblar los sonidos. Por otro lado, al trabajar con palabras bisílabas y trisílabas no se requiere de una gran capacidad de memoria operativa para la recodificación, pero está claro que aquellos alumnos que más han automatizado los procesos de decodificación, más facilidad tendrán para recodificar y acceder al significado.

En el caso de la escritura, el conjunto de procesos es distinto. Recordemos que la escritura de estas palabras es al dictado y, por tanto, la entrada sensorial es auditiva. Para escribir correctamente las palabras dictadas, el alumno debe poner en funcionamiento estos cuatro procesos: 1) oír correctamente la palabra, 2) aislar cada fonema, es decir, darse cuenta del sonido que debe representar gráficamente, 3) asignar un grafema a un fonema que lo representa, para lo cual acudirá al almacén de memoria gráfemica, y 4) colocar ordenadamente cada grafema en su lugar para formar correctamente la palabra. A diferencia de la lectura de palabras, en la escritura no se ejecuta el proceso de recodificación por el que se obtiene el significado de las palabras, sino que es necesario una gran capacidad de análisis para percibir los sonidos de las palabras e ir desglosándola sonido a sonido, colocando los grafemas ordenadamente en su lugar.

Los microprocesos descritos en los momentos iniciales del aprendizaje lectoescritor exigen del alumno una gran habilidad para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del habla (sobre todo fonemas). Sin embargo, el resto de los aspectos lingüísticos estimulados a través del PLO (vocabulario, articulación y memoria auditiva) son

excesivamente globales y, en el caso de ser eficaces, podrían mejorar estos mismos aspectos, pero no otros. Es decir, las unidades lingüísticas que se desarrollan en el PLO, a excepción del conocimiento fonético, son demasiado amplias para influir en un proceso tan reducido y abstracto como es tomar conciencia de los fonemas (paso previo para asignar posteriormente una grafía).

Como ya se comentó, actualmente existe un debate acerca de las causas de las dificultades de lectoescritura. Una vez que el déficit lingüístico ha sustituido al déficit perceptivo-visual para explicar las dificultades lectoescritoras, surgen teorías que ponen el acento en lo verbal. Y ciertamente, es muy atractivo sospechar que las capacidades lingüística de un niño están relacionadas con sus progresos en lectura y escritura, puesto que de hecho la lengua escrita representa a la oral. Por este motivo, no es extraño considerar que cualquier dificultad en la lengua hablada impedirá su representación en la forma escrita. No obstante, hemos demostrado a través de este estudio que de una variación conjunta de puntuaciones no puede derivarse una relación de causa-efecto, y se ha comprobado que, una vez controlada las variables extrañas más relevantes, determinadas variables como el vocabulario, la articulación y la memoria auditiva, tal y como se han trabajado y evaluado en este estudio, no son la causa del rendimiento en lectoescritura. Esto no implica que dejen de trabajarse los aspectos verbales, naturalmente que deben trabajarse, pero con el objetivo de potenciar los aspectos lingüísticos como base para la adquisición de la cultura, la comunicación y la socialización de los alumnos, no como medio para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura, al menos en los primeros momentos.

Llegados a este punto, es necesario realizar algunas matizaciones sobre los aspectos lingüísticos que sí podrían incluirse en un programa de Educación Infantil para prevenir las dificultades lectoescritoras y facilitar así el aprendizaje inicial. Nos referimos al único aspecto que se ha revelado muy crucial. El conocimiento fonético es la variable lingüística más importante, al menos en el último nivel de Educación Infantil, pero ¿será la única? Pensamos que en los momentos iniciales de la adquisición de la lectoescritura tiene lugar, en un sistema alfabético como el español, el aprendizaje de lo que se ha venido denominando “reglas de asociación grafema-fonema”. A partir de la aplicación de estas reglas, convertimos en lingüística una tarea que inicialmente se presenta como estímulo visual. Efectivamente, para conocer el sonido de una letra, necesitamos distinguir sus rasgos visualmente y asociarla a un sonido. El hecho es similar, aunque mucho más complejo por su arbitrariedad, cuando asociamos el dibujo de un objeto con el nombre que lo designa. Pero insistimos, ambas tareas tienen en común que ponen en juego factores de elaboración verbal, aunque la gran diferencia estriba en el grado de abstracción de la realidad que se le presenta.

Resulta muy fácil para un niño de tres años decir el nombre de objetos conocidos de una lámina. Por el contrario, el hecho de reconocer o evocar el sonido de una letra implica poner en juego un proceso de nominación específica con ausencia de contenido semántico; es decir, se trata de un proceso totalmente arbitrario, puesto que no hay nada en el signo gráfico que nos induzca a identificar su sonido. Con el tiempo, incluso con algunas semanas de diferencia, la mayoría de los alumnos son capaces de reconocer el nombre y/o sonido de las letras como paso previo a la lectura y escritura de palabras sencillas.

En definitiva, según los resultados obtenidos y los argumentos expuestos estimamos que las variables lingüísticas más relevantes en el aprendizaje inicial de la lectoescritura son dos. Por un lado, el conocimiento fonético y, por otro, el conocimiento del nombre y/o sonido de las letras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- * Bishop, D.V.M. & Butterworth, G.E. (1980). Verbal-Performance Discrepancies: Relationship to Birth Risk and Specific Reading Retardation. *Cortex*, 16, 375-390.
- * Bravo, L. (1985). *Dislexia y retraso lector*. Madrid: Santillana.
- * Bravo, L. (1999). *Lenguaje y Dislexias*. México: Alfaomega-University Católica of Chile.
- * Bradley, L & Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- * Bryant, P. & Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza. Título original (1985). *Children's reading problems*. Oxford. Blackwell.
- * De La Cruz, M.V. (1988). *Pruebas de Diagnóstico Preescolar*. Madrid: TEA.

- * Denckla, M. & Rudel, R. (1976). Rapid Automatised Naming: Dyslexia Differentiated from Other Learning Disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- * Jorm, A.F. (1979). The cognitive and neurological basis of developmental dyslexia: A theoretical framework and review. *Cognition*, 7, 19-32.
- * Molina, S. (1991). Bateria diagnóstica de la competencia básica para el aprendizaje de la lectura (BADICBALE). Madrid: CEPE.
- * Mora, J.A. (1993). Bateria Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (BEHNALE). Madrid: TEA.
- * Ramos, J.L. (2002). Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO). Incluida en la tesis doctoral inédita titulada Precisiones sobre la influencia del conocimiento fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Universidad de Extremadura.

Anexo A: Programa para la estimulación del lenguaje oral (PLO)

1. Actividades para prevenir dificultades de articulación

Las actividades de respiración han servido para que el alumno tome conciencia y control de su propio cuerpo en una acción tan básica como es la respiración. Con el autocontrol de la respiración abdominal, por parte del alumno, intentamos enseñarle a auto relajarse y a utilizar correctamente el aire para emitir sonidos. Básicamente se han realizado actividades dirigidas al control de los labios, las mejillas y la lengua. Los bloques de actividades más frecuentes fueron las siguientes: Para los labios: desviar la comisura de los labios lo más fuerte posible hacia la izquierda y hacia la derecha, abrir y cerrar los labios lo más deprisa posible, bajar el labio inferior, apretando los dientes y morder el labio superior. Para las mejillas: inflar y desinflar las mejillas, entrar las mejillas entre las mandíbulas, inflar las mejillas con oposición de los dedos, soplar pelotas de ping-pong u otros objetos pequeños, hacer pompas de jabón. Para la lengua: sacar y meter la lengua lo máximo posible, mover lateralmente la lengua de una comisura a otra, describir circunferencias con la lengua alrededor de los labios, en el interior de la boca, llevar la lengua en todas direcciones.

2. Actividades para el desarrollo del vocabulario

- Utilizando láminas, mostrar y decir el nombre de los objetos, animales,...
- Describir los objetos por su color, forma, utilidad, formando frases con ellos.
- Decir palabras del mismo contexto o categoría: nombres de animales, alimentos...
- Decir cosas que se encuentren en: cocina, baño, escuela, una calle...
- Buscar y decir comparaciones: "Redondo como un balón..."
- Decir sinónimos y contrarios de palabras dadas.
- Pedir que terminen la frase : "El carbón es color negro y la nieve es de color..."
- Describir la utilidad de determinados objetos: "El martillo sirve para..."
- Adivinar el nombre de un objeto o de un animal por su definición.

3. Actividades para el desarrollo de la memoria auditiva

- Formar oralmente frases con palabras dadas.
- Decir una frase y aumentar progresivamente su longitud.
- Explicar acciones de viñetas dadas.
- Memorizar y repetir frases.
- Decir o repetir el significado de determinadas palabras en función del uso.
- Memorizar y dramatizar sencillos poemas o canciones.
- Memorizar y repetir un cuento corto contado previamente.

4. Actividades para el desarrollo del conocimiento fonológico (silábico y fonético)

Este conjunto de actividades consta de tres tipos de tareas (identificación, adición y omisión), tanto de sílabas como de fonemas. La tarea de identificación de fonemas implica que el alumno reconozca un determinado sonido en una palabra, por ejemplo: presentar oralmente tres palabras (cama, pan, sal) y decir en cuál de ellas se oye /s/. Las tareas de omisión consisten en eliminar un fonema para obtener una nueva palabra, por ejemplo: decir cómo suena cuando a la palabra /gol/ le quitamos el sonido final /l/. Las tareas de adición implican añadir un fonema para obtener una palabra, por ejemplo: decir cómo suena cuando a la

palabra /mes/ le añadimos al final el sonido /a/. Similares ejemplos podríamos señalar utilizando sílabas.