

Preparación para la lectura en educación infantil. Punto de vista psicolingüístico

Andrés Calero y Raquel Pérez
Psicólogos del S.O.E.V. Ciudad Real



RESUMEN

"Tradicionalmente se ha puesto el acento en la "falta de madurez", en las capacidades previas y, especialmente, en las de tipo perceptivo-motor. Esto ha dado lugar a una intervención sesgada, en la que se han olvidado aspectos fundamentales como el lenguaje oral y el propio proceso lector". D.C.B., PP: 429-30

Introducción

Un modelo explicativo de orden neurológico, ha impuesto en nuestras aulas de Preescolar y 1º de EGB toda una metodología de trabajo en lo referido a la preparación para la lectura, basada en tareas que tienen como finalidad el desarrollar en el alumno/a habilidades neuro-perceptivo-motoras. Este enfoque metodológico basa su justificación en lo que tradicionalmente se ha venido planteando de que los *prerrequisitos* del acto lector lo conforman habilidades como la lateralidad, el esquema corporal, la memoria visual, la discriminación visual, las habilidades espaciotemporales, y un largo etcétera. Este largo etcétera puede variar en función del autor o autores que se planteen este problema específico. Downing & Tackray (1975) citan la controversia entre dos autores en cuanto a qué factores son los que predeterminan el éxito en lectura: "Cada uno de

nosotros gusta del propio análisis de los factores que predicen el éxito en la lectura, puede que el Dr. Yoakam haga una lista de 64 y yo de 18, a él le satisface la suya y a mí la mía". La lista de estos "prerrequisitos" puede llegar a ser tan variada y multiforme que en el test SSRT de SCHWARTZ (1984) se llega a plantear que hasta que el niño no calce un 28, no estará "preparado" para leer.

Nosotros, desde *un enfoque psicolingüístico* que recoge en mucho el Diseño Curricular Base, estamos llevando a cabo una experiencia de trabajo, basada en desarrollar en alumnos/as de 5 años, sin entrenamiento lector específico, *habilidades metalingüísticas*, sobre las que se han venido acumulando evidencias experimentales, desde hace una década, en cuanto a que dichas habilidades son un buen predictor del éxito ulterior en lectura.

La experiencia se ha desarrollado desde el curso pasado (88/89), en un colegio

(*) C/ Camino nuevo 31, ch-27. La Moraleja.
Alcobendas. Madrid.



de nuestra Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha ("Nuestra Sra. del Rosario", Porzuna), y está basado en un Programa de Entrenamiento de 100 ejercicios que pretenden que los alumnos/as manipulen la estructura formal del lenguaje oral, (palabras, sílabas y fonos), y cuya finalidad última es *desarrollar su conciencia fonológica*.

Concepto de prerrequisito de madurez para la lectura y enfoque neurológico

Desde el punto de vista neurológico nunca se ha ofrecido una definición operativa en cuanto a qué es un prerrequisito del acto lector. Siempre se han aportado *estudios correlacionales* para demostrar que los malos lectores carecen de esas habilidades de desarrollo neuoperceptivo-motor arriba indicadas. Y, el paso decisivo de este planteamiento fue la creación de ese subproducto denominado *tests de madurez lectora*. En nuestro país, los más importantes son los test ABC de Lorenzo Filho (1937); la Batería de Inizan (1954) y otro más moderno, el Reversal Test (1955) adaptado en España en 1974 por Emiliana García Manzano.

Es absolutamente sorprendente que la madurez lectora se pueda medir, por ejemplo, con el último test citado. En la prueba del Reversal, en un auténtico alarde predictivo, se llega a medir eso que nadie define como *madurez*, en base a que el alumno/a reconozca pares de dibujos, que a veces son iguales y otras no, según el ejemplo de la figura 1. Es decir, que el alumno puede ser etiquetado de maduro o no, en función de sus habilidades viso-espaciales (ver fig. 1).

Es más, en el manual de dicha prueba, que consta de 84 items, se llega a decir que si el alumno tiene entre 20 o 30 errores, estará inmaduro para el acto lector. Increíble.

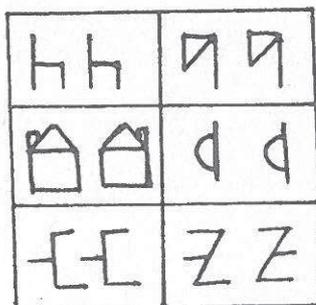


Fig. 1

Lo que ocurre con este tipo de pruebas es que todas ellas basan su nivel de predicciones en base a correlaciones. Y, la generosidad con que se infieren hipótesis de trabajo en el aula, a partir de estudios correlacionales, es absolutamente asombrosa. A las correlaciones se les da un valor explicativo más amplio del que en sí tienen. Se confunde frecuentemente correlación con *relación causa/efecto*. Y, si se ha comprobado, por ejemplo, que entre lectura y lateralidad; o lectura y esquema corporal existe una correlación alta, a partir de ahí se deduce que es necesario entrenar este tipo de habilidades para preparar al alumno/a para acceder a la lectura. Eso mismo ocurre con otras habilidades que se plantean que conforman el concepto de prerrequisito del acto lector: memoria visual, discriminación visual, concepción espacio-temporal, etc.

La realidad es que una correlación no se puede plantear como plataforma para decir que entre dos variables exista esa relación causa/efecto. Se puede obtener una correlación perfecta ($r=1$) entre dos variables y no darse esa circunstancia. Un ejemplo dramático en este tema es el descubrimiento de una alta correlación entre movimientos oculares y rendimiento en lectura. A partir de ahí, la conclusión fue entrenar dichos movimientos oculares, impidiéndolos, para esperar un mejor rendimiento lector. Los resultados de ese plan-

teamiento han sido los contrarios. No se mejora el rendimiento lector evitando que el niño/a vuelva atrás en su proceso decodificador.

Es decir, se definen prerrequisitos de la lectura a partir de aquellas habilidades que más correlacionan con el retraso lector.

Desde la U.A.M., Sebastián y Maldonado (1987), plantean cinco condiciones que un prerrequisito del acto lector debe reunir:

a) Tienen que ser algo relacionado directamente con la lectura.

b) Tiene que ser una adquisición consolidada en los niños que saben leer correctamente, y debe estar relacionado con el nivel lector del niño.

c) Debe seguir un desarrollo predecible en su evolución.

d) Esta habilidad no puede estar plenamente consolidada en los niños que no saben leer correctamente; es decir, los retrasados lectores.

e) El entrenamiento y la mejora en dichas habilidades o prerrequisitos, tiene que llevar consigo un aumento en el nivel lector.

Todas estas condiciones necesarias, aunque no suficientes, no las cumplen ese tipo de habilidades clásicas en base a las que la escuela ha diseñado su estrategia para preparar al niño/a para acceder a la lectura.

Crítica a esa concepción

Durante las dos últimas décadas se han venido acumulando evidencias experimentales que nos muestran que *buenos y malos lectores/as no difieren en su nivel de adquisición de ese tipo de habilidades neuromotoras*. Benvenuty Morales (1982), con una muestra de N=292, estudia la incidencia que en el rendimiento lector tienen variables que él llama extrasujeto

(tiempo efectivo de lectura del niño/a en el aula, cambios de profesorado y metodología), y variables funcionales o pertenecientes al sujeto (lateralidad, esquema corporal, sincinesias). Para ello, agrupa su muestra de alumnos/as en a) que no tenían ninguna dificultad lectora, b) que tenían algunas dificultades lectoras, y c) que tenían todas las dificultades. Concluye como puede observarse en la figura 2, que: "las variables funcionales o pertenecientes al sujeto, lateralidad, esquema corporal, motricidad, etc., de cuya alteración o disfunción se afirma que dependen los errores disléxicos, son irrelevantes, si se tiene en cuenta que dicha alteración se da tanto en buenos como en malos lectores" (ver fig. 2).

Huerta y Matamala (1989), con una muestra de N=130, separa alumnos/as con graves deficiencias lectoras (grupo B), de otro grupo con buen nivel lector (grupo A). Pretenden, estos autores, evaluar las diferencias que puedan existir entre estos dos grupos en el nivel de percepción visual, tal como resulta medida por la prueba FROSTIG. Concluyen que de las dos funciones perceptivo-visuales de la prueba Frostig: coordinación oculo-manual, discriminación figura-fondo, constancia perceptiva, percepción de la orientación y trasposición espacial, ninguna de ellas discrimina en detrimento de los malos/as lectores/as.

Rozin, (1971), se plantea comprobar qué ocurriría con los retrasados/as lectores/as si los enfrentara a la tarea de aprender a leer en un sistema de escritura desprovista de la condición basada en la relación grafema/fonema como el chino. Para leer en chino es necesario fundamentalmente aportar habilidades viso-espaciales; ya que los logogramas son patrones globales que no exigen al lector/a un análisis como ocurre en los sistemas de escritura alfabética. Tras quince sesiones de media hora, tres veces a la semana, este tipo de

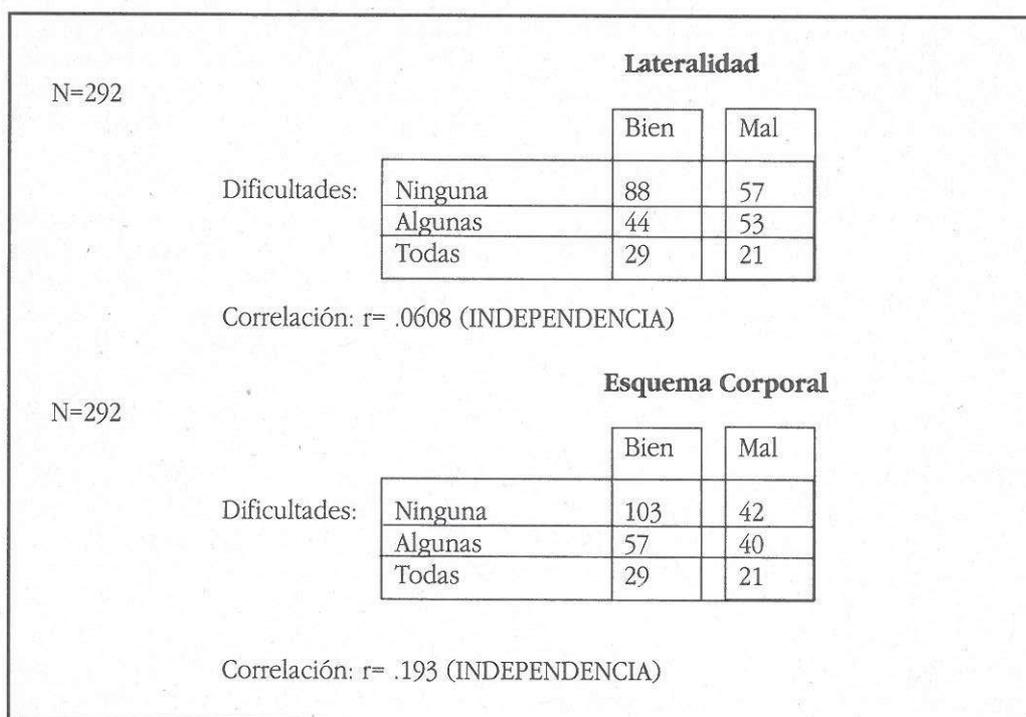


Fig. 2

alumnos/as habían logrado aprender a leer frases en chino. Es decir, el problema del niño/a retrasado/da lector/ra, se sitúa a nivel subsilábico cuando de lo que se trata es de buscar el referente sonoro de un signo gráfico tan pequeño como las letras.

Otros autores como Vellutino (1981) y Alegria (1984), muestran que los retrasados/as lectores/as no muestran diferencias significativas con respecto a los buenos/as lectores/as, en cuanto a habilidades clásicamente consideradas como prerequisites de la lectura. Este último autor, refiriéndose a la creencia generalizada de que entrenando este tipo de habilidades se va a conseguir mejorar el rendimiento lector escribe: "más vale ayudar al niño a analizar el lenguaje para que entienda la relación existente entre las letras motivo de inversiones (b,d,p,q), y lo que ellas representan que hacer ejercicios de lateralidad, como se sigue practicando en muchas aulas".

El D.C.B. (pp.429), plantea igualmente, que "el proceso lector presenta dificultades específicas para los alumnos, aunque éstos no tengan problemas en las capacidades previas".

Un planteamiento olvidado frecuentemente en esa corriente psicopedagógica que busca prerequisites lectores en fenómenos de índole neuroperceptivo es que, *la lectura tiene fundamentalmente un componente lingüístico*.

¿Qué suele hacerse en la escuela a partir de este enfoque?

La consecuencia lógica es entrenar este tipo de habilidades, esperando que se prepare mejor a los alumnos/as para enfrentarlos a la lectura. Este enfoque genera una gran rentabilidad ocupacional en los alumnos/as, dadas las tareas generalizadas

de papel y lápiz en que se basan. Y por otra parte una mejor rentabilidad económica a las editoriales, que han elaborado con profusión una innumerable colección de fichas.

Lieberman (1982), escribe al respecto: *“el sentido común dice que todo este tipo de ejercicios tienen una relación muy lejana con la lectura, e ignora el hecho flagrante de que personas que poseen una visión y coordinación visomotora y organización espacial especialmente buenas, como ciertos deportistas, por ejemplo, son pésimos lectores, mientras que otras personas totalmente incapaces de lanzar una pelota con cierta precisión son lectores ávidos y de gran habilidad”*.

Rodríguez Jorrián (1987), autor con una larga experiencia en retraso lector, plantea que los niños/as al finalizar 1º de EGB han desarrollado, en general, las habilidades clásicamente consideradas como prerrequisitos del acto lector; mientras que al final de ese mismo curso, entre un 25 y un 30% de alumnos/as continúan con dificultades de tipo lingüístico-perceptivo (confusión b/p; c/f, etc) que están en la base de muchos retrasos lectores posteriores.

Antecedentes a nuestro trabajo en desarrollo de habilidades meta-lingüísticas en preescolar

Desde hace aproximadamente una década se han venido acumulando evidencias en el sentido de que existe una relación estrecha entre la habilidad de manipular los segmentos del habla (sílabas y fonos) y el rendimiento en lectura. Cuando se habla de habilidades de segmentación nos referimos a ese tipo de conductas específicas del alumno/a en base a tareas como *omitir* un segmento fonémico de una palabra para ver qué queda (“si a /foca/ le quitamos /f/, queda /oca/);

o *comparar* dos palabras para ver en qué se parecen, (/seto/ y /sale/ se parecen en el segmento inicial /s/; o *invertir* segmentos fonémicos (/so/.../os/).

Todo este tipo de tareas presentadas a alumnos de Preescolar que no estén entrenados formalmente en lectura, fomentan la conciencia de la estructura segmental del habla, sobre todo en sus niveles mínimos de fonemas. Cuando el niño/a entrenado en este tipo de tareas se enfrenta a buscar los referentes sonoros (fonemas) de los signos escritos (grafemas) en la lectura, esa reflexión previa sobre los segmentos orales tiene un efecto significativo y prolongado sobre el rendimiento lector ulterior, (Bryant, 1983); Lundberg, 1988).

Todos los trabajos sobre habilidades de reflexión sobre unidades del habla han ido en línea con comprobar que:

- a) es un tipo de habilidades de las que carecen todos los malos/as lectores/as
- b) En lectores/as normales, estas habilidades están perfectamente desarrolladas.
- c) Dichas habilidades no se desarrollan espontáneamente, en contacto con el lenguaje oral. Es necesario entrenarlas; bien a través de una intervención específica o a través de la enseñanza de la lectura.
- d) Igualmente hay estudios que demuestran que entrenando dichas habilidades en Preescolar se consigue un efecto significativo continuado sobre el rendimiento lector ulterior, a diferencia de alumnos/as no entrenados.

Lieberman, (1974), tras comprobar que los retrasos lectores americanos tenían dificultades en jugar un tipo de juego (pig-latin) que consistía en segmentar el primer fonema de una palabra y colocarlo al final, a diferencia de los buenos lectores, lleva a cabo un estudio con una muestra de alumnos de 4, 5 y 6 años para estudiar este tipo de habilidades, en base a tareas de tapping (contar el número de segmentos de palabras que dicha autora planteaba a los

alumnos/as de su muestra). Comprueba que los alumnos de 4 y 5 años tienen un nulo rendimiento en segmentación fonémica; mientras que los de 6 años alcanzan unos resultados importantes.

El grupo de Bruselas (Morais, Cary, Alegría, 1979), comprueban que adultos analfabetos portugueses eran incapaces de manipular segmentos fonémicos en base a tareas de adicionar un fonema (/uva/.../chuva/); o segmentar el primer fonema (/purso/.../urso/). Lo cual plantea que estas habilidades no se desarrollan de un modo espontáneo.

READ et al. (1986), replican el trabajo del grupo de Bruselas con resultados similares. En esta ocasión Read utilizó para su estudio adultos chinos no alfabéticos; comparando sus resultados en tareas parecidas al trabajo de Morais et al., con otro grupo de control de chinos adultos que habían aprendido a leer en un sistema de escritura china que se representa de un modo alfabético. Los lectores logográficos chinos, no alfabéticos, obtuvieron resultados muy semejantes a los adultos iletrados portugueses.

En la actualidad, los investigadores de

Bruselas están desarrollando distintos estudios que pretenden comparar alumnos/as entrenados en lectura en base a métodos globales puros en los que se trabaja exclusivamente con material significativo (frases y palabras); con alumnos/as de clase en que se utiliza métodos fonéticos. Sus resultados vienen a confirmar que estos últimos tienen mejores resultados en manipulación de la estructura segmental del habla.

Del mismo modo, Bryant (1983), y Lundberg (1988) demuestran que un entrenamiento de este tipo de habilidades en alumnos/as de Preescolar conlleva una mejora en el rendimiento lector posterior, con relación a grupos de control que no recibieron dicho entrenamiento.

Maldonado y Sebastián, (1987), utilizando un diseño de edad lectora compensada (reading age match), utilizan una muestra de alumnos/as de tres tipos: a) lectores de 3º de EGB con un nivel lector de 1º de EGB; b) lectores jóvenes de 1º de EGB; c) lectores normales de 3º de EGB. Ante tareas como quitar el primer fonema a una palabra (/faro/.../aro/), comprueba en media y mediana muy inferiores a los lectores jóvenes de 1º de EGB.

	lect. retr.	lect. jóv.	lect. norm.
\bar{X}	5,4	8,	9,2
Md	4,8	8,9	10

Nuestro trabajo

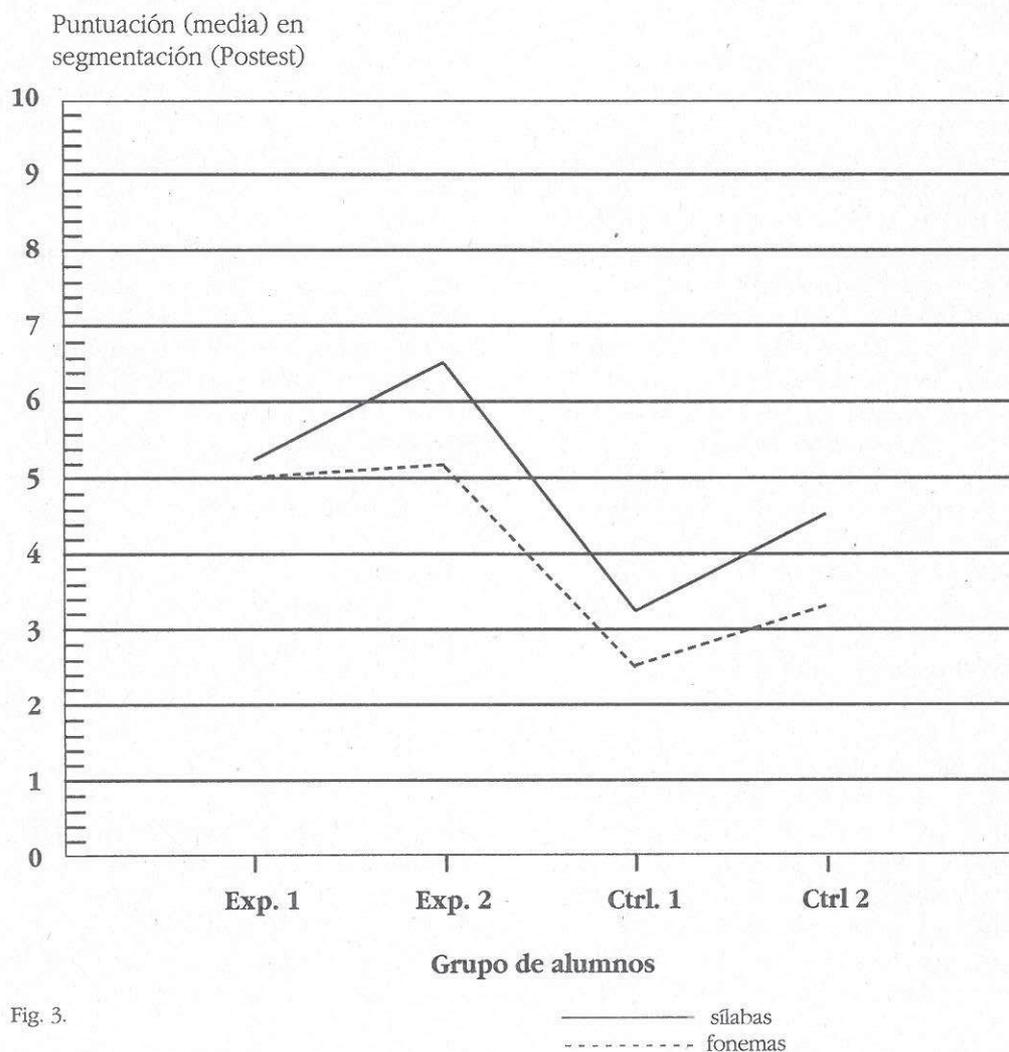
El trabajo que estamos desarrollando desde el curso pasado se enmarca en un proyecto de investigación que pretende evaluar el efecto de un Programa de Entrenamiento en habilidades de segmentación, sobre grupos de alumnos/as entrenados en dicho Programa; con relación a

otros grupos de control que recibieron entrenamiento en habilidades clásicas de madurez para la lectura; y, medir posibles diferencias en rendimiento lector. El Proyecto tiene una duración de tres cursos:

(Preescolar, 1º y 2º de EGB). Actualmente nuestra muestra de alumnos/as (N=81) está en 1º de EGB. Durante el cur-

so pasado, los cuatro grupos (2 experimentales y 2 de control), no fueron sometidos a enseñanza formal de la lectura en Preescolar hasta el mes de abril-89 en que iniciaron dicho aprendizaje. Durante este tiempo los grupos experimentales fueron sometidos al Programa de Entrenamiento del que se adjuntan algunos ejemplos de ejercicios, y, en junio-89 se evaluó las posibles diferencias en habilidades de segmentación de los grupos entrenados en el

programa con los grupos de control que no recibieron dicho entrenamiento. En la figura 3 representamos los valores de medida de los cuatro grupos de la muestra. Los dos grupos experimentales obtienen resultados superiores que difieren significativamente sobre los obtenidos por los grupos de control, a un nivel de confianza de $p < .0001$. Ello en tareas de comparación de sílabas, omisión de sílabas, comparación de fonemas y omisión de fonemas.



El programa de entrenamiento en reflexión sobre unidades del habla

El Programa está dividido en tres fases: a) tareas para desarrollar la conciencia léxica en los alumnos/as. b) tareas para desarrollar la conciencia silábica, y c) aquellas otras en que nos centramos en la manipulación de los segmentos mínimos del habla: los fonos.

Para ello, hemos tenido en cuenta los siguientes criterios: las tareas están confeccionadas en base a ejercicios de juegos lingüísticos divertidos para el niño/a; se han seguido estrategias de comparación de segmentos que suenan igual en una palabra, de segmentación de unidades (palabras, sílabas o fonos), o de inversión de dichas unidades. Por otra parte, se han utilizado distintas apoyaturas para ayudar al niño a la tarea de reflexión sobre el habla: láminas, dibujos en la pizarra, tiras gráficas, etc.. Progresivamente, se iba eliminando dichas apoyaturas, con la idea de que tal reflexión se hiciera exclusivamente con el material oral.

El entrenamiento se hizo en sesiones de 15 minutos diarios. Muchos de los ejercicios fueron revisados por los respectivos tutores de Preescolar que los llevaron a cabo, en función de la dificultad que podrían presentar los ejercicios originales.

Conclusiones pedagógicas

Desde un punto de vista psicolingüístico, se está poniendo énfasis en los últimos años, sobre la estrecha relación entre lenguaje hablado y escrito. Para que el niño/a llegue a tomar conciencia de esa relación es necesario desarrollar en él una serie de competencias de naturaleza lingüística o metalingüística que favorezcan una preparación más adecuada para la lectura. Desarrollar dichas competencias está en la base de nuestro trabajo.

Nuestros resultados confirman que un entrenamiento en habilidades metalingüísticas mejora el nivel de conciencia fonológica de alumnos/as entrenados en ese tipo de tareas.

Si, como dice el D.C.B., se ha olvidado el lenguaje oral en lo referido a la preparación para la lectura, el tipo de actividades que nosotros proponemos para llevar a cabo en Preescolar pueden complementar el desarrollo de las habilidades lingüísticas que usualmente se hacen en dicho nivel educativo en base a actividades como los cuentos, trabalenguas, guiñol, etc.. Este trabajo en habilidades metalingüísticas implica que el niño/a se centre en la estructura segmental del habla que después tendrá que redescubrir cuando se enfrente a la enseñanza formal de la lectura.

Entendemos que el D.C.B. contempla este enfoque actual sobre la llamada "madurez para la lectura" y, creemos, sitúa en su justo término el desarrollo de habilidades neuroperceptivo-motoras. Una lectura del área de Comunicación de dicho documento nos muestra que en ninguna parte del mismo se plantea una relación entre ese tipo de habilidades y acceso a la lecto-escritura.

Si, por contra, el D.C.B. sugiere la importancia de programar actividades que favorezcan la adquisición de una buena coordinación visomotriz, esquema corporal, memoria visual, etc., en el Área de Autonomía y Desarrollo Personal.

Ejemplo de ejercicios del programa de entrenamiento

Ejercicio 66: *Inversión de fonemas.*

Profesor: "Vamos a decir al revés lo que yo diga.

Por ejemplo, si yo digo: /l—a/,
vosotros decís /a—l/".

Ejemplos:

-/l—a//a—l/
 -/s—i//i—s/
 -/rr—ee//e—r/
 -/n—o//o—n/
 -/f—a//a—f/
 -/e—l//l—e/
 -/j—a//a—j/
 -/m—i//i—m/
 -/a—s//s—a/

Ejercicio 67: *Añadir un fonema al principio de palabra* (1).

Profesor: "Ahora, yo voy a añadir el sonido del motor de un tractor /rrr/ delante de lo que voy a decir:

/ana//rrrana/

Ejemplos:

-/osa//rosa/
 -/abia//rabia/
 -/abo//rabo/
 -/adio//radio/
 -/aíz//raíz/
 -/ama//rama/
 -/ancho//rancho/
 -/aspa//raspa/
 -/eceta//receta/
 -/ecibo//recibo/
 -/eja//reja/
 -/isa//risa/
 -/uta//ruta/
 -/emo//remo/

REFERENCIAS

- ALEGRIA IZCO, J. (1984). "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura". En *Infancia y Aprendizaje*, 29, pp! 79-94.
 BENVENUTY MORALES, J. (1982). "Una revisión del concepto de dislexia como síndrome. Incidencia de las variables extrasujeto

- en los trastornos del aprendizaje de la lengua escrita. I.C.E. Universidad de Cádiz.
 BRYANT, P. E.; BRADLEY, I. (1983). "Categorizing sounds and learning to read: a causal connection". En *Nature*, 301, pp: 419-421.
 CALERO, A.; PEREZ, R.; MALDONADO, A.; SEBASTIAN, M.E. (1988). "Entrenamiento en habilidades metalingüísticas y rendimiento en lectura". En *Actas VI Jornadas Estudio sobre Investigación en la Escuela*. Sevilla. pp: 87-94.
 CALERO, A.; PEREZ, R. (1989). "La madurez para la lectura. Enfoque cognitivo versus enfoque neuro-perceptivo". En *Investigación en la Escuela*. Universidad de Sevilla, 9, pp: 25-33.
 DOWNING & TACKRAY. (1975). *Madurez para la Lectura*. Kapelusz.
 HUERTA, E.; MATAMALA, A. (1989). "Diagnóstico y tratamiento de los retrasos en lectoescritura. Descripción psicométrica de un grupo deniños desde la práctica clínica". En *Comunicación Lenguaje y Educación*, 3,4.; pp:113-128.
 LIBERMAN, I.Y.; SHANKWEILLER, D.; LIBERMAN, A.M.; FOWLER, L. (1974). "Phonetic segmentation and recording in the beginning readers". En A.S. Reber and Scarborough (ed). *Towards a Psychology of Reading*, pp:207-225.
 LIBERMAN, I.Y. (1982). "A lenguaje-oriented view of reading and its disabilities phonological awareness in preschool children". En *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, pp:159-173.
 RODRIGUEZ JORRIN, D. (1987). "Entrenamieno Auditivo y Lectura". C.E.P.E. (ed).
 ROZIN, P.; PORITSKY, S.; SOTSKY, R. (1971). "American Children with reading problems can easily learn to read english represented by chinese characters". En *Science*, 71, pp:1264-67.
 SEBASTIAN, M.E.; MALDONADO, A. (1987). "La segmentación de palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura". En *Boletín I.C.E.*, U.A.M. Enero, pp:5-15.
 VELLUTINO, F. (1981). Dislexia. En *Investigación y Ciencia*, 128, pp:12-20.

SUMARY

Traditionally, the stress is put on the "lack of maturity", in the previous capacities and, specially, on those perceptive-motor types. This has given place to a slope intervention, in which some important aspects, like oral language and the reading process.

RESUMÉE

"Traditionnellement, on a mit l'accent sur le "manque de madurité", sur les capacités préalables et, spécialement, sur celles de type perceptif-moteur. Ceci a donné lieu à une intervention en biais, où on a oublié des aspects fondamentaux comme le langage oral et le propre procédé lecteur.