

El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil

Ana M.^a CORRAL VILLACASTÍN
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Este artículo refleja sencillamente una apuesta por la infancia y una confianza en las insospechadas capacidades de los niños. Ellos han demostrado que pueden aprender a leer antes de los 6 años, de la misma manera que aprenden a hablar. En una civilización tecnológica sofisticada, las formas escritas del lenguaje nos envuelven por todas partes y nos brindan amplias posibilidades de conocer.

Por lo tanto, leer, escribir, hablar y escuchar, deberían ser actos tratados de forma natural como integrantes de un proceso de comunicación.

PALABRAS CLAVE: Leer, Aprendizaje precoz, Escuela infantil, Madurez lectora, Metodología, LOGSE.

Abstract

It is a fact that children can learn to read before they are six years old; therefore, not only speaking, but also reading—and writing— should be treated as integral elements of a communication process.

KEY WORDS: Reading, precocious learning, reading maturity, methodology. LOGSE.

Introducción

«Una vez, una madre preguntó a un famoso pediatra a qué edad debía empezar a formar a su niño.

El le contestó: «¿cuándo va a nacer el niño?».

«Bueno, —observó la madre— ya tiene cinco años»

«Señora, váyase a casa rápidamente —urgió el especialista—. Ha malgastado ya los mejores cinco años de la vida de su hijo»

(DOMAN, 1970)

He querido comenzar resaltando esta cita de las *mágicas* páginas escritas por Doman, G. (1970), en su libro «*Cómo enseñar a leer a su bebe*», porque, a mi entender, recoge la esencia y fundamento de este trabajo, y por lo tanto, de mis pensamientos. Cada niño es un mundo nuevo, que comienza a aprender desde los primeros instantes de su nacimiento —y algunos afirmarían que incluso antes—. Siendo conscientes de ello, no podemos malgastar ningún segundo y esto es lo que da sentido a una defensa de los aprendizajes precoces, donde debemos incluir, por qué no, el de la lectura, ya que es una faceta más de la vida y específica del ser humano.

Remitiéndonos al libro citado anteriormente de Doman (1970), vemos cómo su primer capítulo nos cuenta la Historia de Tommy, un niño lesionado cerebral, de quien sus padres afirman que sabe leer antes de los 4 años ante el asombro de los especialistas. En opinión de dicho autor, uno de los grandes impulsores de este tema, Tommy ha sido el catalizador de 20 años de estudio, *la mecha para una carga explosiva* cuya fuerza ha ido creciendo hasta nuestros días y todavía lo sigue haciendo.

«Aprender es necesario para sobrevivir. ¿No es maravilloso que la Naturaleza haya hecho al niño tan amante de aprender?»

(DOMAN, 1970)

A veces la lectura de una pequeña publicación, puede abrir interrogantes, inquietudes y dar lugar después de una reflexión a despertar cambios de actitud, a sembrar nuevos horizontes y amplias expectativas de futuro. Algo así me sucedió a mí.

Cuando cayó en mis manos, hace ya tiempo la publicación de G. Doman, *Cómo enseñar a leer a su bebé*, percibí un cierto cosquilleo e impacto cuando trataba de relacionar y unir de manera coherente las dos palabras del referido título que habían quedado grabadas en mi memoria: *leer y bebé*.

- *¿Es que un niño de 2 o 3 años puede aprender a leer?*
- *Si es así, ¿por qué se pierde este tiempo tan vital y se retrasa hasta los 6 años en el ámbito escolar?*
- *¿Mantiene después este adelanto?, ¿cómo les afectará en aprendizajes posteriores?, ¿no tendrá efectos negativos?*
- *¿Cómo es posible conseguir que llegue a este aprendizaje con el método que se sigue en Educación Primaria?*

Fueron estos algunos de los interrogantes y reflexiones que me surgieron en los primeros momentos. Pero más tarde, una vez leído, releído y asimilado el libro, creí profundamente en las investigaciones de Doman por *varios motivos*:

- 1) No podía negar lo que era evidente. Había logrado éxitos extraordinarios tanto en niños normales como en lesionados cerebrales. Y no era el único.
- 2) Siempre he confiado en las innumerables capacidades que tienen los niños pequeños y todo lo que nos pueden aportar (aptitud chomskyana). Arden en un deseo infinito de aprender y nuestra función es abrirles de par en par las puertas de los conocimientos básicos. No podemos coartar su potencial, insaciable de curiosidad porque lo que el niño puede llegar a ser, lo que serán sus intereses y facultades futuras, se está determinando en el período de 0 a 6 años. Su cerebro es una gran puerta abierta. Asimila todas las informaciones sin esfuerzo consciente y su objetivo es la diversión y la comunicación. Y este es motivo suficiente para comenzar el aprendizaje de la lectura. *¡Qué mejor manera de divertirse!*

Ya Montessori (Doman, 1970) concluyó que los *niños no utilizaban*, ni con mucho, **todas sus posibilidades** y que debería dárseles la oportunidad de hacerlo aunque sólo sea porque **les encanta**.

Puede también constatar que han sido muchos los indicadores que a lo largo de la historia han ido construyendo la senda del Aprendizaje precoz de la lectura, entre los que destaca la profesora Rachel Cohen, en Francia, quien había aplicado las técnicas domanianas transfiriéndolas del ámbito familiar a la escuela infantil. Psicólogos y pedagogos como Brunner (1983) y Moore (Cohen, 1983) coinciden en la idea de que: *«los niños pequeños pueden y quieren aprender a leer»*.

Con estos antecedentes y mi ilusión y confianza en los pequeñajos, aquel impacto inicial al que me refería despertó en mí más entusiasmo, interés y

dedicación en relación al tema de la lectoescritura. Fue este el motivo que impulsó mi decisión a la hora de elegir el contenido de este trabajo.

Buscando la definición de «*precoz*» en el diccionario encontré este significado: «*desarrollo antes del tiempo normal*». Pero, ¿cuál es la edad normal para la lectura?; sería a los 6 años si nos referimos a las normas y criterios admitidos actualmente. Estas normas, ¿son inmutables y definitivas? Hoy no hay nada menos evidente.

No podemos ignorar que a los 6 años, cuando los niños empiezan la enseñanza primaria, unos ya saben leer y otros no. Al acabar esta etapa escolar, todavía hay niños con bastante retraso en el aprendizaje de la lectura, y lo que es peor, con un fuerte rechazo y desmotivación hacia esa práctica. Y es que, tal vez, «*a los 6 años ya es demasiado tarde*» (Cohen, 1989) para compensar las desigualdades del momento inicial. La alternativa para favorecer esa igualdad podría ser la llamada **Enseñanza precoz**, que además favorece el desarrollo intelectual, lingüístico, escolar y social.

Entonces, y para abrir camino en el contenido de este trabajo quiero añadir que si el potencial del niño pequeño es mucho más importante de lo que se acostumbra a creer: *¿no convendría estudiar de verdad los efectos de los aprendizajes precoces? Si tantos fracasos se constatan a los 6 años, —¿no será que se ha sobrepasado ya el «período sensible»?* Estas son, ciertamente, cuestiones que corren el riesgo de hacer tambalear creencias, principios, conceptos y prácticas pedagógicas sólidamente ancladas hasta ahora...

Si los niños están o no aprendiendo a leer no es una teoría que podamos discutir. **Es un hecho**. El único problema es *lo que vamos a hacer al respecto*.

¿No se abren nuevas expectativas a la vista de todas estas investigaciones? Desde mi punto de vista sí. Y merece la pena detenerse en ellas, aunque no podemos olvidar que nos adentramos en un terreno bastante complicado y debatido.

Qué es leer

Doman considera la lectura como: «*una de las más altas funciones del cerebro humano, cuyo aprendizaje favorece el desarrollo intelectual del niño*».

Delimitar lo que *se entiende por leer* es un aspecto que influirá en cierta medida a la hora de juzgar si el niño pequeño, según el criterio establecido, está leyendo o no. Pretendo llegar a un concepto de leer que sea lo más uni-

versal posible reconocido por amplios sectores. Así defino **saber leer** como *reconocer una palabra o una frase*, ya sea de forma global o segmentando sus componentes, *relacionarla con su significado* para lo que se necesita no sólo tener la palabra en nuestro vocabulario, sino también buscar o comprender la conexión con los demás componentes de la oración, y extraer, por último, *el mensaje para integrarlo en nuestros conocimientos previos*.

Aplicando la teoría de Saussure sobre el lenguaje (Aceña, 96-97), quien lo define como «*un sistema que funciona como un todo*», formado por múltiples piezas que, sistemáticamente, se combinan y encajan en ese todo, podemos decir que todos los sistemas lingüísticos comprenden **dos niveles**:

- **Nivel fonológico o alfabético**: está constituido por fonemas con los que el hablante va a jugar hasta formar la estructura deseada. Este nivel por sí solo no tiene sentido.
- **Nivel gramatical o logográfico**: son las piezas anteriores ya combinadas e integradas en un todo, con sentido. Son los morfemas, palabras y oraciones, aplicando unas reglas de integración.

Estos dos niveles no se pueden separar. Se necesitan el uno al otro para dominar el lenguaje. No hay funcionalidad de un nivel sin funcionalidad del otro.

En opinión de Uta Frith (Aceña, 96-97), el niño que lee, está jugando con estos dos niveles. *En primer lugar, se procede a una descodificación del mensaje escrito a partir del nivel gramatical (lectura global), seguido del nivel fonológico segmentando y analizando esas piezas que el escritor ha seleccionado y codificado. Cada una de estas unidades tiene una función. Este nivel alfabético o fonológico, puede ponerse en juego si el lector escribe lo que ha leído. Y por último, sería adecuado que volviese a leer lo escrito por él. Se combina así la lectura y la escritura con lo que conseguiría un aprendizaje más completo y motivante. Sin embargo, el lector, generalmente, no es consciente de este juego de niveles y sólo pretende llegar al significado.*

En base a esta concepción de lectura y escritura, **no considero leer** al hecho de **descifrar signos gráficos** o leer las palabras de forma fraccionada porque se está rompiendo con la estructura del lenguaje y su significado. Nuestra lengua funciona como un todo y no por unidades lingüísticas separadas. Una pieza de la lengua aislada como /a/ o /ta/ no sirve para nada. «*Las partes sirven para construir un todo*» (Aceña, 96-97).

En la escuela se está pulverizando lo más esencial. Si el niño dice /ma/ - /ma/ o los fonemas aislados /s/ - /o/ - /l/, no está leyendo porque no hablamos

así. Aquí habría que estudiar el problema, si radicaría en el método de enseñanza que se estaría utilizando (solamente sintético) o si el niño es el que tiene una dificultad siendo capaz de delimitar y segmentar las piezas pero es incapaz de integrarlas en la palabra (fallaría el nivel gramatical).

Por lo tanto, descifrar signos gráficos solamente, no es leer. «*Un fonema aislado no existe, porque un fonema coexiste*» (Aceña, 96-97). Saber leer es **comprender, juzgar**.

Para concluir con este pequeño acercamiento a la definición de saber leer, voy a utilizar una cita de G. Mialaret porque, en mi opinión, recoge de forma muy completa y clara lo que, tal vez, yo diría con muchas palabras y mayor confusión:

«Saber leer es ser capaz de **transformar un mensaje escrito en un mensaje**. ..., siguiendo ciertas leyes muy concretas. Es comprender el **contenido** de un mensaje escrito; es ser capaz de **juzgar** y apreciar el valor estético...»
(MIALARET, 1972)

Son tres niveles:

- 1) Ser capaz de descifrar los signos gráficos. Nivel que ya he dicho no es suficiente para afirmar que sabe leer.
- 2) Comprender lo que se descifra.
- 3) Ser capaz de juzgar (implicarse) el mensaje que se comprende. Interpretarlo.

La lectura es un proceso de desarrollo. No es un fin en sí misma, sino un medio para llegar a un fin: la comunicación y en definitiva, la formación de la persona.

El problema de la madurez

El concepto de la madurez para la lectura y escritura, es uno de los argumentos más potentes, —por no decir el único—, que ha utilizado los diversos investigadores, pedagogos, psicólogos, lingüistas,... que se mueven en esta línea para defender o rechazar la enseñanza de la lectura a edades tempranas.

Tradicionalmente, se ha venido entendiendo el término de *madurez* como *el momento en que el niño puede aprender con facilidad y sin tensión emocional porque los esfuerzos tendentes a enseñarle dan resultados positivos*.

Siempre que se aborda el tema de la enseñanza de la lectura aparece la necesidad de saber si el alumno ha logrado ya la buena «*disposición para la lectura*» (Cuetos, 1990), es decir, si tiene las **capacidades básicas** que favorecen los aprendizajes.

Es este concepto el que ha tenido influjos importantes en el diseño y aplicación de los diversos currícula a lo largo de las últimas décadas. Durante muchos años se ha venido admitiendo que **un niño menor de 6 años ni podía ni debía leer**; que el momento propicio podría estar determinado por tests apropiados como *el Reversal*, o *la batería predictiva de Inizan* (INIZAN, 1989); que en preescolar sólo se debían **proponer ejercicios preparatorios para las técnicas escolares...** Durante mucho tiempo, y por desgracia, no erradicado hoy en día, estos principios jamás se han puesto en duda y creo que ya es hora de hacerlo.

La simple observación nos permite constatar que muchos niños aprenden a leer **antes** de su entrada en Primero de Educación Primaria. ¿Quién les ha enseñado? —cabría preguntarse. Con bastante rapidez, surgen en mi mente dos respuestas: *todos y nadie*.

- a) En cierto sentido, me atrevería a decir que nadie les ha enseñado directamente a leer, como también es verdad, que nadie enseña a un niño a *entender el lenguaje hablado*. Y en este aspecto coincido con Chomsky (1979). Apoyándome en él y en mi criterio personal, creo que el verdadero lenguaje radica en el *cerebro* y, por lo tanto, está presente en el niño desde su nacimiento. Lo que vemos u oímos se convierte en lenguaje cuando el cerebro lo interpreta. De esta manera, «*aprender a hablar es aprender a elegir y combinar*» (ACEÑA; 96-97); elegir y combinar no sonidos ni letras, sino fonemas, que se integrarán en palabras, ya que aislados no tienen valor. *Al escuchar y entender* el proceso es inverso: *dividimos y segmentamos* el mensaje en unidades lingüísticas que interpretará el cerebro. El mismo camino sucede al escribir y leer.

Si un niño aprende a comprender bastante bien el lenguaje oral desde su segundo año de vida aproximadamente, siendo éste un sistema abstracto y complejo de comunicación simbólica, **¿por qué se dice que no está preparado para aprender otro sistema de comunicación simbólica, como es el lenguaje escrito?** Tal y como dicen bastantes lingüistas, no hay entre estos dos sistemas de comunicación ninguna diferencia desde el punto de vista psicológico y neurológico. Creo que la gran diferencia entre uno y otro estriba en la *metodología* que se utiliza para aprenderlos. Aquí podría estar el eje de todo.

Evidentemente, en ninguna parte del mundo, los niños aprenden a hablar de la misma forma que se les enseña a leer en la escuela. Ellos aprenden a hablar de *modo natural* porque *tienen la capacidad*. Sólo necesitan estímulos externos, experiencias vividas que les permitan practicar, tantear, seleccionar, combinar, segmentar... sin ejercicios sistemáticos, sin lecciones, sin reglas. Sería bastante absurda la enseñanza del lenguaje oral basada en los principios actuales del aprendizaje de la lectura.

Utilizando la bibliografía, he encontrado cómo un pedagogo americano, J. Holt (1974), imagina de forma irónica este aprendizaje:

« (...) Diríamos que como la oración está compuesta por sonidos, sería necesario enseñar al niño sonidos antes que hablar la propia lengua. Haríamos una lista de sonidos más fáciles al principio y luego más difíciles y raros. Empezaríamos a enseñárselos en un orden para no provocar en ellos confusión... y evitaríamos que el niño oyera hablar de forma común para no confundirle. (...)»

Desde mi punto de vista, sería irracional enseñar así a hablar porque no creo que llegásemos a buenos aprendizajes. Y sin embargo, ¿no es éste el procedimiento que se emplea en las clases de lectura?

Quizás, si los niños estuvieran rodeados desde los primeros años de su vida por símbolos escritos con fines comunicativos, igual que lo están por palabras orales, aprenderían a leer con la misma facilidad que aprenden a hablar.

- b) Retomando la pregunta inicial, *¿Quién les ha enseñado a leer?*, en un sentido más amplio también contestaba que todo el mundo, al igual que todos les han enseñado a entender el lenguaje hablado. Quiero señalar en este aspecto que, aunque el niño posea en su interior ese lenguaje, el medio favorece o perjudica su expresión. Es algo más que «una llave de contacto» como afirmaba Chomsky (1979). Para mí, el medio es lo que permite que aflore la capacidad del niño y, si éste es inadecuado, aunque el niño tenga la capacidad, los resultados ya no serán óptimos ni desarrollará su máximo potencial.

Hoy en día, nuestros niños están *continuamente estimulados* por su entorno inmediato; y actualmente, la *televisión* y los *medios de comunicación*, se están convirtiendo en una experiencia cercana a casi todos los niños.

Diariamente, se están enfrentando al lenguaje escrito sin que los adultos seamos conscientes de ello. Somos *asaltados por la publicidad* en

televisión, por las vallas publicitarias en las calles, autobuses, metros, en las etiquetas de los productos de consumo... Con sus *palabras claras, impactantes y letras grandes*, acompañadas de una pronunciación clara y en voz bastante alta, los niños, querámoslo o no, de forma inconsciente, están empezando a leer. Algo que se refuerza con preguntas claves a los adultos, así como con las lecturas de cuentos infantiles que nosotros los mayores, les leemos considerando que son un mero entretenimiento para el niño. *¡Qué ingenuos hemos sido!, ¡Cuántas experiencias hemos malgastado sin sacar todo el provecho que al niño le brindaban!*

Este aspecto de la *televisión y publicidad* queda recogido por Doman (1970) y Cohen (1983), en sus respectivos libros y, es aquí, donde radica el *principal obstáculo* que, inconscientemente, le hemos puesto al niño en su aprendizaje:

- Cuando una *madre habla a su hijo pequeño, articula bien, pronuncia claramente, las repeticiones son muy frecuentes* y las palabras están siempre asociadas a objetos y situaciones. Aumentamos *la frecuencia, intensidad y duración del estímulo* cuanto más pequeño es el niño. Si se le hablase muy bajo, susurrando y sin distinción entre los sonidos, probablemente el niño no aprendería a hablar tan pronto porque su campo auditivo y sus estructuras no son lo suficientemente maduras para distinguir y comprender sonidos tan pobres y, no por ello, diríamos que el niño no oye.

Pues precisamente, esto es lo que hemos hecho con el lenguaje escrito. *El texto* que se le presenta al niño, *suele ser tan pequeño*, que es muy difícil para él distinguir los diferentes signos en esos *conjuntos tan confusos*. Su *sistema visual* y el camino que va desde el *ojo hasta el cerebro* está *insuficientemente desarrollado* en los niños de 1-2-3 años para que el cerebro pueda distinguir e interpretar esos signos gráficos con ese tamaño. Algo que sí consigue en edades superiores.

Este es el problema de la madurez, un problema en que *nosotros hemos fallado, no el niño*. Y es algo que sí ha tenido en cuenta la televisión, aunque lógicamente, sin este propósito inicial.

Con todo esto, según algunos autores como Doman (1989), Cohen (1983), Moore (1968) el niño a edades tempranas tiene la suficiente madurez para apropiarse de la comprensión del lenguaje escrito, igual que lo hace del oral;

tiene las capacidades necesarias, sólo necesita unas **condiciones** como *el tamaño de la letra, la distancia a la que tiene que estar, formación adecuada de las personas que están a su alrededor, situación de juego y deseos de aprender.*

Son sus estructuras sensoriales, su sistema de percepción visual lo que está *inmaduro para el estímulo que nosotros le hemos presentado*, no en cuanto a las capacidades de comprensión. Esta *inmadurez* hace referencia al *ritmo biológico* y, por lo tanto, se soluciona con la edad.

Sin embargo, no podemos olvidar que **existen otras opiniones y teorías opuestas** que defienden el retraso de este aprendizaje hasta los 6, 7 u 8 años como Gesell, Dewey, Piaget, Monfort (COHEN, 1983). Su postura consiste en **esperar y dejar para más tarde** el ejercicio de un nuevo aprendizaje. Desean a toda costa *respetar al niño*, su crecimiento, su personalidad y **evitar «forzarle»** porque se puede generar un fuerte resentimiento hacia aprendizajes posteriores. En su opinión, si los profesores esperan, podrán disminuir las posibilidades de fracaso y desaliento.

Sea cual sea la postura que se adopte ante este proceso tan complejo como es la lectura, todos están de acuerdo en que son necesarias unas **habilidades** como *psicomotricidad, percepción-discriminación auditiva y visual, desarrollo del lenguaje, sobre todo del vocabulario...*

Unos alegan que estas habilidades **se deben** y pueden **alcanzar antes** de tomar contacto con el código escrito y otros postulan que son los propios **aprendizajes**, las **experiencias vividas** las que permitirán que **maduren esas habilidades**. Yo soy de la opinión de esa segunda opción porque, al entrar en contacto con el mundo del niño, recapacitas sobre todo lo que ellos pueden enseñarnos, esa vivacidad, ese espíritu de conocer, de llenarse de sabiduría... todas esas capacidades que muchas veces infravaloramos porque los juzgamos como seres pequeñitos e indefensos. *¡Cuántas cosas aprenderíamos si realmente les escucháramos!*

Desde mi punto de vista, esperar a que el niño alcance esa madurez que se ha considerado como óptima, es una pérdida de tiempo y de grandes oportunidades. Es ridículo afirmar que cuando se satisface la insaciable curiosidad del niño, se le está privando de su infancia. No tiene sentido decir que este aprendizaje supone una frustración para el niño, porque sucede justo lo contrario. Es como un *«dulce que nunca se acaba»*. Debemos tener claro que esta actividad nunca debe ser impuesta sino solicitada por el niño, lo que contribuye a reforzar más mi idea porque *¿a cuántos niños pequeños no habremos oído alguna vez que quieren aprender a leer?, ¿y qué respuesta han recibido? Seguramente*

se les ha dicho «todavía eres pequeño, ya aprenderás cuando seas mayor». Esto sí supone una **frustración** y una ruptura de sus ilusiones.

- ¿Cómo va a hacerse mayor y, por tanto, madurar, si desde pequeño no le damos la oportunidad?
- ¿Por qué nos atrevemos a juzgar sus capacidades si no les damos los medios para que nos demuestren si son capaces o no?
- ¿Por qué decimos que un niño pequeño es inmaduro para leer, si le hemos puesto trabas a este aprendizaje empleando una letra demasiado pequeña y ofreciéndole temas que están muy lejos de su interés y sus conocimientos?

Hemos ajustado ese aprendizaje a nuestras condiciones, no a las suyas.

En definitiva, con esta exposición he pretendido demostrar cómo el concepto de **madurez** se ha convertido en un punto fundamental sobre el que gira el aprendizaje de la lectura. Es un tema de **gran complejidad**, ampliamente debatido en la actualidad, pero viejo ya en el tiempo. En base a ella, han surgido dos posturas claramente diferenciadas que han mantenido una lucha continua por la defensa y la crítica de la lectura a edades tempranas.

Creo que, poco a poco, la balanza se va inclinando más hacia el camino iniciado por Doman y, aunque no se olvida el término de madurez, tampoco se le sobrevalora.

Algunas investigaciones previas

Lebrero, M.^a P. y Lebrero T. (1988), en su libro «*Cómo y cuando enseñar a leer y escribir*», comentan que ya hacia el año 200 a.C., un filósofo griego llamado **Crisipo**, propuso la edad de 3 años para el comienzo de la escolaridad y, por tanto, de la enseñanza de la lectura. A partir de entonces, la cuestión del aprendizaje precoz queda suspendida, olvidada y, hay que esperar largos siglos, hasta la **década de 1960** para encontrar nuevamente difundida esta «vieja» idea.

Estas investigadoras estiman que *no es necesario llegar a ese «momento óptimo»*, el de los 6 años, para iniciar este aprendizaje. Echan abajo la concepción del desarrollo inmutable del niño y ponen en entredicho el papel tradicional de la maduración, aportando una nueva dimensión a los trabajos de Piaget, *cuanto más manipula y experimenta un niño, más capaz es de desarrollar sus potenciales interiores.*

En la línea de defensa de este aprendizaje, se incluyen:

- A) **Psicólogos cognitivos:** como Bruner, Hunt o Bloom. Llegan a la conclusión de la importancia de los niños pequeños, excesivamente ignoradas y desaprovechadas. Subrayan la influencia capital de los primeros años de vida de una persona.

J. S. BRUNER (1983):

Parte de la hipótesis de que cualquier tema puede ser enseñado de una forma adecuada a cualquier niño. Aunque fuera de contexto esta afirmación parezca exagerada, la idea básica que le sustenta es **aconsejar** a todo educador, que **organice su enseñanza**, que tenga **confianza en el potencial** de los niños pequeños y **reconsidere su contenido y metodología**.

Demostró que la enseñanza puede comenzar a cualquier edad, siempre que sea presentada de forma asequible. Por lo tanto, no es necesario esperar a que aparezca el estadio de desarrollo necesario a su nivel de madurez, sino que es más adecuado *invertir el proceso*, ya que son las experiencias vividas las que le harán alcanzar el siguiente estadio. Todo dependerá de la manera en que se confronte al niño con los nuevos aprendizajes.

J. HUNT (Cohen, 1989):

Con sus teorías asienta **las bases de una nueva pedagogía en las clases de preescolar**, ya que opina que sería más posible acrecentar el desarrollo mental de los niños entre 0-4 años, puesto que sus posibilidades de aprendizaje son superiores a las imaginadas por nosotros. Habla también de una idea clave y es el hecho de que **no se fuerza al niño**, ni implica peligro la promoción de un desarrollo intelectual.

«Tengo la intuición de que nunca hemos explotado el potencial del ser humano, los primeros meses, los primeros años, son probablemente los más importantes. Hay que organizar la vida del niño de forma que llegue al máximo su alegría de vivir, manteniendo constante su interés».

Hunt (COHEN, 1989).

B. BLOOM (COHEN, 1989):

Basó sus conclusiones en un *estudio longitudinal de 1000 niños*, estudio que le sirvió para afirmar que *«desde el nacimiento hasta la edad de 8 años, el 80% de la inteligencia del ser humano se ha desarro-*

llado ya» Bloom (COHEN, 1989). Considera esta etapa como la más **plástica** de toda la vida, donde influye bastante el entorno en el que vive el individuo variando en mayor o menor medida las características del niño.

«Para empezar, se espera que el niño aprenda en situación de competir con los niños más adelantados, lo que acusa pérdida de confianza en sí mismo; después lo «encarcelamos» durante 10 años en un lugar en el que todas las cartas estarán trucadas en contra suya».

Bloom (COHEN, 1989).

- B) **Pedagogos:** como Moore, Bereiter y Engelman (Cohen, 1989). A partir de los psicólogos anteriores, y confiando plenamente en sus resultados, comienzan a aparecer en Estados Unidos y en diversos países europeos formas de intervención a nivel de preescolar en los *niños llamados «desfavorecidos»*. Es una **educación compensatoria** para aquellos que cuentan con insuficientes estimulaciones del medio que les rodea. Algunos de estos trabajos fueron realizados por:

O. K. MOORE (Cohen, 1983 y 1989):

El objetivo de Moore al desarrollar su trabajo era *preservar y favorecer todas las aptitudes de creatividad del individuo* a nivel de preescolar y *desarrollar en él una confianza y estima en sus propias capacidades*. Trabajó con niños de 2 a 5 años.

Su proyecto comienza con la implantación de un laboratorio en el recinto de una escuela de barrio. Allí acudían niños desfavorecidos social, económica, cultural y lingüísticamente; niños de *los «ghettos negros»* de la región de Pittsburgh. Los profesores procedían también de dichos barrios desfavorecidos y la mayor parte de ellos no estaba verdaderamente formado como educador. También buscaban aprender, igual que los alumnos y eso les motivaba. Ningún profesor se identificaba con una actividad determinada ni con ningún niño. Se fomentaba bastante la **autonomía** del alumno, ya que era él quien elegía el tipo de actividad que quería realizar, el tiempo dedicado y la corrección de esas actividades. El **ambiente** era **alegre y nada tenso**. El niño que acudía allí lo hacía porque quería. Nadie estaba forzado a trabajar. Incluso el hecho de no hacer nada especialmente ya era una situación propia de aprender.

Dentro de este laboratorio, los niños podían trabajar con el conocido invento de Moore, *«la máquina de escribir parlante»* (sintetizadora de

voz), que era como un ordenador que enseñaba a los niños a leer, diciéndoles la palabra que habían escrito en el teclado, deletreando las letras, dibujando el concepto de la palabra escrita, etc. De esta manera **se conjugaba la lectura y la escritura**. El niño juega con la máquina. Contaban también, con el **rincón de los juegos de probabilidades** donde se fomentaban los juegos lógico-matemáticos. Había grandes pizarras para poder escribir o hacer dibujos libres.

Moore comprobó tras unos años, que esta experiencia había resultado muy satisfactoria para todos aquellos que se habían visto implicados. Motivo que le impulsó a experimentar la eficacia de estos métodos en el *medio escolar normal dentro de una escuela pública* en un barrio pobre y con gran deprivación sociocultural. Se estableció un laboratorio (aula) pedagógico en la parte baja de la escuela donde los niños deberían acudir, aproximadamente, media hora al día, aunque tenían derecho a negarse y se les respetaba. Querían crear en ese aula, un entorno rico, flexible y atractivo. Se trabajan **habilidades de comunicación, matemáticas, ortografía...**

Los resultados comprobados estadísticamente son admirables y alentadores. La inteligencia verbal del grupo experimental creció significativamente y de forma continua. Se sentían capacitados para afrontar los nuevos retos del curso siguiente. Superaban a los alumnos no estimulados en precisión, rapidez y comprensión lectora. Y lo que es más importante, para Moore, **augmentó la confianza en sí mismo** y disminuyó su ansiedad.

C. BEREITER Y S. ENGELMANN (1977):

Elaboran un programa para *alumnos de 2 a 5 años de medios sociales también desfavorecidos* y se preocupan mucho por la **felicidad** de estos alumnos y por recuperar el ritmo normal de progreso o, incluso, superarlo. Su objetivo primordial es **fomentar la capacidad lingüística** del niño porque con ella se **mejora el pensamiento** y, por lo tanto, los aprendizajes. Por este motivo, la lectura se considera como un instrumento indispensable en los aprendizajes posteriores.

Engelmann (1977) escribirá un libro *Enseñanza especial preescolar* donde *propone al educador* una serie de *reglas* para conseguir un clima de desarrollo lo más favorable posible, como:

- partir de unos aprendizajes de base,
- reconocer los efectos nocivos de la fatiga en el aprendizaje.

Y ofrece también una *serie de consejos* al educador como:

- dar confianza al niño,
- dar y enseñar a utilizar el tiempo libre.

En la evaluación de su trabajo concluyen que, cuanto más precoces son los aprendizajes, más eficaces resultan, puesto que en niños que comenzaron más tarde el programa, aunque conseguían adelantos, mantenían lagunas de ortografía y comprensión del lenguaje escrito. Tienen especial interés por descubrir si los beneficios obtenidos por los niños de Educación Infantil con estos programas, mantienen esos adelantos y manifestarán la necesidad de *que la escuela continúe ofreciendo a los alumnos este tipo de programas*.

C) **Dos investigaciones longitudinales de DURKIN** (Cohen, 1989):

La primera se efectuó en *California con 49 niños a lo largo de 6 años*. La segunda se realizó en *Nueva York, con 30 niños durante 3 años*. Todos son niños que entran en Educación Primaria, sabiendo leer. Durkin analiza los resultados de pruebas de tipo intelectual, personalidad, medio familiar, actitud de los padres, cómo aprendió a leer... Y entre las conclusiones más destacadas quiero incluir las siguientes:

- El nivel de lectura alcanzado es más alto que el de su grupo de edad.
- Se favorecen las habilidades ejecutivas.
- La familias tienen una actitud positiva y deseos de ayudar a aprender a sus hijos.
- No hay efectos negativos.

D) **Investigación de DENVER** (Cohen, 1989):

Fue realizada por **Brzeinski** con *4000 niños de escuelas públicas*. Los niños habían *recibido en preescolar programas de enseñanza de la lectura*. Cuando pasan a Educación Primaria, con un grupo de ellos se continúa favoreciendo y estimulando el proceso; con el otro se siguen las clases tradicionales.

Los alumnos que aprendieron a leer en preescolar y continuaron con el método obtenían resultados significativamente más elevados en pruebas de lectura, vocabulario y comprensión. Están *también más receptivos y motivados en sus aprendizajes*. Por el contrario, los niños que aún sabiendo leer no se vieron reforzados en años posteriores, per-

dían su adelanto y obtenían resultados similares a sus compañeros no estimulados.

La importancia de esta investigación estriba en constatar reiteradamente que **no existe ningún efecto negativo**, y en demostrar que un **aprendizaje precoz de lectura es posible en un sistema público**.

Todos ellos supusieron una revolución en el apacible mundo de los jardines de infancia, quienes hasta este momento se habían encargado solamente de trabajar áreas afectivo-social, sensoriomotriz, manipulativa... con actividades preparatorias (preescritura, prelectura y prenuméricas) y olvidando aprendizajes de tipo escolar. Esta nueva didáctica que ellos impulsan significará una nueva forma de entender la educación.

La experiencia de G. J. Doman

A) Razones por las que los niños deberían aprender a leer desde pequeños

Basándome en los contenidos elaborados por Doman en el libro que fundamenta este trabajo (Doman, 1970 y 1989), he llegado a estructurar de manera resumida las siguientes razones:

1. El niño a los 2, 3 y 4 años tiene **sed de conocimientos** que se manifiesta en una gran hiperactividad, con lo cual, si le damos esa oportunidad de saciar su sed, se sentirá más tranquilo y disminuirá la inquietud.
2. Destaca también su **gran capacidad y actitud para el aprendizaje**. No hay que olvidar que es durante los primeros meses cuando más fácilmente se pueden aprender varias lenguas simultáneamente sin esfuerzo adicional.
3. Mayor capacidad para adquirir **habilidades lectoras**. Se obtienen más éxitos en los intentos de enseñanza temprana que en edades posteriores.
4. No le temen a nada y **no consideran la lectura como una asignatura obligatoria** sino como un mundo lleno de cosas que aprender.

5. De igual modo que **el niño es capaz de oír y transformar ondas sonoras** es impulsos nerviosos que son comprendidos por el cerebro, así también podrá si le dan las condiciones adecuadas, **realizar el mismo proceso con las señales visuales.**
6. **El proceso cerebral comienza en el mismo momento de la concepción.** A los 12 días ya se puede distinguir el cerebro del feto. Y desde entonces está funcionando y creciendo en conexiones neuronales de forma sorprendente hasta aproximadamente los 8 años que decrece el crecimiento. Hay que aprovechar ese ritmo vital, esa plasticidad cerebral.
7. Al niño **le divierte leer.** Y a nosotros los adultos también puede enriquecernos mucho este proceso.

Además de estas razones que he recogido y que yo comparto, quiero dejar claras *tres ideas* que considero que hay que tener siempre en cuenta si nos decidimos a fomentar y ayudar a los niños en esta aventura:

1. Cuando a un niño de 2, 3 o 4 años se le enseña a leer, prestará atención al libro durante un período de tiempo, estará relajado, tranquilo; pero no hay que olvidar que **sigue siendo un niño** y que siguen pareciéndole muy interesantes casi todos los **juguetes.**
2. El descubrimiento del lenguaje escrito debe ser una *«aventura feliz»* para el niño y para el educador. Si el profesor/-a o los padres consideran este **trabajo como una carga** o sin fe de éxito, es mejor que **se abstengan de intentarlo** porque no conseguirán manifestar a los niños esa alegría y entusiasmo necesario.
3. Hay un importante **problema de métodos.** *¿Cómo vamos a aplicar a los niños pequeños las mismas técnicas empleadas con los de 6 años?* Lógicamente, un profesor o un padre que se empeñe en preguntar a los alumnos de esta edad «la P y la A, ¿qué forman?», dirá ante el silencio de los niños, que antes de los 6 años no está maduro para la lectura. Se hace necesario, por tanto, buscar un **nuevo método y un nuevo material.**

Y esta afirmación me conduce a la presentación de la Metodología de Doman, en mi opinión muy acertada.

B) *Metodología propuesta por Glenn Doman*¹

Básicamente, la experiencia de Doman consiste en mostrar a los pequeños en sesiones de una temporalización diaria, en torno a **5 minutos**, un **conjunto de cartulinas individuales** en las que estos puedan **leer globalmente** una serie de palabras previamente seleccionadas en función de los conocimientos e intereses del niño. Todo ha sido diseñado en función de las capacidades de los niños pequeños, desde el **ambiente de aprendizaje, la actitud de los padres** y enfoque de enseñanza hasta el mismo **material de trabajo**.

Hay, por tanto, *dos puntos vitales en el proceso de enseñanza*:

1) Actitud de los padres y enfoque de enseñanza:

El desarrollo de las sesiones planificadas tiene lugar en la *casa del niño*. Son sus *padres* los que llevan a cabo *todo el programa*. Deben lograr un ambiente de distracciones y contar siempre con la buena actitud, tanto de ellos como del hijo.

Es necesario que enfoquen este aprendizaje como un *juego*, que le sirva al niño de recompensa, no de castigo. El tiempo que pasarán «jugando a leer» debe ser *corto*, cada sesión de unos minutos y nunca más de 5 veces al día. Deben *anticiparse al pensamiento del niño y acabar la sesión antes de que él lo desee*.

2) Características del material:

«Se ha concebido de completo acuerdo con el hecho de que leer es una función cerebral. El material que tiene en cuenta las capacidades y limitaciones del aparato visual del niño, y trata de solventar todas sus necesidades, desde la máxima a la mínima agudeza visual».

(DOMAN, 1970 y 1989)

¹ Aunque Doman propone en su metodología, que sean los padres quienes enseñen a leer a sus hijos, debemos entender que en la figura de los padres se incluye al maestro en educación infantil.

Las características básicas son:

- Trabajar con cartulina blanca.
- Trazar las palabras con tinta china (rotulador) rojo o negro.
- Trazos limpios y claros, con estilo sencillo y homogéneo.
- Margen mínimo de 1,25 cm. entre letras y el borde de la cartulina.

El tamaño de las letras oscilará según las diversas etapas que componen la experiencia. Este aspecto lo considero primordial porque refleja la adaptación y respuesta a las necesidades y limitaciones del niño pequeño. Como ya comenté en el apartado de *madurez*, esta limitación es el único indicio de madurez. Y no es un problema tan traumático porque vemos como Doman ha sabido darle respuesta. El tipo de letra que utiliza es letra script.

Son siete las etapas que componen este programa:

1. Las palabras **papá** y **mamá** se escribirán cada una en una cartulina de 15 cm. de alto por 60 cm. de largo, y medirán de forma invariable 12,5 cm. por 10 cm. separadas por 1,25 cm. aproximadamente. Deben estar escritas con letra minúscula y, además, con tinta roja. El objetivo de estos primeros momentos de la experiencia consiste en el reconocimiento, por parte del niño, de ambas palabras por separado, una tras otra, para, posteriormente, poder hacerlo de forma simultánea. Para ello, hay un número determinado de breves sesiones de 5 minutos, en que estas palabras son presentadas al niño y le son leídas. Al cabo de tres días, el niño puede estar en condiciones de conocer la palabra y, por tanto, leerla. Con ello, habremos conseguido preparar el camino visual y el cerebro del niño para diferenciar símbolos y podremos avanzar en la experiencia.
2. Consta de **20 palabras relativas al cuerpo humano**, escritas en cartulinas blancas de 12,5 cm. de alto y 60 cm. de largo, de 10 cm. de altura y escritas en minúsculas y color rojo. La presentación será también sucesiva a la vez que se procurará remarcar cada palabra mediante refuerzos *visuales, auditivos y táctiles*. De este modo, la presentación de una palabra como «mano» irá acompañada de la visión y del tacto de tal parte del cuerpo. De esta forma, a través de la conjunción de sensación visual, táctil y auditiva, la palabra experimenta fuerza.

Al igual que en la etapa anterior, cada palabra debe ser introducida según su grado de dificultad, *considerando el número de letras que la compongan, evitando mostrar de forma consecutiva palabras que empiecen por la misma letra* y asegurándose de que cada palabra ha sido totalmente aprendida y asimilada. Según la teoría de Doman, el niño, mediante este sistema puede aprender hasta una palabra diaria.

3. Se introducen **palabras referidas al mundo inmediato** del niño — objetos, acciones, útiles de su propiedad—. En esta etapa se observa una nueva disminución del tamaño de las letras, que ahora pasan a medir 5 cm. escritas igualmente en minúsculas y en tinta roja, en cartulinas blancas de 7,5 cm. de alto. *La metodología es la misma* aunque han sido introducidas *acciones verbales*, lo que en cierto modo, está ya permitiendo la lectura de composiciones más complejas. Las listas que en esta fase se elaboren pueden oscilar **entre 10 y 50 palabras**.

- 4 y 5. Estas etapas introducen una variante: no se trata ahora de presentar una lista de palabras (sustantivos o acciones) con un determinado grado de conexión entre ellas. Paralelamente al proceso de adquisición del lenguaje hablado, *se introducen palabras con funciones gramaticales o relacionantes como adverbio y conjunciones conexas*. Con estos elementos el niño puede jugar, enlazar palabras conocidas y construir así frases o párrafos. En estas etapas las letras han pasado de 5 cm. (4.^a etapa) a 2,5 cm. (5.^a etapa) y el color de la *tinta* es ahora *negra*. Estas dos fases están pensadas en función de la elección previa de un pequeño «libro», que será el *primero* para el niño.

6. Este **libro** ha de cumplir determinadas *características*:
 - presentar no más de 150 palabras diferentes.
 - 15 o 20 palabras por página.
 - Nunca un tamaño inferior a 0,5 cm. y con dibujos a un lado de la página, no mezclados con las letras.
 Este será el libro que procure en estos momentos las palabras que el niño tiene que aprender, de modo que al final será capaz de comprender el texto elegido en su totalidad.

7. Finalmente, será posible facilitar al niño el alfabeto en cartulinas cuadradas de 10 cm. de lado, con letras mayúsculas y minúsculas en color negro y de 7,5 cm., de altura.

Esta experiencia puede resumirla de la siguiente manera:

1.ª fase	2.ª fase	3.ª fase	4.ª-5.ª fase	6.ª fase	7.ª fase
Cartulina blanca de 15 cm alto, 60 cm largo. Letras de 12,5 * 10	Cartulina de 12,5 * 60 cm. Letras de 10 cm.	Cartulina de 7,5 cm. Letras de 5 cm.	Cartulina de 7,5 cm. Letras de 5 cm.	Lectura de libro elegido	Alfabeto
MAMÁ PAPÁ	A Mano Cara Dedo Ceja Boca Pelo Codo	B Ojo Pie Uña	A Mamá Papá Hermano Perro Gato Hermana Pez Tío Pájaro	B Silla Ventana Reloj Televisión Mesa Pared Cocina Puerta Alfombra Nevera	Palabras pertenecientes al libro elegido: • No más de 150 palab. • No más de 15-20 palab. • Tamaño de letra 0,5 cm.
	C Labio Nariz Brazo Oreja Tripa Pecho	D Cuello Pierna Lengüa Cabeza	C Plato Camión Pijama Cuchara	D Sentar Andar Comer Leer	

C) Influencias de Doman

Como ya he dicho, Doman supuso una puerta abierta y un punto de referencia controvertido y polémico para unos, primordial y básico para otros. Dentro de este segundo grupo, destaca la doctora francesa *Rachel Cohen*, tantas veces citadas, quien siguiendo las directrices y filosofía de Doman, comienza a trabajar en 1970 para responder a la conocida pregunta:

- ¿Un niño antes de 6 años, es bastante maduro para aprender a leer?

El resultado de su investigación apareció por el año 1980 con el título de «*El aprendizaje precoz de la lectura*», libro que he utilizado como bibliografía. Con ella se perfeccionan y amplían los trabajos anteriores añadiendo pruebas de evaluación.

Su experiencia se aborda desde preescolar², no en casa como Doman. Vincula, al igual que Doman, el aprendizaje de la lectura como un *juego* donde el niño tenga la *posibilidad de moverse, tocar las letras* que son manipulables, desplazarlas a su gusto, descomponerlas, reconstruirlas... Es una pedagogía positiva basada en el éxito. El educador debe mostrarse *relajado, tranquilo, confiado* en las posibilidades de sus alumnos y favoreciendo la imaginación, la creatividad. Su objetivo es *despertar* en el niño el *deseo de aprender* y darle los medios para ello.

A grandes rasgos, el estudio de Cohen comprende **dos aspectos**:

1. **Aspecto informal**: que hace referencia a la *organización y decoración* del aula y del centro. Se trata de que el niño *tome contacto* con los *signos gráficos* a través de elementos frecuentes y presentes en su realidad cotidiana como: percheros con el nombre de los niños, murales, etiquetar objetos, biblioteca sonora, diccionario mural, calendario...
2. **Aspecto formal**: recoge unos *principios metodológicos* básicos aunque no rígidos como en Doman. La actividad de la lectura es *diaria y corta* en duración; se realizará por la *mañana*; de forma *colectiva* y voluntaria; no hay control y tienden al globalismo —análisis— síntesis.

En cuanto al material y vocabulario se han respetado las normas de Doman. Trabaja con un tablero de fieltro, letras móviles, tarjetas con los nombres de los niños, y las palabras en la misma progresión que Doman, aunque no exactamente, ya que la adaptan a los descubrimientos del niño.

Sin embargo, Cohen deja claro que «*no existe ningún método Cohen, ningún método Doman*» (COHEN, 1983); existen principios, y hay que confiar en los potenciales de los niños, sin colocar fronteras a sus capacidades; nosotros lo que debemos hacer es ofrecerles un entorno estimulante.

D) *Algunas actividades para fomentar el aprendizaje siguiendo la línea de Doman*

Me ha parecido bastante interesante incluir este apartado, porque con él pretendo ofrecer unas pequeñas actividades que podrían reforzar los aprendizajes de las palabras seleccionadas por Doman. He de advertir que, estas acti-

² La metodología elaborada por Doman en casa, es llevada a la práctica por Rachel Cohen en la Escuela Infantil.

vidades son realizables dentro del aula, sugeridas por mí, en base a la *bibliografía* consultada y en cierta medida, a mi creatividad. Evidentemente, son cuestionables y, tal vez, no consigan el resultado esperado. Algunas de estas **actividades** podrían ser:

- *Juego de la búsqueda del Tesoro*; se esconden las cartulinas de las palabras que conozcan los niños por el aula, por la planta y los niños con las indicaciones de una «*marioneta*» dirigida por el profesor, deberán encontrar la cartulina y leerla.
- *Relación de un dibujo con su palabra*; el profesor presenta un dibujo y los alumnos tendrán que formar con las letras manipulables el nombre de la palabra que lo representa. Las letras se colocarán encima del dibujo.
- *Juego llegar a la meta*; se trata de que, por grupos, traten de llegar a una meta previamente establecida, lo antes posible, pero tienen como requisito, que el niño debe hacer este trayecto hacia la meta pasando por todas las palabras según un orden que el profesor le ha dado. Deberá leerlas.
- *El profesor enseña una cartulina*; quien la lea antes, se le da ese cartel y cuando se hayan leído todos, cada alumno, con los que haya recopilado, saldrá a leerlos al resto de compañeros y se pueden colgar en la pared-diccionario.
- *Cuento de repaso de la palabra «cara»*: «Un círculo estaba cansado de rodar; un día, mientras rodaba, se encontró con otro círculo. Pero este era algo extraño: tenía dos **ojos**, una **naríz**, una **boca** y dos **orejas**.

—Dime, círculo —preguntó el círculo cansado de rodar—, ¿qué son todas esas cosas que tienes?, ¡Qué raro eres!

—Son dos ojos, una nariz, una boca y dos orejas, — respondió éste.

—Y, ¿cómo lo has conseguido?

—Pues he ido a ver a la brujita Yeyé que vive en lo alto de la montaña. Mediante unas pócimas y unas palabras mágicas, hizo que tuviera una cara.

—¿Y cómo te llamas?

—Pues, **cara**.

El círculo se quedó impresionado y decidió ir a visitar a la brujita Yeyé. Comenzó a rodar y rodar, y cuando llegó a la cima de la montaña, más cansado que nunca, buscó a la brujita Yeyé.

Cuando la hubo encontrado tuvieron los dos, círculo y brujita, una pequeña conversación. El círculo quería tener también dos ojos, una nariz, una boca y dos orejas. Al poco tiempo, la brujita estaba convencida: hizo la pócima y dijo las palabras mágicas.

Y así el círculo comprobó como, poco a poco, pudo ver con sus dos nuevos ojos, oler con su nueva nariz, reír con su nueva boca y oír con sus nuevas orejas. ¡Tenía una **cara!**

El círculo que ya no era un círculo, sino un cara, se despidió de la brujita Yeyé y se fue muy contento.»

El objetivo que me planteo al proponer esta actividad es que los niños reconociesen sus sentidos y los agrupasen en relación a la palabra cara.

Creo que sería muy recomendable ofrecer un amplio margen al alumno para que pueda **sugerir y elaborar actividades con sus compañeros.**

Qué recoge la LOGSE sobre el aprendizaje precoz de la lectura

Parece que, *en principio*, la reforma del sistema educativo proclamada en la LOGSE presta mayor importancia a la estimulación de las potencialidades del niño, desde pequeño. Así, en el capítulo primero del DCB de la Educación Infantil se dice que ésta, «*de carácter no obligatorio, se dirige a los niños y niñas de entre 0 y 6 años con el objetivo primordial de estimular el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas, como afectivas, intelectuales y sociales*». (M.E.C., 1989).

Señala también, que «*es misión del centro de Educación Infantil el compensar las carencias y nivelar desajustes originados por la diversidad del ambiente*» (M.E.C., 1989). Sin embargo, esto no supone una nueva actitud con respecto al aprendizaje más temprano de la lectura, pues ya en la misma *Introducción* al período de la Educación Infantil, se desea dejar claro que **no se pretende adelantar** el aprendizaje de la lectura y escritura en la segunda etapa de dicho período.

Considera como criterio general que «*no se debe introducir a los niños antes de la escolaridad obligatoria en la lectura y escritura*». *No adopta una actitud claramente definida*, explícita o determinante sobre este aprendizaje, porque unas veces insinúa que se anticipe el desarrollo inminente de las capacidades del niño, que se potencien y estimulen, y en otras ocasiones, que no se debe introducir al niño en estos procesos antes de la Educación Primaria.

A todo esto, se añade que puede haber en un aula de Primero de Enseñanza Primaria, niños que sí saben ya leer, porque en sus centros de Educación Infantil apoyan el criterio favorecedor de la adquisición de la lecto-escritura, junto a otro grupo de niños que no dominan esa habilidad y que, incluso, está muy lejos de su primer acercamiento. Esto es debido a dos actitudes marcadamente contrapuestas respecto a la enseñanza de este aspecto. Una de esas actitudes,

rechaza la presencia de esos contenidos, defendiendo que los niños no han alcanzado la madurez suficiente. La otra, aboga por que los niños lleguen al primer curso sabiendo ya leer y escribir.

Pues bien, *el M.E.C. no se decanta por ninguna de las dos opciones* y deja la cuestión en una gran ambigüedad. Por este motivo, se advierte una gran prudencia a la hora de formular los objetivos de la Educación Infantil. En defensa de este aprendizaje precoz, habría que decir que si el niño quiere superar con éxito las exigencias del primer ciclo de escolaridad obligatoria, es claro que necesita ya saber leer y escribir, por lo que sería de gran utilidad que le diésemos la oportunidad de aprender en la Educación Infantil.

Conclusiones

Mi propósito inicial, era hacer una **Apología del Aprendizaje Precoz de la lectura**, apología que podía extenderse no sólo a la lectura, sino a cualquier otro aprendizaje que sea pretendido con los «*chiquitines*». Esa ha sido mi intención, y espero haberlo conseguido.

Humildemente, me atrevo a inclinarme por la *estimulación temprana*, ese lado de la balanza defendido por tantos y tantos investigadores, dentro de los que yo he querido destacar a Glenn Doman, porque era, en un primer momento, el que más conocía. Ahora, al terminar la «investigación» he podido ampliar mis conocimientos al respecto y darme cuenta de *cuántas personas* a lo largo de la historia, *se han preocupado* por este tema y *han decidido apostar por los niños pequeños*. Algunas de ellas, han quedado reflejadas en mi trabajo, pero no puedo olvidar a todos aquellos padres, maestros... que pasan desapercibidos, aunque, día a día, luchan por mantener sus ilusiones y expectativas sin importarles el ir a contracorriente. Para mí, eso es admirable.

Mi objetivo, ha sido el de reflejar cómo un tema tan antiguo y justificado como éste, sigue hoy en día generando mucha polémica y debate, sin llegar a una conclusión unánime, a pesar, como ya digo, de los resultados tan satisfactorios que se han obtenido desde las experiencias realizadas.

Respeto las dos posturas, principalmente porque no me considero lo suficientemente capacitada para poder criticar una a favor de la otra. Pero, por motivos que he venido manifestando a lo largo de mi trabajo, y tal vez por que he tenido como *referencia el libro de Doman* y he participado en una *experiencia real* que lo lleva con éxito a la práctica, confío en que es posible enseñar a leer antes de la edad establecida como óptima desde el ámbito escolar. Por lo menos, **se debe intentar**, ya que *el beneficio* que se obtiene (y no sólo

para el niño, también para la persona que le enseña), *supera al esfuerzo* a realizar, que es menor que con edades mayores; y la *alegría e ilusión* que tiene el niño por aprender, es algo que debemos aprovechar.

En una sociedad como la nuestra, **las formas escritas nos envuelven** por todas partes y son tan familiares al niño como las formas orales.

La idea que **siembra la confusión** es la de «**madurez**» para el aprendizaje. *Si tuviésemos que preguntarnos a qué edad un niño está preparado para hablar y le privásemos hasta entonces de los estímulos y contacto con la lengua hablada, todo el mundo pensaría que esto es absurdo, ya que todos comienzan a hablar a su bebé desde que nace, e incluso, antes.* Pues **la forma escrita sigue siendo lenguaje**, otro proceso de comunicación. Y puede presentársele al niño de la misma **forma natural** que el lenguaje hablado.

Quizá en el futuro, espero no muy lejano, todo el mundo llegue a la conclusión de que *los chiquitines deberían aprender a leer igual que aprenden a comprender lo que oyen*, porque:

- El niño posee un potencial enorme, mayor de lo que se pensaba hasta ahora.
- El desarrollo de los procesos mentales se ve favorecido y también el desarrollo de la personalidad en su conjunto.
- La comunicación oral no puede hacerlo todo.
- Los beneficios de estos aprendizajes se mantienen y acrecientan durante los años siguientes si se les sigue ofreciendo programas estimulantes a sus posibilidades.
- Les divierte mucho.

Pero, como para cualquier otra reforma o práctica pedagógica, hay que empezar por **la formación de las personas** que rodean al niño. Si ellos no confían en las posibilidades de éxito y no crean el ambiente estimulante, es mejor que no se lancen a la aventura. Si por el contrario, deciden aceptar y potenciar que *los niños ya están demostrando* que pueden leer, es necesario recapitular algunas **advertencias** como:

- Cambiar la *metodología empleada*, dando importancia en un primer momento a **la palabra**, que es la que aporta significado, para ir descubriendo, poco a poco, sus elementos constituyentes (sílabas y fonemas).
- *Aumentar el tamaño de las letras.*

- No se debe *aburrir al niño*, ya sea por ir demasiado despacio, deprisa o querer comprobar continuamente los aprendizajes.
- Hay que *tomárselo como un juego*, sin tensiones, ni obligación y con mucha alegría.
- Hay que *desarrollar una capacidad creativa*.
- Y por supuesto, dar al niño *lecturas que le resulten atrayentes* a él, no a nosotros.

El hombre es hombre, entre otras cosas porque es capaz de leer y escribir. Aquí radica la importancia de lo que el niño descubre cuando aprende a leer. Intentará, a su manera, contarnos a los adultos su gran descubrimiento. Debemos oírle y, con mucho cariño, porque lo que tiene que decir es importante.

«¿Quién podrá decir cuál será la suma total de beneficios que obtendrá el hombre como resultado de esta «nueva ola», que ya ha comenzado a dar sus frutos, de esta dulce pero grandiosa revolución?»

(DOMAN, 1970)

Bigliografía

Básica

DOMAN, G.J. (1970): *Cómo enseñar a leer a su bebé*, Madrid, Aguilar.

ACEÑA, J. M.ª. (1996-97): *Apuntes de Didáctica de la Lengua en la Educación Especial*, Madrid, sin editar.

Complementaria

BEREITER, C. y ENGELMANN, S. (1977): *Enseñanza especial preescolar*, Barcelona, Fontanella.

BRUNER, J. (1983): *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, Madrid, Alianza-Psicología.

COHEN, R. (1983): *En defensa del aprendizaje precoz*, Barcelona, Nueva Paideia.

COHEN, R. (1989): *Aprendizaje precoz de la lectura, ¿a los 6 años es ya demasiado tarde?*, Madrid, Cincel.

CUETOS, F. (1990): *Psicología de la lectura, diagnóstico y tratamiento*, Madrid, Escuela Española.

CHOMSKY, N. y PIAGET, J. (1979): *Teorías del Lenguaje, teorías del aprendizaje*, Barcelona, Grijalbo.

- DOMAN, G.J. (1989): *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*, Madrid, Edaf.
- HOLT, J. (1974): *Cómo aprenden los niños pequeños y los escolares*, Buenos Aires, Paidós.
- INIZÁN, A. (1989): *Cuándo enseñar a leer. Educación de la aptitud para aprender a leer*, Madrid, Visor.
- LEBRERO, M.P. y LEBRERO, M.^aT. (1988): *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*, Madrid, Síntesis.
- M.E.C. (1989): *Diseño curricular base*, Madrid, M.E.C.
- MIALARETE, G. (1972): *El aprendizaje de la lectura*, Madrid, Marona.
- MOORE, O.K. (1986): *The responsive environments project, early education*, Chicago, Aldin.