



Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura

ISSN: 1885-446X

cepli@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha
España

Pascual, Rocío; Madrid, Dolores; Mayorga, Ma José
Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia en el aula
Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 10, 2013, pp. 91-106
Universidad de Castilla-La Mancha
Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259129174005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

FECHA DE RECEPCIÓN:

14/04/2013

FECHA DE ACEPTACIÓN:

11/11/2013

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

PALABRAS CLAVE

Educación infantil; madurez lectora; aprendizaje precoz; programa de aprendizaje lector.

KEYWORDS

Reading readiness, early learning, early childhood education, learning to read program.

DOLORES MADRID

e-mail: lmadrid@uma.es

Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia en el aula

Early learning reading: considerations from theory and from classroom experience

ROCÍO PASCUAL

DOLORES MADRID

M^a JOSÉ MAYORGA

Universidad de Málaga

RESUMEN

Leer es una actividad fundamental e imprescindible en la sociedad del siglo XXI dada la enorme repercusión que los textos escritos tienen en las actuales formas culturales.

La alfabetización no es un proceso natural ni espontáneo, por el contrario, requiere intencionalidad educativa de intervenciones directas en el proceso de aprendizaje para lograr que un individuo sea un lector competente. Es en este punto donde posiblemente se producen las diferencias más evidentes acerca del momento idóneo para comenzar este aprendizaje para lograr un alto nivel de alfabetización, especialmente proponiendo estrategias y principios metodológicos que lo favorezcan.

En este artículo analizamos dicho aspecto desde distintos enfoques y presentamos un estudio longitudinal realizado durante dos cursos académicos (2010-2012) en el que se evalúa la lectura del alumnado a partir de un conjunto de estrategias y principios, en el que el niño y la niña es el protagonista indiscutible de su aprendizaje y la lectura impregna la vida diaria del menor en todos los ámbitos de relación.

ABSTRACT

Reading is a fundamental and indispensable activity in 21st century society given the vast impact that written texts have in current cultural forms.

Literacy is not a natural or spontaneous process; instead, it requires an educational purpose and direct interventions in the learning process to ensure that an individual becomes a competent reader. It is at this point where there are the most obvious differences about the most appropriate time to begin this learning process to achieve a high level of literacy, especially by proposing strategies and methodological principles that promote such learning.

This paper analyzes the issue from different approaches and presents a longitudinal study from two academic years. During that period, students' reading was evaluated using a set of strategies and principles. In the study, students unquestionably play the leading role in their learning process and reading permeates daily life of the child in every relational scope.

Introducción

Cuando abordamos el aprendizaje de la lectura en la escuela nos empezamos cuestionando aspectos tan polémicos como importantes: cuándo emprender ese aprendizaje; cómo preparar al discente; con qué tareas lo facilitamos, qué tipo de materiales utilizar.

Tradicionalmente era la escuela de párvulos, llamada después “educación preescolar” y hoy “educación infantil”, donde se abordaba este aprendizaje con las clásicas cartillas. En los años setenta, se produjo toda una renovación de perspectiva en este sentido, que se tradujo en un retraso en el inicio de la lectura hasta los seis años, es decir, hasta el inicio de la escolaridad obligatoria. Durante la educación infantil se debía inculcar una serie de prerrequisitos o habilidades previas para preparar el aprendizaje en la etapa siguiente, como establece la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2/2006 de 2 de Mayo) entre sus objetivos: “una primera aproximación a la lectura y a la escritura”. Los argumentos para no adelantar el aprendizaje de la lectura antes de los seis años tenía que ver con la idea de que los niños/as no estaban preparados para ello, mejor dicho, no estaban maduros para adquirir el aprendizaje de la lectura (Mialaret, 1979; Inizan, 1980; Molina, 1981; Escoriza, 1986).

Numerosas investigaciones, en las tres últimas décadas, han demostrado que poco o nada tienen que ver las razones que entonces se daban para no adelantar el aprendizaje lector (Ausubel, 1978; Bruner, 1981; Frith, 1989; Goodman, 1986; Bloom, 1975; Hunt, 1961; Doman, 1978; Changeux y Connes, 1989; Jacquard, 1988; Lozanov, 1979; Cohen, 1987; Wyn & White, 1997; Engelmann, 1977).

Como podemos apreciar existen dos corrientes ideológicas contrapuestas. Una apuesta por el aprendizaje de la lectura después de los 6 años y la otra, por el aprendizaje lector antes de esa edad. Los investigadores, pedagogos, psicólogos y lingüistas que promueven el aprendizaje tardío de la lectura fundamentan su argumento en base al concepto de madurez. Tradicionalmente se ha venido entendiendo el término de madurez lectora como el momento en que el niño o niña puede aprender con facilidad y sin tensión emocional, porque los esfuerzos tendentes a enseñarle dan resultados positivos (Dechant, 1991).

Siempre que se aborda el tema de la enseñanza de la lectura aparece la necesidad de saber si el alumnado ha logrado una buena disposición hacia la misma (Cuetos, 1990), es decir, si ha adquirido las capacidades básicas que favorezcan esos aprendizajes.

En este sentido, los autores que rechazan su enseñanza formal durante la etapa de Educación Infantil se basan en que los niños y niñas antes de los 6 ó 7 años no han alcanzado las destrezas para su aprendizaje (Mialaret, 1979; Inizan, 1980, 1981). Se trata de una posición que se apoya en la idea de que es inútil pretender que se aprenda algo cuando el organismo aún no está preparado para ello, es decir, cuando aún no se posee el desarrollo específico para tal aprendizaje. Esta corriente apuesta por estimular los factores que

intervienen en el desarrollo de la madurez (Escoriza, 1986; Selles, Martínez y Vidal-Abarca, 2012; Flórez y Arias, 2010; Gallego, 2006; Pinker, 2001; Scarborough, 2002; Slavin y Cheung, 2003).

El concepto de madurez ha tenido importantes implicaciones en los diseños curriculares de las últimas décadas. Por ello, dicho concepto ha sido objeto de múltiples debates que han originado valoraciones e interpretaciones desde diferentes enfoques ideológicos (Peters, 1977, Gordon, 1985 y Escoriza, 1986):

- Enfoque innatista. La conducta humana viene determinada casi exclusivamente por factores innatos. En este sentido, la madurez es entendida como una función biológica y debe esperarse el periodo cronológico más apropiado para que el organismo esté preparado para la realización de una actividad determinada.
- Enfoque ambientalista. Por el contrario, los defensores del aprendizaje social consideran que los factores externos son los responsables del desarrollo de la madurez de los individuos.
- Enfoque interaccionista. Para los interaccionistas la madurez se puede definir como un proceso de cambio ontogenético en el marco de la interacción dinámica entre maduración y situación educativa, referida al desarrollo cognitivo y teniendo como principal componente la interiorización de experiencias significativas mediante el procedimiento activo de la información.

Las investigaciones desarrolladas por Bereiter y Engelman (1977), sobre aprendizaje precoz de la lectura, les hizo cuestionarse el concepto de madurez y propusieron una idea defendida por Ausubel (1978), para quien la madurez es la adaptación de las capacidades del individuo a las tareas que requiere un determinado aprendizaje.

Una postura sensiblemente encontrada es la que mantiene Fons (2008), la cual nos viene a decir que el aprendizaje de la lectura es complejo, ya que en él intervienen procesos de bajo nivel como descodificar o reconocer palabras, con otros procesos de alto nivel, como emitir hipótesis, anticipar, distinguir la información relevante o interpretar datos. Según este autor, la edad de aprender a leer abarca una amplia franja de tiempo, que va de los tres a los siete años; así mismo, insiste en la necesidad de dar tiempo al alumnado para alcanzar dicho conocimiento. Del mismo modo, considera que si dicho alumnado consigue leer con autonomía dentro de ese período, no se verán afectados los resultados académicos posteriores.

Actualmente se sabe que la maduración no depende exclusivamente de las capacidades del sujeto, sino que también intervienen variables sociales, económicas y culturales, es decir, cualquier niño o niña puede aprender a leer en la etapa de Educación Infantil si posee los programas educativos adaptados a las peculiaridades de dicha etapa.

Por otro lado, existen otros autores que apuestan por un aprendizaje precoz de la lectura (Foorman, Breier y Fletcher, 2003; Al Otaiba y Fuchs,

2002; De Arcangelo, 2003 y Flórez y Arias, 2009). Lebrero y Lebrero (1998) hacen un compendio de los resultados de los estudios en esta última línea de investigación. Estos trabajos se pueden clasificar en tres grupos:

- a) *Investigaciones relativas al entorno*: el entorno incide de forma determinante en el desarrollo del niño/a en los primeros años de vida (Wyn & White, 1997), debido a que las experiencias vividas durante los primeros meses desempeñan un papel capital en la construcción de la personalidad, el carácter y la inteligencia del niño/a (Ibuka, 1972). Además, siguiendo el trabajo de Pourtois & Desmet (1997), la familia constituye un entorno fundamental para trabajar estrategias que solucionan el problema del fracaso escolar, de tal forma que las escuelas infantiles potencien la riqueza que lleva el niño/a.
- b) *Investigaciones de carácter neurobiológico*: Según Piaget (1991) el periodo sensible se extiende de los dos a los cinco años, pero está comprobado que niños/as de dos y tres años que quieren aprender a leer, pueden hacerlo, además de aprender a tocar un instrumento o escribir (Doman, 2007). Genéticamente no existe una jerarquía que pueda fundamentarse en la naturaleza (nadie es superior a nadie), es decir, el fracaso escolar no está determinado genéticamente (Jacquard, 1997).
- c) *Aportaciones psicopedagógicas*: Cohen (1987) defiende que el cerebro es modificable con la precocidad del aprendizaje. Sus aportaciones son claras respecto al tema que abordamos, los niños/as pueden aprender a leer y escribir a edad temprana siempre que se cree el ambiente idóneo y utilice la metodología adecuada. Así mismo, Bruner (1968) demostró que la enseñanza puede comenzar a cualquier edad, si se 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. Hunt (1961) con sus teorías asienta las bases de una nueva pedagogía en las clases de Educación Infantil, ya que opina que sería posible estimular el desarrollo mental de los niños/as entre 0-4 años, puesto que sus posibilidades de aprendizaje son elevadas. Para conseguir este objetivo, es necesario disponer de los medios adecuados y de una estimulación rica y planificada que permita al niño/a el desarrollo de todas sus potencialidades. Es importante tener en cuenta que desde el nacimiento hasta los 8 años de edad se desarrolla el 80% de la inteligencia del ser humano (Bloom, 1968), y cuanto más precoces sean los aprendizajes, más eficaces resultan (Bereiter y Engelmann, 1977; Alegría, 2006; Gallego, 2006).

Los resultados de las investigaciones muestran la existencia de una estrecha relación entre lo que los niños/as conocen acerca del lenguaje escrito y sus mejoras en lectura y escritura (Evans, Taylor y Blum, 1979; Francis, 1973; Johns, 1972, 1980; Mickish, 1974). También se ha demostrado que las puntuaciones de los niños/as pequeños en pruebas de conocimiento sobre el lenguaje escrito (Concepts about print test, Clay 1972; Written language awareness

test, Blum, Evans y Taylor, 1980; Tests of linguistic awareness, Ayers, Dowling y Schaefer, 1977) correlacionan con medidas de habilidad lectora (Day, Day, Spicolay Griffin, 1981; Evanechko, Olilla, Dowlingy Braun, 1979; Evans, Taylor y Blum, 1979; Johns, 1980). De la misma manera, Mickish (1974) demuestra que la conciencia de los niños/as del significado de los términos letra, palabra y frase correlaciona con su habilidad lectora. Estudiando aspectos más concretos del proceso lector, Morris (1983) encuentra que los niños/as que han desarrollado el concepto de palabra revelan un mayor conocimiento de la correspondencia fonema-grafema que los niños/as que no han desarrollado este concepto. Por otro lado, Lomax y Mc Gee (1987) en su modelo de lectura de cinco componentes señalan que el desarrollo de los conceptos acerca del lenguaje escrito influye en la habilidad para discriminar letras y palabras, así como en el conocimiento de la correspondencia fonema-grafema, que a su vez influye en la habilidad para leer palabras.

Estas aportaciones han supuesto una revolución en el apacible mundo de las escuelas infantiles, quienes hasta este momento se habían encargado solamente de trabajar las áreas afectivo-social, sensoriomotriz y manipulativa con actividades preparatorias (preescritura, prelectura y prenuméricas) y olvidando aprendizajes de tipo escolar. Aunque queda demostrado científicamente que el aprendizaje precoz de la lectura es beneficioso para los niños/as de Educación Infantil. Muestra de ello es que en el actual sistema educativo, la legislación apuesta por dicho aprendizaje precoz, a pesar de que la escolaridad obligatoria no es hasta los seis años.

Marco conceptual

Según nuestra concepción aprender equivale a elaborar una representación, construir un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje. Por tanto, nuestra fundamentación teórica se centra en una concepción constructivista del aprendizaje de la lectura (Cuetos *et al.*, 2007).

Entendemos el aprendizaje de la lectura como un proceso interactivo donde el papel del alumnado es eminentemente activo, con capacidad para reflexionar, de buscar el significado de las ideas y del pensamiento. De forma que en el modelo de aprendizaje que defendemos se resalta la capacidad y la necesidad del niño/a de pensar sobre lo que lee, siendo nuestra labor, como docentes, esencial ya que facilitaremos la comprensión de la realidad mediante la educación del pensamiento.

Coherentemente con este concepto, sólo podemos desarrollar de manera significativa los procesos que intervienen en la lectura si ponemos a nuestro alumnado en situación de uso real de la lengua escrita. Cada situación real permitirá una aproximación con sentido al objetivo de aprendizaje.

Llegados a este punto, cabría afirmar que, según nuestra concepción, la edad de inicio del aprendizaje de la lectura no posee una importancia rele-

vante, ya que el alumnado de hoy está inmerso en una cultura letrada y su contacto con la palabra escrita es muy temprano.

Contexto

En el mes de septiembre del curso 2010/2011 nos incorporamos a un centro de nueva creación en una barriada de Málaga capital, situada en un lugar privilegiado, tanto desde el punto de vista de las comunicaciones como desde el aspecto sociocultural.

El alumnado de nuestra aula de estudio comienza la andadura en este centro educativo en el primer nivel del 2º ciclo de Educación Infantil (3 años). La mayoría de este alumnado ha tenido contacto directo o indirectamente con la lengua escrita. En el estudio participaron un total de 25 alumnos, de los cuáles 15 eran niños y 10 eran niñas. Todos ellos tenían como lengua materna el castellano, y provenían de un status social medio-alto.

Metodología

El estudio que presentamos constituye una investigación longitudinal descriptiva, que se llevó a cabo durante dos cursos académicos (2010-2011; 2011-2012). Al comienzo del curso se realizó una evaluación inicial del alumnado y de las familias, a partir de la cual se planteó una metodología de trabajo constructivista basada en el aprendizaje precoz de la lectura, concluyendo con una evaluación final tanto del alumnado como de las familias.

Nuestro objetivo fue propiciar un entorno en el aula donde el lenguaje escrito formara parte de las rutinas diarias, con la finalidad de detectar la influencia de una metodología constructivista en la evolución del proceso lector del alumnado. Y valorar en qué medida dicha metodología propiciaba en el alumnado altos resultados en competencia lectora.

La importancia de la familia en la evolución del alumnado

Durante la primera infancia, la familia juega el papel gratificante, alentador, animoso y ensoñador del cuentista, característico de las primeras etapas y que, como dice Pennac (1993), se transforma y degenera con el transcurso de los años en el papel anodino, censor y desilusionante del contable. Debido a esta gran influencia, decidimos implicarlos directamente en el aprendizaje de la lectura de sus hijos/as y que sus actuaciones no se limitaran a responder a las demandas de los mismos. Para ello, a principio de cada curso se tuvo una sesión de sensibilización respecto a la importancia del aprendizaje de la lectura, y como ellos podían utilizar el contexto familiar en pro de dicho aprendizaje.

Instrumentos para la evaluación del aprendizaje lector

En la etapa de Educación Infantil la finalidad básica de la evaluación es que sirva para intervenir, que permita tomar decisiones educativas, para saber en todo momento cuál es la evolución del discente y para plantearnos

qué procedimientos son más adecuados para lograr el desarrollo máximo de sus capacidades (González, Buisán y Sánchez, 2009).

Es complejo construir instrumentos que faciliten el conocimiento de los procesos del alumnado ya que, como hemos visto, leer no es la suma de determinadas habilidades y estrategias sino la integración de todas ellas es lo que permite progresar en este aprendizaje. Por ello, apostamos por plantear una complementariedad de instrumentos de recogida de información, tanto cualitativos como cuantitativos.

De forma sintetizada pasamos a exponer los instrumentos que utilizamos para la regulación continua del proceso de aprendizaje de la lectura:

- La entrevista inicial con la familia (diagnóstico inicial: anamnesis): Se elaboró una entrevista semiestructurada que se pasó a todas las familias una semana antes del comienzo del curso, para conocer sus inquietudes, necesidades y poder avanzar de forma conjunta en el proceso que de forma sistematizada se inicia en las escuelas, pero que forma parte de la rutina del niño/a casi desde que nace. Además se les sensibilizó respecto a la importancia del aprendizaje de la lectura. Y se les proporcionó información sobre cómo podían estimular dicho aprendizaje.
- Evaluación final del alumnado: Al finalizar el nivel de 4 años correspondiente a 2º nivel del 2º ciclo de Educación infantil hemos realizado un análisis pormenorizado de las metas que nos habíamos planteado, para ello hemos utilizado el Test CLE. Este test responde a un enfoque psicolingüístico cognitivo de la lectura, se ha elegido porque resulta especialmente eficaz para determinar el conocimiento que tienen los niños/as de los aspectos funcionales, formales y convencionales del lenguaje escrito. Contiene 45 ítems que evalúan si el niño puede reconocer la clase de actividades que se relacionan con la lectura y escritura; si el niño/a conoce la utilidad de saber leer y escribir y si tiene asimilados una serie de conceptos básicos referentes al lenguaje escrito. Por ejemplo, ¿conoce el niño/a la diferencia entre dibujo y escritura?; ¿sabe que la lectura se refiere a interpretar el texto más que los dibujos?; ¿sabe el niño/a que la lectura se puede llevar a cabo por diferentes motivos?; ¿sabe que la lectura y escritura son actividades con las que se puede divertir?; ¿sabe que a través de la lectura se puede saber lo que dice un cuento?; ¿sabe el niño/a que las palabras que aparecen en un texto están formadas por letras?; ¿que las palabras pueden ser de diferentes longitudes?... La duración de la prueba fue de unos veinte minutos, dicha prueba está especialmente indicada para los niños/as de segundo ciclo de Educación Infantil. Su aplicación la realizamos de forma individual.
- Evaluación final a las familias: Al finalizar el estudio se pasó a las familias un cuestionario diseñado por Cohen sobre el “Aprendizaje precoz de la lectura” (1987). Se aplicó de manera grupal en la reunión final del curso con las familias, donde se entregaban las calificaciones del 2º curso del 2º ciclo de Educación Infantil (4 años), así se aseguró la participación de

todas las familias en la realización del cuestionario. Mediante dicho cuestionario pretendíamos conocer sus percepciones y la evolución respecto a la lectura que habían tenido sus hijos/as. Se les plantearon cuestiones como: si sus hijos/as se interesaban por la lectura, desde cuándo, si sus hijos jugaban con libros, si ellos les ayudaban a leer, si deseaban que sus hijos aprendieran a leer antes de que entraran en primaria, a qué edad consideraban que era más apropiado aprender a leer, si sus niños/as les hablaban sobre la lectura en la escuela, si les interesaba el tema, etc.

Resultados

El conocimiento detallado de nuestra metodología y el consenso sobre las actuaciones a llevar a cabo en casa, ha facilitado enormemente el avance espectacular de nuestro alumnado y su actitud hacia el aprendizaje de la lectura.

A continuación, presentamos los resultados más destacados de este estudio.

Resultados de las familias

En la primera fase de anamnesis se obtuvieron los datos socioculturales de los padres. El 62% de los padres poseían titulación superior (universitaria o FP de Grado superior), el 23% titulación media (bachillerato) y el 15% estudios básicos. Todos ellos de origen español y de barrios colindantes al barrio donde se situaba el colegio. En el momento en que se realizó el estudio no había ninguna familia en situación de desempleo, el 70% de las familias trabajan para la Administración, en la Universidad de Málaga, Juzgado,... un 10% eran empresarios y el resto se dedicaban a profesiones variadas.

En la entrevista inicial, el 100% de los padres afirmó que la lectura era fundamental para éxito académico de sus hijos. El 87% de los niños/as provenían de escuelas infantiles, por lo que ya poseían un primer acercamiento a la lectura.

Después de estos dos años de estudio se aplicó el cuestionario de Cohen (1987) y se obtuvieron los siguientes resultados:

El 100% de las familias ha dado una respuesta positiva a la pregunta de si a su hijo/a le interesa la lectura; respecto al grado de interés en la escala (un poco-mucho-nada), el 6% poco y el 94% mucho. Pensamos que este elevado interés por la lectura es favorecido porque desde su nacimiento poseen un ambiente adecuado a sus necesidades lectoras.

Se les preguntó a los padres si en casa ayudaban a aprender a leer a sus hijos/as, la mayoría de las familias, concretamente el 96% contestó que sí. Así mismo, se les planteó qué hacían para potenciar dicho aprendizaje, afirmando las familias que para ello les leían cuentos, utilizaban cuadernos de lectura, los hacían partícipes de rutinas diarias como hacer la lista de la compra, recordatorios en el frigorífico, mediante juegos educativos, etc. concretamente una madre afirmaba “cuando vamos al supermercado se detiene

en los estantes y empieza a reconocer las letras, y cuando no identifica alguna me pregunta enseguida” (SP, 1). Como podemos apreciar los niños/as se encuentran muy motivados hacia este aprendizaje y al mismo tiempo poseen un ambiente familiar favorecedor del mismo.

Igualmente el 100% de los padres encuestados responden afirmativamente cuando se les pregunta sobre si sus hijos/as cogen libros e intentan reconocer letras, palabras y frases tanto como descifrar palabras e historias, en cuyo caso un 12% respondieron que no a las historias.

Les preguntamos si los niños/as les hablaban sobre las actividades de lectura que hacían en clase. El 56% contestó que sí, el 34 % que a veces y el 10% que nunca. Un padre afirmó “nada más llegar del trabajo empieza a contarme las letras que ha aprendido hoy, se siente muy motivado hacia la lectura” (CR, 3). Apreciamos que otro elemento facilitador de la adquisición de la lectura es la comunicación familiar.

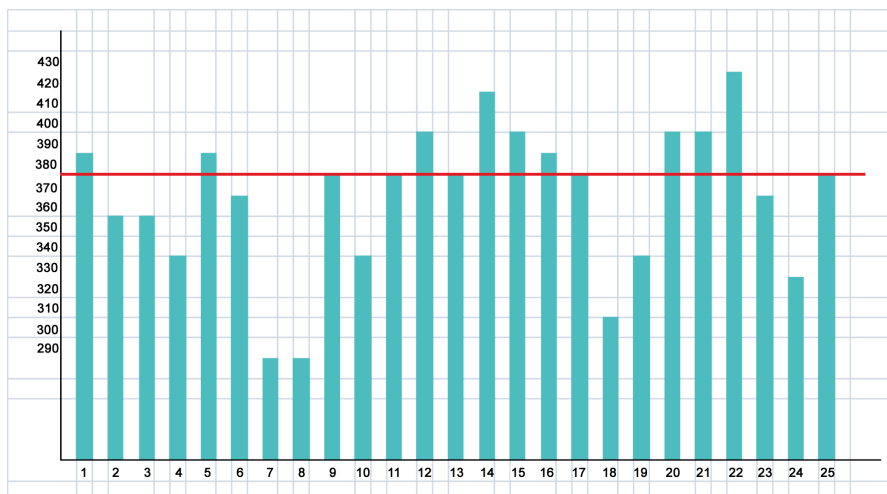
Por último, se les preguntó a las familias cuál era para ellos la edad ideal para aprender a leer. Para un 20% dicha edad era cuando estuvieran preparados; para el resto eran los 5 ó 6 años la edad ideal para el aprendizaje de la lectura. Aunque todos ellos mostraban su agrado hacia el aprendizaje de la lectura durante la etapa de Educación Infantil. Esto puede ser debido a la presión social existente respecto a que los niños/as empiecen a leer antes de entrar en la escuela primaria.

Resultados del alumnado

Al finalizar el nivel de 4 años correspondiente a 2º nivel del 2º ciclo de Educación infantil realizamos un análisis pormenorizado de las metas planteadas mediante la aplicación de la prueba CLE.

La media del grupo clase en relación a la puntuación total del test era 367.56, con una desviación típica 7,37 y un centil de 94. Siendo el valor máximo 429,2 y el valor mínimo 292 como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Puntuación del alumnado respecto a la media



Atendiendo a la puntuación centil obtenida por el grupo medio podemos decir que los resultados de la programación llevada a cabo han sido muy satisfactorios. De tal forma que una alumna obtuvo una puntuación muy por encima de la media, siendo su puntuación directa de 429,2 (cuando la puntuación directa máxima era de 450 puntos). Los resultados de esta prueba concuerdan con la posición en que cada alumno/a se encuentra en relación a los objetivos evaluados.

A continuación pormenorizamos las puntuaciones de los doce factores en que se han agrupado los cuarenta y cinco ítems de la prueba, dichos factores nos ayudarán a comprender mejor los distintos objetivos de la misma.

Tabla 1. Resumen de resultados

FACTORES	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	CENTIL
Factor 1	57,11	1,34	60
Factor 2	61,41	3,16	10
Factor 3	27	1,06	80
Factor 4	27,18	1,18	90 - 85
Factor 5	36,75	1,85	70
Factor 6	24,12	0,95	50
Factor 7	37,77	1,21	90
Factor 8	16,80	1,06	45
Factor 9	17,66	1,33	90
Factor 10	16,33	1,33	75
Factor 11	18,20	0,58	45 - 40
Factor 12	26,60	0,75	95

—Factor 1. Diferenciación entre números y letras.

En general los alumnos/as diferencian, sin problemas, los números de las letras. Aunque cuando aparecen aislados determinados números y letras suelen confundirlas debido a su semejanza, por ejemplo: la letra “O” y el número “0”; la letra “I” y el número “1”.

—Factor 2. Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura.

Analizando cada uno de los ítems de este factor parece que la poca calidad de las fichas fotocopiables y la mala comprensión de los dibujos presentados en los mismos pueden ser los causantes de las puntuaciones tan bajas del grupo.

Por ello, hicimos un ejercicio similar, pero con dibujos en color, cuentos, fotografías, láminas representativas y las propias actividades in situ. El 90% del alumnado reconoce, sin lugar a dudas, las actividades de leer y escribir.

—Factor 3. Reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito.

El uso cotidiano del ordenador, tanto en el aula como en casa, proporciona un mayor conocimiento de la escritura a máquina.

—Factor 4. Localización de la última letra y palabra de la frase.

Este objetivo junto con el tratado en el factor 7 lo hemos trabajado en clase como juego, desde el curso pasado.

En primer lugar se les enseñó a reconocer la primera palabra de sus nombres, para ello dicha palabra se identificaba con una fuente de distinto color o en negrita. Esta tarea les permitió reconocer las letras del alfabeto, identificar la inicial de las palabras y comparar sus nombres con los de los compañeros/as. Posteriormente se ha extendido a la letra final para jugar a los encadenados (mar-roca-ala) o realizar rimas.

— Factor 5. Reconocimiento de la función del recuerdo.

En clase se anotaron las cosas que se hacían y las que se dejaban para otro día, por otro lado, en casa ayudaban a sus familias a hacer la lista de la compra, a escribir notas para recordar los días de los deberes o el tiempo límite para entregar proyecto.

Lo que se intentaba era hacer funcional el uso de un instrumento tan valioso, para los seres humanos, como es la lengua escrita.

— Factor 6. Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura.

Este objetivo entraña un conocimiento más exhaustivo del lenguaje que lo que el alumnado de 4 años posee.

— Factor 7. Localización de la primera letra y palabra de una frase.

Mide la habilidad para localizar en una frase la primera palabra y la primera letra.

— Factor 8. Localización de la primera y la última línea de un texto.

Solo aquellos alumnos/as que han obtenido mayores puntuaciones en la evaluación global del test, que además correlacionan con aquel alumnado que ha adquirido mayor competencia con respecto a la lectura, han superado esta prueba con facilidad. Además, en los ítems evaluados hay un número muy limitado de frases. De forma que entre tres frases debían averiguar cuál es la primera y la última frase.

— Factor 9. Reconocimiento de la palabra.

Ello indica que al alumnado, en general, no le cuesta distinguir las palabras y las diferencias entre los números y las letras. Éste es un aspecto muy trabajado durante el curso en el aula.

— Factor 10. Reconocimiento de la escritura cursiva.

Una puntuación lógica con respecto al grupo, ya que en clase se ha trabajado distintos tipos de escritura. Además, también han analizado y escrito textos utilizando diferentes modalidades de letras.

— Factor 11. Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversificación y ocio.

Habitualmente los primeros contactos con los libros son muy agradables y divertidos. Sus familias les cuentan historias que les sumergen en el mundo imaginario y les llenan de alegría. Al iniciar la escuela su maestro/a le sigue adentrando en el maravilloso mundo de los libros. Por ello, al alumnado de esta edad no les cuesta identificar y hablar de la lectura como actividad placentera.

—Factor 12. Reconocimiento de la frase y sus características.

El alumnado identifica las frases sin problemas, pero no es capaz de diferenciar los elementos que la componen. Por ejemplo, si cuentan el número de palabras, diferencian la primera y la última palabra en frases cortas, e incluso son capaces de diferenciar las acciones a las que aluden. Pero a pesar de ello, no saben distinguir todas sus características, dicho proceso lo irán adquiriendo en años sucesivos.

En general valoramos positivamente los resultados obtenidos, en cada uno de los factores, teniendo en cuenta la edad del alumnado.

102

Conclusiones

Tras realizar este estudio, defendemos el aprendizaje precoz de la lectura como una necesidad que demanda el alumnado de Educación Infantil en los momentos actuales.

Los datos nos muestran cómo las familias de este estudio consideran la lectura importante y potencian el aprendizaje de la misma, es decir, en casa el alumnado posee un ambiente rico y facilitador, esto puede ser debido entre otras cosas al nivel sociocultural de los padres. Aunque también opinan que sus hijos/as hasta los 5 o 6 años no están preparados para ello, tal vez a causa de la tradición cultural y a la idea de que hasta la escolaridad obligatoria no es necesario que los niños/as aprendan a leer. A pesar de ello, potencian en el hogar que sus hijos/as vean la lectura como una actividad cotidiana, haciéndolos partícipes de actividades como la lista de la compra, o simplemente comentando con ellos lo que ha hecho en el colegio respecto a la lectura.

Por otro lado, una vez analizados los datos del CLE, se puede afirmar que plantear una metodología constructivista de aprendizaje de la lectura facilita la adquisición de la competencia lectora en el alumnado. Estos alumnos/as a los 4 años son capaces de diferenciar los números de las letras, reconocer las actividades de leer y escribir, identificar iniciales de palabras, frases, han aprendido a utilizar las letras como recuerdo, reconocen la escritura a máquina y consideran la lectura como una actividad placentera. Analizados estos resultados se aprecia que están por arriba de la media del CLE, y si atendemos al análisis discriminativo (Método Rao) utilizado en el análisis de validez del test para averiguar el correlato entre las puntuaciones de los escolares en Educación Infantil, el uso de las reglas de conversión grafema-fonema tanto en palabras como en pseudopalabras y el nivel de comprensión lectora al finalizar el alumnado el 1º nivel de Educación Primaria; los niños/as que obtienen puntuaciones altas en el CLE tienen una alta probabilidad de alcanzar altas puntuaciones en comprensión lectora. Por el contrario, los niños/as que puntúan bajo en el CLE tienen altas probabilidades de obtener baja comprensión lectora al finalizar el segundo curso del primer ciclo de Educación Primaria. En nuestra experiencia los niños/as han obtenido puntuaciones bastante elevadas, lo cual indica que estos niños/as tienen muchas

posibilidades de obtener una buena comprensión lectora, así como éxito en el sistema educativo.

Por ello, podemos afirmar, que al aplicar esta prueba a nuestro alumnado de infantil, hemos conocido su punto de partida y así se ha podido programar en función a dichos resultados, con la finalidad de lograr superar las dificultades iniciales que el alumnado pueda tener, y de esta manera lograr una evolución satisfactoria del lenguaje escrito en la etapa de Educación Primaria.

En definitiva, una vez valorados estos resultados, podemos afirmar que las corrientes que no recomiendan el aprendizaje de la lectura antes de los seis años se pueden rechazar por varias cuestiones: la primera es que la lectura, como cualquier aprendizaje que requiere de una sistematización a priori, es un continuo que se inicia en el momento en que el alumno/a se escolariza y que no termina jamás. Por otro lado, no hay que obviar que el niño/a del siglo XXI vive en un ambiente alfabetizado, por lo que demanda de forma continua la incorporación de este aprendizaje en sus contextos de relación.

No se debe retrasar el objetivo de la alfabetización universal, porque hablar de saber leer y escribir hoy, es hablar del derecho de todos los niños/as a acceder a la cultura letrada en las mejores condiciones (Fons, 2012). Estas condiciones se construyen de manera relevante en la Educación Infantil, cuando se producen las primeras interacciones del adulto con los niños/as y los textos escritos.

Pero también debemos afirmar que para un adecuado aprendizaje de la lectura, en estas edades especialmente, es necesario poner en práctica programas educativos sólidamente contruidos que se adecuen a la funcionalidad que dicho aprendizaje requiere, y que consigan despertar la motivación e interés del alumnado.

Una vez que el alumnado encuentra esa funcionalidad, su desarrollo viene proseguido de múltiples acciones, espontáneas y dirigidas, que posibilitan dicha adquisición. No hay que olvidar que la utilidad del aprendizaje radica en su uso con sentido (Ferrero y Teberosky, 1979; Nemirovsky, 2009), y en su beneficio para la comunicación personal y social. El interés por la lectura les viene impulsado por la curiosidad y el interés innato de entender lo que ocurre a su alrededor, buscando respuestas a sus necesidades. Son los educadores y las familias quienes deben fomentar situaciones que ayuden al menor a encontrar sentido a dicho aprendizaje.

Referencias

- Al Otaiba, S. y Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: a review of the literature. *Remedial and Special Education*, 23 (5), 300.
- Alegria, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29, 93-111.

- Ausubel, D. P. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Reinehart and Winston.
- Ayers, J. D.; Downing, J. & Schaefer, B. (1977). *Test of linguistic awareness in reading readiness*. Canadá: Universidad de Victoria.
- Bereiter, E. y Engelman, S. (1977). *Enseñanza especial preescolar*. Barcelona: Fontanella.
- Bloom, B. J. (1968). *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: Norton.
- Bloom, B. S. (1975). *Taxonomía de los objetivos educativos*. Madrid: Alcoy.
- Blum, I. H.; Evans, M. & Taylor, N. E. (1980). *BET: Written Language Awareness Test*. Washington, DC: Catholic University.
- Bruner, J.S. (1968). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1981). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa.
- Changeux, J. P. & Connes, A. (1989). *Matiere a penser*. Paris: Jacob.
- Clay, M. M. (1972). *Reading: the patterning of complex behavior*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Cohen, R. (1987). *Aprendizaje precoz de la lectura: ¿a los 6 años es ya demasiado tarde?* Madrid: Cincel.
- Cuetos, E. (1990). *Psicología de la lectura, diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Escuela.
- Cuetos, F; Rodríguez, B.; Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores revisada*. Madrid: TEA.
- De Arcangelo, M. (2003). On the mind of a child: a conversation with sally Shaywitz. *Education al Leadership*, 60 (7), 6-10.
- Day, K. C; Day, H. D; Spicola, A. R. & Griffin, M. (1981). The development of orthographic linguistic awareness in kindergarten children and the relationship of this awareness to later reading achievement. *Reading Psychology*, 2, 76-97.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: an interactive model*. Hillsdale, NY: Lawrance Erlbaum Associates.
- Doman, G. J. (1978). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar.
- Doman, G.J. (2007). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé: la revolución pacífica*. Madrid: Edaf.
- Downing, J. y Thackray, D. V. (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Engelmann, S. (1977). *Enseñanza especial preescolar*. Barcelona: Fontanella.
- Escoriza, J. (1986). *Madurez lectora: Predicción, evaluación e implicación educativas*. Barcelona: PPU.

- Evanechko, P.; Olilla, J. D.; Dowing, J. & Braun, C. (1979). Investigation of the reading readiness domain. *Reserch in the teaching of English*, 7, 61-78.
- Evans, M. C.; Taylor, N. & Blum, I. H. (1979). Children's written language awareness and its relation to reading acquisition. *Journal of Reading Behavior*, 11, 331-341.
- Ferrero, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Flórez, R. y Arias, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de la lectura. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 2 (4), 329-344. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3516>
- Fons, M. (2008). Despacito y buena letra. *Infancia y aprendizaje*, 45, 38-41.
- Fons, M. (2012). Nacidos para leer... ¿Por qué? 0 a 6. *Aula de Infantil*, 67, 8-12.
- Foorman, B.; Chen, D.; Carlson, C.; Moats, L.; Francis, D. y Fletcher, J.M. (2003). The necessity of the alphabetic principle to phonemic awareness instruction. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 16, 289-324.
- Francis, H. (1973). Children experience of reading and notions of units in language. *British Journal of Educational Psychology*, 43, 17-23.
- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. En *Simposio sobre "la lectura"*. Salamanca: Abril. (pp.21-31)
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Lectoescritura*. Morelia, México. Recuperado de: http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/gallego.htm
- González, A. X; Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 155- 169.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gordon, B. (1985). Subjective frequency and the lexical decision larenay function: Implications for mechanisms of lexical access. *Journal of Memory and Language*, 24, 631-645.
- Hunt, J. (1961). *Intelligence and Experience*. New York: The Ronald Press.
- Ibuka, M. (1972). *Kindergarten is too late*. New York: Simon and Shuster.
- Inizan, A. (1980). *Manual del método de lectura "Veintisiete frases para enseñar a leer"*. Madrid: Pablo del Río.
- Inizan, A. (1981). *Cuándo enseñar a leer*. Madrid: Pablo del Río.
- Jacquard, A. (1988). *Yo y los demás: Iniciación a la genética*. Barcelona: Paidós.
- Jacquard, A. (1997). *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*. Paris: Calmann-Lévy.

- Johns, J. (1972). Children's concepts of Reading and their Reading achievements. *Journal of Reading Behavior*, 4, 56-57.
- Johns, J. (1980). First grader's concepts about print. *Reading Research Quarterly*, 15, 529-549.
- Lebrero, M^a P. y Lebrero, M^a T. (1998). *Lectura y escritura en los primeros años: enseñanza/aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 mayo 2006.
- Lomax, R.G. & Mc Gee, L.M. (1987). Young children's concepts about print and Reading: Toward a model of Word Reading acquisitions reading. *Research Quarterly*, XXII, Spring, 237-256.
- Lozanov, G. (1979). Aprendizaje Acelerado y potencial individual. *Perspectivas: revista trimestral de educación*, 9 (4), 414-25.
- Mialaret, G. (1979). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Alianza.
- Mickish, V. (1974). Children's Perceptions of written word boundaries. *Journal of Reading Behavior*, 6, 19-22.
- Molina, S. (1981). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE.
- Morris, D. (1983). Concepts of word and phoneme awareness in the beginning reader. *Research in the teaching of English*, 17, 3559-3773.
- Nemirovsky, M. (2009) (coord). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona: Graó.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Peters, R. S. (1977). *Education and the education teachers*. London: International library of philosophy of education.
- Piaget, J. (1991). *Introducción a la epistemología genética. El pensamiento matemático*. México: Paidós.
- Pinker, S. (2001). Language Acquisition. En L. Gleitman, D. Osherson y M. Liberman (Eds.). *An invitation To cognitive Science: Language* (pp 1-41). Cambridge: MIT Press.
- Pourtois J.P. & Desmet. H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: PUF.
- Selles, P.; Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40, 3-14. Recuperado de: http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i20/03_AA_Vol.40_n.3
- Slavin, R. E. & Cheung, A. (2003). *Effective Reading Programs for English Language Learners: a Best-Evidence Synthesis*. Center for Research on the Education on Student Placed at Risk. Baltimore: CRESPAR/Johns Hopkins University.
- Wyn, J. & White, J. (1997). *Rethinking Youth*. London: Sage.