

1. ÁREAS QUE INTERVIENEN EN EL ACCESO A LA LECTO-ESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Como he indicado en la introducción, el programa de acceso a la lecto-escritura se fundamenta en los enfoques surgidos en las últimas décadas con respecto a dicho tema. Así pues, en términos generales, el proceso lecto-escritor se basa en las propuestas didácticas derivadas del análisis psicolingüístico para acceder a la lecto-escritura que realizó Rius (1986,1987, 1989). Por consiguiente, dicho proceso contempla el desarrollo de tres áreas: el lenguaje oral, el proceso de grafomotricidad y el proceso lecto-escritor. Integrar dichas áreas para conseguir un mismo objetivo, al igual que opina Rius, es porque pienso que están íntimamente interrelacionadas. Por lo tanto, para que el niño pueda acceder a la lecto-escritura es necesario desarrollar, junto al propio proceso lecto-escritor, las áreas del lenguaje oral y de grafomotricidad. Asimismo, la implementación de estas áreas se concreta en la elaboración de unidades didácticas o en trabajos por proyectos.

A continuación, en los apartados siguientes, se exponen algunas reseñas explicativas sobre cada una de estas áreas.

1.1. Desarrollo del Lenguaje Oral

Las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito han sido objeto de numerosos estudios, puesto que se trata de dos códigos diferentes. La lengua oral es más coloquial, abierta, redundante, utiliza un vocabulario más básico, expresiones repetidas, una sintaxis más simple, frases inacabadas y frases hechas. La lengua escrita suele ser estándar, más objetiva, cerrada y precisa, contiene léxico específico, evita repeticiones y la sintaxis es más compleja. Sin embargo, y una vez realizado esta aclaración sobre ambos códigos de comunicación, indicaré que incluir el lenguaje oral en el programa de acceso a la lecto-escritura queda justificado por los siguientes aspectos:

- El lenguaje oral siempre está presente en las aulas, constituyéndose unas veces en el objetivo mismo de la actividad, y otras en el instrumento comunicativo esencial que se utiliza para regular, dirigir, comentar, jugar, etc. Así, se puede citar algunas situaciones habituales en las aulas donde el lenguaje oral siempre está presente: la acogida de los niños al llegar a clase; atribuir significado e intencionalidad a las expresiones poco matizadas de los niños; desarrollar su vocabulario; incitarles a pronunciar con claridad y a usar palabras con propiedad; realización de juegos lingüísticos; actividades relacionadas con la planificación y realización de una tarea en la que sea preciso definir el tema, tomar decisiones acerca de los pasos a seguir, establecer responsabilidades dentro del grupo, comunicar resultados...;

actividades de resolución de problemas en las que han de anticipar posibles resultados, verbalizar las estrategias elegidas en la resolución así como comparar y contrastar los resultados; actividades relativas a la producción de textos escritos con sus distintas fases de planificación, elaboración y revisión; la recapitulación de un texto escrito, etc.

- El nivel de comprensión y expresión verbal del niño resulta determinante para su desarrollo personal, su integración social y, por supuesto, su éxito escolar. Por consiguiente, debemos pensar que la vida del niño transcurre en dos ámbitos: el seno familiar y la escuela, por ello, la escuela tiene que ser el marco incomparable desde donde se prolongue el lenguaje oral que el niño ha iniciado en el seno familiar, aumentando las habilidades lingüísticas de comprensión y expresión oral.

- En las aportaciones dadas desde la Psicolingüística y la Psicología Cognitiva, se aprecia una crítica hacia la insistencia de correlación positiva de la adquisición de la lecto-escritura con el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices, en pro de la idea de fundamentar el aprendizaje de la lecto-escritura en el desarrollo óptimo del lenguaje oral tanto comprensivo como expresivo, y en potenciar el trabajo de habilidades lingüísticas y metalingüísticas, las cuales son consideradas como uno de los pilares básicos en el acceso a la lecto-escritura.

Continuando con estas dos perspectivas que han investigado dentro del campo de lenguaje oral y lenguaje escrito los procesos cognitivos implicados en la comprensión y expresión, se puede apreciar la existencia de microhabilidades comunes que aparecen en ambos códigos, así tenemos como ejemplo en la comprensión oral microhabilidades como son anticipar, inferir, seleccionar, retener, interpretar, reconocer, que, a su vez, dentro de la comprensión escrita (lectura) también aparecen en la percepción con la selección y reconocimiento de las palabras para leerlas bien sea por la ruta fonológica o por la ruta léxica; la anticipación y la inferencia del texto que se va a leer, así como la propuesta de hipótesis a partir de distintas interpretaciones y la memorización de las mismas. Por tanto, todo este párrafo viene a indicarnos que es un dato más que justifica el planteamiento de incluir el lenguaje oral en el acceso al lenguaje escrito, aunque se traten de dos códigos diferentes, sin embargo, tienen un mismo fin, siendo éste la comunicación.

- La interacción oral actúa de mediadora permitiendo el paso progresivo del texto oral al escrito, ello lo podemos observar en situaciones de recapitulación oral de un texto, elaboración de un pre-texto, resumen oral de un texto, extracción de la idea principal de un texto, etc.

- La utilización oral en actividades que utilizan material de lenguaje escrito, pero su manifestación es oral: recitación de una poesía, escenificación, cantar una canción, etc.

- Y, por último, se puede apreciar en el Currículum de Educación Infantil, diseñado por el MEC (1992, 40):

“Los bloques del lenguaje oral y aproximación al lenguaje escrito deben contemplarse estrechamente vinculados en su desarrollo. La aproximación a la lengua escrita debe buscarse en la adquisición del lenguaje oral”.

Otra muestra, la tenemos en el Diseño Curricular Base de Educación Infantil, MEC (1990), en las siguientes citas:

“El dominio de la lengua oral es una condición básica para dominar la lengua escrita, de tal modo que una deficiencia en la primera (pobreza de léxico, mala articulación etc), acaba reflejándose en la segunda” (Diseño Curricular Base, 268).

“Es imprescindible un esfuerzo en la planificación del trabajo y una reflexión a fondo sobre cómo vincular el lenguaje oral al trabajo de preparación para la lectura” (Diseño Curricular Base, 301).

Asimismo, en el Currículum de Educación Primaria, diseñado por el MEC (1992, 40) indica:

“... se trabajará sobre las relaciones fundamentales y más regulares entre lengua oral y escrita”.

Por consiguiente, todo esto viene a remarcar que es imprescindible una reflexión a fondo en la planificación sobre cómo vincular el lenguaje oral al trabajo de preparación para la lecto-escritura. La posible respuesta a tal planteamiento la he encontrado en las orientaciones dadas por Rius (1987), que manifiesta la existencia de unos mecanismos neurolingüísticos y psicolingüísticos, como elementos de producción referidos a la función de comunicación y de expresión que tiene el propio lenguaje oral. Por ello, estos mecanismos pasan de ser meros hechos fisiológicos, sin significado aparente, para mostrarse como manifestaciones significativas en un contexto comunicacional.

De esta forma, es necesario el análisis de los mecanismos de acceso al lenguaje oral, ya que podemos observar en ellos cómo se producen las funciones representacionales que dan cuenta de los procesos comunicativos y cognitivos internos de los niños. Así pues, a continuación, se realiza unas breves explicaciones de cada uno de los mecanismos para el acceso al lenguaje oral que nos propone Rius y que, a su vez, son integrados en el programa de acceso a la lecto-escritura.

a. El mecanismo y la función respiratoria

La respiración deja de ser en el hombre una mera función fisiológica, para convertirse en el instrumento único de adaptación al medio, que le permitirá crear espacios relajados para sus relaciones comunicativas sociales, así como, para realizar las pausas cuando hay una coma o un punto en la lectura, o cuando leemos frases interrogativas, exclamativas en las que hay que realizar distintas entonaciones, siendo necesario un control y una

adecuación de la respiración. Por eso, es importante saber que no es suficiente poder respirar, debemos también aprender a respirar.

b. El mecanismo y la función auditiva

En el oído se asienta un sentido externo que permite la comunicación acústica con el mundo exterior y, por lo tanto, tiene una correlación directa con el lenguaje oral, ya que actúa como elemento de “feed-back” comunicativo.

La organización del oído obedece de forma muy temprana a esquemas comunicativos, cuya función simbólica es incuestionable, puesto que la audición y la discriminación son simultáneas, aunque se refieran a imágenes sonoras diferentes.

El mecanismo de la audición aporta una de las bases en la función simbólica o comunicativa del lenguaje. Sin embargo, en las escuelas nos encontramos con unas conductas academicistas en las que los niños tienen pocas cosas que decir y demasiado que escuchar. Ello produce un rompimiento de las relaciones comunicativas, ya que debe existir un equilibrio entre decir y escuchar. Por ello, la escuela debe ofrecer a sus alumnos contextos comunicativos donde sea posible hablar y escuchar.

Así pues, la función de escuchar hay que trabajarla, partiendo de la idea que escuchar es comprender un mensaje, y para hacerlo se debe poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación del propio mensaje, desarrollando las microhabilidades (reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir, memorizar) que se desprenden de la propia habilidad lingüística de escucha y, que, a su vez, van a estar conectadas con el lenguaje escrito, sobre todo, en aquellas situaciones que se trabaje con texto.

c. El mecanismo y la función fonadora

De los cuatro a los ocho meses comienza a aparecer en el comportamiento del niño una serie de rasgos fónicos que estructuran lo que se ha llamado fase de fonación.

El niño, a la vez que organiza el juego sensoriomotor alrededor de la zona oral y explora sus cavidades bucofaríngeas, produce signos de una gramática musical sonora. Esto implica que podemos hablar de una verdadera gramática, puesto que se generan signos producidos en la relación de significados y significantes, aunque éstos sean catalogados como prelingüísticos. También es una gramática porque se da la competencia comunicativa, la función connotada y la estructura semántica profunda. Así, los ruidos y los sonidos inarticulados van transformándose poco a poco en cadencias fónicas, rítmicas y articuladas. Estas realizaciones fónicas van

haciéndose cada vez más complejas, produciendo verdaderas cadenas silábicas, las cuales producen estímulos significantes que son decodificados por la pequeña comunidad de hablantes que le rodean con un significado distinto.

Por consiguiente, aprender a hablar no es incorporar formas externas del lenguaje de los hablantes, sino que se debe generar mediante reglas propias subyacentes en la estructura del pensamiento, un proceso selectivo que permita al niño pasar de la gramática universal a una gramática particular integrada en la lengua de la comunidad de hablantes que le rodea, avanzar de una fase prelingüística de signos a una fase lingüística organizada por unas reglas formales que él no ha podido inventar, pero que usa competentemente.

La función de fonación, como posteriormente se puede comprobar en la presentación del programa, se trabaja sólo en Educación Infantil. El motivo de incorporarlo en este programa de acceso a la lecto-escritura, y que se concrete en Educación Infantil, es porque en sus aulas se observa un número considerable de alumnos que presentan problemas de fonación y articulación, siendo conveniente programar actividades globalizadas dentro de la programación de aula en las que se trabaje la fonación y articulación. Asimismo, si un alumno tiene problemas de fonación y articulación, a la hora de discriminación auditiva de sonidos, de expresión de palabras con esos sonidos o hasta incluso de lectura de los mismos, tendrá dificultad en realizar cualquiera de las actividades indicadas anteriormente, cuando aparezca el sonido en el que tiene problema. Como consecuencia, he creído conveniente incluir el mecanismo de fonación, así como el mecanismo de articulación, que, a continuación, se explicará.

d. El mecanismo y la función articulatoria

En el desarrollo del lenguaje oral del niño se descubre la principal característica del lenguaje como tal: el uso normal del lenguaje es innovador, puesto que la creación de frases, así como el número de proposiciones que comprende es infinito. Al mismo tiempo, el lenguaje oral incipiente no está sujeto a control interno o externo de estímulos. No es un lenguaje imperfecto, sino más bien un lenguaje dotado de un sistema de significantes propio, pero perfectamente definido como lenguaje humano, capaz de generar signos lingüísticos competentes.

En su desarrollo se producen una serie de variaciones que son importantes de reseñar, así tenemos:

1. El niño que comienza a hablar se instaura en una fase que se ha calificado como etapa holofrásica, donde utiliza la palabra como unidad de expresión.

2. Una vez instaurado el periodo holofrásico y con la aparición de crecimiento morfosintáctico se produce la primera crisis. Se trata de una

regresión por la que el niño reduce notablemente su volumen de habla; incluso, a veces, se queda callado, como si no hubiera aprendido a hablar. Esto ocurre entre los dos y tres años. A esta crisis se le llama la edad del silencio. Es interesante observar que los niños que durante esta etapa han eliminado el lenguaje, pasada esta crisis, vuelven a utilizar la palabra, su corrección articulatoria mejora y también su construcción morfosintáctica ha evolucionado. Sin embargo, los niños que sólo han disminuido su expresión y que no aparentan pasar por la crisis, son los que mantienen por más tiempo la denominada jerga infantil o lenguaje de trapo.

3. De los tres a los cuatro años aparece el lenguaje monologante, caracterizado porque los niños no establecen diálogo alguno entre ellos; y en el caso de que hablen con otros niños o con el adulto, su diálogo es sordo, ya que hablan de lo que a ellos les interesa, no conectando con lo que realmente se quiere de ellos. En esta fase también se produce una segunda crisis denominada disfemia evolutiva. Esta crisis la mayoría de los niños la padecen, aunque sus manifestaciones son muy desiguales. En ella se observa un ligero tartamudeo inicial en la configuración de las frases que dice el niño. Se trata de un proceso de reconstrucción con un componente regresivo, donde la fluidez articulatoria queda alterada momentáneamente.

4. El final de esta segunda crisis desemboca en el inicio del lenguaje socializado.

Una vez explicitado las variaciones más importantes que experimenta un niño sobre la función de articulación, indicaré que esta función va a ser desarrollada a lo largo de todo el programa de acceso a la lecto-escritura, teniendo un objetivo amplio, no sólo buscar una buena articulación, sino que en él vamos a desarrollar habilidades metalingüísticas, trabajándose la conciencia fonológica a nivel de rima, lexical, silábica y fonémica. La justificación de trabajar la conciencia fonológica es por la gran cantidad de investigaciones en las que se ha constatado la correlación positiva entre conciencia fonológica y la adquisición de la lecto-escritura.

No obstante, la capacidad de análisis de las sílabas o fonemas es un conocimiento que por sí mismo no garantiza una lectura y escritura eficaz, puesto que leer es comprender y escribir es componer, por tanto, es necesario conocimientos morfológicos, semánticos y sintácticos, así para dar explicaciones de ellos nos pasamos al siguiente mecanismo, tratándose éste de la expresión oral.

e. El mecanismo y la función expresiva del lenguaje oral

El último paso en este recorrido del acceso al lenguaje oral debe centrarse sobre el mecanismo de la expresión. Una vez superadas todas las crisis y evoluciones anteriores, nos encontramos con el lenguaje dialogante que se caracteriza porque en él aparece el destinatario como objetivo claro de comunicación, de modo que el niño habla teniendo en cuenta al otro, su interlocutor.

Sin embargo, hay que señalar que esta forma de expresarse de ninguna manera coincide con la expresión adulta. Los relatos normales de los niños de cinco a siete años son competentes y se ajustan a las reglas de la gramática, aunque su organización no aparezca lógica. Sin embargo, desde la escuela no hay que corregir el relato del niño, ni cuando se produce, ni después; ahora bien, esto sucede siempre y cuando su expresión sea competente. Lo que podemos realizar con el niño una vez que se ha explicado, es hacerle observar que hay otras formas de expresión y tras preguntarle sobre dicha actividad se sacan, al final, las conclusiones.

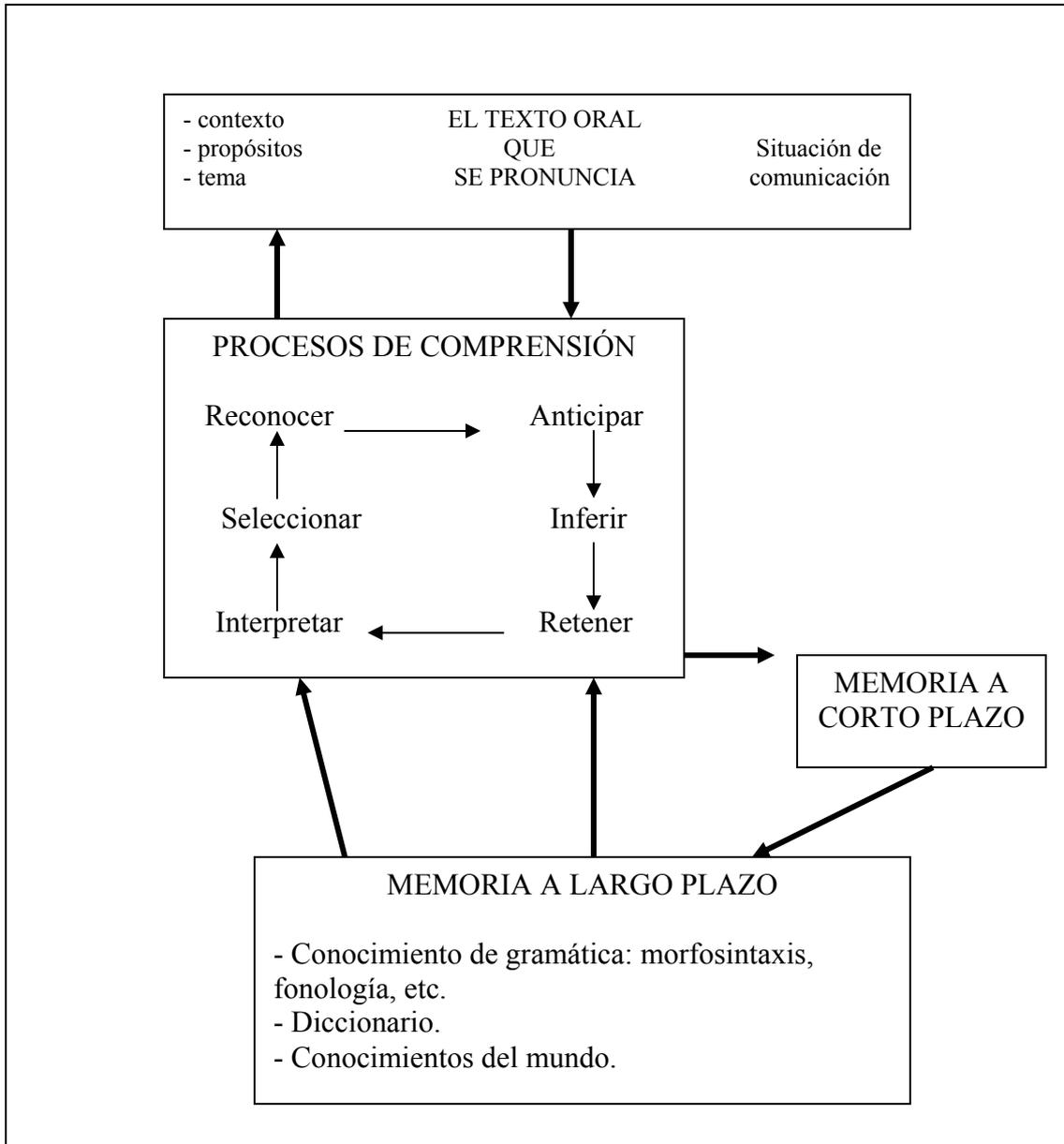
Asimismo, indicar que en la práctica social escuchar y hablar están íntimamente unidas, aunque no hay que olvidar las diferencias existentes entre ambas actividades. Así, mientras que la escucha consiste en un proceso fundamentalmente inferencial, hablar exige la combinación y gestión simultánea de factores contextuales, lingüísticos y cognitivos, debiendo el hablante controlar microhabilidades como son planificar el discurso, conducir el discurso, negociar el significado, producir el texto y controlar aspectos no verbales. Algunas de estas microhabilidades son trabajadas, también, en la expresión escrita como la planificación del texto, la producción del texto atendiendo al formato del tipo de texto que queremos escribir y la revisión del texto final comparándolo con los planes previos.

También, expresar que dentro de la expresión oral se trabaja habilidades metalingüísticas como son la conciencia sintáctica y la léxica, con el desarrollo de los conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos. En este sentido, la atribución de significado de las palabras estará guiada por las relaciones de significado con las otras palabras del discurso, al igual, que para atribuir ese significado es preciso utilizar el conocimiento y la identificación de las relaciones sintácticas entre las unidades lingüísticas.

Una vez explicado los mecanismos de desarrollo del lenguaje oral, anotar que todos ellos van a ser incluidos en Educación Infantil, sin embargo, en el programa del primer ciclo de Educación Primaria no se contemplan todos ellos, como se podrá observar en la presentación de objetivos y contenidos. Asimismo, los enunciados de algunos mecanismos van a cambiar, siendo el mecanismo de audición el de comprensión oral y, el mecanismo de articulación será el desarrollo de la conciencia fonológica.

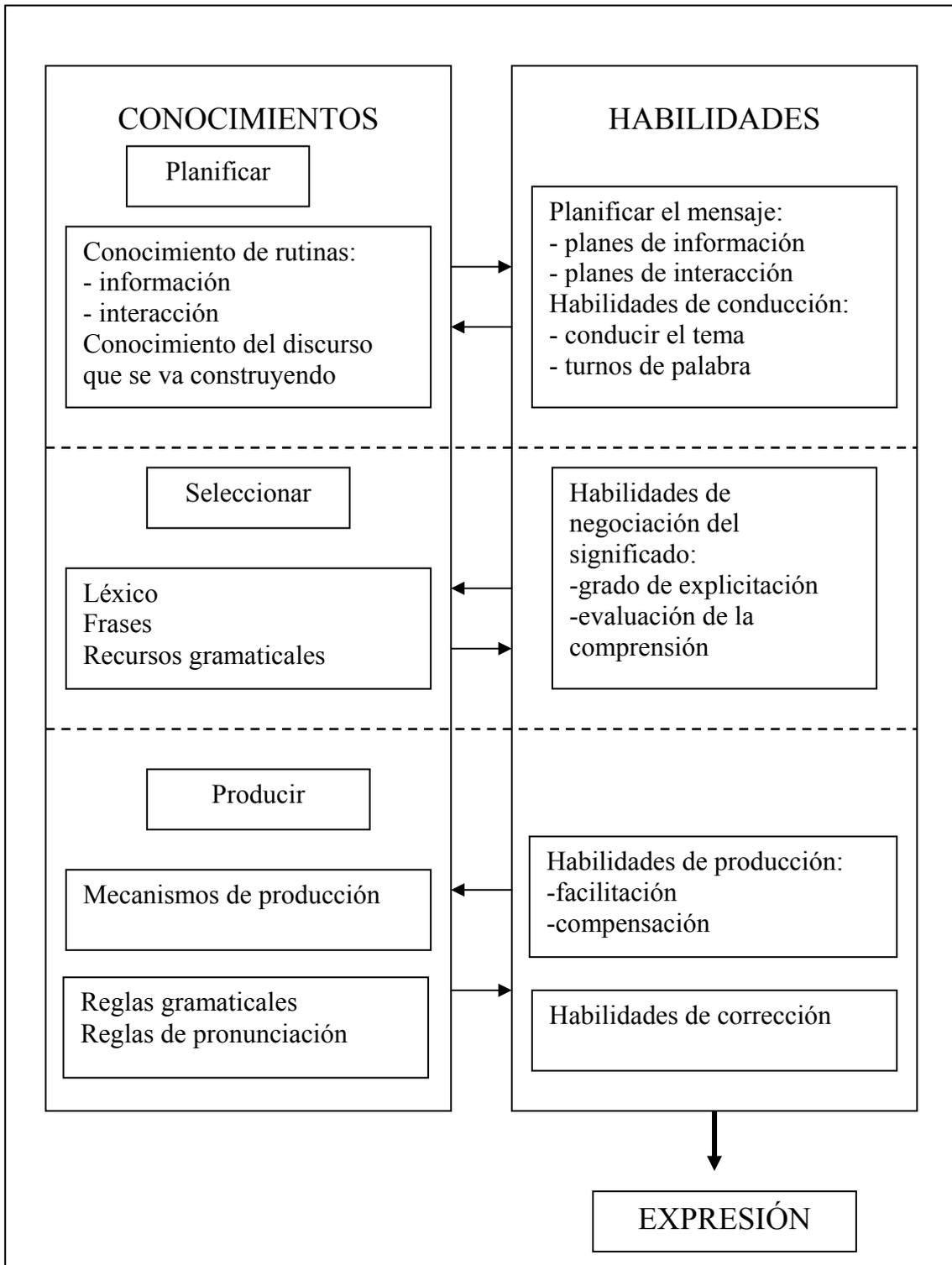
A continuación, expondré los modelos cognitivos referentes a comprensión y expresión oral, en los que me he basado para dar cuerpo al programa de acceso a la lecto-escritura que estoy presentando y que, a su vez, justifica las ideas expuestas a lo largo de las explicaciones dadas sobre el área de lenguaje oral y su inclusión en el programa de acceso a la lecto-escritura. Así, tenemos:

MODELO DE COMPRENSIÓN ORAL



Modelo de comprensión oral, Cassany y otros (1997, 104).

MODELO DE EXPRESIÓN ORAL



Modelo de expresión oral según Bygate (1987) extraído de Cassany y otros (1997, 142).

Con la presentación gráfica de los dos modelos sobre los procesos cognitivos implicados en la comprensión y expresión oral, pretendo que todo profesional que esté leyendo esta propuesta sobre el programa de acceso a la lecto-escritura conozca el proceso cognitivo que el niño realiza al escuchar o al hablar, así como resaltar que, muchas veces, los profesores no solemos tener en cuenta trabajar la habilidad de escuchar o de hablar, puesto que suponemos que los alumnos ya saben estas habilidades, y que vale la pena más aplicar nuestro esfuerzo en otras direcciones. No obstante, por ejemplo, resulta bastante frecuente tener que repetir las instrucciones de algún ejercicio para conseguir que las comprendan. Por consiguiente, opino que hay que enseñar a escuchar y a hablar, partiendo de diferentes situaciones comunicativas y con diferentes tipos de textos, pensando que el protagonista es el alumno y no el profesor, por tanto, el alumno es la persona que va a realizar anticipaciones, inferencias, planificar un discurso, etc., siendo el profesor el medio para plantearle situaciones y ofrecerle el material necesario, para que el alumno pueda manifestar sus propósitos en la escucha o habla. A su vez, todo ello va conectado con el acceso a la lecto-escritura, puesto que las microhabilidades que se trabajan en la comprensión y expresión oral son utilizadas también en la lectura o la escritura, ejemplo de ello lo tenemos en las siguientes situaciones:

* La habilidad de *reconocer*:

- Lenguaje oral: reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua.

- Lenguaje escrito: se trabaja la conciencia fonológica y con ello el reconocimiento de las distintas unidades lingüística a través de la manipulación y segmentación de las mismas.

* La habilidad de *anticipar*:

- Lenguaje oral: saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.

- Lenguaje escrito: antes de leer un cuento se hace unas anticipaciones de lo que trata a través de la observación del formato del cuento, de las imágenes, etc, el alumno anticipa, realizando inferencias, hipótesis del contenido del cuento.

* La habilidad de *planificar el discurso*:

- Lenguaje oral: prepara la información de lo que se va a decir.

- Lenguaje escrito: antes de escribir hay que planificar sobre lo que se va a escribir.

Como se puede observar, a pesar de que el lenguaje oral y escrito sean dos códigos diferentes, hay puntos de conexión, por tanto, su inclusión en este planteamiento de adquisición de la lecto-escritura.

Para terminar con el apartado del lenguaje oral, me detendré en la realidad de heterogeneidad de nuestras aulas, en las que podemos observar entre otros alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con

orígenes lingüísticos, culturales y sociales diversos. Centrándonos, en primer lugar, en la inclusión de alumnado inmigrante con diferente idioma al nuestro, esta situación supone retos a los docentes, planteándose cuestiones, dudas, que puedan ayudar a ir avanzando en la búsqueda de soluciones para el aula, mejorando la competencia lingüística de cada uno de ellos y facilitando la convivencia e integración y la igualdad de oportunidades, evitando la exclusión por razones: lingüísticas, culturales, sociales o religiosas. Para dar una respuesta a esta situación me he basado en las ideas dadas por Barragán (2002) en las que parte de presupuestos teóricos constructivistas, sociales, comunicativos y funcionales de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, así tenemos aspectos importantes que debemos tener en cuenta ante esta situación:

- Antes de presentar propuestas y estrategias para la adquisición y aprendizaje de la lengua oral en aulas con alumnado de diferentes lenguas, se deberá realizar una revisión crítica por parte de todos, docentes, familias autóctonas e inmigrantes, y de los niños, sobre sus actitudes hacia las lenguas en general. Esto implica revisar los propios estereotipos y prejuicios que condicionan actitudes negativas hacia sus lenguas y otros referentes de su identidad, así como revisar actitudes que estén bloqueando el aprendizaje de la lengua de acogida y con ello el aprendizaje escolar.

- La escuela debe propiciar contextos de convivencia en los que los niños quieran hacer cosas juntas y en los que las familias de los inmigrantes y los autóctonos tengan posibilidades de conocerse, participar y compartir.

- Asegurar siempre la comunicación, aunque al principio sea con gestos o/y apoyo de imágenes visuales.

- Propiciar modelos diferentes de hablantes y contextos.

- Promover variedad de situaciones comunicativas en la que la lengua oral se tenga que utilizar con diversos usos y funciones y en diferentes contextos formales e informales.

- Las repeticiones favorecen el aprendizaje, aunque éstas deben tener sentido para el alumno, éstas pueden ser las rutinas como los saludos, calendario, organización y planificación de las actividades, organización en la entrada y salida, etc.

- Memorizar refranes, poesías, canciones, trabalenguas, etc., es un buen indicativo para la adquisición de la nueva lengua.

- Crear situaciones para hablar y escuchar, proporcionando las ayudas necesarias en función de la competencia comunicativa de alumno.

- Facilitar y promover situaciones en las que la interacción entre distintos alumnos sea necesaria para resolver una situación.

- Proporcionar información positiva ante los errores.

- Organizar actividades para que padres de las diferentes culturas y etnias que hay en aula, vengan a contar historias, cuentos, poesías, etc.
- Leer textos de escritores de otras lenguas y que proporcionen información de sus países de origen.
- Autobiografía de cada uno de los alumnos del aula, en él se presentan fotografías, lugares donde han estado, donde vivieron, etc., así todos se conocerán más y mejor.

Y en segundo lugar, indicar que también tenemos en las aulas niños con necesidades educativas especiales, ante ellos se realizará las adaptaciones curriculares necesarias, por consiguiente, la planificación del programa que estoy exponiendo será aplicada con programación de aula multinivel, con el fin de atender a las características individuales de cada alumno.

1.2. Desarrollo de los procesos grafomotores

Es otra de las áreas que se trabaja en el programa de acceso a la lecto-escritura. El objetivo de este apartado es presentar las dos perspectivas diferentes desde las que se conceptualiza el término de grafomotricidad, así como también explicar la propuesta didáctica diseñada por Rius (1989), y sobre la que se fundamenta la propuesta del programa de acceso a la lecto-escritura que se está exponiendo.

Así, tenemos la existencia de dos perspectivas para conceptualizar la grafomotricidad: una, trata de identificar la grafomotricidad como un acto motórico; y la otra, como una disciplina de interpretación del gesto gráfico.

Dentro de la primera perspectiva nos encontramos con definiciones, tales como:

“El gesto gráfico es un gesto de orden motor. La educación del gesto gráfico debe ser pues motor o, mejor dicho, psicomotor” (Calmy 1977,3).

“La grafomotricidad es la psicomotricidad aplicada al acto de escribir. La grafomotricidad es la que permite trazar sobre un soporte un mensaje combinando los movimientos de la mano y del brazo. Éstos están unidos a elementos motores, espacio-temporales y visuo-cinestésicos de esencia psicomotriz. El dominio de la grafomotricidad es, ante todo, el del proceso mecánico de la escritura” (Tajan 1984,10-11).

“La grafomotricidad es esencialmente movimiento, es un acto motórico. Más exactamente es la penúltima fase de un proceso dinámico que comienza con la macromotricidad (desplazamientos del cuerpo en el espacio), continúa con la motricidad medía (movimientos del cuerpo y de los miembros sin cambiar de lugar)

con base corporal estable y, termina con la motricidad fina (rotaciones de las manos, digitaciones) y, tomando un instrumento de impresión gráfica, reproduce, imita, finalmente, dibuja aquel gran movimiento inicial” (Rico Vercher 1984,11).

Por consiguiente, la grafomotricidad, desde esta perspectiva, sería el ejercicio gráfico que comporta por un lado, una sistematización y una delimitación en el espacio y en el tiempo, una atención y un mantenimiento de unos ritmos; y, por el otro, constituye el paso a la etapa perceptiva (la escritura), ya que las manifestaciones realizadas por los niños hasta este momento son garabatos, dibujos espontáneos, dibujos acomodados al modelo, juegos gráficos, etc., siendo éstos integrados en la etapa motórica, puesto que su finalidad no es representativa sino placentera y motórica.

En cuanto a la segunda perspectiva considera que un trazo para el niño, no es sólo un resultado visual, es mucho más, es una vivencia, y como tal, una relación con el mundo, una relación con los demás, con lo cual implica una actividad corporal, intelectual y emocional. A su vez, el niño tiene que recorrer un largo camino que arranca mucho antes de iniciarse la actividad educativa con el garabato, debiendo ser realizado por el niño en toda su amplitud, porque en esa marcha no está en juego tan sólo el hecho grafomotor, sino el desarrollo de las capacidades mentales que lo hacen posible. De aquí, que las propuestas prácticas deben ser asumidas por el educador en esa dirección, tratando que el niño viva unas experiencias cuyas motivaciones estarán en el movimiento corporal, en el trazo, en el color, en la representación y en la propuesta de comunicación con el adulto. Por lo tanto, el trazo comienza a ser vivido por el niño con todo su cuerpo, para ir separándose poco a poco de él y terminar siendo algo objetivo, en el sentido de que éste adquiere significación por sí mismo: la escritura o el dibujo.

Bajo la influencia de esta perspectiva, Rius (1989,19) manifiesta la siguiente definición sobre grafomotricidad:

“Grafomotricidad es, por tanto, aquella disciplina científica que define el acto gráfico, mediante el análisis de las coordinaciones producidas por el cerebro en los segmentos superiores del cuerpo humano, debidamente lateralizados, y su implicación en las producciones obtenidas por medio del dominio de mecanismos de manipulación e instrumentalización de los objetos externos, y que a su vez, da cuenta de la configuración evolutiva de los signos gráficos de los niños, antes y después de la escritura alfabética, en función de los procesos comunicativos y simbólicos que generan estructuras subyacentes y operaciones cognitivas en el individuo, las cuales permiten la interculturación de modelos sociales interactivos hasta llegar a la comunicación escrita”.

De este modo, la educación de la grafomotricidad debe ser entendida como expresión grafomotriz y no como un entrenamiento grafomotor, ya que ésta trata de interpretar evolutivamente los signos gráficos que se generan en el proceso de la comunicación escrita antes y después de la escritura alfabética. En consecuencia, no se debería separar grafomotricidad y escritura, puesto que se está aprendiendo a escribir tanto en los momentos que se trabaja con las habilidades motóricas de los dedos, como cuando se elabora

signos iconográficos o cuando se trazan las primeras letras y palabras.

Por consiguiente, debido a la importancia que tiene la producción del lenguaje grafomotor desde su génesis hasta su total desarrollo como un proceso simbólico cualificado, es necesario el desarrollo del proceso grafomotor del alumno, ya que éste facilitará el camino que debe pasar el alumno para construir su propia gramática gráfica evolutiva y acceder al código adulto. Sobre este particular, Rius (1989) opina que la representación grafomotora no es fruto de un entrenamiento, sino de un proceso de comunicación. Por ello, el desarrollo de la grafomotricidad en este programa de acceso a la lecto-escritura se plantea como un proceso en donde las vivencias, las imágenes y la construcción conceptual de las estructuras mentales del niño, le permiten expresar mensajes comunicativos dirigidos a alguien en concreto: profesores, demás compañeros o a los padres. Así, el proceso grafomotor se basa en la propuesta didáctica de dicha autora, y en él se contemplan cuatro apartados: los elementos grafomotores, las habilidades grafomotoras, las maduraciones neuromotoras y la maduración perceptivo-motriz.

A continuación, se realiza unas pequeñas pinceladas de cada uno de ellos.

a. Los elementos grafomotores

Los elementos grafomotores son el niño, el soporte, la posición, los instrumentos y el trazo. A su vez, ellos son los que regulan la actividad psicomotora referida al movimiento de la mano, perciben las estimulaciones necesarias, las transmiten al cerebro y crean reflejos espontáneos y conductas habituadas; en definitiva, son los que hacen posible el proceso madurativo del niño. Seguidamente, se indican algunas precisiones sobre cada uno de estos elementos:

a.1. El niño

En el niño existen unas leyes neurológicas que van a regular su crecimiento y de las que va a depender la coordinación de movimientos para la escritura: la ley cefalocaudal, que controla el propio cuerpo en un orden de la cabeza a los pies; y la ley próximodistal, que lleva el control de las extremidades, siendo su progresión desde la parte más cercana del cuerpo hasta la más lejana. Ambas leyes condicionan positiva o negativamente el proceso de la escritura. El niño pasa por un constante devenir de estimulaciones madurativas que configuran un proceso alternante de desinhibición - inhibición, que está presente en toda actividad grafomotriz del niño.

a.2. El soporte y la posición

El soporte es el elemento receptor de la actividad grafomotriz, y la posición es la postura que experimenta el cuerpo del niño al realizar la actividad grafomotriz. Ambos aspectos se van a unir, con lo cual nos ayudará a conseguir la puesta en marcha del proceso de desinhibición – inhibición que tiene que realizar el niño para la consecución del grafismo. Al mismo tiempo, el niño tendrá la oportunidad de experimentar una misma actividad en diferentes posturas y con distintos soportes, siendo éstas las siguientes:

* El soporte horizontal - posición tendida prono en el suelo. Permite que todo el cuerpo del niño tome contacto con el soporte, viviendo su cuerpo como una globalidad, siendo todo su cuerpo el que escribe; la amplitud del soporte le invita a conquistar el espacio, descubre la posibilidad de llenar el papel con sus trazos; y por último, consigue una desinhibición de su cuerpo.

* El soporte vertical - posición de pie. De pie frente al muro, le permitirá al niño vivenciar que su cuerpo es algo distinto al mundo exterior; se consigue la independencia segmentada del hombro, al mismo tiempo, que se favorece un proceso de inhibición, a medida que el soporte disminuye.

* El soporte horizontal - posición sedente en el suelo. Permite al niño madurez en las independencias segmentarias y la adquisición de un buen control tónico.

a.3. Los instrumentos

Los podemos clasificar en:

* Instrumentos naturales. Son los que pertenecen al cuerpo: manos, dedos y pies.

* Instrumentos artificiales. Permiten conseguir el grafismo. Se subdividen en:

- Preensión-palmar: esponjas, algodones y muñequitos de tela.
- Preensión radio-palmar: brochas, pinceles y rodillo.
- Preensión digital: tizas y tampones.
- Preensión tridigital del índice-pulgar-medio: punzones y tijeras.
- Preensión de pinza digital: ceras blandas, ceras duras, rotuladores y lápiz blando del nº 2.

La graduación de los instrumentos y la asimilación de las posibilidades que ofrece cada uno de ellos, crea reflejos neuromotores que se transforman en habilidades grafomotoras

a.4. Los trazos

Son el resultado de la actividad grafomotriz. Podemos clasificarlos según su resultado y según su ejecución.

* Según su resultado:

- Trazos tensos sincréticos: manchas.
- Trazos distendidos sincréticos: garabatos ondulantes.
- Trazos lineales tensos: Líneas con angulaciones.
- Trazos lineales distendidos: Líneas ondulantes.
- Trazos iconográficos: figuras abiertas y figuras cerradas.

* Según su ejecución:

- Posicionalidad: vertical, horizontal e inclinada.
- Direccionalidad: arriba-abajo, abajo-arriba, izquierda-derecha, derecha-izquierda.
- Movimientos giratorios: dextrogiros, sinestrogios.
- Sentido: continuo, discontinuo.
- La representación perceptivo-visual: formas, fondos, formas-fondos.

Los trazos emergen desde el interior del niño y son los indicadores válidos para señalar el momento exacto de maduración en el que se encuentra un niño. La no consecución de los trazos no se modifica con el ejercicio de más trazos sino con la estimulación de los restantes elementos grafomotores.

b. Las habilidades grafomotoras

Son una serie de destrezas que deben ir consiguiendo los segmentos superiores (el brazo, las manos y los dedos), y con ellos el niño adquiere una motricidad fina adecuada. Dichas habilidades son:

b.1. El adiestramiento de las yemas de los dedos

Las yemas de los dedos necesitan adiestrarse para conseguir la distensión y tensión muscular necesaria para obtener una buena tonicidad.

b.2. La prensión y presión del instrumento

Esta actividad va encaminada a elaborar los reflejos grafomotores que permiten coger un instrumento para manejarlo y, por otra parte, dominar el pulso para graduar la prensión que se ejerce con él.

b.3. El dominio de la mano

La mano debe de estar relajada para cualquier actividad grafomotriz. Una mano tensa bloquea los reflejos neuromotores que deben establecerse, produciendo movimientos completamente rígidos y distorsionados, que repercuten en la realización de las formas de las grafías.

b.4. La disociación de ambas manos

La escritura exige una correcta disociación de la mano - instrumental respecto a la mano - soporte.

b.5. La desinhibición de los dedos

Desinhibir los dedos significa que tengan consistencia en sí mismos, que adquieran agilidad y que el niño pueda vivirlos como una parte importante de su cuerpo.

b.6. Separación digital

Los movimientos de separación de los dedos son necesarios para vivenciar las posibilidades y las limitaciones. Una buena movilidad digital es importante para la consecución grafomotora.

b.7. La coordinación general mano-dedos

Todas las habilidades grafomotoras deben llegar a una perfecta coordinación de las manos y de los dedos, y a conseguir la tonicidad para inhibir unos músculos y relajar otros. La coordinación lleva a la armonía de los movimientos y de este modo se obtiene como resultado la fluidez y la personalización del grafismo que son elementos esenciales para poder llegar a una seguridad en la comunicación escrita.

c. *Las maduraciones neuromotoras*

Tres son las maduraciones neuromotoras que configuran la educación de la grafomotricidad, estas son:

c.1. El espacio y la lateralidad

En primer lugar se debe explorar la lateralidad del niño durante un período suficientemente extenso para confirmarla. Una vez obtenidos datos fiables, debemos ayudar a fijar la predominancia lateral para conseguir una buena

integración y reafirmación de la misma. Estos presupuestos nos obligan a establecer las siguientes etapas de maduración de la lateralidad, ajustándose a los tres elementos distintos y graduales que en todo proceso de lateralización se incluyen como son el dominio del cuerpo, el dominio del espacio y el dominio del plano. Así, las etapas de maduración de la lateralidad son:

- Proceso de lateralización (de 2 a 4 ½ años): observación de la predominancia de ojo, oído, mano, pie.

- Fijación de la lateralidad (4 ½ - 5 ½ años): fijación de los elementos dominantes mano y ojo.

- Descubrimiento del eje corporal (5 ½ - 6 ½ años): introducción de los conceptos de izquierda - derecha.

- Referencia de la orientación lateral al espacio exterior (6 ½ - 7 ½ años): localización de los elementos en el espacio con referencia al eje corporal del niño.

- Fijación lateralidad con respecto al plano (7 ½ - 8 ½ años): es el momento de introducir el eje de simetría.

- Aplicación del concepto de lateralidad a distintas áreas de aprendizaje (8½ a 12 años).

c.2. La maduración del ritmo para la escritura

La escritura es fundamentalmente ritmo. En los primeros años del aprendizaje, los grafismos libres conducen al niño a la consecución de una desinhibición motórica. Más tarde, los grafismos orientados le llevarán a obtener lo que se le ha denominado ritmo motor.

c.3. La expresión grafomotriz

Es el resultado final de una maduración neuromotora conseguida y sus contenidos son los trazos que ya hemos considerado como elementos grafomotores. Los grafismos en las producciones gráficas siguen una evolución y su estudio nos ayuda a saber el nivel madurativo del niño. Así pues, Luçart (1988,36) concibe que la expresión de la gramotricidad beneficia al desarrollo del grafismo, tal y como lo expresa en la siguiente cita:

“Dejar que los niños se expresen gráficamente y oralmente favorece sin duda el desarrollo del grafismo”

d. *La maduración perceptivo-motriz*

El proceso neuromotor desemboca en una operación más compleja: la percepción. El niño no sólo podrá ver y oír, sino que comenzará a discriminar. Esto nos llevará a desarrollar algunos aspectos de las aptitudes psicolingüísticas, tales como: comprensión visual, asociación visual y memoria visual.

Una vez explicado todos los componentes del proceso grafomotor, indicar que éstos van a estar incluidos en el programa de Educación Infantil y el primer nivel del primer ciclo de Educación Primaria, tal y como se podrá comprobar en la presentación del apartado de secuencialización de los contenidos. No obstante, como este programa de acceso a la lecto-escritura parte de los principios de flexibilidad e individualidad, si hay alumnos que necesitan proseguir con contenidos grafomotores, ello se contemplará en su adaptación curricular y en la programación de aula de planificación multinivel.

1.3. Desarrollo del proceso lecto-escritor

Esta es la última área a considerar en la adquisición de la lecto-escritura. En el niño se constata una necesidad imperiosa de expresarse mediante la representación escrita, y ello puede entroncarse perfectamente con su evolución cognitiva externa, cuya superación de la fase manipulativa objetual, le permite acceder a otra fase representativa simbólica. También, aparece su necesidad de sintetizar sus expresiones personales y comunicarlas con otros medios distintos de la palabra, siendo éstos, en opinión de Rius (1986), los dos factores que llevan al niño de forma total, inmediata y constructiva al descubrimiento de la lecto-escritura. Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje lecto-escritor se inicia con la premisa de que el niño se interesa por la comunicación escrita desde muy pequeño, tal y como no lo expresan los siguientes autores en estas citas:

“Antes de ir al colegio pintan las paredes, suelos, periódicos, con pintura, tiza, bolígrafos o lápices...con cualquier cosa que haga unas marcas. Estas marcas del niño dice “Soy yo”” (Graves 1991, 21).

“Todavía no es capaz el niño de generar grafías estructuradas y ya produce garabatos en un papel blanco, que guarda celosamente y entrega a su madre, a su padre y a su guardadora o parvulista diciendo: “mira te he escrito una carta” o algo parecido. Algunos quisieran minimizar este hecho atribuyéndole a puro mimetismo infantil, pero lo cierto es que el niño que vive en medios totalmente aculturales vive también esta experiencia que podríamos calificar de descubrimiento” (Rius 1986, 117).

Por lo tanto, en la medida que exista esa necesidad de comunicar, el niño generará sus propios códigos compuestos de signos particulares, y desde ellos se irá aproximando al código adulto, guiado por éste y en interacción con el material, profesor y compañeros.

Así pues, este programa parte de concepciones sobre lectura y escritura que distan del modelo maduracionista en el que para adquirir la lecto-escritura es necesario el desarrollo de habilidades perceptivo-motoras tales como la coordinación óculo-manual, orientación espacial, lateralidad, ritmo, etc. En consecuencia, este programa parte de la idea que leer es comprender y escribir es producir, a su vez, para conseguir la comprensión y la producción, éstos llevan una serie de procesos cognitivos, que se contemplan en esta propuesta de programa de acceso a la lecto-escritura. Por consiguiente, los estudios cognitivos y psicolingüísticos sobre el procesamiento de la lectura nos indican la existencia de unos procesos cognitivos, cada uno de ellos se encargan de realizar una operación específica sobre la información que recibe, es decir, la información va pasando de un componente a otro, y cada componente realiza sobre ella una determinada transformación. Según Cuetos (1988,1990), son cuatro los procesos cognitivos que intervienen en la lectura:

.- Procesamiento perceptivo

Para que un mensaje pueda ser procesado tiene que ser previamente recogido y analizado por nuestros sentidos. Valle (1991) señala la existencia de cuatro componentes que van ha ponerse en funcionamiento para el reconocimiento de la palabra, siendo éstos los siguientes: movimientos oculares, amplitud del campo visual, características temporales y características físicas de los estímulos.

.- 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, o lo que es lo mismo, se tratará de acceder al significado de la palabra. Dentro del procesamiento léxico se han propuesto distintos modelos para explicar cómo se accede al significado de las palabras y cómo se organiza este léxico mental, entre ellos nos encontramos con: modelo de logogen de Morton (1969, 1979), el modelo de búsqueda de acceso léxico de Forster (1976), el modelo de triple ruta con Temple (1985), modelo de lectura por analogía con Goswami (1986), el modelo visual-fonológico con Ehri (1992), modelo de doble ruta. De todos estos modelos, en el proceso lecto-escritor que se presenta en este programa de acceso a la lecto-escritura se desarrolla el modelo de doble ruta, puesto que para reconocer una palabra existen dos medios, rutas o vías: la vía léxica o directa, y la vía fonológica o indirecta. De aquí, que se pueda hablar de la existencia de dos tipos de lectura: la lectura léxica, que sería válida para leer cualquier palabra conocida o familiar y, en principio, absolutamente necesaria para la lectura de las palabras irregulares, ya que éstas al no ajustarse a las reglas de conversión grafema-fonema nunca pueden ser leídas correctamente por la ruta fonológica; y la lectura no léxica necesaria para leer las no palabras o pseudopalabras, ya que éstas, al no tener una representación léxica, nunca

se podrían leer por la ruta léxica; también se pueden leer por esta ruta todas las palabras regulares conocidas o desconocidas.

.- Procesamiento sintáctico

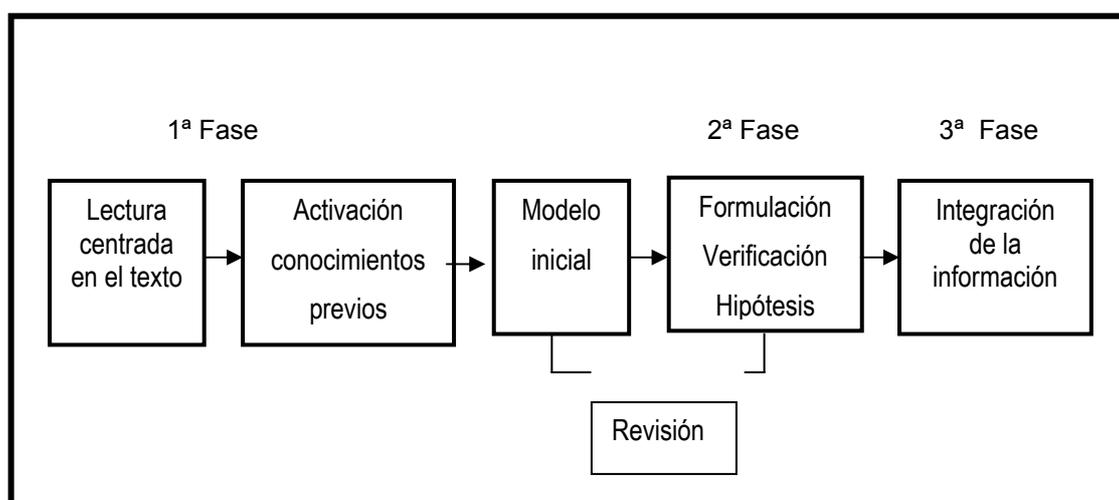
El reconocimiento de las palabras, o procesamiento léxico explicado anteriormente, es un componente necesario para llegar a entender el mensaje presente en el texto escrito, aunque no es suficiente ya que las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es en la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras en una oración, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas entre ellas. Para la ejecución de esta tarea, se dispone de una serie de estrategias o reglas sintácticas que nos permiten segmentar cada oración en sus constituyentes, clasificarlos de acuerdo con sus papeles sintácticos y, finalmente, construir una estructura o marco sintáctico que posibilite la extracción del significado.

Del mismo modo, Valle (1991) indica que un mismo conjunto de palabras puede significar cosas diferentes. Así, dos frases con las mismas palabras pero en distinto orden entre ellas pueden significar cosas distintas, como por ejemplo, en las oraciones: “Juan besó a Pepita” y “Pepita besó a Juan”. Por consiguiente, es necesario que el sujeto realice algún tipo de análisis sintáctico para poder distinguir quien besa a quien en el ejemplo anterior. A este respecto, Cuetos (1990) manifiesta que el proceso de análisis sintáctico comprende tres operaciones principales consistentes en: la asignación de las etiquetas correspondientes a las distintas áreas de palabras que componen la oración (sintagma nominal, verbo, frase subordinada, etc); una especificación de las relaciones existentes entre estos componentes; y, por último, la construcción de la estructura correspondiente mediante el ordenamiento jerárquico de los componentes. Paralelamente a estos componentes del proceso de análisis sintáctico, dicho autor presenta unas estrategias de reconocimiento sintáctico, tales como: el orden de las palabras, el papel de las palabras funcionales (preposiciones, artículos, conjunciones), el significado de las palabras y el uso de los signos de puntuación.

.- Procesamiento semántico

Para finalizar con los procesos cognitivos que intervienen en la lectura, se expone el procesamiento semántico que, en términos generales, consiste en extraer el significado de la oración o texto e integrarlo junto con el resto del conocimiento que posee el lector. El procesamiento semántico está inmerso en todos los procesamientos anteriores, puesto que *percibir* es seleccionar los elementos relevantes de los estímulos, *extraer la palabra* supone dotarla de cierta significación, y *estructurarla gramaticalmente* es dotarla de un cierto sentido y significación.

Para explicar el funcionamiento del procesamiento semántico han surgido tres perspectivas sobre cómo se llega a la comprensión de lo que estamos leyendo. La primera trata del *modelo ascendente*, llamado también “bottom up” o proceso de abajo-arriba, siendo su principal característica que el aprendizaje de la lectura va desde el desciframiento hasta la comprensión, y para ello es necesario estar en posesión de un conjunto de habilidades organizadas jerárquicamente. La segunda perspectiva se denomina *modelo descendente*, aunque también se le conoce como proceso “top down” o proceso de arriba-abajo, en ésta el lector no procesa letra a letra, sino que hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para realizar contraposiciones sobre el contenido del texto. Por último, está la tercera perspectiva que trata del *modelo interactivo*. Dicho modelo surge para superar algunas de las intransigencias del modelo descendente surgido de su oposición al modelo ascendente. Por ello, su contribución fundamental consiste en aunar las aportaciones del modelo ascendente con el modelo descendente. Alonso Tapia (1991) da una explicación sobre la unión de los dos modelos ascendente y descendente y, por consiguiente, sobre el funcionamiento del modelo interactivo, basado en la actuación del sujeto al leer. Así, tenemos que al iniciar una lectura, la atención del lector se centra en el texto. Mediante la información que obtiene en los primeros párrafos, se activan en él los esquemas de conocimientos previos, pertinentes a la información extraída de la lectura de esos párrafos. A partir de ese momento, se inicia un proceso de generación, verificación y contraste de hipótesis del modelo inicial, construido a partir de los esquemas que han activado al leer las proposiciones iniciales. Conforme se avanza en la lectura, la nueva información se va integrando en el modelo inicial construido, hasta que aparece algún dato en el texto que resulta conflictivo con el modelo inicial, lo cual lleva al lector a revisar sus hipótesis para acomodarlas a la información del texto. En la siguiente figura se expone, a modo esquemático, las tres fases, que según Alonso Tapia son características del modelo interactivo.



Modelo Interactivo, según Alonso Tapia (1991)

En definitiva, comprender una oración o texto consiste en construir un modelo mental sobre lo que allí está descrito. Este modelo se va formando con la información que el lector va recibiendo, pero a su vez se usa como referente para la realización de inferencias y para la interpretación de lo que va leyendo. Todo esto se puede conseguir a partir de un procesamiento interactivo, donde el texto y el lector van a interactuar para llegar a la comprensión. Por consiguiente, en el modelo interactivo de procesamiento de la información van a intervenir dos fuentes de información:

- Información visual proveniente de procesos sensoriales y de la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema. Es evidente, que la percepción de las palabras impresas se consigue analizando las características de los trazos de las letras, aunque siempre que leemos no tenemos que analizar sistemáticamente las características gráficas y fonológicas de todas las letras.

- 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 ayudan durante el proceso de lectura, a reducir la incertidumbre acerca de lo que está leyendo.

Entre ambos tipos de información existe una relación funcional. De este modo, cuanto más información no visual tenga el lector menos información visual necesita; en cambio, cuanto menos información no visual tenga un lector más información visual necesita. Por lo tanto, cuanto menos información no visual pueda utilizar el lector más difícil será la lectura. Desde aquí podemos afirmar, que la información visual es importante en la lectura pero no suficiente, y que existe una relación funcional entre estos dos tipos de información, la cual justifica que algunos niños puedan analizar la información visual sin llegar a comprenderla, porque les ha fallado el uso de la información no visual. Por ello, cada vez que el niño se enfrenta con unos textos y material escrito a los que no puede conferirles sentido, porque se trata de un material que carece de relevancia respecto de sus conocimientos previos, la lectura se hace más difícil y el aprendizaje imposible.

Una vez revisado brevemente, los procesos cognitivos implicados en la lectura, a continuación, se va a especificar los procesos cognitivos de la escritura. De igual modo, los estudios cognitivos y psicolingüísticos sobre el procesamiento de la escritura nos indican también la existencia de unos procesos cognitivos, conocer cómo funcionan dichos procesos nos ayuda a entender las diferentes dificultades que pueden aparecer en el acceso a la escritura y tratar de poner solución, al mismo tiempo que nos sirve de prevención y para mejorar su enseñanza.

En principio, comentar la existencia de diferentes tipos de escritura dependiendo de las tareas o actividades que ellas mismas desarrollan: escritura reproductiva (la copia y el dictado) y escritura productiva (composición escrita), no interviniendo los mismos procesos cognitivos en todas ellas. Así, tenemos:

.- Procesos cognitivos implicados en la escritura productiva o composición escrita.

En opinión de Cuetos (1991,1993), los procesos que intervienen en la escritura, entendida ésta como una conducta productiva, creativa y compleja son en primer lugar, el proceso conceptual o de planificación del mensaje, que incluye subprocesos de generación de ideas e hipótesis, de organización de las ideas y de revisión del mensaje. En segundo lugar, se trata de los procesos lingüísticos, dividiéndose en dos: procesos sintácticos que llevan subprocesos de construcción de la estructura, de colocación de palabras funcionales, etc; y procesos léxicos, integrados por subprocesos de recuperación de los grafemas sea por la ruta fonológica o indirecta, o sea por la ruta ortográfica o directa. Por último, se encuentran los procesos motóricos, compuestos por los subprocesos de recuperación de los alógrafos y de recuperación de los patrones motores. Según, Flower y Hayes (1980,1981) añaden una última fase dentro de los procesos cognitivos implicados en la escritura, tratándose ésta, propiamente, del proceso de revisar o de examinar lo escrito. Así pues, en este proceso los sujetos deciden conscientemente releer todo lo planificado y escrito anteriormente, revisando no solo las ideas y las frases que se han redactado, sino también los planes y objetivos que se han elaborado mentalmente. Por ello, este proceso comporta dos aspectos: la evaluación del resultado, en el que el autor valora lo que ha hecho, comprueba que el texto responda a lo que ha pensado desde su principio; y la revisión y corrección de lo producido, modificando el autor algunos aspectos del texto escrito, de acuerdo con los resultados de la evaluación.

.- Procesos cognitivos que intervienen en la escritura reproductiva: dictado y copia

El otro tipo de escritura es la denominada escritura reproductiva, destacando dentro de la misma, la escritura realizada a partir del dictado, y la escritura copiada de un escrito. Aunque ambas escrituras estén dentro de los escritos reproductivos y los procesos cognitivos que intervienen en ellas sean los procesos léxicos y los procesos motóricos, la intervención de los mismos va a ser diferente, ya que parten de situaciones iniciales distintas. A continuación, ateniéndonos a las explicaciones dadas por Cuetos (1991, 1993), explicaremos los procesos cognitivos implicados en cada una de estas tareas de escritura.

- Escritura reproductiva: el dictado

En el dictado debemos tener en cuenta que se parte de la palabra hablada y se llega a la escritura. Así pues, la escritura de una palabra al dictado se puede realizar mediante dos rutas. Una ruta posible consiste en partir del análisis acústico de los sonidos en donde se identifican los fonemas componentes de las palabras. Seguidamente, se produce un reconocimiento de las palabras que están representadas en el léxico auditivo, activándose la palabra correspondiente a esos sonidos, con lo cual en este estadio ya

sabemos si se trata de una palabra conocida o no, pero todavía no hemos alcanzado su significado, siendo éste conseguido cuando pasamos al sistema semántico. Una vez extraído el significado del sistema semántico se activa la forma ortográfica almacenada en el léxico ortográfico que, a su vez, se deposita en el almacén grafémico desde donde comenzarán los procesos motores, con la recuperación de los alógrafos y de los patrones motores gráficos antes de ejecutar externamente la escritura de los grafemas respectivos. Esta ruta supone la comprensión del significado de lo escrito y la contrastación de la ortografía correcta.

Otra ruta posible es la escritura al dictado de palabras poco conocidas o pseudopalabras. Esta ruta partirá del análisis acústico de los sonidos percibidos, e irá a los mecanismos de conversión acústico-fonológica, al almacén de pronunciación de los sonidos, al almacén de conversión fonema a grafema para llegar al almacén grafémico y de ahí a los procesos motores incluyendo la recuperación de los alógrafos y la de los patrones motores gráficos antes de ejecutar externamente la escritura. En esta ruta como se puede apreciar se prescinde del sistema semántico y de los almacenes léxicos.

- Escritura reproductiva: copia

La copia supone la lectura de la palabra y a continuación la escritura de la misma. Para ello se pueden seguir diferentes rutas. Así, tenemos la ruta ortográfica que parte de la fase de la lectura con el análisis visual o identificación de las letras componentes de las palabras. A partir de estas letras se activa la palabra correspondiente en el léxico visual que, a su vez, se pone en conexión con el sistema semántico extrayendo la significación de la palabra. A continuación, se inicia la fase de escritura con la activación del léxico ortográfico en donde se hallan las formas visuales u ortográficas de las palabras pasándose éstas al almacén grafémico y de ahí a los procesos motores con la recuperación de los alógrafos y de patrones motores gráficos antes de la ejecución externa.

La otra ruta se trata de la llamada ruta fonológica. Ésta parte del análisis visual, el cual acude al mecanismo de conversión grafema a fonema que transforma las palabras en sonidos, sonidos que se llevan al almacén de pronunciación y de ahí a los mecanismos de conversión de fonema a grafema para llegar al almacén grafémico y terminar en los procesos motores.

Consecuencias de todo lo expuesto hasta ahora, bajo la Psicolingüística y la Psicología Cognitiva, para el programa de acceso a la lecto-escritura, será trabajar las dos rutas de acceso a la lecto-escritura con palabras conocidas, poco conocidas y pseudopalabras, así como desarrollar la conciencia fonológica a nivel de rima, léxico, silábico y fonémico. Para llegar a la comprensión lectora se parte del modelo interactivo combinando la información visual con la no visual; y para producir un escrito se utilizará los procesos de planificación, redacción y revisión.

Siguiendo con la teoría Psicolingüística y la Psicología Cognitiva, éstas nos presentan modelos de estadios en la adquisición de la lecto-escritura. El denominador común de los modelos que plantean una sucesión de estadios en el acceso lecto-escritor, es la identificación de estrategias cualitativamente diferentes que caracterizan a cada uno de los estadios propuestos, y que son dirigidas de forma ordenada y progresiva, en función de las capacidades cognitivas y de las influencias experimentales de los sujetos. Los distintos modelos de estadios en los que se apoya el programa de acceso inicial a la lecto-escritura son los propuestos por Ehri (1980), Frith (1985), Morton (1989), Alegría y Morais (1991), éstos utilizan estrategias como son las pictográficas, ideográficas, iconográficas y alfabéticas, dando lugar, en términos generales, a las tres etapas primordiales de los modelos de estadios: estadio logográfico, estadio alfabético y el estadio ortográfico, aunque a la hora de exponer los contenidos del proceso lecto-escritor no se especificarán dichas fases, pero sí sus estrategias, como se podrá observar en el desarrollo del programa en apartados posteriores. Así, una de las estrategias más trabajadas en este proceso de enseñanza-aprendizaje es el uso del lenguaje pictográfico (Bandet, 1982; Rius, 1989; MEC, 1992), siendo las unidades de este código los denominados pictogramas. Una característica peculiar del pictograma es que permite su organización secuenciada, de ahí que sea posible su encadenamiento, sugiriendo en el lector por medio de microunidades significativas gráfico-espaciales la representación mental. Todo ello transcurre, como ayuda y apoyo al niño, durante el tiempo en que éste no pueda ejecutar la lectura y la escritura mediante el lenguaje gráfico culturalmente establecido.

Otra de las estrategias a utilizar al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, y dentro de la denominada etapa logográfica, es trabajar globalmente las palabras mediante tarjetas para la asociación de palabra-imagen y palabra-palabra, basadas en los estudios de Weiss (1980), Chall (1983), Smith (1983), Masonheimer y otros (1984), Rius (1986), Foucambert (1989), Fry (1989), quienes indican que en sus primeras aproximaciones al lenguaje escrito, los niños aprenden a reconocer globalmente determinadas palabras que les resultan significativas como son: su nombre, el de algunos productos de consumo habituales, el de los personajes de sus cuentos favoritos, etc. Siguiendo la misma línea, otros autores opinan que los niños utilizan al inicio del acceso a la lecto-escritura la estrategia visual apoyándose en una parte de la palabra para reconocerla (Seymour y Elder, 1986; Gough, 1993; Swoden y Stevenson, 1994). Del mismo modo, Harris y Coltheart (1986) y Vellutino y Scalom (1987) sugieren iniciar el aprendizaje del lenguaje escrito mediante la globalización de las palabras, ya que el acceso posible a los nombres y significados de las palabras escritas, como unidades integrantes, facilita la adquisición de la lectura y escritura y posibilita la formación de un léxico logográfico. Sin embargo, añaden que esta estrategia como único procedimiento de acceso al significado tiene una utilidad limitada en una ortografía de tipo alfabético, ya que no promueve el tipo de análisis estructural fonológico. Asimismo, Alegría y Morais (1991) opinan que los niños que utilizan un procedimiento logográfico serán incapaces de realizar cualquier operación de análisis de la palabra escrita y de poner en relación sus elementos. Igualmente, Mason (1980), Ehri y Wilce (1985, 1987), Byrne (1992) no consideran la estrategia logográfica de asociación visual como

lectura propiamente, ya que utilizan reglas, a veces irrelevantes, de su configuración gráfica como pistas para asociar la palabra a su significado y estos rasgos no tienen identidad ortográfica.

Como consecuencia de lo indicado en los párrafos anteriores, en el programa de acceso a la lecto-escritura que se presenta, se ha integrado la estrategia logográfica teniendo en cuenta sus características y paliando su efecto negativo para el aprendizaje de la lecto-escritura. Para ello, se establece estrategias de análisis fonológico, ya que el niño accede a la lecto-escritura utilizando las dos vías de acceso a la misma, como son la vía visual, por la cual se va a reconocer palabras familiares e irregulares; y la vía fonológica, por la que vamos a reconocer palabras no familiares y las llamadas pseudopalabras. Asimismo, se desarrollaran para el análisis fonológico actividades de rima, de conciencia léxica, silábica y fonémica.

Al mismo tiempo, no se puede olvidar que este proceso de acceso a la lecto-escritura, también está basado en la perspectiva constructivista y en el enfoque sociohistórico-cultural. Por lo tanto, en la medida que exista la necesidad de comunicar, el Constructivismo nos indica que el niño generará sus propios códigos compuestos de signos particulares, y desde ellos se irá aproximando al código adulto. Por consiguiente, podemos cuestionarnos cómo el niño va construyendo su proceso lecto-escritor. Así, podemos observar que la gran mayoría de los niños al llegar a la escuela ya son capaces de representar que leen: cogen el libro, lo ponen en posición correcta, lo abren, lo miran atentamente, sueltan un discurso en un tono de voz determinado (distinto del coloquial), van pasando páginas, etc., lo que denota que el niño va construyendo su proceso de lectura. Ahora bien, para construir dicho proceso hay que tener en cuenta que el sujeto es un lector activo y social, que parte de sus conocimientos previos, proponiendo hipótesis y verificándolas, realizando inferencias e interpretaciones sobre el texto que lee. Por consiguiente, dentro de esta evolución de construcción del sistema escrito, el niño constata varias hipótesis en su proceso lector, siendo éstas: la diferenciación texto-imagen, la cantidad mínima de grafías, la variedad de caracteres y, en principio, lo que está escrito son nombres.

Con respecto a la escritura, el niño va a construir, comprobar, y reformular hipótesis no sólo acerca de lo que está escrito, sino también de lo que escribe. Así pues, podemos observar que desde muy temprana edad los niños, gracias al dibujo, al contacto frecuente con los libros, a la utilización de imágenes, a la oralización de un escrito por parte del profesor, a la escritura de una palabra o frase debajo del dibujo que el niño ha realizado, etc., pueden escribir, aunque no se ajusten a las reglas convencionales, explicando experiencias como: una receta de cocina, una fiesta, una excursión, etc. Escribiendo estos textos adquieren progresivamente la necesidad de adaptarse a las situaciones de comunicación. No obstante, los niños empiezan a escribir sin seguir las reglas convencionales y culturales de la escritura. Así, es frecuente encontrar, junto a los dibujos de los niños, garabatos, y cuando le decimos: “¿qué pone ahí?” o “¿qué es lo que has escrito?”, ellos responden muy convencidos de lo que él ha escrito, aunque su escritura no se parezca en nada al código del adulto. Por tanto, el niño pasa por una serie de fases, que se

constata en sus escritos, en la construcción del lenguaje escrito, como son: escritura presilábica, escritura silábica y escritura alfabética.

No obstante, estos procesos de construcción del lenguaje escrito por parte del niño no se realizan de manera individual sino que, en parte se consigue con la interacción con los demás compañeros y profesores, siendo el enfoque sociohistórico-cultural el que más resalta la adquisición de la lecto-escritura como proceso interactivo. Vigotsky (1979) indica que toda función presenta dos vertientes: una, a nivel social, y otra, a nivel individual; pero ambas se complementan y se integran a partir de la interacción. De dicha afirmación se deriva el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que establece la distancia entre la capacidad de resolver autónomamente un problema y la necesidad de ayuda de otra persona más competente para adquirir nuevos conocimientos; o lo que es lo mismo, se trata de los conocimientos que el alumno es capaz de obtener interactuando con otros compañeros de niveles ligeramente heterogéneos, por imitación de procedimientos, discusión sobre las producciones o contraste entre las diferentes tareas. A su vez, Teberosky (1988,1993) señala que el modo en que el niño aprende a leer y escribir sigue el camino de la apropiación individual de un fenómeno social, aunque ello no implica que su aprendizaje sea en solitario, sino que la situación de grupo que supone el aula es una situación privilegiada que se debe aprovechar y que es necesaria para que los niños compartan entre sí el proceso de comprensión de la lecto-escritura a través de sus intercambios.

Así pues, bajo la influencia de estas dos últimas perspectivas, el desarrollo lecto-escritor se centra en cómo el niño aprende. Tradicionalmente, se ha puesto el énfasis en los procesos de enseñanza, entrando con ello en la polémica sobre el método más adecuada para la lecto-escritura. Sin embargo, desde estos dos enfoques, se parte de la cuestión de cómo aprenden los niños, ya que son ellos los verdaderos actores de sus aprendizajes, y así desde su respuesta podemos plantearnos cómo ayudarles en su largo aprendizaje. Por lo tanto, la adquisición de conocimientos se basa en la actividad del niño, en oposición a la concepción de un niño pasivo que espera la respuesta, y, a su vez, el aprendizaje se entiende no como suma de datos, sino como una estructuración global, percibiendo al niño como inevitable constructor de sus conocimientos, y siendo realizada esta construcción en interacción con los demás: alumno-compañeros y profesor-alumno. Todos estos indicadores han llevado a plantear como material de trabajo básico en el programa de acceso a la lecto-escritura la incorporación del texto, siendo diferentes los textos escritos del ámbito social, que se integran en él mismo: textos enumerativos, textos informativos, textos expositivos, textos prescriptivos y textos literarios, los cuales son los que dan situaciones de funcionalidad, sentido y significado a la lectura y escritura.

La palabra texto se ha utilizado atendiendo sólo al aspecto literario, como era el cuento, una poesía, un fragmento narrativo. En cambio, actualmente ha cambiado, considerando el texto como cualquier manifestación verbal y completa que se produce en una situación de comunicación. Por consiguiente, son textos las redacciones de nuestros alumnos, las noticias de

la prensa, las cartas, los anuncios publicitarios, las exposiciones orales, las conversaciones entre los alumnos, los escritos de literatura, etc. Atendiendo a Cassany y otros (1997, 313), nos indican que:

“Los textos pueden ser orales o escritos; literarios o no; para leer o escuchar, o para decir o escribir; largos o cortos, etc. Son igualmente texto la expresión: “Párate”; el comunicado: “A causa de una indisposición del cantante se suspende la función de hoy”; y también el código de circulación o las obras completas de Cervantes”.

Bernárdez (1982) destaca tres ideas fundamentales sobre el texto, como son:

- ✓ El texto tiene un carácter comunicativo.
- ✓ El texto tiene un carácter pragmático, se produce en una situación concreta, con unos interlocutores y unos propósitos del emisor y receptor.
- ✓ Cada texto está estructurado, tiene una ordenación y unas reglas propias.

Por tanto, en esta propuesta de programa de acceso a la lecto-escritura se ha integrado el texto como material de base y, a partir de él trabajar los procedimientos perceptivos, el procesamiento léxico con el modelo de doble ruta, la conciencia fonológica, el procesamiento sintáctico y semántico, proceso de planificación, redacción y revisión, el modelo interactivo etc, puesto que considero que para la comprensión o/y producción intervienen tanto el texto, con sus característica, organización estructura y contenido, como el alumno, con sus expectativas, sus conocimientos previos, sus hipótesis, sus anticipaciones, interpretaciones e inferencias. Por consiguiente, para leer y escribir se necesita simultáneamente las habilidades de descodificación-codificación, así como aportar al texto los objetivos, las ideas y experiencias previas. Se necesita que el alumno se implique en el proceso de predicción e inferencia, que éstos se apoyan en la información que aporta el texto y en el bagaje del propio alumno. Con este planteamiento no se niega la necesidad de que conozcan las letras y se trabaje las habilidades fonológicas y, a su vez, se evita el problema de considerar la adquisición del lenguaje escrito descontextualizado y con falta de significado para el niño, puesto que se parte del texto, siendo éste un marco de significatividad y contextualización.

Asimismo, un aspecto complementario y que se utiliza como recurso es la introducción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación centrado en el manejo de la informática como recurso en la adquisición de la lecto-escritura. Actualmente, el ordenador ocupa una posición privilegiada, pues reúne en sí mismo la generalidad de las propiedades de las demás tecnologías de la información y comunicación, pudiendo articularse con otros instrumentos audiovisuales electrónicos, en lo que se ha convenido en llamar sistemas multimedia. La utilización de este recurso en el programa de acceso inicial a la lecto-escritura parte de la idea que la informática no sustituye a nada en la escuela, es decir, no sustituye al profesor ni a otros recursos didácticos; simplemente es una herramienta más en manos del profesor y es él quien decide cuándo, dónde, para qué y cómo utilizarla.

A continuación, me detendré en dar unas explicaciones atendiendo a los alumnos con orígenes lingüísticos, culturales y sociales diferentes al nuestro, así como con alumnos con necesidades educativas especiales. Así, cuando en nuestras aulas hay alumnos inmigrantes con un idioma diferente al nuestro, Aldekoa y Uri Ruiz (2000, 231) nos presentan unas ideas básicas para la adquisición de la lectura, siendo éstas las siguientes:

“- No es preciso aprender a leer más que una vez: la comprensión lectora es una habilidad resultante de estrategias de pensamiento que se aplican a las distintas lenguas y sistemas de escritura.

- *Los conocimientos previos son clave en la interpretación de los textos.*
- *Los conocimientos socioculturales determinan en gran medida la capacidad de comprensión de los textos en L2.*
- *El conocimiento sintáctico aumenta la habilidad lectora. Una lectura pobre en L2 es en parte resultado de no dominar las estructuras sintácticas de L2.*
- *Cuanto mayor es el dominio léxico en una lengua mayor es la capacidad de comprensión en esa lengua.*
- *El mayor dominio lingüístico está estrechamente relacionado con la cantidad y calidad de lectura en esa lengua”.*

Con respecto a la escritura, Hall (1993) presenta unas ideas básicas respecto a la escritura, así tenemos:

- Las tareas de composición es preferible que sean de temas vividos o trabajados en el aula a partir del diálogo.
- Dado el conocimiento menor de la L2, es imprescindible la lectura, manipulación y análisis de input en la nueva lengua.
- En los estadios iniciales de desarrollo de las habilidades de escritura, son muy convenientes las actividades de escritura con trabajo cooperativo, supervisadas por el docente. La colaboración entre los alumnos con niveles diversos de dominio de la lengua oral y escrita es muy útil en la escritura en L2, puesto que facilita la realización de la tarea y promueve el aprendizaje.
- El escaso contacto con la L2 fuera de las aulas puede influir en el uso de géneros, en las variedades lingüísticas, etc., a la hora de la composición escrita.
- Es conveniente alentar la relectura de los borradores y ofrecer instrumentos para que de ella se derive la revisión de los textos.
- Es importante facilitar el acceso a las formas gráficas del vocabulario y de las expresiones que se utilizan.
- El dominio menor de la lengua, en comparación con los nativos, provoca que se necesite más tiempo, más atención y más ayuda para llevar a cabo las tareas.
- Los alumnos inmigrantes con otro idioma no tienen la misma capacidad que los nativos para revisar por sí mismo sus textos hasta adecuarlos a la lengua estándar L2.

Partiendo de las ideas básicas a tener en cuenta para la adquisición de la lectura y escritura en los alumnos inmigrantes con otro idioma al nuestro, se promueve que estos alumnos van a seguir la propuesta de programa sobre el acceso a la lecto-escritura que estoy exponiendo, puesto que estos alumnos deben familiarizarse con productos escritos reales presentados en sus

diferentes soportes materiales y con sus distintas funcionalidades. Se parte, pues, con la ayuda del profesor, de la exploración del texto como unidad de significación situada en un contexto comunicativo, trabajando en él los procesos perceptivos, procesos de planificación, redacción y revisión, procesos léxicos, procesos sintácticos, semánticos, etc., es decir, todo lo que se trabaja en esta propuesta de programa lecto-escritor. Por consiguiente, y reiterando mi idea anteriormente expresada, no creo conveniente que se tenga que llevar un programa lecto-escritor paralelo al resto de sus compañeros, sino que partiendo de la propuesta que estoy ofreciendo, y haciendo las adaptaciones necesarias y pertinentes, los alumnos inmigrantes con otro idioma pueden acceder a la lecto-escritura haciendo lo mismo que el resto de su compañeros.

Asimismo, los alumnos con necesidades educativas especiales se realizarán las adaptaciones curriculares necesarias y la programación de aula será multinivel con el fin de adaptarnos a las necesidades de nuestros alumnos.

Para concluir con las explicaciones de las tres áreas que están incluidas y desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acceso a la lecto-escritura, indicaré que éstas deben estar integradas en unidades didácticas o en proyectos de trabajo. Integrar estas áreas obedece a que todos sus contenidos están interrelacionados y unidos, ayudando al niño a acceder a la lecto-escritura. Asimismo, éstas no van a estar planificados de manera solitaria, inconexa e incoherente, sino que su punto de unión, de conexión, de coherencia y de desarrollo lo constituye la Unidad Didáctica o el Proyecto de Trabajo. Así pues, se realizan murales de palabras significativas, tarjetas del vocabulario, se escogen libros de imágenes, noticias de periódico, cuentos, rimas, adivinanzas, poesías, canciones, recetas, experiencias, se desarrollan los mecanismos del lenguaje oral, se experimentan los aspectos grafomotores, se desarrolla la conciencia fonológica, etc., todo con referencia al centro de interés que se trabaja en dicha Unidad Didáctica o Proyecto de Trabajo, y perfilándolo todo bajo el eje de la lecto-escritura.

Antes de entrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el acceso a la lecto-escritura en Educación Infantil y el primer ciclo de la Educación Primaria, a modo de resumen y tras las explicaciones teóricas dadas en las tres áreas que integran el programa de acceso a la lecto-escritura: el lenguaje oral, el proceso de grafomotricidad y el proceso lecto-escritor, se puede concluir indicando que:

- La lecto-escritura no se identifica con la descodificación y codificación, sino que éstos van a ser uno de los pasos que están presentes en el camino a la lecto-escritura, pero no el único.
- La adquisición de la lecto-escritura se perfila bajo el modelo interactivo, de ahí, que los alumnos realicen actividades de activación de conocimientos previos, anticipaciones, interpretaciones, planteamiento de hipótesis, verificación de las mismas, inferencias sobre el texto, recapitulación

de un texto, reconstrucción de un texto, relectura de un texto escrito, etc.

- El sujeto se considera como un ser activo y social que va construyendo el lenguaje escrito en interacción con los demás.

- Toda información va a ser procesada partiendo de los conocimientos previos.

- El papel del profesor es exponer a los alumnos en situaciones enriquecedoras y estimularlo para que adquieran la mayor experiencia posible, teniendo en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo o Potencial. Así como, ser guía y mediador en las tareas, y plantear situaciones de interacción alumno-profesor, alumno-alumno.

- El acto de leer lleva consigo unos procesos cognitivos: perceptivo, léxico, sintáctico y semántico. Al igual que la escritura: planificación del mensaje, procesos lingüísticos, procesos motóricos y el proceso de revisión.

- La reflexión, manipulación y segmentación del lenguaje oral se considera trabajo fundamental para el acceso a la lecto-escritura, de ahí, el desarrollo de la conciencia fonológica. Asimismo, se parte del modelo de doble ruta para acceder a la forma ortográfica.

A continuación, se exponen en diferentes apartados el proceso de enseñanza-aprendizaje para el acceso a la lecto-escritura en Educación Infantil, así como también en el primer ciclo de Educación Primaria, presentando los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, y evaluación.