

## Iniciación temprana en la lectura: Interrogantes y respuestas

Mabel Condemarín\*

Gracias a la influencia de las ciencias humanas y de la conducta, las normas de crianza han variado considerablemente en las últimas décadas con relación a la nutrición y la estimulación. A ello debe agregarse la influencia de los medios de comunicación audiovisual como fuente de estimulación de los preescolares. Muchos niños con edades inferiores a los 6 años de edad están interesados en aprender a leer y, en los hechos, muchos lo hacen.

Enfrentar tempranamente la lectura, en especial en el nivel del Jardín Infantil, es un tema que concita más puntos de vista en contra que a favor. Los argumentos que se esgrimen se apoyan más, por lo general, en la intuición que en la investigación y la práctica, y muchas afirmaciones tienden a constituirse en mitos que se transmiten de una a otra generación de educadores y de padres.

Examinaremos a continuación algunos argumentos típicos confrontándolos con resultados de investigaciones; analizaremos las posibles ventajas de iniciar a los niños tempranamente en la lectura y las características de los lectores precoces para arribar, finalmente, a algunas recomendaciones metodológicas para enfrentar la lectura en el Jardín Infantil.

### 1. Argumentos típicos

1.1. La maduración para el aprendizaje en general y la lectura en particular no puede acelerarse porque es un proceso natural.

La idea de la "manzana madura en el árbol" tiene su más divulgada expresión en Gessell (1940, 1943, 1949; ediciones en español 1963, 1973 y 1979, respectivamente) el cual otorgaba una gran importancia a los factores innatos y a la madurez interna. En este contexto la educación pasa a constituir el ejercicio de una función ya preformada existiendo serios peligros al acelerarla. Sólo cabía esperar que las funciones madurasen.

Este planteamiento incluye un concepto vago y global de madurez que si fuera válido echaría por tierra todos los planes y programas de estimulación temprana y afirmaría las bases de que ni los padres ni los educadores podrían intervenir en su desarrollo. También implicaría privilegiar exclusivamente el potencial genético del niño excluyendo el hecho evidente de que la expresión del potencial depende de las circunstancias ambientales. Implica también concebir el desarrollo como un proceso indiferenciado y no considerarlo como un sistema de funciones psicológicas básicas interrelacionadas susceptibles de progreso y perfeccionamiento.

---

\* Mabel Condemarín, profesora de la Universidad Católica de Chile, es autora de diversos trabajos acerca de la lectura y escritura.

Afortunadamente para los niños, los avances en áreas científicas, como la psicología cognitiva, han aportado a partir de la década del 60 (Bruner, 1960, 1968; Bloom, 1968; Hunt, 1961) argumentos contrarios a la teoría tradicional de la maduración.

Los trabajos de los psicólogos mencionados se basan en la teoría de Piaget: un niño desarrolla progresivamente sus potencialidades internas cuanto más manipula y experimenta. El desarrollo de su inteligencia y de su curiosidad están en función de la cantidad y diversidad de experiencias que realice. Los psicólogos cognitivos sobre la base de sus propias investigaciones acerca de los efectos de los aprendizajes precoces en el desarrollo humano, han llegado a la conclusión de que las potencialidades de los niños pequeños, especialmente sus capacidades intelectuales, han sido desaprovechadas y postergadas en la enseñanza tradicional y que el porvenir intelectual de un individuo está enormemente influido por los aprendizajes que preceden, incluso a la edad de los cuatro años.

Pines (1969) describe en los siguientes términos sus preocupaciones al respecto: "Se causa un daño irreparable a millones de niños cuando se les priva de una estimulación intelectual durante los años cruciales que van desde el nacimiento hasta los seis años. Si para las clases medias, esta carencia supone obtener menos brillantez, para las clases desfavorecidas es una predestinación al fracaso escolar en la vida adulta".

Una de las hipótesis de los cognitivos, formuladas a través de Bruner (1960) es que cualquier contenido puede ser enseñado en forma intelectualmente válida a cualquier niño a cualquier edad de su desarrollo, si el educador organiza eficazmente su enseñanza, si tiene confianza en el potencial de los niños pequeños y si reconsidera sus contenidos y los métodos de enseñanza a la luz de los avances científicos.

Las ideas tradicionales sobre la maduración siguen siendo válidas en aspectos físicos como son el levantar la cabeza, gatear, caminar pero no son válidas cuando se trata de aprendizajes complejos como es la lectura que necesita una buena cantidad de inmersión en un ambiente letrado, ayuda y guía si se quiere adquirirla.

1.2. Los alumnos con edades inferiores a los 6 años no pueden realizar las finas discriminaciones visuales y auditivas que requiere la lectura.

La creencia de que los niños no pueden realizar discriminaciones visuales finas se fundamenta en estudios que en la actualidad están siendo seriamente cuestionados. Getman planteó en 1962 que la visión de cerca de la mayoría de los alumnos de Jardín Infantil es inmadura. Sin embargo, Eames, en el mismo año, refutó esa afirmación planteando que, según sus investigaciones, los ojos de los niños de cinco años tienen más capacidad acomodativa que los de cualquier otra edad subsecuente.

Diack (1963), Lynn (1963) dan ejemplos de niños de 2 a 5 años que son capaces de hacer las discriminaciones perceptivo visuales, después de una pequeña práctica. Southgate (1972) demuestra que niños de menos de cinco

años que aún no han comenzado a leer, pueden hacer finas discriminaciones visuales entre palabras de apariencia similar. Por ejemplo, niños de cuatro años eran capaces de discriminar entre las palabras "bota" y "bote" aunque no eran capaces de leerlas.

Thackray (1965, 1971) también confirma que niños británicos de cinco años podían responder satisfactoriamente a tests sencillos de discriminación visual y auditiva cuando se les solicitaba una simple marca en el papel a manera de respuesta.

Los mismos argumentos pueden ser hechos en relación con la habilidad de los pequeños para realizar discriminaciones auditivas finas. Ningún educador duda que un niño es capaz de diferenciar palabras como vino-fino; chal-sal-bata-pata o tos-dos.

1.3. Los niños que se inician precozmente en la lectura, es decir antes de los 6 a 6 años y medio, sufren de efectos negativos a lo largo de su escolaridad.

Esta aseveración mecánicamente repetida por muchos padres y educadores tampoco tiene asidero en la investigación educacional. La revisión bibliográfica muestra numerosos antecedentes tales como:

- Dos investigaciones longitudinales realizadas por Durkin muestran hallazgos interesantes. La primera investigación (Durkin, 1959) fue realizada con 49 niños que ya sabían leer al entrar a primer año escolar se realizó un seguimiento a lo largo de seis años. Los resultados de las pruebas de lectura fueron significativamente más altos que los que aquellos niños de inteligencia comparable, que habían comenzado la lectura en primer año. La autora no comprobó ningún efecto negativo en los alumnos del grupo experimental en aspectos físicos, afectivos y sociales. Los 49 niños estudiados no pertenecían a medios sociales favorecidos, por el contrario pertenecían a la clase media baja.

- Durkin (1966) realizó la segunda investigación en Nueva York, durante 1962, 1963 y 1964. De 4.465 niños que ingresaron a primer año básico, el 3,5 por ciento, es decir, 147, sabían leer. De este grupo, se seleccionó una muestra de 30 niños que fueron pareados con un grupo de 30 niños que no sabían leer, pero que tenían la misma edad, el mismo nivel intelectual medido por Binet, y procedían del mismo medio sociocultural que el grupo experimental. Algunas conclusiones después de un seguimiento de tres años, que incluía observaciones sobre el medio familiar, actitud de los padres, comportamiento de los niños y forma en que habían aprendido a leer, fueron las siguientes:

- El nivel de lectura fue más elevado a lo largo de los tres años en el grupo experimental.

- Al final del primer año los niños del grupo experimental obtuvieron resultados superiores en el test de rendimiento de Stanford, adelanto que se mantuvo a lo largo de los tres años.

- No se comprobó ningún efecto negativo en el grupo de niños que iniciaron precozmente el aprendizaje de la lectura.

- El estudio de Brzinski (1972) se realizó con cuatro mil niños pertenecientes a las escuelas públicas de Denver (Colorado). Por el hecho de no haberse realizado una selección, los niños pertenecían a todos los niveles sociales, y el nivel intelectual se repartía de acuerdo con la distribución típica. Todos estos niños habían sido iniciados en la lectura en el período preescolar y, a su entrada en el primer año fueron repartidos en dos tipos de programas: uno especial, adaptado, que respetaba el adelanto en lectura; y otro que correspondía a clases tradicionales. Se observó a estos alumnos en el quinto año, y los resultados fueron los siguientes:

- Los alumnos que habían aprendido a leer en el período preescolar y se habían beneficiado de programas adaptados para ellos a lo largo de su escolaridad, obtuvieron resultados significativamente más altos en las pruebas de lectura, vocabulario y comprensión, que los niños que habían comenzado el aprendizaje de la lectura en primer año escolar.

- También se comprobó que las aptitudes de aprendizaje en general y la rapidez de trabajo en todas las asignaturas que dependían de la lengua escrita, aparecían favorecidas.

- Los alumnos que aprendieron a leer en el período preescolar, pero que fueron ubicados en clases con métodos tradicionales, perdían su adelanto y obtenían resultados similares a los niños que habían empezado a leer en el primer año básico.

## **2. Características de los lectores precoces**

Los lectores que aprenden precozmente a leer no son más que el 5 % de la población escolar. Las investigaciones realizadas en lectores precoces no son numerosas, pero su calidad es óptima, y sus resultados son válidos para extraer conclusiones aplicables a la práctica educativa. Se destacan los estudios de Durkin (1960), Clark (1976), los informes sobre estudios de caso publicados por Krippner (1963), Torrey (1969) y Bagham (1984) entre otros. Algunas conclusiones son las siguientes:

- En relación con el desarrollo físico, estimado a través del caminar, hablar o controlar esfínteres, los lectores precoces no se diferencian de sus iguales. Clark y Durkin encontraron que los padres entrevistados descubrieron similares características físicas tanto en sus hijos lectores como no lectores precoces.

- En relación con la capacidad intelectual, medida a través del E.I., los puntajes de los lectores precoces muestran una media superior al promedio. Backman (1983) comparó un grupo de lectores precoces, con otro grupo de no lectores similares en cuanto edad, sexo, habilidades y vida familiar, y con un tercer grupo de niños que había aprendido a leer dentro del contexto escolar. Como grupo, los lectores precoces obtuvieron mayor puntaje verbal, manual (performance) y total que los no lectores ( $T_2 = 14.62$ ,  $F(3, 21) = 4.49$ ,  $p < .05$ ) y que los que habían aprendido a leer en la situación escolar normal, ( $Y = 14.11$ ,  $F(3, 21) = 4.29$ ,  $p < .05$ ). Los tests univariados sobre cada escala

indicaron separadamente que los lectores precoces daban puntajes significativamente más altos que los otros grupos en cada caso. La media de E.I. total de los lectores precoces fue de 129,79 (rango = 112-149) mientras que la de los no lectores y lectores mayores fue de 118,24 (rango = 104-129) y 120,29 (rango = 100-142), respectivamente. La inteligencia fue medida a través del WISC (Wechsler, 1949).

Sin embargo, en la mayoría de otros estudios el rango de todos los sujetos comienza con puntajes bajo el promedio. Por ejemplo Durkin (1966) encontró que el rango de E.I. de los preescolares estudiados de California se extendía entre 91 y 161 y el de Nueva York entre 82 y 170. John, el niño estudiado por Torrey (1969) tenía un E.I. de 104 medido a través de la escala completa del WISC.

- A menudo se informa que los lectores precoces son poseedores de excelentes habilidades de memoria y discriminación de estímulos visuales. Por otra parte, los estudios de Durkin y Clark informan que muchos lectores precoces aprenden a leer a pesar de que sus puntajes son promedio o bajo el promedio, en tests perceptivo visuales y de destrezas viso-motoras. Evans y Smith (1976) también confirman este hecho. Es interesante destacar que las habilidades avanzadas para copiar estímulos visuales no muestran correlación con la lectura precoz (Kruppner, 1963, Clark, 1976). Esto comprobaría la estimación de que las habilidades que incluyen un componente motor correlacionan mejor con escritura manuscrita que con lectura. Las bajas correlaciones entre el rendimiento en el Test Gestáltico Visomotor de Bender (1938) y la predicción de éxito en el aprendizaje de la lectura, también apoyan esta afirmación. Naturalmente, esta carencia de correlación no excluye el hecho de que el interés por la escritura a menudo preceda o cause un interés por leer.

- Las investigaciones relacionadas con las habilidades auditivas de los lectores precoces no son numerosas. Hay algunas sugerencias que ellos pueden dar puntajes sobre el promedio, en la mayoría de los subtests del Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (ITPA) que involucren inputs auditivo-lingüísticos (Clark, 1976 y Evans y Smith, 1976) y que no pueden presentar ningún error en la discriminación auditiva medida a través del Test Wepman (Clark, 1976). Es importante destacar que estos estudios no han comparado directamente el rendimiento del grupo de lectores precoces con un grupo control.

- En relación a las habilidades psicolingüísticas el estudio de Backman (1983) demuestra que la lectura temprana no se explica porque los niños sean precoces en discriminar y percibir fonemas dentro de las palabras o en agrupar fonemas y sílabas aunque tales destrezas sean un lógico prerrequisito para sonorizar y articular palabras nuevas. A nivel tentativo, la autora plantea que la habilidad para manipular los sonidos en un orden temporal puede relacionarse más estrechamente con la lectura precoz. Deja en claro que es improbable que tal habilidad constituya un prerrequisito para la lectura pero que constituye un facilitador y/o una consecuencia del aprendizaje de la lectura.

- Característica común de los lectores precoces es un gran interés en identificar letras, números y palabras (Lass, 1982). King y Friesen (1972) realizaron un estudio comparativo de trece variables entre lectores de kindergarten y un grupo seleccionado al azar de no lectores en el mismo rango de edad mental y cronológica y encontraron que las destrezas relacionadas con la lectura eran más distintivas para los lectores preescolares. Durkin informa que el interés de los lectores precoces por la lectura se manifiesta a través de preguntas tales como: "¿Qué dice aquí?" "¿Dónde dice eso?"

- Las habilidades lógicas de los lectores precoces dentro del marco teórico piagetiano, fueron evaluadas por Briggs y Elkind (1973) comparando a preescolares lectores con un grupo control de no-lectores precoces. Su hipótesis era que si las habilidades lógicas son una condición necesaria para el aprendizaje de la lectura, los lectores precoces deberían ser superiores a los no lectores en las operaciones concretas. Briggs y Elkind encontraron que los lectores precoces, independientemente de sus niveles intelectuales, tendían a dar resultados significativamente más altos que los del grupo control, en medidas de regulaciones perceptuales y operaciones concretas.

- Los lectores precoces provienen de diferentes clases sociales y tienen padres con variados grados de educación. La característica más común de los hogares es una atmósfera cálida y aceptante en la cual el niño es valorado como individuo. Plesas y Oakes (1964), Durkin (1966) y Clark (1976) encontraron que uno o más miembros de la familia eran lectores ávidos y habituales. Durkin (1976) y Clark (1976) destacan el hecho de que los padres y los miembros mayores aceptan y acceden a las peticiones y son respondientes a las acciones de los niños: contestan preguntas acerca de las palabras impresas que los niños ven en los libros, revistas y periódicos de manera informal en una interacción casual. Durkin destaca que los padres de su muestra parecían personas que disfrutaban de estar con sus hijos, que les proporcionaban variadas experiencias que luego comentaban; contestaban preguntas y las estimulaban.

- Otra característica común de los lectores precoces es su inmersión en un ambiente letrado. Durkin (1966) demuestra un fácil acceso en los hogares investigados a una amplia variedad de materiales de lectura, especialmente cuentos, como también revistas, periódicos, enciclopedias, diccionarios. Clark (1976) agrega que la disponibilidad de libros también incluye el uso intensivo de bibliotecas locales. El rango de los materiales escritos no aparece confinado a los libros e incluye todo tipo de impresos como calendarios, anuncios de T.Y., información sobre el tiempo, instrucciones de juegos, rótulos de conservas, paquetes y cajas.

Estos distintos tipos de material impreso que sumergen al niño en un ambiente letrado, aparecen estimulando el aprendizaje de la lectura como un componente importante para tratar de comprender su ambiente. Cabe destacar que en ninguna investigación figura el caso de un lector precoz que haya surgido de un ambiente de ruralidad o marginalidad en que la comunicación sea exclusivamente oral.

- El leerle en forma regular a los niños es un factor ambiental que se menciona frecuentemente en aprendizaje ambiental de los lectores precoces. Baghban (1979, 1984), Durkin (1966), Moffet y Wagner (1976), Plessas y Oakes (1964) Donachy (1979) informa sobre un estudio realizado en Escocia en el cual se estimulaba a los padres a que le leyeran libros a sus hijos regularmente. Los niños de la muestra tuvieron más éxito en el aprendizaje de la lectura que los que no habían participado en el proyecto. Los primeros trabajos de Durkin (1966) demostraron que los niños que habían comenzado a leer temprano sin instrucción formal tenían experiencias de narraciones leídas por sus padres. Margareth Clark (1976) investigó la experiencia temprana de los niños que ya leían con fluidez cuando ingresaron al colegio. En ningún caso la lectura les había sido enseñada formalmente pero todos los niños tenían experiencias regulares con narraciones que les habían sido leídas por sus padres.

Los autores describen como un método muy frecuente de aprendizaje natural de la lectura, el sentar a los niños sobre la falda o al lado del lector pareando palabras orales con su equivalente escrito, mientras escuchan el cuento leído. Además de la identificación de las palabras, el escuchar la lectura de cuentos facilita la captación del esquema general o estructura de la narración que estimula el desarrollo de ciertas operaciones mentales que controlan la comprensión y la memoria (Mandler y Johnson, 1977; Condemarín, 1984). A partir, aproximadamente de los dos años y medio de edad los niños van almacenando en su memoria de largo término tanto las palabras impresas como los esquemas narrativos característicos del lenguaje escrito.

- Las observaciones de Durkin (en Ollila, 1981) muestran que los lectores precoces "juegan al colegio" frecuentemente con sus hermanos mayores. En los hogares además del material impreso, hay presencia frecuente de elementos típicos de la vida escolar; lápices, papel, pizarrón, juegos, acuarela, libros para ser coloreados o recortados. Este ambiente facilitador del contacto con el lápiz y el papel (Teale, 1978) permite que los niños desarrollen una secuencia que va desde hacer garabatos o arabescos, a dibujar y copiar letras y a formular preguntas sobre ortografía. Las observaciones de Clay (1977) llevan a la conclusión que cuando al niño se le estimulan el descubrimiento y la escritura creativa, dichos estímulos desempeñan un rol significativo en la lectura temprana.

Plessas y Oakes (1964) y Clark (1976) también informan en sus investigaciones el interés de los lectores precoces en copiar y escribir. Es importante destacar que tanto las investigaciones (Durkin, 1966; Clark, 1976) como los estudios de caso (Baghban, 1984; Lass, 1982) coinciden en relatar que en ninguno de los hogares los padres habían realizado esfuerzos deliberados o sistemáticos para enseñarles a leer a sus hijos.

Puede concluirse que los lectores precoces no se diferencian de los no lectores en su desarrollo físico, procedencia social, destrezas perceptivo-visuales o visomotoras, psicolingüísticas y muestran tendencia a presentar una media superior al promedio en su capacidad intelectual medida a través del C.I. Constituirían características constantes de los lectores precoces su interés por la lectura, sus habilidades lógicas dentro del marco

piagetiano y su pertenencia a hogares que proporcionan un marco natural de estimulación al lenguaje oral y escrito, que sumergen al niño en un ambiente letrado dentro de una atmósfera cálida, respondente y aceptante.

### **3. Recomendaciones para enfrentar la lectura en el Jardín Infantil**

Es muy posible que el rechazo de muchos educadores y padres por iniciar la lectura en el Jardín Infantil se deba a que se asocia a un libro único, horario rígido, "tareas para la casa", en fin, a un método idéntico al que generalmente se aplica en primer año básico.

Las siguientes recomendaciones, basadas en la investigación y la práctica educativa pueden ser útiles para enfrentar la lectura en la educación preescolar:

- La mayoría de los educadores plantea que ningún niño debe ser presionado para aprender a leer. Debe tomarse sumo cuidado en evitar amenazas, castigos o cualquier tipo de presión emocional (Smethurst, 1975).

- Los educadores deben ser capaces de evaluar el nivel de aprestamiento para la lectura a través de tests estandarizados (Berdichevski O. y Millicic, N. 1978), de evaluaciones informales (Alliende y Condemarín, 1982), de su juicio personal y de la opinión de los padres. Es importante destacar que la evaluación basada exclusivamente en los tests estandarizados sólo tiene un valor predictivo de 16 a 34%, en relación al futuro rendimiento lector (Ladd, 1978).

- La lectura en el preescolar no debe ser una versión similar o simplificada de los programas de primer grado, con un texto único y cuadernos de trabajo. La mayoría de los investigadores se opone a una instrucción grupal masiva, rígida y formal (Clark. 1976; Durkin, 1972; Hymes, 1973; Ollila, 1981).

- Los niños nunca están totalmente listos o no listos para leer. El "aprestamiento para la lectura después de todo sólo es enseñanza de la lectura a nivel inicial. Consecuentemente, el aprestamiento para la lectura y la lectura inicial deben ser enseñados simultáneamente (Durkin, 1976). Una misma actividad puede constituir una actividad de aprestamiento para un niño como una actividad de lectura para otro. Esta versatilidad en la enseñanza de la lectura rara vez forma parte de la formación de los educadores (Emery, 1975).

- Muchos investigadores recomiendan un enfoque basado en la comunicación, especialmente en la línea del enfoque lenguaje-experiencia (Clark, 1976; Goetz, 1979). Durkin (1972) y Strickland (1982) plantean que la instrucción temprana debería basarse en la estimulación de todas las modalidades del lenguaje, que denominan "artes del lenguaje"; el hablar, escuchar, leer y escribir tendrían la misma importancia. Durkin puntualiza que este tipo de programa abre muchas avenidas a la lectura y permite que niños con distintas habilidades se adecuen a él. En la línea del enfoque psicolingüístico, Goodman (1980), Clark (1976), entre otros sugieren estimular las destrezas de anticipación, discriminación, automonitoreo y autocorrección.



- También, se recomienda, generalmente el uso de una versión modificada de los programas de lectura aplicados por Ashton-Warner en niños maoríes en Nueva Zelandia (1963) denominados "orgánicos" en los cuales los niños participan libremente y aprenden a leer las palabras que surgen de propias experiencias. Cada niño selecciona un vocabulario básico de tal manera que las palabras pasan a serle "orgánicas" naturales.

Goetz (1979) informa sobre los resultados positivos de su experiencia con un "centro orgánico" en el cual participaban libremente niños de tres a cuatro años de edad. Su centro estaba ubicado en una esquina tranquila de la sala y contaba con una mesa con dos pequeñas sillas, una máquina de escribir con un tipo de tamaño grande, un paquete de tarjetas de 3 x 5, crayones, un sobre para cada niño y un cuadernillo para que el educador anotara sus observaciones sobre cada niño. Los niños acudían libremente al área pero solo se atendía un niño cada vez. El procedimiento involucraba los siguientes pasos:

- 1) Primero se le pregunta: ¿Qué palabra te gustaría aprender hoy a leer?
- 2) El educador tipea la palabra dada por el niño en la mitad de la tarjeta.
- 3) Ambos leen juntos la palabra en voz alta mientras el niño la va subrayando de izquierda a derecha mientras la pronuncia y lee.
- 4) Se le pregunta al niño: ¿Qué puedes decirme sobre esta palabra? y a continuación se le ayuda, si es necesario, a hacer una oración.
- 5) El educador tipea la frase en la mitad de la tarjeta colocando cuatro espacios entre palabra y palabra.
- 6) El educador y el niño leen ambos la oración mientras el niño va marcando las palabras de izquierda a derecha. Se destaca el punto final para ayudar al niño a entender su significado como señal de completación de un pensamiento.
- 7) Se le pide al niño que paree la palabra de la primera tarjeta con la palabra que aparece en la oración.
- 8) Una vez que las junta, las palabras son leídas y luego enmarcadas con las manos del niño.
- 9) A continuación el educador le hace preguntas abiertas relacionadas con la oración para ayudarlo a desarrollar el lenguaje tanto analítico como inferencial.
- 10) Se le solicita al niño que haga un dibujo adelante o atrás de cada tarjeta para recordarle el significado de la palabra.
- 11) Las tarjetas se guardan en un sobre y se revisan antes de pasar a otra palabra, cada vez que el niño acude al centro.
- 12) Cuando el niño domina cuatro palabras, se le ayuda a elaborar una pequeña historia que las incluya. Esta historia es tipeada y el educador la lee en voz alta junto con el niño subrayándola como siempre, de izquierda a derecha.
- 13) El niño lleva sus tarjetas a su hogar cada fin de semana para mostrar sus habilidades a sus padres, si lo desea.

Aunque el método es básicamente del tipo lenguaje-experiencia y basado en la elaboración de un vocabulario visual, se estimula a los niños (y la gran mayoría puede hacerlo) a aprender sonidos fónicos seleccionados a partir

de sus palabras orgánicas y también a juntar los fonemas para formar nuevas palabras.

- Una recomendación constante es que al niño se le den oportunidades para escuchar lectura de cuentos mientras va siguiendo visualmente la lectura. También se recomienda que se den oportunidad para interactuar con libros y revistas.

Las razones para esta correlación positiva entre la iniciación exitosa en la lectura y las experiencias en escuchar regularmente narraciones leídas son varias:

- Las lecturas en voz alta por parte de los padres o de los educadores establece una relación emotiva que permite que el niño asocie la lectura a un momento de grata comunicación con los adultos. Para muchos niños el acto de leer es sentido como una forma de recibir amor.
- Los niños perciben claramente que las palabras impresas conllevan significados.
- Las lecturas permiten a los niños familiarizarse con nuevos conceptos, temas, vocabulario y estructuras oracionales característicos de los textos escritos.
- Las lecturas desarrollan en los niños un concepto o "esquema" de las narraciones que les permitirá anticipar y comprender mejor otras.
- Familiarizar al niño con destrezas de lectura tales como tomar un libro, voltear las páginas, observar que las palabras se desplazan de izquierda a derecha.
- En la medida que van siguiendo con sus ojos la lectura, van pareando el habla con sus equivalentes gráficos. Las palabras impresas se van "almacenando" en su memoria de largo término, van estableciendo similitudes y diferencias, distinguiendo formas de letras y de palabras; en suma, el niño se va familiarizando con el lenguaje impreso y su cerebro se encargará de realizar progresivas regularizaciones. Una última razón es que el lector adulto proporciona un modelo que el niño querrá imitar y esperará con prontitud el momento de obtener por sí mismo, el placer de leer.

La recomendación de sumergir al niño en un ambiente letrado merece ser destacada en forma especial. Se trata de que el lenguaje, ya sea hablado, manuscrito, mímico o impreso forme parte del ambiente natural del niño tal como las personas, el agua, el papel, la pizarra o los lápices. Si es obvio que los niños se interesan por manipular hojas, flores, animalitos, cubos, conceptos o palabras orales, naturalmente tenderán a manipular también letras y palabras impresas que están inscritas en su ambiente.

El cerebro infantil está potencialmente dotado para descubrir las regularidades o constantes del lenguaje oral y escrito. El lenguaje no se enseña sistemáticamente, el niño lo aprende porque está inmerso en un mundo lingüístico. Tampoco aprende por una imitación mecánica del habla adulta. Cuando un niño dice: "Juanito no vino hoy," está revelando que es capaz de descubrir una regla a partir de expresiones tales como: "volvió", "salió", "vio". Lo mismo es válido cuando él dice "mi autito está roto".

Un ambiente letrado implica que en la sala de clases se encuentren los siguientes elementos:

- El nombre del niño debe estar escrito en caracteres script sobre su delantal o en una tarjeta que pueda prenderse a su vestuario habitual. También debe estar escrito con letras destacadas en sus libros, cuadernos de trabajo, sobre la percha donde cuelga su ropa. Debe estimularse para que identifique su nombre y el de sus compañeros por ejemplo, cuando ayuda al maestro a repartir los materiales de trabajo.
- Los principales elementos de la sala de clases deben estar rotulados: pizarrón, mesa de trabajo, ventanas, puertas, como también las diferentes áreas por donde circula el niño: gimnasio, sala de juegos, biblioteca, baño.
- Deben colocarse indicaciones escritas como: "Salida", "Entrada," "Recién pintado," "No tocar," "Escuche a los otros con atención," "Regar todos los días," "Eche la basura en este lugar", etc.
- Tener un lugar tranquilo, confortable y luminoso donde los niños puedan mirar libros y revistas sin ser perturbados por los demás.
- Cada niño puede tener una "alcancía" de palabras en la cual vaya guardando las palabras escritas en cartulina con letra script, que sea capaz de identificar. También puede elaborar un diccionario ilustrado con las palabras "dibujables."

### **¿Tiene ventajas para un niño aprender tempranamente a leer?**

Entre los especialistas en lectura es común opinar que los lectores precoces no muestran, a la altura de los 11 años, mayor desarrollo en sus habilidades lectoras que los que han comenzado dos años después. Estos resultados hacen concluir a muchos que no vale la pena desplegar esfuerzos en enseñar a leer en una etapa temprana.

Este argumento parecería pueril si se refiriera al aprendizaje de la natación, por ejemplo. Si un niño es capaz de nadar antes de los cinco años tiene mayor protección y realmente lo pasa muy bien. A ningún padre se le ocurriría postergar su aprendizaje porque no se le asegura que su hijo será mejor nadador que el promedio durante su preadolescencia.

Este argumento también conlleva la idea de que cada estadio de desarrollo de un niño sólo es importante en cuanto genera otro. Indudablemente, el producto final en la educación es importante pero eso no implica que cada etapa en sí misma también no lo sea.

Southgate (1972) sostiene que no tiene sentido la mayoría de los argumentos que plantean que, aunque los niños realmente pueden aprender a leer temprano, no vale la pena que lo hagan. Si los niños que aprenden a leer alrededor de los cinco no presentan habilidades lectoras más avanzadas que si hubieran aprendido dos años más tarde, puede perfectamente significar que sus educadores no han sabido como ayudarles a desarrollar y utilizar plenamente sus destrezas lectoras. Hay tendencia entre los educadores a pensar que si un niño lee fluidamente a los 7 u 8 años su instrucción en lectura

ya está completa. Generalmente, a los niños no se les otorga tiempo para practicar la lectura silenciosa (Condemarín, 1984) no se les desarrolla destrezas de estudio en lectura que puedan aplicarse a las demás áreas curriculares.

También hay que considerar que muchos educadores consideran la lectura y la escritura como un todo monolítico evidenciado en la denominación "lectoescritura." Esta falta de diferenciación se traduce en exigirle al niño que ya sabe leer el mismo nivel de habilidad en escritura. Puede ser que un niño, de cinco años lea fluidamente una oración compleja, pero se fatigará y demorará enormemente si intenta escribirla. La escritura manuscrita requiere un desarrollo de la motricidad digital y de una disociación de los movimientos del brazo, muñeca y dedos compatibles con una mayor edad cronológica que se traduce en un mayor desarrollo muscular y resistencia a la fatiga.

También es un factor limitante para un niño pequeño que los adultos consideren que si es precoz para leer también podrá captar contenidos abstractos y complejos. Si se le proporciona textos con un nivel de legibilidad lingüística y conceptual que no corresponda a sus intereses y desarrollo cognitivo, naturalmente ello redundará en rechazo al acto de leer. Lo mismo es válido si se le abruma con metalenguajes gramaticales, literarios u otros.

Cuando a un niño se le permite leer en forma natural y voluntaria, así como escribir de acuerdo a su ritmo de desarrollo, la lectura tiene para él innumerables ventajas dentro de la etapa en que está viviendo, las que probablemente, se proyectarán al futuro. Algunas ventajas son las siguientes:

- La lectura y la escritura proporcionan a los niños con un medio adicional de expresión. Ellos gozan cuando son poseedores de un instrumento independiente de su voz o expresión corporal que puede expresar su amor, su rabia o sus preocupaciones. Claudia (6 años) escribía después de haber escuchado a Violeta Parra (naturalmente con una ortografía peculiar), "La Violeta es linda como una naranja."
- La mayoría de los niños desea aprender a leer y sus padres también quieren que lo haga. Cuando lo logran, desarrollan una positiva percepción de su valor como persona y de sus habilidades para alcanzar una meta. Como el autoconcepto también incluye la percepción de cómo se es visto por los otros, el hecho de causar orgullo y alegría a sus padres, sus educadores y demás personas que lo rodean, también lo ayuda a la formación de un concepto positivo sobre sí mismo.
- La lectura y la escritura, además de proporcionarle al niño un modo de expresión, también le significan un medio adicional de comunicación. El no sólo puede comunicarse con un autor sino también leer cartas, enviar notas directas a sus parientes u otras personas, etc. Los padres tienen mucho que contar si recuerdan las notas entregadas directamente por sus hijos o deslizadas bajo la puerta de su dormitorio solicitando algo para el día siguiente. También son recuerdos emotivos los gratos momentos leyendo ambos un periódico o una revista, haciendo comentarios deportivos o consultando los programas de televisión.
- Por último, el niño que puede leer tiene en sus manos un excelente instrumento para descubrir y manejar más elementos informativos

sobre la realidad que lo circunda. Su mundo se verá ampliado con el manejo de símbolos, además de los objetos, personas, acciones, imágenes o voces. Este hecho lo enriquece desde el punto de vista lingüístico y cognitivo. Cuando la lectura no desarrolla al niño desde un punto de vista intelectual y afectivo, lo más probable es que el medio educativo no ha sabido responder a sus necesidades, en forma progresiva. Naturalmente, en el medio educativo se incluye a los padres y la comunidad, junto con los educadores.

Podemos concluir que la enseñanza de la lectura temprana debe constituir una preocupación importante. Los argumentos y contrargumentos aquí planteados, así como los resultados de las investigaciones sobre lectores precoces y las recomendaciones de los expertos, pueden constituir una pauta para enfrentar tanto el aprendizaje de la lectura de los niños menores de seis años que están listos para iniciarlo así como para apoyar el desarrollo lector de aquellos que aprendieron a leer espontáneamente o con el apoyo de los adultos.

## Referencias bibliográficas

- Alliende, F. y Condemarín, M. **La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo**. Andrés Bello. Santiago de Chile: 1982.
- Ashton-Warner, S. *Teacher*. New York: Simon and Schuster, 1963. Backman, J. The role of psycholinguistic skills in reading acquisition: A look at early readers. **Reading Research Quarterly**. Vol. XVIII, 4 pg. 466-79, 1983.
- Baghban, M. *Our daughter learns to read and write*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1984.
- Bender, L.A. *Visual Motor Gestalt Test and its clinical use*. **Research Monograph N°3**. New York: American Orthopsychiatric Association, 1938.
- Berdicewski, O. y Milicic, N. **Manual del Test de Funciones Básicas**. Santiago de Chile: Galdoc, 1978.
- Bloom, B. **Compensatory education for cultural deprivation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- Briggs, E. y Elkind, D. Cognitive development in early readers. **Developmental Psychology**, pg. 279-80, 1972.
- Bruner, J. Course of cognitive growth. **American Psychologist**. Vol. 19 (1), 1964.
- Brezinski, J. E. y Elledge, G. E. **Some persistent questions on beginning reading**. Aukerman, R.C. What strategies are "best in preschool beginning reading programs? Newark, Delaware: International Reading Association. 1972, pg. 65-76.
- Clark, M.M. **Young fluent readers**. London: Heinemann Educational Books, 1976.
- Clay, M.M. Exploring with a pencil. **Theory into practice**. 16, pg. 334-41, 1977.
- Condemarín, M. Estructuras narrativas y gramáticas de cuentos. Trabajo presentado en la Quinta Jornada de la Sociedad de Dislexia del Uruguay (Mimeografiado). 1984.
- Diack, H. **Reading and the psychology of perception**. Nottingham: Ray Palmer, 1963.
- Donachy, W. Parent participation in preschool education. **British Journal of Educational Psychology**, 46, pg. 31-39. 1976.
- Durkin, D. **Children who read early**. Columbia University: Teachers College Press. New York, 1966.
- Durkin, D. **Teaching young children to read**. Boston: Allyn and Bacon, 1976.

- Eames, H.T. Physical factors in reading **The Reading Teacher**. (mayo) Pg, 427-32, 1962.
- Evans, J.R. y Smith. L.J. Psycholinguistic skills or early teachers. **The Reading Teacher**, 30, pg. 39-43, 1976.
- Gessell, A. **El niño de 1 a 5 años**. Buenos Aires: Paidós, 1963.
- Getman, G. N. **How to develop your child's intelligence**. Luverne. Minn.: Announcer Press, 1964.
- Goetz. E. Early Reading: A Developmental approach. **Young Children**, 34, pg. 4-11, 1979.
- Goodman. K. El proceso lector en niños normales. En Luis Bravo. **El niño con dificultades para aprender**. P.U.C. y Galdoc - Unicef. Santiago de Chile: 1980.
- Hunt, J. Mc. V. **Intelligence and experience**. New York: The Ronald Press, 1961.
- Hymes, J.L. Teaching reading to the under six age: A child development point of view. En **Perspectives on Elementary Reading**. Ed. R. Karlin. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- King, E.M. y Friesen, D.T. Children who read in kindergarten. **Alberta Journal of Educational Research**, 18. pg. 147-161, 1972.
- Kirk, S.A. McCarthy, J.J, y Kirk, W. Examiners manual for the Illinois test of psycholinguistic abilities. Urbana, Illinois: **University of Illinois Press**, 1968.
- Krippners. The boy who read at 18 months. **Exceptional Children**. Vol. 30 (octubre) pg. 105-109. 1963.
- Ladd, E.M. Informal and formal screening and assessment. Artículo presentado en el Meeting anual de la International Reading Association. En Goetz., M. (O.C.). Houston, Texas. 1978.
- Lynn. R. Reading readiness and the perceptual abilities of young children. **Educational Research VI**, 1, 1953.
- Lynn, R. Reading readiness and the perceptual abilities of young children. **Educational Research VII**, 1, 1963.
- Mandler. J.M., y Johnson. N.S. Remembrance of things passed: Story structure and recall. **Cognitive Psychology**, 9, pg. 111-51, 1977.
- Moffet, J., y Wagner, B.A. Student-centered language arts and reading K-13. New York: Houghton Mifflin, 1976.
- Nations, J. Reading in the non-graded school. En **Organizing for individual differences**. (Ed.). W. Ramsey. Newark, Delaware: International Reading Association, 1968.
- Ollila, O. **¿Enseñar a leer en preescolar?** Madrid: Narcea Ediciones, 1981.
- Plessar, G. P. y Oakes, E. R. Prereading experiences of selected early readers. **The Reading Teacher** 17, pg. 241-45, 1964.
- Piaget, J. **The origins of intelligence in children**. New York: W. W. Norton and Co., 1952.
- Pines, M. **De la naissance a six ans. Une révolution dans les apprentissages**. Paris: Delagrave, 1969.
- Southgate, V, Early reading. En **The first R**. (Ed.) Joyce M. Morris. London: United Kingdom Reading Association. 1972.
- Strickland, D. Utilizando lo que hemos aprendido sobre comprensión de la lectura, en Strickland, D. y otros: **Teorías y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito**. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Católica.
- Teale, W. Positive environments for learning to read: What Studies of early readers tell us. **Language Arts**, 55. pg. 922-31, 1978.
- Thackaray. D.V. **Readiness to read with i.t.a. and t.o**. London: Geoffrey Chapman. 1971.
- Torrey, J. Learning to read without teacher. **Elementary English** p- 550-56. 1969.
- Wechsler Preschool and Primary Intelligence Scale. New York: Psychological Corporation, 1967.
- Wepman, M.J. Auditory discrimination, speech and reading. **Elementary School Journal** (marzo) pg. 325-33, 1960.