



Proceso de Adquisición de competencias lectoras TAS

Enfrentar tempranamente la lectura, en especial en nivel de Educación Parvularia, es un tema que genera más puntos de vista en contra que a favor. ¿Vale la pena generar este aprendizaje como objetivo pedagógico a nivel colegio? A continuación, será posible ver que los argumentos que se esgrimen se apoyan más, por lo general, en la intuición que en la investigación y práctica y muchas afirmaciones tienden a constituirse en mitos que se transmiten de una a otra generación de educadores y padres. Presentaremos algunos argumentos típicos, confrontándolos con resultados de investigaciones, analizando las posibles ventajas de iniciar a los niños tempranamente en la lectura y las características de los lectores precoces. Estas conclusiones han sido tomadas principalmente de los trabajos de Mabel Condemarín y Carlos Andrés Peñas Velandia¹. Posteriormente, indicamos cuáles son los objetivos y procedimientos de la iniciación al proceso lector en The American School.

I. ARGUMENTOS/MITOS EN CONTRA DE LA LECTURA PRECOZ Y CONTRASTE EMPÍRICO

Argumento típico 1: “La maduración para el aprendizaje no puede acelerarse porque es un proceso natural”	
¿Cuál es la creencia implícita y de dónde surge?	Creencia implícita: educación constituye el ejercicio de una función ya preformada siendo peligroso acelerarla. De dónde surge: Esta idea de “La manzana madura en el árbol” tiene su más divulgada expresión en Gessell (1940, 1943, 1949), quien daba gran relevancia a los factores innatos y a la madurez interna
¿Qué dice la investigación?	Este concepto de madurez echaría por tierra todos los planes y programas de estimulación temprana y afirmarían las bases de que ni padres ni educadores podrían intervenir en su desarrollo, privilegiando 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. Los avances en la psicología cognitiva aportan argumentos contrarios a esta teoría (Bruner, 1960, 1968, Bloom, 1968; Hunt, 1961). Para ellos “cualquier contenido puede ser enseñado en forma intelectualmente válida a cualquier niño en cualquier edad de su desarrollo si el educador organiza eficazmente su enseñanza, si tiene confianza en su potencial y reconsidera sus

¹ “Iniciación temprana en la lectura: interrogantes y respuestas” (Mabel Condemarín) y “¿Se debe enseñar a leer y escribir en Preescolar?” (Carlos Andrés Peñas Velandia).



	<p>contenidos y métodos de enseñanza a la luz de los avances científicos” (Bruner, 1960)</p> <p>Las ideas tradicionales sobre la maduración siguen siendo válidas en aspectos físicos como levantar la cabeza, gatear, caminar, pero no son válidas cuando se trata de aprendizajes complejos como la lectura, que necesita una buena cantidad de inmersión en un ambiente letrado, ayuda y guía si se quiere adquirirla.</p>
--	---

Argumento típico 2: “Los alumnos con edades inferiores a las 6 años no pueden realizar las finas discriminaciones visuales y auditivas que requiere la lectura”	
¿De dónde surge?	Se fundamenta en Getman, quien en 1962 planteó que la visión de cerca de la mayoría de los alumnos de Jardín Infantil es inmadura.
¿Qué dice la investigación?	Eames el mismo año (1962) refutó la afirmación de Getman 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. Otros autores que corroboran esta capacidad: Southgate (1972), Thackray (1965, 1971)

Argumento típico 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 la escolaridad”	
¿De dónde surge?	Principalmente de Padres y educadores. Se trata de una aseveración mecánicamente repetida.
¿Qué dice la investigación?	No hay asidero en la investigación educacional. La revisión bibliográfica muestra numerosos antecedentes tales como: 1. Dos investigaciones longitudinales, realizadas por Durkin: - La primera (1959): realizada con 49 niños que ya sabían leer al entrar a primer año escolar. Se realizó un seguimiento a lo largo de seis años, demostrando pruebas de lectura significativamente más altas que los niños de inteligencia comparable que habían comenzado la lectura en primer año. La autora no comprobó ningún efecto negativo en el grupo experimental en aspectos físicos, afectivos o sociales. Estos niños no pertenecían a medios sociales favorecidos. - La segunda (1962, 1963 y 1964): de 4465 niños



	<p>que ingresaron a 1° básico, el 3,5% sabían leer (147). De este grupo, se seleccionó una muestra de 30 que fueron pareados con un grupo de 30 que no sabía leer, pero con semejante edad, nivel intelectual medido por Binet y semejante medio sociocultural que el experimental. Se concluyó, tras un seguimiento de tres años que:</p> <p>El nivel de lectura fue más elevado a lo largo de 3 años en el grupo experimental</p> <p>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 tres años.</p> <p>No se comprobó ningún efecto negativo en el grupo de niños que iniciaron precozmente el aprendizaje de la lectura</p> <p>Otro estudio que demuestra resultados beneficiosos de alumnos que inician la lectura en etapa preescolar: Brzinski (1972)</p>
--	--

II. CARACTERÍSTICAS DE LOS LECTORES PRECOCES

Los lectores que aprenden precozmente a leer no son más que el 5% de la población escolar. Si bien las investigaciones realizadas en lectores precoces no son numerosas, 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 los estudios de caso publicados por Krippner (1963), Torrey (1969) y Bagham (1984) entre otros.

Conclusiones principales	
Desarrollo Físico (caminar, hablar o controlar esfínter)	No hay diferencias con sus iguales no precoces.
Capacidad Intelectual	Los puntajes de los lectores precoces muestran una media superior al promedio en test de E.I (medido a través del WISC), evidenciando mayor puntaje verbal, manual y total que los no lectores (Revisar estudio de Backman, 1983)
Habilidades de memoria y estímulos visuales	Son poseedores de excelentes habilidades de memoria y discriminación de estímulos visuales.
Habilidades auditivas	Hay pocas investigaciones que hacen la relación y si bien algunas sugieren que ellos podrían dar puntajes sobre el promedio, no son concluyentes ya que no ha existido comparación directa entre el rendimiento del grupo de lectores con un grupo control.



Habilidades psicolingüísticas	El estudio de Backman (1983) demuestra que la lectura temprana o 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.
Cuantificación de letras, números y palabras	Es característica común de los lectores precoces un gran interés por cuantificar letras, números y palabras (Lass, 1982). Otro autor que corrobora ello: King y Friesen (1972)
Habilidades lógicas	Independientes de sus niveles intelectuales, tienden a dar resultados significativamente más altos que los de un grupo control, en medidas de regulaciones perceptuales y operaciones concretas (revisar estudio de Briggs y Elkind, 1973)
Ambiente	Si bien provienen de ambientes socioeconómicos diversos, tienden a tener en común la existencia de hogares con una atmósfera cálida y aceptante, en la cual el niño es valorado como individuo. Los padres y miembros mayores 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 diarios de manera informal en una interacción casual. Durkin destaca que los padres de su muestra parecían ser personas que disfrutaban de estar con sus hijos, que les proporcionaban variadas experiencias que luego comentaban; contestaban preguntas y las estimulaban. Otra característica común
Juego	Las observaciones de Durkin (1981) muestran que los lectores precoces juegan al colegio frecuentemente con sus hermanos mayores. En sus hogares, además del material impreso, hay presencia frecuente de elementos típicos de la vida escolar: Lápices, papel, pizarrón, juegos, acuarela, libros para ser coloreados, recortados.



	<p>Este ambiente facilitador del contacto con el lápiz y papel (Teale 1978) permite que los niños desarrollen una secuencia que va desde hacer garabatos a dibujar y copiar letra. Las observaciones de Clay (1977) llevan a la conclusión que cuando al niño se le estimulan el descubrimiento y la lectura creativa, dichos estímulos desempeñan un rol significativo en la lectura temprana.</p>
--	---

Proceso de lectura en Educación Parvularia, The American School

Es muy posible que el rechazo de muchos educadores y padres por iniciar la lectura en la educación parvularia 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 primero básico. Las siguientes recomendaciones, basadas en la investigación y práctica educativa, son las que son consideradas por el nuestro equipo de educadoras a lo largo del proceso de adquisición de la lectura emergente (que es el conjunto de destrezas previas necesarias para adquirir la lectura):

- Ningún niño debe ser presionado para aprender a leer (Smethurst, 1975)
- El nivel de aprestamiento para la lectura ha de ser evaluado a través de evaluaciones estandarizadas (Berdichevski O y Milicic, N, 1978), evaluaciones informales (Alliende y Condemarín, 1982), el juicio personal de la educadora y de la opinión de los padres.
- La lectura en el preescolar no debe ser una versión similar o simplificada de los programas de primer grado, evitando una instrucción grupal, masiva, rígida y formal (Clark, 1976, Durkin, 1972, Hymes, 1973 y Olilla, 1981)
- La instrucción temprana debe basarse en la estimulación de todas las modalidades del lenguaje, que los autores denominan “Artes del lenguaje” (Durkin, 1972 y Strickland 1982); el hablar, escuchar, leer y escribir tienen la misma importancia.

Procedimiento

La lectura es un proceso de interacción y significación cultural, mucho más complejo que la decodificación gráfica y fonética de las letras del abecedario. Los primeros aprendizajes en Educación Parvularia se orientan a disfrutar de la lectura, descubrir el uso social y aprender a interpretar y sobreinterpretar los escritos, en coherencia con Eco, U (1990). El alfabeto, así, es una conclusión, no el aprendizaje central e inicial, contándose con un contexto comunicativo y con sentido. En los primeros años, leer es igual a escuchar y observar. Luego, leer es igual a especular sobre los significados. Finalmente, leer es construir y conciliar los significados del texto, los del escritor y los del lector.



La lectura emergente en Play Group: Las acciones intencionadas para fomentar la lectura emergente en la etapa de adaptación al primer período académico son las siguientes:

- Lectura y relato sobre el contenido, los personajes, lugares y situaciones de los libros favoritos de los niños.
- Exploración respecto de cómo son los textos que leen los niños y descubrimiento en conjunto del significado global y local de sus palabras y expresiones.
- Exploración y descubrimiento en los textos que hay lectura de palabras que nombran a las personas y objetos.
- Descubrimiento a modo de identificación del sonido (discriminación auditiva), forma, trazo de las vocales y otras letras en las palabras del entorno.
- Enriquecimiento de los dibujos incorporando letras y palabra
- Visita periódica semanal a Biblioteca y fomento lector
- Reflexión respecto del enunciado y enunciatario de garabatos y otras formas de trazo.

Pre-kinder:

- Lectura y relato sobre el contenido, los personajes, lugares y situaciones de los libros favoritos de los niños.
- Exploración respecto de cómo son los textos que leen los niños y descubrimiento en conjunto del significado global y local de sus palabras y expresiones.
- Exploración y descubrimiento en los textos que hay lectura de palabras que nombran a las personas y objetos.
- Trabajo intencionado de las vocales asociadas a un objeto con su sonido y luego su nombre y pronunciación. Se trabajan al menos 5 consonantes básicas, contextualizadas a su experiencia y contexto cotidiano.
- Enriquecimiento de los dibujos incorporando letras y palabra
- Visita periódica semanal a Biblioteca y fomento lector
- Reflexión respecto del enunciado y enunciatario de garabatos y otras formas de trazo.

Kinder:

- Lectura y relato sobre el contenido, los personajes, lugares y situaciones de los libros favoritos de los niños.
- Exploración respecto de cómo son los textos que leen los niños y descubrimiento en conjunto del significado global y local de sus palabras y expresiones.
- Exploración y descubrimiento en los textos que hay lectura de palabras que nombran a las personas y objetos.
- Trabajo intencionado semanal de cada letra, a partir de la presentación de objetos asociables al sonido inicial de la letra y luego al sonido (nombre y pronunciación), relacionada con la banda silábica correspondiente. Presentación, luego, de apoyo audiovisual (“Monosílabo”) donde se refuerza el sonido. Práctica de lectura de palabras, oraciones cortas y canciones alusivas. Cada niño avanza a su ritmo, según su interés y entusiasmo.



- Inicio de proceso de gráfica: realización inicial de forma libre en el aire, luego transferencia a un medio manipulable (plasticina o sémola) y tras ello, cuaderno con láminas de refuerzo y práctica de lectura una vez por semana a modo de juego.
- Enriquecimiento de los dibujos incorporando letras y palabra
- Visita periódica semanal a Biblioteca y fomento lector
- Reflexión respecto del enunciado y enunciatario de garabatos y otras formas de trazo.

Características del proceso en kinder:

- No se indica expresamente a los niños que están aprendiendo a leer, sino que ellos van aprendiendo a hacerlo sin darse cuenta.
- Apoyo con textos “Senderos” de Harcourt (Sólo de lectura, donde aparecen 2 lecturas para cada letra y se va leyendo con los niños. además aparecen palabras de uso frecuente con opciones de oraciones. Los niños van aplicando la palabra a la oración que hace sentido) y cuaderno del lector.
- La toma de lectura es de carácter individual y en un entorno cercano y cálido, mediante el juego.
- El segundo semestre se realiza una medición estandarizada para conocer la cantidad de palabras que lee cada alumno
- Se realiza una ceremonia (esTAS leyendo), donde se celebra que los alumnos han estado adquiriendo habilidades de conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, conocimiento del alfabeto y reconocimiento de palabras simples comunes con apoyo de imágenes; es decir, han iniciado el proceso de lectura emergente.

A través de estos procedimientos la decodificación se va generando de forma espontánea y se va logrando la anticipación. Los niños desarrollan un autoconocimiento de sus progresos y evolución, impactando directamente en el robustecimiento de su autoestima y autoconfianza.