

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/266232850>

LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE EN NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES DE COMUNICACIÓN

Article · January 2010

CITATION

1

READS

2,509

4 authors, including:



Candelaria Imbernón López

Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle Campus Madrid

21 PUBLICATIONS 6 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



María Luisa Gómez Taibo

University of A Coruña

30 PUBLICATIONS 99 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Alfabetización niños con discapacidad [View project](#)



Multisensory Room [View project](#)

LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE EN NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES DE COMUNICACIÓN

Candelaria Imbernón López* y María Luisa Gómez**

* Departamento de Audición y Lenguaje. CSEU La Salle Madrid.

** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. UDC

Se denomina alfabetización emergente a la etapa inicial del proceso de adquisición del lenguaje escrito. Este periodo, también llamado de prelectura o pseudolectura, se inicia en los primeros momentos del desarrollo y se prolonga hasta la edad infantil, cuando comienza la enseñanza formal de la lectura y la escritura. Este nuevo término, surgido en el ámbito de la investigación e intervención en los años 80, proporciona una nueva forma de entender el desarrollo de la lectoescritura (Sulzby y Teale, 1991).

La teoría de la alfabetización emergente plantea que el aprendizaje de la lectura y la escritura, en una sociedad alfabetizada, al igual que el del lenguaje oral, es un proceso continuo que comienza desde el comienzo de la vida del niño (Teale y Sulzby, 1986). La adquisición del lenguaje escrito no se inicia con la escolarización, sino que comienza de forma progresiva, a través de los contactos que los niños mantienen con lo impreso de forma natural. Incluso, como afirman Koppenhaver y otros (1991), las actividades que favorecen la emergencia de la alfabetización favorecen el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Se podría decir que el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los niños, facilita la participación en actividades letradas, contribuyendo así a la adquisición de la alfabetización.

Se considera, por tanto, que la adquisición de la alfabetización es un continuo evolutivo, cuyo origen tiene lugar en las primeras experiencias de la vida del niño, en vez de un fenómeno de todo o nada que tiene lugar cuando los niños empiezan en la escuela (Whitehurst y Lonigan, 1998). Es, pues, un proceso permanente de aprendizaje del lenguaje, que comienza incluso antes del nacimiento, cuando las madres cantan o leen cuentos a sus hijos en el útero (McLane, 1999). La alfabetización emergente comprende, así, las experiencias tempranas y el conocimiento precursor sobre lectura y escritura que los niños adquieren antes de la enseñanza convencional y que aportan a la tarea de aprender a leer. Para la mayoría de los niños, el grueso de este conocimiento se adquiere en los años preescolares, antes de la escolarización formal (Dickinson y McCabe, 2001). Teale y Sulzby (1986) definen la lectura emergente como aquello que los niños conocen acerca de la lectura y la escritura, y cómo lo aprenden, antes de que ésta sea enseñada de manera formal.

Durante esta etapa, la adquisición del lenguaje oral y escrito se produce de forma concurrente (Koppenhaver y otros, 1991). Por ello, al hablar de alfabetización se hace referencia al desarrollo paralelo e interrelacionado del lenguaje: oír, hablar, leer y escribir (Figura 1). En este sentido, el lenguaje es concebido como un todo, en el que cada una de estas habilidades se originan y son el principio de otras. El lenguaje se aprende en la medida que es utilizado con un fin y cuando los niños tienen oportunidad de observar e interactuar con otras personas que leen y escriben (Gambrell, 1999; Sulzby,

1990), en contraposición de un aprendizaje descontextualizado de las letras las palabras y los sonidos. En el desarrollo típico los niños acceden de forma natural a muchas de las actividades que favorecen estos aprendizajes como son el contar cuentos, pintar o el juego simbólico, sin que exista un objetivo intencionado de enseñanza. En ambientes alfabetizados, los niños tienen un contacto continuo y espontáneo con los libros, el lápiz y el papel, el ordenador, etc. y tienen una gran predisposición a disfrutar de estas actividades mediante la interacción que establecen con el adulto. La toma de conciencia del sentido comunicativo de la escritura y el gusto por la lectura despertado con estas situaciones van a ser factores decisivos en el éxito del aprendizaje formal.

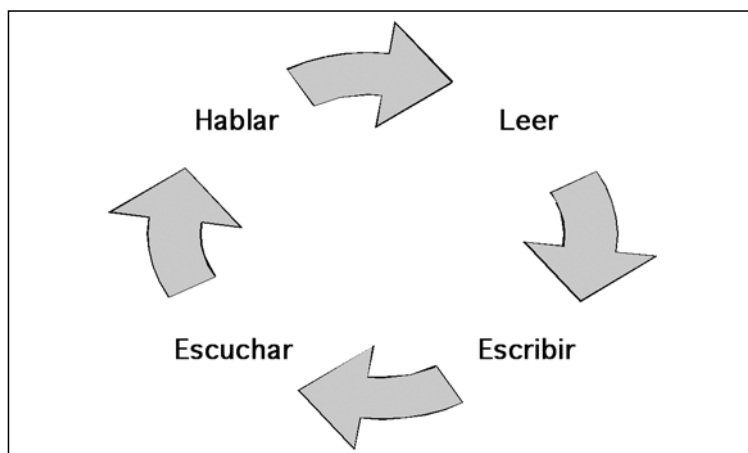


Figura 1: Modelo del desarrollo del lenguaje escrito y oral. (Koppenhaver, Coleman, Kalman y Yoder, 1991, adaptado de Teale y Sulzby, 1986).

Las diferencias encontradas respecto las habilidades emergentes que los niños demuestran cuando empiezan en la escuela, ha llevado a planteamientos para la prevención de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, introduciendo su enseñanza en etapas muy tempranas del desarrollo, considerando que es la clave precursora del aprendizaje posterior (Justice y Ezell, 2000; Neuman, 1999). De esta forma, son numerosos los modelos desarrollados para reducir los problemas de aprendizaje de la lectoescritura (Snow y otros, 1998; Whitehurst y otros, 1994; Fielding-Barnsley y Purdie, 2002), como consecuencia de entornos desfavorecidos. Los estudios han encontrado que la 'cantidad' de las interacciones verbales en el hogar es una de las variables más influyentes. Normalmente las familias de entornos más desfavorecidos, proporcionan menos cantidad de interacción verbal a sus hijos (Hart y Risley, 1995). Esta menor cantidad de interacción verbal constituye un factor de riesgo al estar estrechamente relacionada con bajas puntuaciones en vocabulario, y el vocabulario es un precursor de la habilidad lectora. En España, al igual que en EEUU (Tabors y otros, 2003), la investigación trata de conocer la incidencia que tiene este factor, sobre el desarrollo de la habilidad lectora posterior, para poder implementar medidas preventivas eficaces (Beltran y otros, 2006). Justice y otros (2003), han demostrado que los niños de riesgo, especialmente los que tienen retraso del desarrollo, pueden beneficiarse, igualmente, de experiencias específicamente diseñadas para favorecer el desarrollo de las habilidades de alfabetización emergente.

Esta teoría está reemplazando gradualmente a la noción de madurez lectora que plantea la existencia de un momento en el tiempo en el que el niño está preparado para iniciar la lecto-escritura. La consecuencia de haber adquirido este nivel es que debe poseer una serie de conocimientos como conocer el nombre de las letras, saber los colores, poseer una buena discriminación auditiva y visual de las palabras y las letras, etc. Desde el punto de vista de la alfabetización emergente, la habilidad natural del niño para la alfabetización está ahí desde el principio, sólo necesita las condiciones adecuadas para que emerja (Hall, 1987).

Tradicionalmente, se ha considerado la lectoescritura como un proceso difícil de adquirir. A los niños se les consideraba que sabían leer y escribir sólo cuando sus habilidades se parecían a las de los adultos. A partir de un gran número de investigaciones sobre niños que han empezado a leer antes de ir a la escuela, la perspectiva de la alfabetización emergente proporciona nuevas orientaciones acerca de cómo los niños adquieren este conocimiento de forma incidental (Goodman, 1986; Hall, 1987; Teale, 1987).

Principios de la Alfabetización Emergente

Los principios sobre los que se basa la teoría de la alfabetización emergente se pueden resumir en los siguientes enunciados propuestos por Teale y Sulzby (1987):

- Aprendizaje temprano y continuo de la alfabetización. Ampliación del intervalo de interés hacia abajo -14 meses o menos.
- Conceptualización de la alfabetización como una actividad social-lingüística y psicológica, que ocurre en diferentes contextos y entornos. Se desarrolla concurrentemente con el lenguaje oral, de donde los niños obtienen apoyo al desarrollo de la literidad, y al que añaden contenidos, basándose en sus experiencias letradas.
- El hogar y la escuela son centros de aprendizaje. La lectura de cuentos en el seno de la familia tiene un papel especial. Además, el aprendizaje de la literidad está enraizado en los patrones comunicativos de la familia.
- El aprendizaje de la lectoescritura implica la participación activa del niño en todo el proceso.

Se trata, por tanto, de múltiples factores que influyen en el desarrollo de la alfabetización durante un largo periodo, desde los primeros encuentros del niño con el lenguaje. Algunos de estos factores son intrínsecos al individuo, como las capacidades perceptivas, lingüísticas, y metalingüísticas. Otros se pueden considerar extrínsecos, relacionados más con el entorno en el que funciona la persona y la importancia que esos entornos principales conceden a la alfabetización.

Capacidades que se adquieren durante esta etapa

Cuando el niño en la escuela se enfrenta al lenguaje escrito, en muchos casos, se encuentra ante algo conocido, sobre lo que ya ha aprendido varias cosas. Lo fundamental, es que lo escrito transmite un mensaje, una información y que leerlo capacita para acceder a ese mensaje (Solé, 1992). Como se ha señalado, las experiencias en el seno de la familia tienen una función importantísima en la adquisición de este conocimiento. Más allá de la existencia

de un ambiente en que se promueva el uso de los libros y de la disposición de los padres a adquirirlos y a leer, el hecho de que lean a sus hijos relatos e historias y la conversación posterior en torno a los mismos, parece tener una influencia decisiva en el futuro desenvolvimiento de éstos con la lectura (Wells, 1988).

La potencialidad de la lectura hecha por otros reside en que contribuye a familiarizar al niño con la estructura del texto escrito y con su lenguaje, cuyas características de formalidad y descontextualización lo distinguen de lo oral. Por otra parte, el niño puede asistir muy precozmente al modelo de un experto leyendo, y puede participar de distintas formas en la tarea de la lectura (mirando las ilustraciones, relacionándolas con lo que lee, planteando y respondiendo preguntas, haciendo cómo que él mismo lee, conversando a cerca de lo leído, etc.). Así, se constituye progresivamente la idea de que lo escrito dice cosas, y que puede ser divertido y agradable conocerlas, es decir, saber leer.

En estas experiencias habrá aprendido numerosas convenciones acerca del lenguaje escrito. Antes de recibir instrucción formal en la escuela, cualquier niño alrededor de los tres años- e incluso antes- sabe que debe mantenerse el libro erguido, sabe que empieza por la primera página y acaba por la última, y hojear de una en una; sabe que la escritura sigue una dirección de izquierda a derecha y que va de arriba abajo- al menos en nuestra cultura- sabe que lo que está escrito tiene que ver con lo que está dibujado, y si se le pide- y si él quiere- nos contará una historia que tiene que ver con la ilustración. No tendrá ninguna duda en diferenciar el dibujo de la escritura, y afirmará que sólo ésta se lee (Imbernón y Gómez, 2006; Gómez e Imbernón, 2007).

Sin embargo, es todavía mucho lo que queda por aprender acerca del sistema de la lengua escrita, aunque restrinjamos por el momento ese mucho al acceso de forma autónoma para explorarlo, que como ya se señaló, exige la capacidad de descodificar –la cual se caracteriza por el establecimiento de correspondencia entre los sonidos de la lengua y su representación gráfica convencional-. De acuerdo con los resultados de la investigación, subyace en esa capacidad la posibilidad de atender de forma deliberada y consciente el lenguaje (sus sonidos, sus palabras, su representación gráfica) y de reflexionar sobre él. En la construcción de la conciencia metalingüística no partimos de cero, sino de la atención que espontáneamente suscita el lenguaje, tanto oral como escrito, de los interrogantes que el niño plantea y de las concepciones que se van construyendo (Solé, 1992).

En un estudio llevado a cabo por Gunn (1999) sobre las investigaciones relacionadas con la alfabetización emergente, identificaron cuatro factores comunes, que fundamentan el aprendizaje de la lectura y escritura en esta etapa: el conocimiento sobre lo escrito, la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto y la comprensión de la estructura de los textos. Todos ellos están interrelacionadas y hacen referencia al conocimiento ortográfico y fonológico de la propia lengua (Justice y Ezell, 2001). Seguidamente pasamos a describirlas:

1. El conocimiento de lo escrito. Es el conocimiento implícito y explícito que tienen los niños referente a la naturaleza del lenguaje escrito (Badian, 2000; Justice y Ezell, 2001). Se trata del conocimiento creciente sobre la forma y de las funciones de lo escrito, de la organización de los libros, y de las relaciones que se establecen entre el lenguaje oral y el escrito.

También se refiere a la comprensión cada vez más sofisticada de cómo uno usa, se posiciona e interactúa con los libros y otros materiales de alfabetización (Goodman, 1986).

Como afirma Teberosky (2001), este conocimiento comienza mucho antes de la enseñanza formal y tiene un origen extraescolar. El niño o el adulto saben muchas cosas cuando se supone que no saben. Estos conocimientos extraescolares pueden ser clasificados en dos tipos: las condiciones del lenguaje que se escribe y la relación entre la escritura y el lenguaje. Dichos conocimientos derivan de las interacciones entre las representaciones internas de los sujetos y las propiedades externas del lenguaje escrito y de la escritura como sistema notacional.

Las experiencias con materiales impresos: cuentos, revistas, o cualquier otro tipo de material con textos y letra impresa, y la inmersión en situaciones de lectura y escritura proporcionan al niño conocimientos sobre las formas y los fines del lenguaje escrito, frente al oral. Le ayuda a comprender las funciones y objetivos del lenguaje escrito. En estas experiencias iniciales de interacción con el contexto de lo escrito aprenden las diferencias entre los textos y los dibujos; y cómo son los textos los que narran las historias. Viven la diferencia entre la interacción cara a cara en lenguaje oral, frente a la diferida del escrito. Aprenden las funciones comunicativas del lenguaje escrito frente al oral. Se inician en el reconocimiento de los textos, las letras, las palabras como elementos separados de la frase. Finalmente, aprenden las diferencias entre la estructura lingüística del lenguaje oral y del escrito.

2. La conciencia fonológica. Junto con la conciencia de lo escrito, establece las bases sobre las cuales se construirá el desarrollo lector posterior (Badian, 2000). Esta es una habilidad esencial en el aprendizaje del lenguaje escrito del sistema alfabético. Permite percibir el lenguaje oral como una secuencia de sonidos. Se trata de la capacidad de comprender que los sonidos estructuran el lenguaje e implica la habilidad para percibir, pensar, y manipular los sonidos en las palabras, para escuchar sonidos individuales en las palabras habladas. Mediante la conciencia fonológica el niño adquiere la habilidad implícita y explícita de representar el lenguaje hablado como un conjunto formado por distintos elementos de sonidos que se estructuran a través de los fonemas, las sílabas y las palabras (Whitehurst y Lonigan, 1998).

Pese a que la mayoría de los niños precisan una enseñanza específica para adquirirla, desde la teoría de la alfabetización emergente se plantea que los niños pueden empezar a tomar conciencia de que las palabras codifican sonidos, al igual que significados, fuera de la enseñanza convencional. El ritmo, la aliteración o la rima, pueden ser practicados en contextos no formales antes de que el niño inicie su aprendizaje en la escuela. Se puede decir que la conciencia fonológica surge inicialmente del interés que suscita la lengua hablada y algunas de sus propiedades, como por ejemplo, la rima, que conduce al niño a explorar similitudes y diferencias entre las palabras y partes de ellas. Así, con la ayuda del adulto, puede establecer la diferencia entre el inicio y la rima, y acceder a los fonemas individuales. A partir de aquí puede conducirse a fijar tareas de segmentación fonémica (golpear, contar, etc.) (Solé, 1992).

3. El reconocimiento de las letras, de los principios del alfabeto y su relación con los sonidos, al igual que la conciencia fonológica, pueden ser aprendidas de forma incidental. A través del aprendizaje incidental, muchos

niños adquieren algunos conceptos y habilidades que les permitirán familiarizarse y reconocer signos gráficos de las letras, o las palabras de forma global, sin que se produzca una enseñanza formal.

La investigación ha mostrado que la conciencia fonológica y el conocimiento de los principios del alfabeto son importantes, en la medida que contribuyen al conocimiento del autentico uso de la lectura y la escritura (Peterson, Taylor y Hansen, 2002).

4. La comprensión de la estructura de los textos. El conocimiento de las historias facilita a los niños la comprensión de las estructuras del lenguaje oral y escrito. Cuando han tenido experiencias de lecturas repetidas de cuentos, muy pronto aprenden que existe una forma para iniciar (“Erase una vez...”), y otra para terminar. Esta misma estructura es la que utilizarán para narrar sus propias historias.

Los alumnos con necesidades especiales de comunicación

A pesar de las etapas establecidas en el desarrollo temprano de la lectoescritura, la edad en la que los niños las atraviesan y las estrategias que emplean varían considerablemente. Para los alumnos con discapacidad y necesidades especiales de comunicación, el concepto de madurez lectora ha hecho que muchos de ellos, tras ser sometidos a numerosas pruebas de evaluación para comprobar la existencia de los *prerrequisitos para la lectoescritura*, fueran rechazados de los programas. Frente a este, el planteamiento de la lectura emergente es integrador e inclusivo favoreciendo la participación de todos los alumnos (Koppenhaver y otros, 1991).

De acuerdo a los planteamientos expuestos, el enfoque de la alfabetización emergente es el marco teórico-práctico de partida para la intervención temprana de los niños con necesidades especiales de comunicación en su largo camino hacia el aprendizaje de la lectoescritura, como consecuencia de los factores de riesgo a los que se enfrenta y que pueden hacer que sean vulnerables a experimentar dificultades para su adquisición. Entre otros, se incluyen los trastornos del desarrollo, (por ejemplo, el trastorno severo de lenguaje, el retraso mental, la deficiencia auditiva, etc.) o vivir en un ámbito en el que las experiencias con el lenguaje oral y escrito sean infrecuentes (Justice y Ezell, 2001). En este sentido, algunos niños con necesidades especiales de comunicación pueden no haber adquirido conductas de alfabetización emergente, mientras que otros las pueden desarrollar en solo algunas sub-habilidades y otros se pueden comportar como lectores y escritores emergentes en todas las áreas. Por ello, cualquier intervención diseñada para niños de riesgo debería estar anclada en una perspectiva de alfabetización emergente. Esta debería tratar de eliminar las barreras a las que se enfrentan en los distintos contextos de intervención para el aprendizaje de la lectoescritura (Pumfrey & Reason, 1991; Smith, 2005), que exponemos a continuación.

Los contextos de aprendizaje de la alfabetización emergente

El contexto de aprendizaje comprende las experiencias vitales y los primeros encuentros con el lenguaje. Las experiencias vitales proporcionan el conocimiento que aportamos cuando nos encontramos con un texto y también las expectativas de disfrute y competencia, que determinan si el lector será capaz de entender el sentido del autor. Factores socio-culturales, de desarrollo y educativos, así como los intereses, la motivación y la implicación

de la persona en el proceso de aprendizaje pueden afectar en este contexto. Se han estudiado los hogares y el entorno escolar como contextos de aprendizaje de los alumnos que usan comunicación aumentativa, y los descubrimientos en el hogar revelan que suelen tener menos tiempo disponible que sus iguales sin discapacidad para participar en las experiencias iniciales de alfabetización como: contar y escuchar cuentos, participar en juegos de rimas y participar en discusiones sobre lo leído (Light y Kelford-Smith, 1993). Cuando participan en dichas actividades tempranas de literidad, las experiencias son dramáticamente diferentes a las de sus iguales de edad sin discapacidad, debido a la dificultad para coordinar posicionamiento, lectura y materiales de comunicación asistida cuando se dialoga y realizan intercambios comunicativos sobre lo leído. En el hogar se suele conceder menor prioridad al aprendizaje de la lectura, en comparación con sus compañeros sin discapacidad (Light y Kelford-Smith, 1993) siendo la mayor preocupación de los padres la comunicación, la movilidad, la alimentación y el aseo. Las bajas expectativas paternas se traducen en una baja autoestima, en oportunidades limitadas para la interacción con materiales escritos, y en la adopción de papeles pasivos durante la lectura conjunta. Todo ello conduce a lo que Coleman (1992) denomina "Pérdida de alfabetización".

En el entorno educativo la investigación pone de manifiesto que los niños con necesidades especiales de comunicación tienen menor capacidad para acceder directamente y para participar activamente en actividades claves de alfabetización (Coleman, 1992; Light y Kelford-Smith, 1993). En los colegios se produce una pérdida substancial de tiempo en actividades que no son de instrucción (Koppenhaver y otros, 1991), como por ejemplo, la asistencia a terapias, el transporte y la alimentación; dedicando poco tiempo a la enseñanza de la alfabetización. Los niños reciben cuantitativa y cualitativamente menos tiempo de instrucción cuando en realidad necesitan tiempo extra y enseñanza explícita de habilidades específicas como la conciencia fonológica.

El segundo contexto, **el contexto lingüístico**, incluye la experiencia con las formas, el uso del lenguaje, y las oportunidades para participar en las diferentes situaciones comunicativas. Es evidente que las experiencias lingüísticas y comunicativas de las personas con necesidades especiales de comunicación son claramente diferentes de las de sus iguales que siguen un desarrollo típico. Además, las limitaciones expresivas no permiten hacer inferencias sobre las competencias lingüísticas subyacentes, pero la variedad de producciones expresivas características de estas personas sugiere que muchos individuos experimenten dificultad para desarrollar y demostrar competencia en las habilidades comunicativo-lingüísticas, que son cruciales para el desarrollo de la lecto-escritura. La investigación ha encontrado con respecto a este contexto que los comunicadores asistidos tienden a tener menos interacciones que sus iguales con habla, de modo que sus oportunidades globales de comunicación a menudo están reducidas. Tienen menos éxito que los hablantes naturales para tomar la iniciativa en la conversación (Basil, 1992), limitaciones de vocabulario, y la ordenación de palabras en las producciones es atípica (von Tetzchner y Martinsen, 1996), entre otras.

La falta de experiencia con la expresión de una variedad de estructuras lingüísticas, puede tener implicaciones para el desarrollo de habilidades en el campo de la estructuración lingüística, y de ahí que tenga relevancia para el desarrollo de la competencia con el lenguaje escrito.

Por último, **el contexto del lenguaje escrito** abarca todos los aspectos

de lo "impreso", es decir, las formas simbólicas utilizadas, su relación con el lenguaje oral, la comprensión y familiaridad con las letras, el vocabulario visual, la información sobre los patrones ortográficos convencionales, la comprensión acerca de las convenciones de la escritura, la facilidad para procesar rápida y simultáneamente todos los aspectos de lo escrito, incluida la puntuación, etc. En la escritura, el conocimiento de lo escrito incluye el conocimiento de cómo los grafemas representan los sonidos, el conocimiento sobre cómo se representan las palabras, y el conocimiento sobre cómo estas dos dimensiones se relacionan entre sí. La investigación ha encontrado evidencia de la diferencia entre las personas con necesidades de comunicación y sus iguales de desarrollo típico.

Es probable que los niños con necesidades especiales de comunicación no adquieran el conocimiento de los conceptos escritos y las convenciones de la lectura de cuentos al mismo ritmo que sus iguales sin discapacidad. La investigación ha indicado que los niños preescolares con retrasos de lenguaje demuestran dificultades para responder a la escritura ambiental, incluso en representaciones altamente significativas. Al entrar en la escuela, los niños con dificultades de aprendizaje, muchos de los cuales han experimentado retrasos en la adquisición del lenguaje oral, pueden no haber adquirido la comprensión de la direccionalidad de lo escrito o de la organización de los libros de cuentos, habilidades que si poseen sus compañeros de desarrollo típico (Kaderavek y Justice, 2000). Estas autoras señalan que, desde la perspectiva de la alfabetización emergente, los profesionales en contacto con pequeños con dificultades de aprendizaje deberían ayudarles a adquirir las bases iniciales de la conciencia de lo escrito antes de recibir instrucción en lectura formal. Entre tales consecuencias se encuentran la capacidad de los niños para usar el contexto para reconocer la "escritura ambiental", para diferenciar entre letras y palabras escritas, y para identificar algunas o todas las letras del alfabeto. El objetivo de la intervención en lo escrito no es el perfeccionamiento de las habilidades escritas como tareas discretas, sino la integración de las capacidades analíticas específicas de dominio en las experiencias que los niños tienen con el texto escrito (Kaderavek y Justice, 2000).

Mientras que los niños de desarrollo normal o típico adquieren la conciencia de lo escrito y el conocimiento de las convenciones con los libros a través de experiencias cotidianas e incidentales con los libros y con la escritura del entorno, los niños con dificultades de aprendizaje y los que presentan necesidades especiales de comunicación, necesitan una exposición más explícita y más intensa. Los diferentes profesionales de la habilitación-rehabilitación del lenguaje tienen que desempeñar un papel pro-activo en la promoción del desarrollo de la pre-alfabetización, de aquellos niños que se encuentran en situación de riesgo de experimentar dificultades de lenguaje y para el aprendizaje de la lecto-escritura. Los profesionales, por lo tanto, deben estructurar actividades de instrucción que optimicen eficiente y eficazmente el rendimiento en la alfabetización emergente.

Por lo que respecta a la repercusión de los sistemas de comunicación asistida sobre el desarrollo de aspectos particulares de la lectoescritura, es posible que los sistemas de signos gráficos apoyen la conciencia metalingüística, particularmente en el nivel de palabra, aunque la naturaleza de los propios símbolos gráficos puede determinar importantes diferencias. En el nivel de las reglas de correspondencia entre los fonemas y los grafemas, se sabe que los trastornos severos del habla no impiden el desarrollo de la conciencia, aunque es probable que el trastorno severo del habla interfiera con la codificación

fonológica. También hay evidencia del efecto limitado de los símbolos gráficos en el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica, concretamente, de la conciencia fonémica. Por último, el acceso a la síntesis de texto-voz podría proporcionar un vínculo crucial y un apoyo para la auto-enseñanza, pero es posible que las personas que usan la comunicación asistida no se valgan de ella.

A modo de resumen, cabe indicar que los niños con graves afectaciones motoras y de comunicación tienen un acceso muy limitado a este tipo de actividades como consecuencia del déficit motor y oral. Esto significa que tienen menos oportunidades para el aprendizaje natural y que, tanto los padres como profesionales, necesitan aprender estrategias de interacción que posibiliten su participación en este tipo de actividades. Las habilidades lingüísticas a nivel léxico y sintáctico que los niños adquieren durante este período, repercutirán más tarde en el proceso de alfabetización. Los niños que necesitan medios de comunicación asistida presentan un gran riesgo de retraso en el desarrollo de la semántica, la sintaxis y la morfología, al tener experiencias muy limitadas y éstas constituyen la base para el aprendizaje del vocabulario. Las entradas de lenguaje que reciben son cuantitativa y cualitativamente diferentes, creando una gran asimetría entre el "input" del entorno, y el "output" o los sistemas de símbolos para la expresión (Smith y Grove, 2003).

Todas estas adquisiciones son fundamentales para que las personas que tienen necesidades especiales de comunicación se enfrenten al aprendizaje de la lectoescritura de manera formal con mayores probabilidades de éxito. Es bastante probable que los déficits en estas habilidades y en las experiencias letradas iniciales afecten el posterior logro de capacidades lingüísticas de nivel superior. Por ello, los educadores tienen que desarrollar estrategias para estimular el desarrollo temprano de la alfabetización y para intervenir las deficiencias en estas áreas. Es constatada la necesidad de un modelo preventivo de intervención en alfabetización emergente, con el fin de favorecer la consecución a tiempo, de las habilidades que sirven de base para los futuros logros en lectoescritura.

En consecuencia, y desde nuestro punto de vista, los programas de intervención en alfabetización emergente deberían estar dirigidos claramente a desarrollar la competencia lingüística, tanto en el lenguaje oral como en el asistido, y las habilidades críticas, tales como las habilidades de conciencia fonológica y la promoción de situaciones de interacción con lo "escrito", para el aprendizaje de los conceptos subyacentes. Respecto a estos dos últimos aspectos, numerosos estudios han sugerido que las habilidades de conciencia fonológica y de conciencia de lo escrito explican, independientemente, proporciones significativas de la varianza en la capacidad de lectura posterior, que ambos aspectos se influyen mutuamente, emergen recíprocamente, y realizan contribuciones únicas a la lectura en el futuro (Justice y Ezell, 2001; Whitehurst y Lonigan, 1998).

Implicaciones para la intervención

En primer lugar y en términos generales, el objetivo será facilitar la participación en actividades de literidad como la clave para una instrucción eficaz. Las personas aprenden a leer y escribir leyendo y escribiendo en contextos significativos y motivadores. Esto implica eliminar las barreras de acceso físico y proporcionar recursos de lenguaje y comunicación para desarrollar las habilidades lingüísticas orales y asistidas.

Una participación activa, en actividades auténticas es un catalizador crucial para la emergencia del aprendizaje auto-dirigido. **Este énfasis necesita ampliar el foco desde el aprendiz al contexto en que puede ocurrir el aprendizaje.** Para ello, tenemos que adaptar los contextos de aprendizaje para que ofrezcan múltiples y ricas oportunidades para participar e interactuar en actividades letradas significativas con las que disfruten, apoyadas por lectores que utilicen estrategias que les ayuden a desarrollar habilidades de lenguaje oral o asistido y escrito.

Entre los planteamientos metodológicos generales para enseñanza del lenguaje asistido y la alfabetización, Musselewhite y King-DeBaun (1997) señalan los siguientes:

1. Las expectativas sobre el aprendizaje del lenguaje y la comunicación.

Cuando se etiqueta a los niños de “discapacitados” o “retrasados” se tiende a subestimar sus capacidades para el aprendizaje de forma anticipada. Esto reduce enormemente las expectativas con relación a la adquisición de la literidad, ya que tanto los padres como los maestros no ven a los niños como lectores potenciales.

Maestros y padres se deben concienciar de su responsabilidad y de la importancia de sus actitudes y expectativas en relación al aprendizaje del lenguaje y la comunicación, con el fin de que conozcan en qué medida pueden y deben contribuir a ello.

2. Las experiencias significativas. Las experiencias tempranas con el lenguaje para que sean significativas, deben estar basadas en las rutinas y situaciones familiares que los niños conocen. Estas les permiten generar un aprendizaje significativo, ya que pueden relacionar los contenidos que se van introduciendo con aquello que ellos ya conocen. Es necesario, por tanto, ofrecerles de forma temprana experiencias reales en las que los nuevos contenidos puedan ser apoyados en sus experiencias previas.

3. El uso funcional. La enseñanza del lenguaje se debe llevar a cabo en contextos naturales, a través de actividades auténticas y que estén relacionadas con la vida del niño. Escuchar, hablar, leer y escribir deberían ser enseñadas en la situación real en que es necesario el uso de estas habilidades. Tanto el entorno de casa como el de la escuela deben ofrecer numerosas oportunidades en las que los niños pueden observar y participar en la realización de estas tareas, como por ejemplo: hacer la lista de la compra, leer una receta, escribir una carta, hacer un listado de los niños que irán a una excursión, etc. Los padres y profesores pueden ayudar a la toma de conciencia sobre la escritura, hablando sobre las situaciones en las que tenemos que escribir: “voy a anotar la cita con el dentista...”

El desarrollo de las habilidades de lectura emergente se debe realizar a través de las actividades diarias que se llevan a cabo en el aula, como la lectura de cuentos, la música, el juego, la expresión artística. Estas deben ser la base sobre las que se centran las experiencias de aprendizaje de la comunicación asistida y escrita. Por medio de estas actividades el niño puede estar inmerso en un entorno en el que vive el lenguaje escrito como un instrumento de comunicación. La funcionalidad de la escritura es un componente de inmersión, es decir, rodear al niño de actividades que requieran la escritura y de oportunidades en las que tengan que utilizarla.

Algunas de las estrategias o ideas que se deben potenciar en el aula son:

- Proporcionar oportunidades a lo largo del día, para involucrarse plenamente en una variedad de actividades que promuevan la alfabetización.
- Facilitar el acceso a las actividades, mediante las adaptaciones de los materiales, el ordenador y los dispositivos de comunicación.
- Organizar los tiempos para incorporar las tareas de alfabetización en las rutinas de la vida y en el aprendizaje.
- Crear oportunidades frecuentes y divertidas para practicar. Estas deben estar programadas por adelantado para no perder ninguna.
- Y, facilitar a todos los niños una forma de comunicación asistida porque de todos podemos esperar que la aprendan.

4. *Modelos de enseñanza.* Estar en un entorno donde hay lecturas y se lee frecuentemente es otro factor importante en el aprendizaje. Todos los estudios coinciden en destacar la necesidad de proporcionar modelos consistentes del uso de la lectura. Lo escrito debe tener una gran presencia en el entorno, a través del uso frecuente y variado. Esta es otra forma de inmersión en la alfabetización.

5. *La motivación.* Los estudios sobre adultos con severos trastornos motores y del habla (Koppenhaver y otros, 1991) señalan que la motivación es una fuerza poderosa para el aprendizaje. Muchos de ellos, acreditaron el éxito a su personalidad "testaruda" y a su deseo de persistir.

La comunicación asistida, así como los conceptos e ideas sobre lo impreso se deben introducir de forma natural, a través de las actividades y rutinas que ejerzan un gran poder de motivación para los niños. El enfoque en la intervención debería estar orientado a permitir y animar a los alumnos a que se diviertan a la vez que aprenden. Para ello, es importante que el aprendizaje esté basado en los intereses del niño. Los padres y los maestros deberían buscar formas para apoyar tal motivación, partiendo de situaciones significativas, funcionales y de interés para los niños como, por ejemplo: planificar actividades divertidas de juego, permitir que los niños elijan lo que leer y sobre qué escribir, utilizar materiales que sean estéticamente apetecibles para el niño, valorar las actividades realizadas por las personas del entorno y utilizar programas de ordenador que ofrecen habla, sonido, animación, música, texto magnificado, texto subrayado y pueden ser controlados por el alumno, entre otras. En actividades como el juego simbólico los niños utilizan el lenguaje para crear mundos imaginarios y la forma en que lo hacen también está en estrecha relación con la lectura.

6. *El éxito.* Es crucial que los alumnos con discapacidad tengan éxito en las actividades de alfabetización en algún nivel, para animarles a continuar, y para incrementar su autoestima. Es necesario que los alumnos adquieran el éxito aprendiendo a asumir el riesgo y los errores.

Las lecturas repetidas de cuentos promueven el sentimiento de éxito, proporcionando al niño la sensación de ser lectores. Por ello, es importante llevar a casa algo que puedan leer, tan pronto entran en la escuela para motivar a la familia.

Como es sabido, el círculo que conduce al del éxito es que: la práctica frecuente, mejorará la habilidad y con ella el placer, lo que hará que el

estudiante desee practicar y leer más, otra vez. Ello se conoce con el nombre de efecto Mateo (Stanovich, 1986).

Algunas sugerencias para fomentar el éxito en la lectura son:

- Identificar y valorar los intentos iniciales de literidad del niño como son la protolectura y protoescritura.
- Permitir que el niño sin habla acceda a una frase sencilla que se repite e insertarla con el comunicador.
- Darles acceso a mensajes para seguir el proceso de la narración ("Pasa la página", "Hazlo, actúa").
- Dejar que el niño elija por medio de la mirada para incrementar las oportunidades de tomar turnos (elegir el siguiente libro, adivinar quien hizo una acción especial, pedir a una persona que "accione").
- Y dejar que el niño use pulsadores para pasar las páginas de un cuento en el ordenador para su lectura.

7. La repetición. La adquisición de nuevas habilidades y conceptos deben ser practicados una y otra vez, hasta ser integrados a nivel conceptual y conductual. Actividades como el juego, las canciones o las lecturas de cuentos ofrecen al niño la posibilidad de interiorizar nuevas ideas y habilidades, mediante la integración de los nuevos conocimientos con los anteriores, a través de las sucesivas repeticiones. En este sentido el juego es considerado como un contexto importante y vital para proporcionar experiencias de aprendizaje por las numerosas oportunidades que ofrece de repetir y aprender. Con todo ello se pretende crear un entorno esencial para la adquisición de las habilidades de alfabetización.

8. Los materiales. La utilización de materiales adecuados es otra de las consideraciones de los planteamientos metodológicos de cualquier programa cuyo objetivo sea la alfabetización emergente. El crecimiento de los niños en las cuatro áreas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir está basado en el interés, entusiasmo, creatividad, deseo de exploración y riesgo. Una de las formas de aprovechar esto es ofreciéndoles una gran variedad de materiales como: juguetes de calidad, distintos tipos de cuentos, variedad de músicas o diferentes instrumentos musicales. Lo esencial de todos estos materiales y en lo que estimamos la calidad de los mismos es en que requieren la participación activa del niño. Todos los niños deben de tener acceso a instrumentos de dibujo para desarrollar la creatividad.

En conclusión, la enseñanza de las habilidades de lectoescritura, a niños con necesidades especiales de comunicación, debería abordarse desde el marco de la lectura emergente. Este nos ofrece un enfoque de enseñanza en el que se trabaja de forma interrelacionadas las funciones comunicativas precursoras de la instrucción formal de la lectoescritura, habilidad fundamental para las personas que necesitan sistemas alternativos de comunicación.

Bibliografía

Badian, N. A. (2000). Do preschool orthographic skills contribute to prediction of reading? En N. Badian (Ed.), *Prediction and prevention of reading failure* (pp. 31-56). Timonium, MD: York Press.

- Basil, C. (1992). Social interaction and learned helplessness in severely disabled children. *Augmentative and Alternative Communication*, 8, 188-199.
- Beltrán, J., López C. y Rodríguez E. (2006). Precursores tempranos de la lectura (pp16-26). En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (Eds.): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*.
- Coleman, P. P. (1992). *Literacy lost: A qualitative analysis of the early literacy experiences of preschool children with severe speech and physical impairments*, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Dickinson, D. K. y McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (4), 186-202.
- Fielding-Barnsley, R. y Purdie N. (2002). Developing Pre-Literacy Skills via Shared Book Reading Assessment of a family intervention program for pre-school children at risk of becoming reading disabled. *Australian Journal of Learning Disabilities* 7(3):13-19.
- Gambrell, L. (1999). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Reading Teacher*, 50 (1), 14-25.
- Gómez, M. L e Imbernón, C. (2007). Intervención temprana del contexto del lenguaje escrito en las necesidades especiales de comunicación. *Avances en sistemas de Comunicación Aumentativa y/o Alternativa*, 0, 13-31.
- Goodman, K. (1986). *What 's Whole in Whole Language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gunn, B. (1999). *Emergent Literacy: Synthesis of the Research* (web en línea) <http://www.idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech19.html>.
- Hall, N. R. (1987). *The emergence of literacy*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Imbernón, C. y Gómez, M. L. (2006). La alfabetización emergente en personas con necesidades especiales de comunicación. *Jornadas Nacionales de Sistemas de Comunicación Aumentativa*. Zaragoza.
- Justice, L. M. y Ezell, H. K. (2000). Stimulating children's emergent literacy skills through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 257-268.
- Justice, L. M. y Ezell, H. K. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 123-134.
- Justice, L. M. y Pullen, P. (2003). Early literacy intervention strategies: A review of promising findings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Kaderavek, J. N. y Justice, L. (2000). Children with LD as Emergent Readers: Bridging the Gap to Conventional Reading. *Intervention in School and Clinic*,
- Koppenhaver, D., Coleman, P. P., Kalman, S. y Yoder, D. (1991). The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 1(1), 20-33.
- Light J. y Kelford-Smith, A. (1993). The Home Literacy Experiences of Preschoolers who use AAC Systems and of their Nondisabled Peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 9, 10-25.
- McLane, J. B. (1999). *Alfabetización Temprana*. Madrid: Morata.
- Musselewhite, C. y King-DeBaun, P. (1997). *Emergent Literacy Success: Merging Technology and Whole Language for students wiht Disabilities*. Park City: UT. Creative Communicating.
- Neuman, S. B. (1999). Books make a difference: A study of access to

literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 286-311

Peterson, D. S., Taylor, B.M. y Hansen, R. (2002). Emergent literacy and oral language development. Retrieved January 13, 2003 from <http://education.umn.edu/CI/MREA/EmergentLit.pdf>

Pumfrey, P. D., & Reason, R. (1991). *Specific learning difficulties: Challenges and responses*. Berks, UK: NFER-Nelson.

Smith, (2005). *Literacy and Augmentative and Alternative Communication*. London: Elsevier Academic Press.

Smith, M. y Grove, N. C. (2003). Asymmetry in Input and Output for Individuals who Use AAC. En C. L. Light, D. R. Beukelman. y J. Reichle (Eds.), *Communicative competence for Individuals who use AAC. From research to effective practice* (pp.163-195). Baltimore: Maryland.

Snow, C. E., Burns, M. S., y Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. ICE. Universitat de Barcelona. Barcelona.

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

Sulzby, E. (1990). Assessment of emergent writing and children's language while writing. En L. M. Morrow y J. K. Smith (Eds.). *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 83-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Sulzby, E. y Teale, W. (1991). *Emergent Literacy*. En R. Barr y otros (Eds). *Handbook of Reading Research*, vol. II New York: Longman.

Tabors, P., Pérez, M. y López, L. (2003). Dual language abilities of bilingual four-year olds: Initial findings from the early childhood study of language and literacy development of Spanish-speaking children, *NABE Journal of Research and Practice*. Winter. 70-91.

Teale, W. (1987). Emergent Literacy: Reading and writing development in early childhood. En Redeance, J.E. y otros (Eds) *Research in Literacy: Merging Perspectives*. Rochester, NY: The National Reading Conference.

Teale, W. y Sulzby, E. (1987). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Nordwood, NJ: Ablex.

Teberosky, A. (2001). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

Whitehurst, G. J. y Lonigan, C. J. (1998). Child development and Emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.

von Tetzchner, S. y Martinsen, H. (1996). Words and strategies: Conversations with young children who use aided language. En S. von Tetzchner y M. Jensen (Eds.), *Augmentative and Alternative Communication: European Perspectives* (pp. 65-88). London: Whurr. Publishers.