

371.684

B 862

SERVICIO DE DOCUMENTACION



Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires

SICADIS

SERVICIO DE INNOVACIONES CURRICULARES A DISTANCIA

**La lectoescritura inicial
en una escuela
para la democracia**

MODULO 3

Secretaría de Educación / 1985

INV	25024
SIC	371.684
LIB	B 862

Ej.

INTENDENTE MUNICIPAL

Doctor JULIO CESAR SAGUIER

SECRETARIO DE EDUCACION

Doctor JUAN FRANCISCO CORREA

SUBSECRETARIA DE EDUCACION

Licenciada MARIA CRISTINA VESCO DE CARRANZA

AÑO 1985

DIRECTORA GENERAL DE PLANEAMIENTO-EDUCACION

Profesora GRACIELA MARIA CARBONE

ESPECIALISTA DE CONTENIDO

Doctora BERTA BRASLAVSKY

DISEÑO Y PRODUCCION DE MODULOS

Licenciada SILVIA FERNANDEZ de GACIO

MADUREZ PARA LA LECTOESCRITURA

MÓDULO 3

MODULO 3

Diagrama conceptual.

La preparación para la lecto-escritura.

Unidad 1

Qué es la madurez.

Actividades finales.

Síntesis.

Clave de corrección de las actividades de aprendizaje.

Clave de corrección de las actividades finales.

Unidad 2

Críticas al concepto funcional de maduración.

Actividades finales.

Síntesis.

Clave de corrección de las actividades de aprendizaje.

Clave de corrección de las actividades finales.

Unidad 3

Modelo del aprendizaje inicial de la lectura.

Actividades finales.

Síntesis.

Clave de corrección de las actividades finales.

Síntesis final.

Evaluación final.

Clave de corrección de la evaluación final.

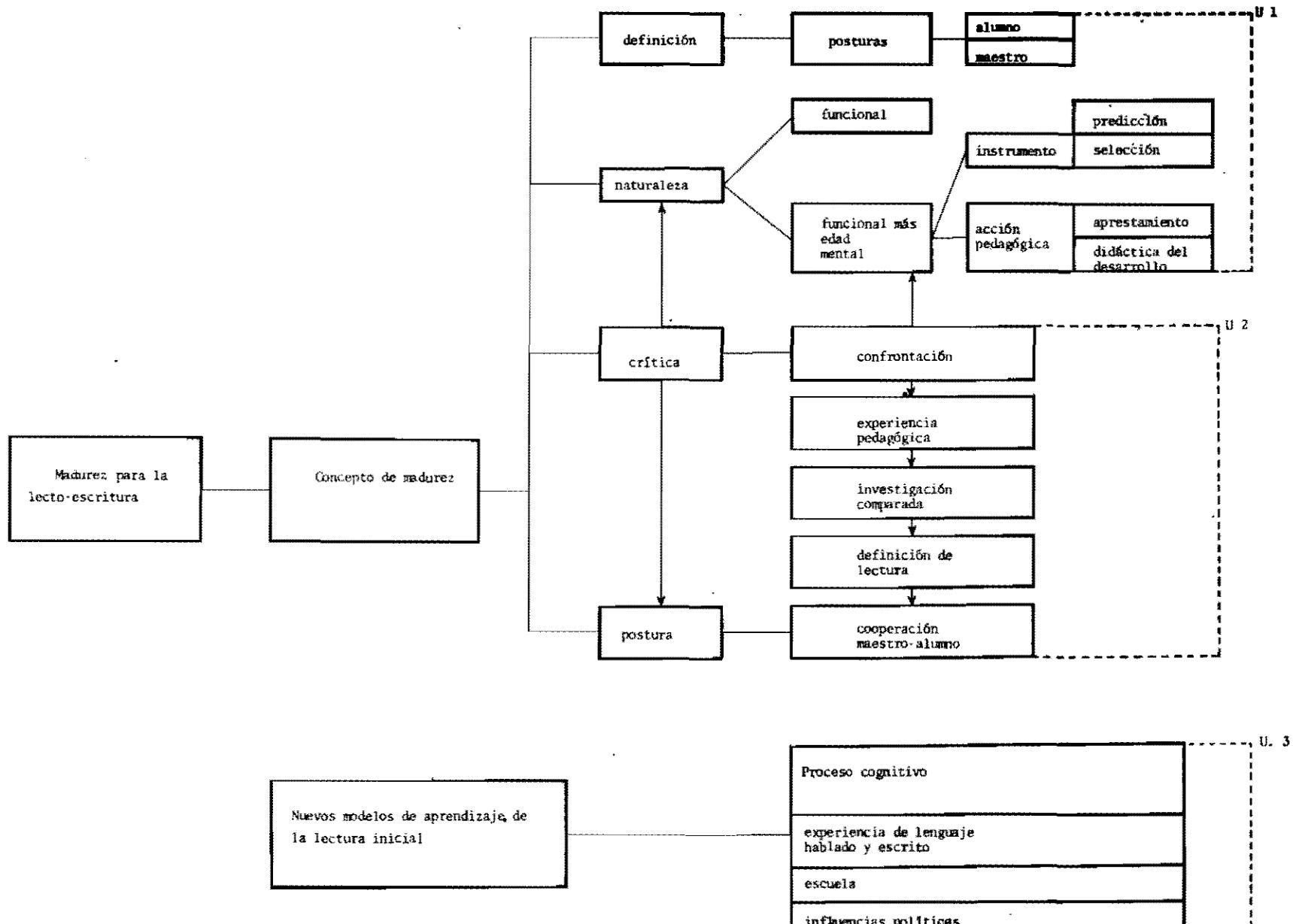
Anexo.

Lecturas complementarias.

Lectura N° 1 Los factores conceptuales y perceptuales en el aprendizaje de la lectura.

Lectura N° 2 El niño ¿Está preparado para aprender a leer, o no?

Guías de lectura.



U 1

U 2

U 3

Estimado docente:

Este nuevo reencuentro tiene como finalidad el rastreo de una temática familiar a los maestros.

La madurez para la lecto-escritura.

El por qué de tal rastreo lo encontrará en las páginas de este módulo en el que le presentamos distintas experiencias con sus resultados sobre las concepciones tradicionales y los enfoques que actualmente se proponen.

Usted recordará que al iniciar este trabajo, le comentamos el deseo de abrir las puertas a la indagación y al cuestionamiento. Esperando que aquí también se cumpla ese propósito, los objetivos propuestos en este trabajo son:

Que usted

- analice las distintas concepciones de maduración para la lectura,
- que replantee el rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura,
- analice un modelo del aprendizaje inicial de la lectura.

Los logrará a través de los objetivos específicos planteados en cada unidad de trabajo. Aquí se los detallamos:

Que Usted

- analice las definiciones de madurez para la lectura,
- analice las funciones que participan en la maduración a través de los instrumentos y de las acciones pedagógicas,
- compare las dos posiciones,
- conozca las críticas al concepto funcional de la maduración,
- evalúe la postura adoptada en función de las confrontaciones presentadas.

Una vez más le recordamos que no dude en consultarnos cada vez que lo desee. Su comunicación nos es grata.

UNIDAD 1

En esta sección los objetivos propuestos son que usted:

- . analice las definiciones de madurez para la lectura,
- . analice las funciones que participan en la maduración a través de los instrumentos y de las acciones pedagógicas.

Para comenzar nos pareció interesante proponerles que hagamos juntos un poco de historia.

Hace más de 300 años, en sus primeras reflexiones sobre la pedagogía, Comenio y Locke ya admitieron la importancia de la naturaleza propia del niño para el proceso de la Educación.

Bien se sabe que Rousseau en el Emilio (1762) al poner al niño en el centro de la educación, enfatizó la necesidad de subordinarla a su proceso de desarrollo.

Sin embargo el tema específico de la madurez para la lectura comenzó a tratarse en épocas mucho más recientes. Se anticiparon ciertas especulaciones a fin del siglo pasado, pero recién en 1925 se comenzaron a realizar algunas experiencias a este respecto.

Hoy los docentes del nivel primario están muy familiarizados con la noción de madurez, quizás más que para cualquier aprendizaje con la de:

- . madurez para la lectura

Cabe preguntarnos entonces

¿QUE ES LA MADUREZ?

Comencemos por aclarar qué se entiende por este concepto.

En el primer párrafo de su libro sobre "Madurez para la Lectura" Downing y Thackray dicen que el término madurez para cualquier aprendizaje se refiere a un momento del desarrollo en que

el niño puede aprender con facilidad
y sin tensión emocional.

En ese momento

el niño aprende con provecho porque
los esfuerzos tendientes a enseñarle
dan resultados positivos.

En esta definición se pueden reconocer dos aspectos:

- * el primero, que pone el acento en el niño que aprende,
- * el segundo, que contempla también la participación de los esfuerzos de quien enseña.

Ambos aspectos suelen aparecer vinculados entre sí o dicotomizados.

Le proponemos que analice cual o cuales de estos aspectos aparecen en el pensamiento de algunos eminentes pedagogos que usted ya conoce

A continuación le transcribimos algunos párrafos que consideramos fundamentales:

Rousseau en el "Emilio" dice:

"Nada es útil y bueno para él, si no es adecuado a su edad".

"El más de enseñar a un niño es como que lo quiera morir maduro".

Froebel en "La educación del hombre" dice:

"De la educación del hombre no es, pues, sino el arte de ayudar a la naturaleza a desarrollarse a su manera; y ese arte se basa esencialmente en la relación y armonía entre la impresión recibida por el niño y el grado exacto del desarrollo de sus facultades".

Froebel, en "La educación del hombre", decía:

"Todo lo que el niño debe y llegará a ser está, por poco educado que sea, en el niño mismo y sólo puede alcanzarse mediante un desarrollo que va de adentro hacia afuera".

Estas posturas, reaparecen, cuando el concepto de madurez empezó a aplicarse específicamente al aprendizaje de la lectura.

Sin embargo, parece haber prevalecido una actitud tan reverent hacia la madurez, que algunos educadores se impacientaron. Es el caso de Diack, citado por Downing y Thackray que dijo en 1960:

"En Estados Unidos, especialmente la enseñanza real de la lectura se ha retardado tanto que, a muchos niños en lugar de preparárselos para leer, se los aburre haciéndoles esperar a que les enseñen".

¿Usted que opina? Escríbalo.

Le proponemos analizar una experiencia.

¿Conoce usted los fundamentos de madurez en los tests ABC de Lourenço Filho?

Este conocido educador brasileño fue uno de los pioneros en el tema. Poco tiempo después de las primeras investigaciones realizadas en Estados Unidos, comenzó a elaborar sus tan conocidos tests que denominó ABC y que varias décadas después inspiraron otros similares en Francia.

Lourenço Filho trata de definir la naturaleza de la maduración y para ello parte de la diferencia entre:

- aprendizaje y
- maduración.

Los define así:

aprendizaje es una modificación de las estructuras bajo la acción de los estímulos del medio.

maduración es una modificación del medio intercelular sin influencia del medio externo.

Y dice que el aprendizaje:

"tiene aún un efecto que estamos lejos
de precisar".

Por eso prefiere el concepto de maduración de naturaleza fisio-

lógica, basándose en la definición de Woodwart:

debe haber una especie de desarrollo
anterior al ejercicio, que no depende
del ejercicio.

Le proponemos una actividad: compare el concepto de madurez que

adopta L. Filho con las definiciones que emitieron los célebres pedagogos
que mencionamos anteriormente.

- a) ¿A qué definiciones de las dadas se asemeja?
- b) ¿Existe alguna diferencia? ¿Por qué?

No olvide consultar la clave de corrección
que hallará al final de la Unidad.

Pasemos a las condiciones de la madurez para leer en el test ABC

Este test tuvo una gran difusión en Brasil y América Latina.

En nuestro país, su administración fue obligatoria en algunas provincias hasta que se comprobaran algunas consecuencias que dieron lugar a su paulatino abandono.

Sin embargo tuvo derivaciones pedagógicas que hacen conveniente saber con qué variables se construyó.

Partía de un supuesto:

la madurez para el aprendizaje de la lectura no se correlaciona necesariamente con la edad cronológica ni con la edad mental.

A pesar de lo cual considera que se debe partir de una edad básica de 6 años, probablemente porque el uso lo había establecido en la mayoría de los países. En el módulo 5 (unidad 1) se tratará con amplitud el tema de la edad para iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura.

De acuerdo con su concepción de madurez fisiológica, además de la capacidad intelectual, parte del supuesto de la participación de otras variables:

- madurez del movimiento general
- coordinación visomotora y audiomotora
- resistencia a la fatiga
- memoria visual y auditiva para figuras y frases.

A estos juicios se asocian

- la memoria inmediata
- la memoria lógica
- pronunciación

- coordinación motora

- otros.

Por eso finalmente, considera que la madurez para leer depende

una edad básica de 6 años, más un conjunto de funciones vinculadas a la motricidad, a la memoria visual, etc.

La construcción del test se basa en el concepto de predicción,

es decir, que se debe verificar

la relación entre los resultados de la prueba y el rendimiento posterior en el aprendizaje.

Una vez aplicado, según sus resultados se distribuyen los niños

en tres grupos, de acuerdo con lo que predice el test

- * los que no van a aprender
- * los que aprenderán en seis meses
- * los que aprenderán en un año.

Esto quiere decir que se aplica un criterio, selectivo, antes

de que el niño inicie su aprendizaje de la lectura.

Se comprobó también que esos niños incluidos entre los que no

iban a aprender provenían en su gran mayoría de poblaciones de condición económica y social precaria.

De esta forma se profundiza más la marginalidad separando a

los grupos carenciados desde el inicio del proceso de aprendizaje, contribuyendo casi deliberadamente a la segmentación del sistema escolar a la que nos hemos referido en la última unidad del primer módulo.

Lo desarrollado en esta unidad nos permite concluir que se par

tía de un concepto de:

madurez emergente y predeterminada.

Esto quiere decir que aparece por sí sola a determinada edad, sin que intervenga ningún estímulo ya sea del "ambiente de lectura", de su medio, ni del educador.

Así,

|| a los 6, 7 u 8 años el niño aprende a
|| leer del mismo modo que levanta la ca
|| beza a los 3 meses o se sienta a los
|| 6 o 7 meses.

Según su experiencia docente ¿Qué opinión tiene al respecto?
Hacemos un paréntesis, así tiene tiempo para la reflexión, y llegamos a una síntesis que encontrará en la página siguiente.

Luego de realizar las actividades finales propuestas para esta unidad continuaremos con la discusión presentándole algunas experiencias realizadas y sus conclusiones.

Podemos resumir diciendo que este test se basa en dos criterios

- predicción
- selección.

Según el primero de estos criterios sería posible predecir cómo va a responder un niño al aprendizaje de la lectura.

En Brasil hace algunos años se hicieron investigaciones masivas en varias ciudades donde se había aplicado el test ABC.

Los resultados fueron adversos porque:

Las predicciones no se cumplen

} niños cuyo fracaso se preveía, aprendieron a leer. Lo opuesto también ocurrió, sin que se comprobaran los tiempos previstos.

La selección disminuyó
las expectativas de los
maestros. Es decir que
los que recibían al grupo que según el test no
aprendería a leer, no
esperaban nada de esos
niños y no se ocupaban
de ellos.

De ese modo influyeron directa
o indirectamente sobre los niños,
disminuyendo su autoconfianza
y el interés que tenían
en aprender a leer. Además no
hicieron nada por enseñarles.

Actividades finales.

Como es nuestra costumbre le proponemos unas actividades de finalización de la unidad para que usted compruebe si logró

- analizar las definiciones de maduración de la lectura
- analizar las funciones que participan en la madurez.

1. Coloque una cruz en la alternativa que considere correcta.

El término madurez se refiere:

a) a tener una edad cronológica determinada para acceder a ciertos aprendizajes,

b) al momento en que se puede aprender con facilidad, sin que se guarde una relación estricta con la edad,

c) la suficiente estimulación que favorece un correcto aprendizaje.

2. Señale algunas de las variables que Filho utiliza para la creación de su test.

1.
2.
3.
4.
5.

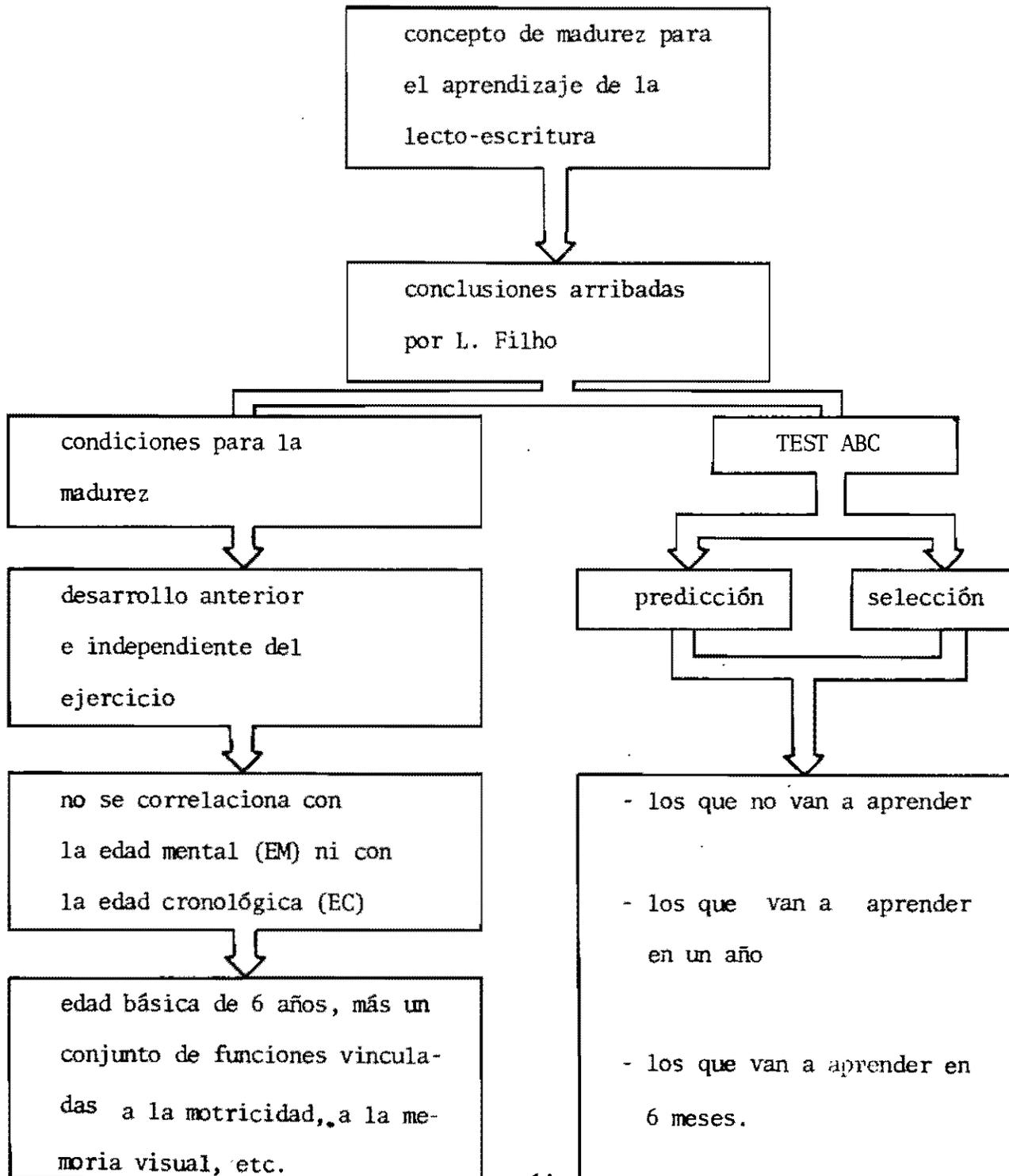
3. Señale los criterios en que se basa el test ABC.

.....
.....

¿Por qué?
.....
.....

Este esquema pretende resumir los aspectos más relevantes tratados en la unidad.

Si usted considera que falta algún concepto fundamental, agréguelo:



Clave de corrección de las actividades de aprendizaje

1. a) con las definiciones de Froebel y Rousseau.

b) Si

Porque Lourenzo Filho adopta una explicación de naturaleza fisiológica y Froebel no explica cómo se desarrolla "lo que va de adentro hacia afuera".

Clave de corrección de las actividades finales

1. b)

. .x. .

2. 1. Que es independiente la maduración para la lectura respecto de la EM y EC.

2. Coordinación visomotora

3. Madurez del movimiento

4. Resistencia a la fatiga

5. Memoria visual y auditiva para figuras y frases

Estos pueden ser algunas de las variables de acuerdo con la teoría de Filho.

3. - predicción

- selección

Predicción: porque se intenta conocer el rendimiento del niño en lectoescritura.

Selección: porque se los agrupa de acuerdo con lo que predice el test.

UNIDAD 2

En la unidad anterior analizamos las corrientes pedagógicas que consideraban a la madurez para la lectura como emergente y predeterminada.

Aquí nos proponemos que usted.

conozca las críticas a ese concepto funcional de la maduración.

Porque implícitamente se comienza a reconocer que la madurez fisiológica por sí sola es insuficiente para aprender a leer y que el ejercicio interviene en la adquisición de la madurez para la lectura.

Es decir que se requiere:

- madurez fisiológica
- ejercicio

En algunos países se utiliza más que la noción de madurez, la de "estar listo para leer" (Reading readiness).

Esta expresión ya no tiene generalmente tan solo una connotación fisiológica sino que implica dos participantes:

- el desarrollo psicobiológico
- la acción pedagógica.

En cuanto a esa acción pedagógica se abren algunos interrogantes

¿EN QUE CONSISTE?

En su conjunto aparecen una suma de actividades bajo el nombre de APRESTAMIENTO.

Otras denominaciones significan lo mismo:

- * requisitos para aprender a leer
- * pre-lectura
- * preparación para la lectura

¿Qué busca esta ejercitación?

¿Es realmente necesaria?

¿Se le debe dar mucho peso en el currículo?

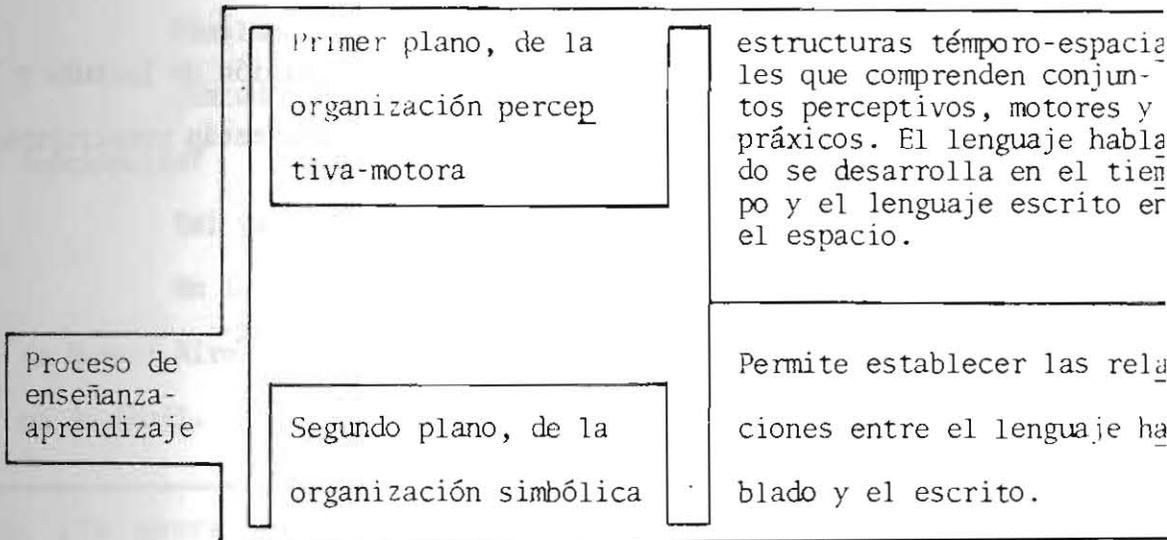
Estos son algunos de esos interrogantes a que aludíamos. Trataremos de contestarlos.

Se puede reconocer que esta ejercitación se ha ido integrando sucesivamente a partir de diversas influencias. Entre ellas en los países latinoamericanos aparecen ejercicios que responden a conceptos básicos de Lourenzo Filho y se pone el acento en los aspectos funcionales que según este autor parecen necesarios, además de la edad mental.

Posteriormente se agregan otros ejercicios perceptuales que proceden de los trabajos de María Frostig y más tarde, ejercicios de psicometría que se originan en Francia. Estos últimos comprenden los de organización especial y temporal derivados de hipótesis aplicadas a la investigación de niños "disléxicos" o supuestamente tales. Estas hipótesis, que presidieron las investigaciones de Nadine Grandjon y Mira Stambak, suponían la existencia de dos planos en el proceso de aprendizaje de la lectura.

Serían los planos de:

- organización perceptiva y motora
- organización simbólica



Las mencionadas investigaciones sólo investigaron el primer plano con hipótesis originadas en el estudio de las patologías del lenguaje y propusieron ejercitaciones témporo espaciales. Pero no llegaron a demostrar sus hipótesis como ellas mismas lo reconocieron. De ese modo perdieron consistencia las ejercitaciones.

Se puede observar que todas las ejercitaciones, que constituye el "aprestamiento", sólo se refieren a aspectos funcionales, perceptuales y motores, pero no contienen ninguna actividad conceptual referida a la lectura y la escritura.

Le proponemos una actividad en la que va a aplicar conceptos estudiados en el módulo anterior.

Vuelva al módulo 2, unidad 3.

Relea las definiciones sobre la naturaleza de la lectura.

¿RECUERDA EL ANALISIS QUE HIZO?

Piense lo que es leer y lo que no es leer.

Ahora sí, analice la relación entre la definición de lectura y los ejercicios funcionales mencionados, que son los que están prescritos en casi todos los diseños curriculares que conocemos.

¿Tiene algo que ver con todo lo que significa realmente leer?

¿Preparan para comprender, qué es lo esencial y básico de la verdadera lectura?

Suele creerse que esos ejercicios preparan para la escritura.

¿USTED QUE PIENSA?

Analícemos ese supuesto. Para ello conviene que usted **vuelva a leer** en la misma Unidad 3 de ese módulo las definiciones de escritura, de teniéndose otra vez en comparar lo que es escribir y lo que no es escribir.

Usted comprobará que ninguna de las ejercitaciones mencionadas preparan para:

|| transmitirle contenidos significativos a un interlocutor que no está presente.

En todo caso, prepararían para la producción gráfica que se pone en acción en la copia, y que, obviamente, participa físicamente en la escritura.

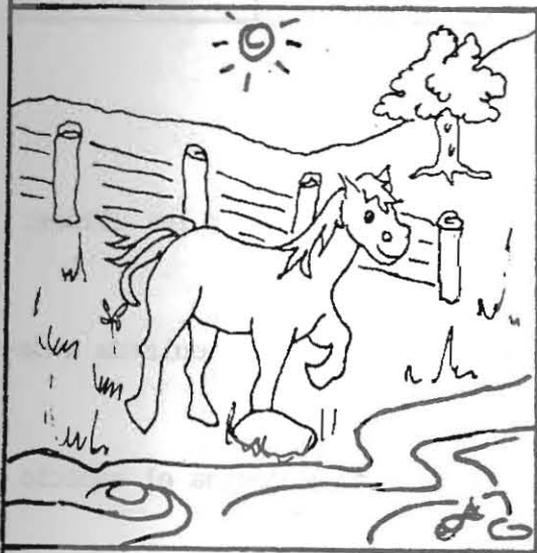
Finalmente

¿Usted cree que hay que dedicarle tanto tiempo a los ejercicios funcionales?

Tal vez los datos siguientes le ayuden a contestar.

En la investigación realizada en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en 1984 se aplicó la siguiente prueba en la primera semana de abril.

6. ¿Te gusta el dibujo? ¿Sabés lo que dice acá?



¿Por qué no tratás de copiar y escribir la oración, usando el renglón que está debajo?

El caballo blanco toma agua

Los resultados fueron los siguientes:

	GRADOS		
	1er	2do	3ero
1. Orientación izquierda-derecha	97	100	100
2. Otra orientación	-	-	-
3. No responde	3	-	-
1. Uso correcto del renglón	42	96	97
2. Uso incorrecto del renglón	56	4	3
3. No responde	2	-	-
1. Garabato línea continua	2	-	-
2. Garabato línea discontinua	4	-	-
3. Graffias inventadas	2	-	-
4. Usa algunas letras convencionales	35	1	-
5. Usa letras convencionales	55	99	100
6. No responde	3	-	-

Se puede advertir que en primer grado, al comenzar las clases:

- . casi el 100% de los niños se orientan de izquierda a derecha
- . el 42% usa correctamente el renglón y domina el espacio gráfico
- . el 55% usa letras convencionales o grafías inventadas.

Es decir tiene un alto dominio visomotor.

Todo esto indica que ya tiene incorporadas las funciones que supuestamente son necesarias para escribir.

SERVICIO DE DOCUMENTACION

Es cierto que los niños de la muestra investigada, concurren en un 93% al preescolar.

Además, como vimos en el módulo anterior una importante proporción ha visto escribir y, considerando las características sociales de la mayoría de la población, ha tenido la oportunidad de usar lápices y ensayar gestos gráficos.

Nos parece interesante que usted conozca además una experiencia realizada en el partido de Matanza, en 1957, con niños de primer grado.

En la primera semana de clase se les presentó en cada pupitre, una frase para que fuera copiada.

Observe usted los resultados en el modelo que le presentamos a continuación.

yo concuro a la escuela di
~~ariamente~~

Yo concuro diariamente a la

Escuela de Niños

Un mes después la gran mayoría produjo la copia como se encuentra en este modelo.

Yo concuro a la escuela diaria

* Yo concuro a la escuela
te

No concuro a la escuela, dia
No concuro a
diariamente

Queremos aclarar que:

- * no se hacían expresamente actividades funcionales
- * la mayoría de los niños pertenecían a familias que se habían trasladado desde el interior o la periferia o de inmigrantes europeos recién llegados
- * tenían pocas posibilidades de ver escribir en sus hogares.

1. ¿Qué cree usted que influyó para que en tan corto tiempo, un solo mes los niños produjeran esos cambios?

Reflexione y escriba la respuesta.

.....
.....

Consulte la clave de corrección. 

Volviendo a la investigación realizada en Buenos Aires en 1984 se ha comprobado que la ejercitación funcional no guarda prácticamente ninguna relación con los rendimientos en lectura y escritura que se midieron en tercer grado.

En cambio, sí se comprobaron correlaciones positivas de estos rendimientos con las capacidades lingüísticas y conceptuales de los niños.

Estas capacidades serán analizadas en los módulos que siguen.

Sólo queremos insistir en que con respecto a las actividades funcionales existen dos tipos de investigaciones:

- lineales: es decir con seguimiento de niños a lo largo de un período más o menos prolongado
- comparadas: realizadas en muchos países de distinta lengua, de diferentes culturas, de distinto grado y estilo de desarrollo.

En tales investigaciones los resultados son coincidentes:

las ejercitaciones funcionales (motrices, perceptuales, espaciotemporales, etc) no tienen correlación o sólo tienen una relación irrelevante con el rendimiento en lecto-escritura.

Usted podrá informarse sobre algunas de esas investigaciones e las lecturas complementarias.

¿POR QUE CREE ENTONCES, QUE APARECEN EN LOS
DISEÑOS CURRICULARES?

Pensamos que esto sucede porque no se ha reflexionado, ni experimentado esta cuestión y se aplican rutinariamente.

¿QUE RELACION TIENEN ESAS EJERCITACIONES CON LA DIDACTICA DEL DESARROLLO?

Esta didáctica se introduce en el Diseño Curricular de 1981 como una disciplina en la que se superponen los pre-requisitos para todos los aprendizajes iniciales en la escuela que, como se sabe, se ocupa esencialmente a las materias instrumentales: la aritmética y la lecto-escritura.

Si lee el Diseño Curricular en la pág. 36 hallará el contenido del eje "estructuras lógico-matemáticas" que comprenden sistemas de clasificación, correspondencia y seriación, que deberán ser cumplidos tanto como la organización espacio-temporal, el esquema corporal y la psicomotricidad.

Si usted recurre al Módulo de Didáctica de la lengua, Ciclo Inferior producidos por el PROCAD en 1981, podrá leer:

"a medida que va ajustando su conducta a diversas situaciones adquiere un conocimiento más completo de sí mismo, el campo de la percepción y del conocimiento van evolucionando. Alcanzarán las condiciones para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura: organización del tiempo, estructura del espacio y un conocimiento más preciso de su propio cuerpo".

Como habrá advertido, en el mencionado módulo, se aceptaba que la preparación específica para la lecto-escritura consistía en ejercicios funcionales. Se desprende entonces que el Diseño se atenía a las condiciones reconocidas a partir de Lourenço Filho:

una inteligencia suficiente y las ejercitaciones funcionales que se vinculan a "componentes emergentes de la madurez".

La capacidad intelectual estaba señalada en la Didáctica del desarrollo por el tránsito del período pre-operacional al operacional concreto, que se logrará en los sistemas de clasificación, correspondencia, y seriación, los cuales conducirían a la conservación y la construcción de las estructuras lógico-matemáticas.

Se supone que este criterio se deriva de las teorías de Piaget. Pero es necesario aclarar que Piaget y su escuela obtuvieron resultados solamente para la adquisición de la matemática y la física y que nunca afirmaron que estos ejercicios prepararan para las funciones cognitivas que intervienen en la lectura.

En 1977, las investigadoras españolas G. Sastre y M. Moreno en sus tesis doctorales, a partir de las teorías de Piaget, elaboran hipótesis sobre las bases necesarias para que el niño comprenda el lenguaje escrito.

Entre nosotros se han difundido las hipótesis de los autores argentinos E. Ferreiro y A. Teberosky proponiéndose investigar "la cuestión central de conocer cómo el niño llega a las lecturas en el sentido psicogénico, antes de hacerlo en el sentido de las formas terminales del proceso". Sobre estas investigaciones volveremos en el módulo 4.

Nosotros consideramos que la Didáctica del Desarrollo no responde verdaderamente a un programa específico de preparación para la lectura.

2. ¿Por qué?
.....
.....

Consulte lá clave de corrección. 

Creemos que las opciones que están en juego en estas posiciones distintas son:

- . esperar que madure o
- . estimular la maduración.

Para tomar posición volvamos al Diseño Curricular 1981. En la pág. 7, dice:

"debe dar el tiempo necesario para que el niño structure las conservaciones operatorias que le permitirán elaborar progresivamente en to dos los dominios, los aprendizajes con significación".

Ahora le proponemos que vuelva a las primeras páginas de este módulo para comprobar cuál de las opciones se adoptan.

Antes de responder piense, se debe:

¿PONER EL ACENTO EN EL NIÑO QUE APRENDE O
EN LOS ESFUERZOS DE QUIEN LE ENSEÑA?

Nosotros reconocemos que el concepto de "madurez" ha influido favorablemente para evitar el error de imponerle al niño la manera de pensar del adulto.

Consideramos que las teorías psicogenéticas han realizado importantes aportes con sus descubrimientos sobre las características de cada etapa del desarrollo del niño.

Pero también hemos advertido sobre el peligro de que esos grandes descubrimientos se vuelvan en contra de la acción educativa. Eso podría ocurrir si, en su nombre, se aconsejara a los maestros que retengan los aprendizajes del niño, esperando que se cumplan determinados términos de ciertas etapas aceptadas como dogmas. No puede haber un principio que nos convenza de aplicar una pedagogía de la espera. Si el niño avanza en sus aprendizajes y se lo frena en nombre de cualquier teoría se cometería un error tanto o más grave que si se lo obligara a aprender antes del momento en que puede aprender con facilidad y sin tensión emocional.

Porque

al retenerlo se obstaculiza la integración sucesiva y continua de las funciones del ser humano en crecimiento.

Entonces

¿CUAL ES NUESTRA PROPUESTA?

Para finalizar la unidad le presentamos lo que consideramos correcto en la acción educativa

la acción cooperativa del educando y el educador.

Le explicamos:

existe una falsa opción con respecto al papel del alumno y del maestro en la acción educativa.

El niño aprende en su relación activa con el medio. Pero desde que nace, existe un adulto, su madre o sustituto que interviene para facilitarle de manera directa o indirecta sus intercambios con el mundo.

Ese niño, cuando llega a la escuela ya aprendió una enorme cantidad de nociones:

El maestro debe hacerse cargo de lo que conoce para hacer más efectiva su labor pedagógica.

Pero también

debe saber lo que no conoce y lo que necesita para aprender a leer de manera significativa.

El maestro no está para inculcar, para imponer como se creyó en la educación formal del pasado en una postura autoritaria que no se ha abandonado totalmente.

debe desarrollar esfuerzos para crear situaciones educativas que convengan a la evolución del niño y a su adquisición de conocimientos.

La acción del maestro no es un mero dejar hacer.

No es simplemente observar la actividad espontánea del niño y esperar.

El maestro verdaderamente lo educa en el sentido de ayudarlo a elevarse de un estado a otro superior.

Y al educar al alumno, el maestro también se educa porque lo comprende mejor, conoce el medio de donde procede, aprende a considerarlo, a respetar su cultura, sus intereses, su lenguaje, sus tiempos de evolución sus expectativas y las de su familia.

* El acto educativo debe traducirse en un estado de cooperación activa y dinámica entre el alumno, el maestro y su medio familiar y cultural.

Actividades finales

Al resolver estas actividades usted comprobará si logró:

- . conocer las críticas al concepto funcional de maduración
- . evaluar la postura adoptada en función de las confrontaciones presentadas.

1. Según las conclusiones arribadas por las distintas investigaciones presentadas:

¿Qué son la lectura y escritura?

Coloque una cruz (x) en la opción correcta

- a) actividades perceptuales
- b) actividades conceptuales
- c) actividades motrices

.
.
.

2. ¿Qué actividades propone la Didáctica del desarrollo?

3. ¿En qué pone el acento el aprestamiento para la lecto-escritura?

4. ¿Qué tipo de actividades propone el aprestamiento?

Como síntesis

En esta unidad para analizar el papel de las ejercitaciones funcionales en el aprendizaje de la lecto-escritura, presentamos algunas experiencias realizadas.

A continuación le ofrecemos una síntesis de ellas.

Investigadores y estudios	Hipótesis y conclusiones
Grandjon y Stambak (aprox. 1947)	Intentaron, sin lograrlo, explicar el papel de las nociones espacio-temporales en el aprendizaje de la lectura.
Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1984)	Concluyeron en que en las primeras semanas de clases ya dominaban los aspectos espaciales, psicomotrices y visomotrices que participan de la producción gráfica.
La Matanza (1957)	
Sastre y Moreno (1977) Ferreiro y Teberosky (1979)	Investigan cómo se construye el lenguaje según las teorías psicogenéticas de Piaget.
Estudios lineales y comparados con niños normales y con dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.	Las ejercitaciones funcionales no tienen ninguna relación con el aprendizaje de la lecto-escritura o son poco relevantes.

Clave de Corrección de las actividades de aprendizaje.

La siguiente respuesta responde al cuestionamiento de la pág. 25

1. La autora considera que el cambio se produjo por la oportunidad de ver escribir en la escuela y de escribir ellos mismos.

Respuesta correspondiente al planteo de la pág. 29.

2. Porque propone una preparación cognitiva que no está probada para la lectura y ejercicios funcionales que no tienen que ver con la lectura y escritura.

Clave de corrección de las actividades finales.

1. b)

..X..

2. Actividades de aprestamiento, que son ejercicios lógico-matemáticos espaciotemporales, psicomotrices, etc.
3. En las actividades perceptivas y motoras.
4. Ninguna ya que ni las ejercitaciones funcionales, ni las lógico-matemáticas tienen relación directa con la lectura y escritura.

UNIDAD 3

Los análisis que hicimos sobre definición de lectura en el módulo 2 así como las distintas experiencias confrontadas en la unidad anterior, nos permitieron reconocer que la lectura y la escritura son esencialmente procesos conceptuales.

Usted lo corroboró en la resolución de una de las actividades finales.

Aquí nos proponemos

que analice un modelo del aprendizaje inicial de la lectura.

John Downing a través de investigaciones y estudios comparados pudo elaborar los dos postulados siguientes:

- * que existe un proceso psicolingüístico universal en el proceso de la lectura y escritura, en todas las lenguas y en todas las condiciones culturales
- * que esos universales son cognitivos más que perceptuales y centrales más que periféricos.

Analicemos las investigaciones que dieron lugar al primer postulado y que comprenden, entre otras, las que realizó Gray con el movimiento de los ojos durante la lectura. Fueron reproducidos por el Dr. Muñoz en nuestro país y ampliamente descriptas y analizadas en "La Querrela de

Métodos" del cual reproducimos a continuación el siguiente párrafo (1)

"Mediante el registro fotográfico del movimiento de los ojos, se comprobó que los ojos no se mueven en forma continua como siempre se supuso, sino que lo hacen con movimientos rápidos y breves; esos movimientos se separan entre sí por pausas que a veces, sobre todo cuando la lectura es silenciosa, permiten realizar movimientos de regresión, además, siempre, ya sea en la lectura oral o silenciosa, durante la pausa se realiza una exploración de lo que se va a leer".

Dicha investigación fue realizada en diversas lenguas: español, inglés, chino, hebreo, urdú, francés, japonés y otros.

Con esto, Gray obtuvo como conclusión que

la naturaleza esencial del acto de la lectura
es el mismo entre todos los lectores maduros.

Al encontrar diferencias en el número de regresiones de cada lengua, las explicó por razones tales como:

- falta de madurez
- tipo de entrenamiento
- hábitos de percepción individual
- naturaleza del lenguaje.

También Thorndicke trabajó con la misma hipótesis que sostiene que el proceso de aplicación de la lecto-escritura es universal mediante la aplicación de pruebas de comprensión a niños de diferentes lenguas y culturas, de 10 a 13 años.

(1) Braslavsky, Berta. "La Querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura" Bs.As. Kapelusz, 1962.

Todas estas experiencias fueron objetadas.

Las que mencionamos primero, basadas en el análisis periférico del movimiento de los ojos, porque:

el acto de leer depende esencialmente de la actividad del sistema nervioso central, si bien, necesariamente, participan los receptores visuales del estímulo externo.

Las de Thorndicke fueron discutidas por su método, el de los tests, porque toman como referencia los resultados estadísticos en ciertos medios que no son los del niño que se está estudiando. Así por ejemplo se consideran los resultados de las pruebas de un niño de un pueblo rural con respecto al promedio de los niños que viven en una gran ciudad donde tienen estímulos y motivaciones diferentes.

Aunque nuevas hipótesis se agregaron más recientemente para apoyar la universalidad del proceso psicolingüístico en el aprendizaje de la lectura, se mantiene como postulado, que se acepta solamente como base para razonamientos ulteriores.

No se lo acepta como ley ni como un principio porque aunque hay muchas pruebas a su favor, parecería que éstas no son suficientes.

Investigaciones más o menos recientes insisten en la hipótesis de que:

los procesos cognitivos son altamente influidos por las características propias de cada sistema de escritura.

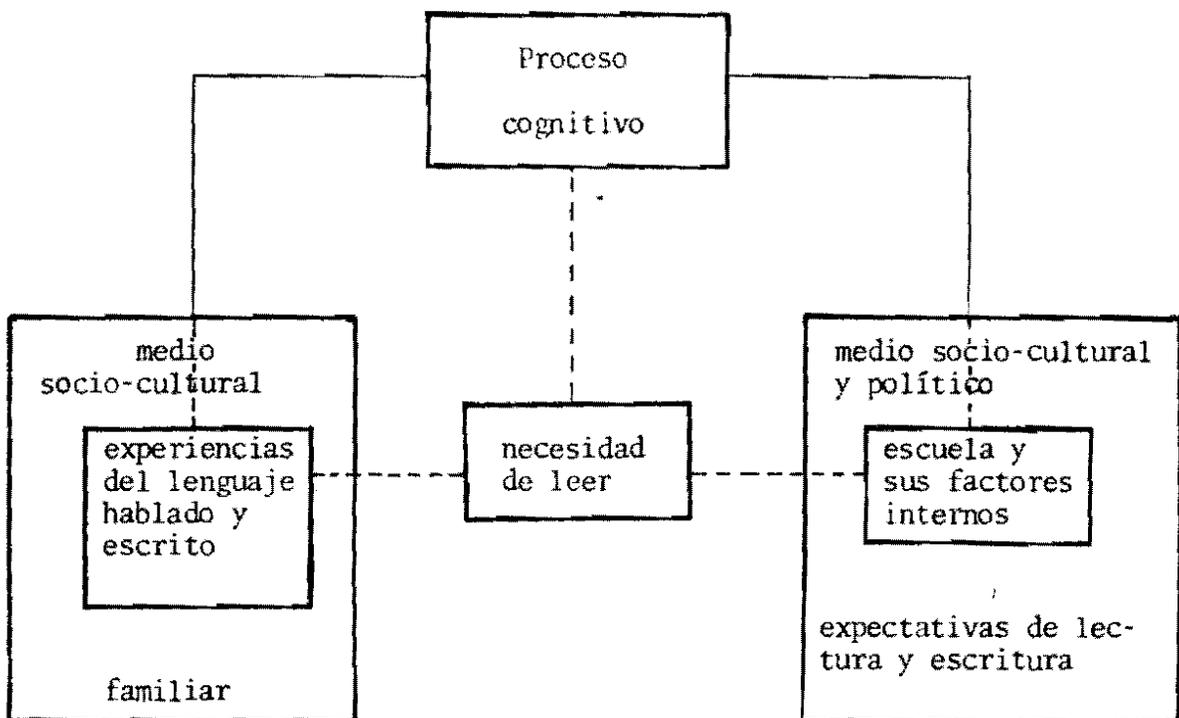
Si tomamos como punto de partida el carácter conceptual central del proceso cognitivo, debemos reconocer

- la gran variedad de influencias que el niño recibe de su entorno, y
- las experiencias que el niño ha tenido antes de iniciar el aprendizaje de la lectura.

Nos referimos a niños normales que, por definición constituyen la mayoría. Por eso se omiten los factores fisiológicos, neurológicos y sensoriales que se suponen satisfactorios. Las dificultades en el aprendizaje no quedarán sin tratar ya que nos referiremos a ellas en un módulo especial.

Es así, como en oposición a las prácticas tradicionales del aprendizaje que fueron incorporándose y superponiéndose de manera empírica sin responder a ninguna concepción elaborada sobre el proceso de la lectura, actualmente, se tiende a interpretar el aprendizaje de la lectura como un proceso integral y comprehensivo que depende de la participación de numerosas variables que deben ser tenidas en cuenta por el sistema de educación formal y por el maestro, en relación con el medio familiar y cultural de los alumnos.

Podríamos elaborar un modelo de aprendizaje inicial, inspirándonos en el que concibió Downing a comienzos de la década del 70.



En él aparecen esas variables que actúan en el proceso cognitivo.

Las aquí consideradas son:

- sus propias experiencias con la lengua hablada y escrita
- el ambiente "de lectura" en su medio cultural y familiar
- la escuela en la que ingresará, los factores internos de la misma, y especialmente las expectativas del maestro sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de sus alumnos
- las expectativas del medio según los valores que una sociedad determinada le asigna a la lectura y escritura.

Este modelo que cierra este módulo orientará el tratamiento de todo el problema educativo que nos ocupa.

En el próximo módulo, nos referiremos solamente al primer grupo de variables que se refieren a las experiencias del niño con el lenguaje hablado y escrito. Ellas comprenden los conceptos que el niño ya tiene sobre la lectura y escritura antes de comenzar la escolaridad.

Observemos que las experiencias con la lengua hablada y escrita aparecen incluidas en su medio familiar y social. A este respecto son importantes los aportes realizados por la sociolingüística que fueron tratados en el módulo 2 .

Como prueba de esas influencias, en dicho módulo, hemos presentado algunos resultados obtenidos en la investigación que realizó el Departamento de Investigación de la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1984).

Dedicaremos el quinto y sexto módulo para interpretar otros aspectos contemplados en este modelo de aprendizaje inicial y sus aplicaciones pedagógicas que comprenden la preparación (aprestamiento) y la iniciación con otros contenidos.

Actividades finales.

1. Señale con una cruz (x) la/s opción/es que considere correctas.

John Downing considera que

a) el proceso psicolingüístico de la lecto-escritura depende de las distintas culturas y lenguas

b) existe un proceso psicolingüístico universal en el proceso de la lecto-escritura en todas las lenguas y culturas

c) el proceso de la lecto-escritura es cognitivo más que perceptual

d) el proceso de la lecto-escritura es periférico más que central

2. Señale por lo menos tres variables que actúan en el proceso cognitivo de la lecto-escritura.

1)

2)

3)

Como síntesis

En esta unidad, partimos de las experiencias realizadas por:

Downing

Gray

Thorndicke

Estos investigadores querían demostrar el carácter universal del proceso de la lecto-escritura.

Le proponemos que usted escriba las conclusiones a las que arribamos.

Clave de corrección de las actividades finales.

1. b)

..X..
..X..

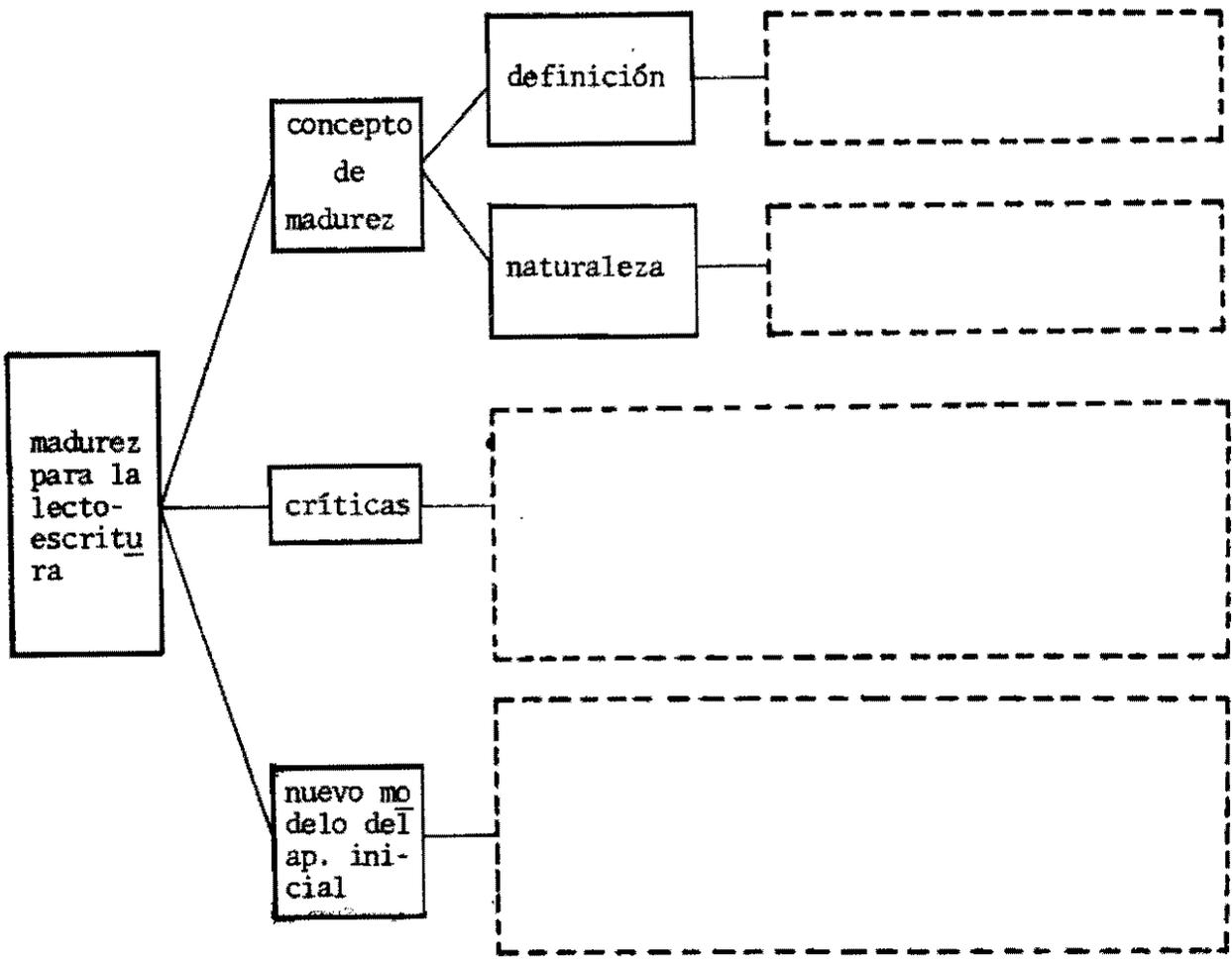
c)

2. Confirmar la exactitud de la respuesta con el modelo de aprendizaje ini
cial y las variables que se presentan a continuación.

SINTESIS FINAL

Hemos llegado al final del módulo, como síntesis del trabajo realizado le proponemos que complete el esquema que le presentamos, colocando los conceptos más significativos.

Si al realizarlo, se da cuenta que algún aspecto no le quedó claro, le sugerimos que vuelva a leer la unidad correspondiente.



Evaluación final

Las actividades que a continuación le presentamos tienen como finalidad que compruebe si logró los objetivos propuestos en este módulo.

Ud. recordará que son:

- . analizar las definiciones de madurez para la lectura
- . analizar las funciones que participan en la maduración, a través de los instrumentos y de las acciones pedagógicas
- . comparar las dos posiciones
- . conocer las críticas al concepto funcional de la maduración
- . evaluar la postura adoptada en función de las confrontaciones presentadas.

Encontrará actividades cerradas y abiertas, las mismas le permitirán precisar conceptos, tomar contacto con la realidad y reflexionar sobre determinados aspectos.

Una vez realizada la evaluación puede consultar la clave de corrección que hallará en las páginas finales del módulo para comprobar la exactitud de sus respuestas.

En las páginas abiertas, en especial, las dirigidas a la reflexión hallará las respuestas que el equipo responsable del curso considera correctas. Esto no significa que Ud. esté de acuerdo. Si no lo está diríjase al tutor para comentar el motivo de su desacuerdo.

1. Señale con una cruz (x) la definición que se refiere al concepto pedagógico de madurez

a) conjunto de funciones relacionadas con la psicomotricidad

b) modificación de las estructuras bajo la acción de los estímulos del medio

c) desarrollo anterior al ejercicio que no depende del ejercicio.

2. Lourenço Filho diferencia aprendizaje y maduración.

A continuación le presentamos una definición.

Ud. deberá responder a cuál de esos conceptos se refiere tachando el que no corresponde.

Es una modificación del medio interno sin influencia del medio externo.

a) aprendizaje

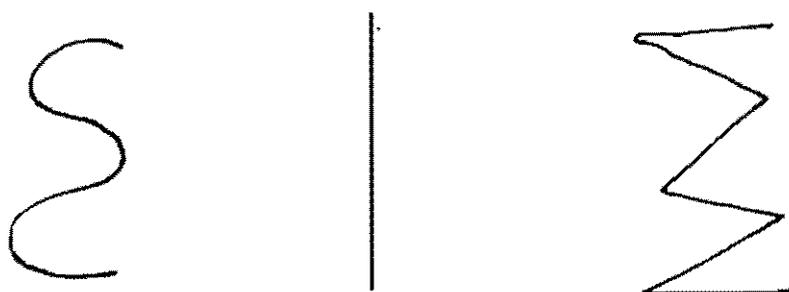
b) maduración

3. A qué se llama didáctica del desarrollo

4. ¿Qué significa considerar la maduración para la lecto-escritura como emergente y predeterminada?

5. Observe estos ejercicios de aprestamiento para la lecto-escritura.

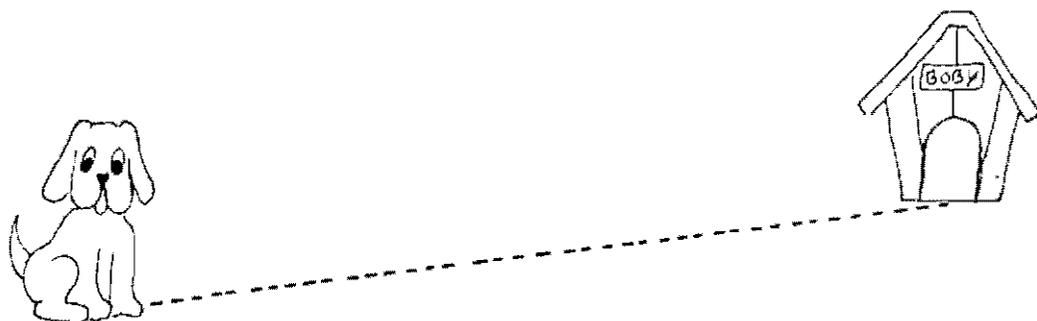
Adorna las líneas con lana.



Completa las figuras:



Traza el camino del perro.



¿En qué aspecto ponen el acento?

Marque la o las opciones correctas

- a) perceptivo
- b) motriz
- c) conceptual
- d) témporo-espacial

6. ¿A qué conclusiones arribaron los distintos tipos de investigaciones realizadas para corroborar la relación existente entre los ejercicios funcionales y el rendimiento en lecto-escritura?

7. ¿Con qué finalidad se aplicaba el test ABC?

8. Según la investigación realizada en el mes de abril por la Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación de la M.C.B.A. 1984 los alumnos ya realizaban positivamente la orientación de la escritura de izquierda a derecha, la percepción visomotora y la orientación en el espacio.

¿Qué conclusiones pedagógicas puede Ud. extraer?

9. ¿Ud. qué piensa?

Hay que esperar que el alumno madure o estimular la maduración ¿Cómo?

(Esta última respuesta, llévela al grupo)

Clave de corrección de la evaluación final.

1. b

2. ~~aprendizaje~~ maduración

3. Se llama didáctica del desarrollo a una disciplina que presenta los pre-requisitos para todos los aprendizajes iniciales en la escuela, especialmente la aritmética y la lecto-escritura. Sin que aparezcan actividades específicamente diferenciadas para la lectura.

4. Significa que la madurez aparece por sí sola, a determinada edad, del mismo modo que al año aparece la marcha y al año y medio el habla.

5. a)
 b)
 d)

6. Que las ejercitaciones funcionales (motoras, perceptivas, espacio-temporales) no tienen correlación, o sólo muy poca, con el rendimiento en la lecto-escritura.

7. Para predecir el resultado del aprendizaje de la lecto-escritura.
Para seleccionar los grupos.

A los niños se los separaba en los que iban a aprender en 1 año, en 6 meses y los que no iban a aprender.

8. Como ésta es una pregunta abierta le escribimos lo que el equipo considera correcto.

No hace falta el aprendizaje funcional tal como se propone en los diseños curriculares vigentes porque aún suponiendo que la ejercitación funcional prepara para la lectura, casi la totalidad de los alumnos ya cumplen con las condiciones implícitas en esas ejercicios.

ANEXO

MODULO 3

Anexo

Como es nuestra costumbre, le presentamos lecturas para completar el estudio realizado en el módulo.

Nuestro propósito es que usted conozca experiencias y pueda fundamentar su trabajo en el aula.

Las dos lecturas elegidas presentan argumentos basados en experiencias muy controladas para demostrar que las ejercitaciones funcionales tienen poco que ver con la lecto-escritura.

Los dos primeros se refieren a investigaciones realizadas con niños normales. El tercero se ocupa del tema de la dislexia.

Son lecturas llamadas a reforzar lo dicho en el módulo y a preparar para la comprensión de los que van a seguir.

Le sugerimos que las lea con atención y complete los cuestionarios guías.

Lectura N° 1

"Los factores conceptuales y perceptuales en el aprendizaje de la lectura".

John Downing, Ayer, Scharfer. Tomado de Lectura y Vida, revista interamericana de lectura, año 1980, N° 2.

Resumen.

"Se llevó a cabo una entrevista sistemática con 310 niños canadienses de Kindergarden, seleccionados como típicos de su comunidad".

Las preguntas fueron organizadas en cuatro secciones:

1. Concepción de los actos de leer y escribir (lectura y escritura como actividad)..
2. Percepción de los propósitos de la lectura y de la escritura.
3. Discernimiento de los elementos del material impreso.
4. Percepción visual (similar a uno de los subtests de Frostig). La mayor parte de los niños logró calificaciones casi perfectas en la Sección 4, algo más bajas en la Sección 1; la Sección 2 les resultó más difícil y en la Sección 3 encontraron las mayores dificultades. Esto lleva a la conclusión de que, en la enseñanza de la lectura, el maestro debe preocuparse más por el desarrollo de los conceptos lingüísticos que por la percepción visual.

En su artículo de 1966, "Learning to think about reading", Reid informó sobre sus investigaciones acerca de la idea que tienen los niños de cinco años sobre la tarea de aprender a leer. Este trabajo ha estimulado a otros investigadores a estudiar los factores conceptuales en el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, es dudoso que estas investigaciones hayan tenido repercusión en las aulas, ya que, a nuestro entender, aún pre-

valece el llamado "sentido común" que presupone a la percepción visual como factor principal en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura. Con frecuencia se argumenta que las dificultades perceptuales constituyen una causa importante de las dificultades para el aprendizaje de la lectura - por ejemplo - en las llamadas "inversiones" en la percepción de caracteres como b/ o d/. Un comentario de Vernon (1971), sugiere que las bases de estas dificultades encontradas por los principiantes y por los lectores atrasados, pueden ser más bien conceptuales que perceptuales. "Hay razones para suponer que el uso del raciocinio es un factor importante en la comprensión de las asociaciones entre los caracteres impresos y sus sonidos. Algunos autores parecen presumir que es posible adquirir estas asociaciones mediante la repetición mecánica y aunque esto puede ser válido para correlaciones muy sencillas entre fonemas y grafemas, es innegable que se necesita un juicio inteligente tratándose de asociaciones más complejas y del empleo correcto de las reglas de ortografía".

Así indica Vernon la importancia de los procedimientos racionales en el aprendizaje de la lectura. Piaget (1969) pone en tela de juicio, y de una manera más general, el punto de vista pasivo de la percepción, el cual constituye la base de aquellas teorías que suponen que las dificultades en la lectura son 'causadas' por 'inversiones' del tipo antes mencionado. Escribe este autor: "El individuo no se sujeta al constreñimiento del objeto, sino que dirige sus actividades perceptuales como si tratara de solucionar un problema ... Lo que es estimación más elemental, por ejemplo de tamaño; lejos de ser simplemente receptivo, el sujeto procede por medio de un muestreo, seleccionando el punto de concentración más provechoso, esperando pluralizar sus experiencias y coordinarlas mediante el ejercicio de acoplamientos".

Se entrevé la importancia de los procesos conceptuales como parte de las actividades perceptuales en la adquisición de la habilidad en la lectura, cuando Piaget continúa: "Tratándose de la identificación de objetos, se requieren actividades todavía más complejas. En cuanto al ejemplo del problema de identificar los objetos b/ y d/ no es error desde el punto de vista del principiante. Aprender a percibirlos como objetos distintos implica la solución de un problema y la formación de un concepto".

¿Cuál cree usted es el nudo del artículo? Sintetízelo.

¿Está de acuerdo con los autores? Escriba su opinión.

Lectura N° 2

El niño: ¿Está preparado para aprender a leer, o no?

Questionario guía

1. ¿Qué expectativas trae el niño al ingresar a la escuela primaria y cómo se manifiestan?
2. ¿Cuál es la característica más saliente del niño preescolar?
3. ¿Qué opinión e investigaciones existen sobre la madurez visual?
4. ¿Qué dicen las autoras sobre los programas perceptivos, de discriminación auditiva y visual, de coordinación motora y equilibrio en relación con el aprendizaje de la lectura?
5. ¿A qué conclusiones han llegado las investigaciones realizadas a este respecto?
6. ¿Qué precauciones se deben tener en cuanto a la agudeza auditiva?

Fragmentos de:

El niño: ¿Está preparado para aprender a leer, o no?

Violeta B. Robinson, Dorothy Streckland y Bernice Cullinan.

Tomado: Ollila, Ll. ¿Enseñar a leer en pre-escolar? Edit. Narcea, Madrid, 1981.

Este capítulo continúa examinando cómo aprender a leer, y centra la atención en las características del niño preescolar y la relación de estas características con el aprendizaje de la lectura y las habilidades o aptitudes necesarias antes de iniciarse en este aprendizaje.

Los niños preescolares llegan a la escuela con entusiasmo y cierta curiosidad por el comienzo de lo que ellos llaman "escuela de verdad". El primer día su nerviosismo se manifiesta de muchos modos: al confiado se le ve jugando con los bloques de madera o con otros juguetes en el suelo, se viste en el pequeño teatro o trabaja en arte o manipulando materiales; el niño cauteloso pinta cuidadosamente un dibujo; el dudoso se pone a un lado mirando, solamente mirando y nada más; el temeroso, sosteniendo las lágrimas en sus mejillas; el tímido, mirando el libro o trabajando en un rompecabezas, o tal vez sólo mirando. Estas conductas diversas reflejan un momento importante en el desarrollo del niño, tareas relacionadas con el comienzo de la educación formal, el aprendizaje de habilidades así como la adquisición de conocimientos considerados importantes en la sociedad. Aprender a leer es una de estas tareas, y los niños pequeños son conscientes de la función que la escuela desempeña en relación con la adquisición de estos conocimientos.

Al describir las características del niño preescolar tenemos que destacar que existe una amplia gama de conductas y grados de desarrollo entre los individuos que forman un grupo y que existen diferencias aun dentro del mismo individuo en lo que respecta a las características del desarrollo.

Características físicas del niño preescolar.

Desarrollo muscular

La característica más saliente del niño preescolar es la actividad. El 15% de los niños de cinco años aumentan de peso, debido al desarrollo muscular¹. La propensión del niño de cinco años a correr, saltar y brincar refleja su desarrollo muscular. Para permitir este nivel de actividad, los períodos de instrucción de más de quince minutos deben incluir actividades físicas. Juegos como batir palmas y el uso de materiales que él pueda manejar saldrán al encuentro de las necesidades relacionadas con la instrucción que conduce al aprendizaje de la lectura.

Los comentarios señalados más arriba no deben llevar a la conclusión de que el niño pequeño necesita ser bombardeado con estímulos o que se le debe permitir saltar y brincar todo el tiempo. Todo lo contrario. Los maestros deben reconocer que el crecimiento corporal del niño requiere actividad física y que las distracciones o falta de atención podrían ser evitadas.

Visión y desarrollo perceptivo

Los niños nacen con una visión de lejos y desarrollan poco a poco

¹ Mussen, P.; Conger, H., y Kagan, J.: Child development and personality. Harper and Row, Nueva York, 1969.

la visión de cerca y la agudeza visual de una distancia (estándar o normal) de un nivel de 20/20, alcanzado hacia los cinco o seis años de edad². Algunas investigaciones³ afirman que la visión de cerca de muchos niños de edad preescolar es todavía inmadura y, por lo tanto, el aprendizaje de la lectura debe posponerse hasta la edad de siete u ocho años. Eames⁴ rechaza estas afirmaciones, y dice que los niños de cinco años tienen más poder de acomodación que los de ninguna otra edad. Test como el "Test Nueva York, de visión para la escuela" (New York School vision Tester. Bausch y Lomb, Rochester, Nueva York) incluye en sus pruebas una para la visión a una distancia de 24 centímetros.

Los profesores deben estar alerta a los síntomas que indican problemas visuales, como señales de fatiga después de actividades que requieren una visión de cerca y el evitar estas actividades persistentemente, así como dolores de cabeza, quejas de visión nebulosa o inclinación constante de la cabeza hacia un lado, etcétera⁵. Otros síntomas que indican la necesidad de un examen de la vista son: cuando el ojo se vuelve involuntariamente hacia dentro, o hacia afuera, o hacia arriba, y cuando el niño semi-cierra los ojos para ver un cuadro o ver las letras o escribir en el encerado; algunos incluso hacen presión con los dedos en los ojos.

En la década de los sesenta han aparecido muchos programas de desarrollo de la percepción (Ayers, Frostig, Kephart). Mientras que las actividades de discriminación auditiva y visual desde hace tiempo forman parte de los programas de preparación para la lectura, sin embargo han surgido algunas cuestiones sobre el valor de algunas actividades relacionadas con la lectura. Algunas preguntas, por ejemplo, sobre los efectos que algunas actividades, como la discriminación visual de formas geométricas,

²Smith, H.P. y Emerald, V.: Psychology in teaching reading. Prentice Hall, Nueva Jersey, 1961.

³Getman, G.N.: How to develop your child's intelligence: more successful adulthood by providing more adequate childhood. Leiverne, Minnesota, 1962.

⁴Eames, T.H.: Physical factors in reading, en "Reading teacher", núm. 15, marzo de 1962, pág. 432.

⁵Wilson, R.M.: Diagnostic and remedial reading for class-room and clinic. Charles E. Merrill, Columbus, Ohio, 1972.

discriminación auditiva de sonidos, etc., tienen sobre el aprendizaje de la lectura, así como otras actividades relacionadas con la coordinación motora y el equilibrio.

El estudio de investigaciones recientes en este campo no llevan a ninguna conclusión en relación con el entrenamiento en lo perceptual para mejorar el aprendizaje de la lectura. Hammill, Goodman y Wiederholt⁶ en la revisión hecha en los estudios relacionados con varios programas visomotores apuntan:

"No tenemos duda de que cualquier persona interesada que esté enterada de la literatura en este campo concluirá que el valor del entrenamiento en lo perceptivo, especialmente en estos programas que se usan a menudo en la escuela, no ha sido establecido claramente. Si se concluye que a este entrenamiento le falta apoyo sólido, se puede preguntar muy bien si la adquisición de materiales comerciales preparados por algunas compañías que los ofrecen a los maestros explicando sus méritos son buenos para la práctica del desarrollo perceptivo-motor de todos los niños, aunque éste se haga en nombre de un entrenamiento preparatorio para la lectura y bajo el supuesto de que la falta de un adecuado desarrollo perceptivo-motor produce una influencia considerable en el fracaso académico".

⁶ Hammill, D.; Goodman, L. y Wiederholt, J.L.: Visual-motor processes: Can we train them?, en "Reading teacher", núm. 29, febrero de 1974, pág. 4

Robinson cuestiona la validez de los test de percepción para identificar los elementos del proceso de lectura y concluye:

"La investigación no nos da una respuesta conclusiva a la cuestión de la eficacia del entrenamiento perceptivo para mejorar el aprendizaje de la lectura. Mientras que algunos programas parecen mejorar el rendimiento perceptual en las áreas en las que se han entrenado, el efecto a largo plazo en el aprendizaje de la lectura es incierto. Tampoco está claro si el programa usual de la enseñanza de la lectura podría en sí mismo incluir elementos cruciales que resulten en una mejora en la puntuación de test perceptivos".

Mientras la investigación no ofrece conclusiones definitivas con respecto a la relación que puede existir entre el entrenamiento perceptivo y la lectura, el entrenamiento perceptivo puede tener otros beneficios, como son la confianza en sí mismo, la autoestima que también son partes necesarias de un programa de preescolar.

.....

Robinson, H.M.: "Perceptual training: does it result in reading improvement?" en Aukerman, R.C.: Some persistent questions on beginning reading. International Reading Association, Newark, 1972.

Discriminación auditiva y el oído

La agudeza auditiva parece estar bien desarrollada a los cinco años. Algunas investigaciones⁹ señalan que una agudeza auditiva mala para sonidos de frecuencia alta, como (f, v, d, p, t, g, k, sh, th)¹⁰ pueden retrasar el aprendizaje de la lectura. Smith y Dechant¹¹ señalan una mayor incidencia de pérdida de frecuencia alta en los chicos que en las chicas; síntomas que indican la pérdida del oído son: dolor de oídos frecuente, volver la cabeza o coger la oreja con la mano para oír, hablar en voz alta, hablar cambiando los sonidos, no saber seguir direcciones y falta frecuente de atención¹²; puede ir acumulándose cera en los oídos gradualmente sin que el niño se dé cuenta de la pérdida de audición. Cuando se investigan cambios de conducta, especialmente dificultades en seguir direcciones o falta de atención, la posibilidad de una pérdida de oído debe ser tomada en consideración.

Los defectos de oído y de visión pueden muy bien pasar inadvertidos en casa. El profesor de preescolar es a menudo la única persona adulta que detecta los posibles problemas de vista y oído.

La discriminación auditiva de los sonidos del lenguaje ha sido reconocida siempre como básica en el proceso del aprendizaje de la lectura. Muchos niños de cinco años responden con gusto y entusiasmo a las actividades rítmicas, y muchas de estas actividades han sido y son parte de muchos programas de preescolar. Realmente, los niños parecen captar la idea del ritmo y con frecuencia realizan juegos de ritmo. La discriminación

⁹ Smith, H.P. y Emerald, V.: Ob. cit., págs. 137-138.

¹⁰ Estos sonidos se refieren al inglés.

¹¹ Smith, H.P. y Dechante, E.V.: Ob. cit.

¹² Wilson, R.M.: Ob. cit.

de similitudes y diferencias de sonidos al comienzo de las palabras parece más difícil para niños de esta edad. Y no es que el niño no pueda distinguir entre palabras como "bat" y "put"¹³ en el curso de la conversación, sino que el sonido inicial no es tan claro. Animar a los niños a jugar y repetir un sonido inicial puede contribuir a que estos sonidos resulten claros, así como darles la oportunidad de disfrutar con las palabras.

Estudios de investigación sobre el desarrollo del lenguaje¹⁴ sugieren que el niño muy pequeño realiza a menudo lo que podríamos llamar juego lingüístico. El jugar con el lenguaje no ha sido normalmente incluido en los comienzos de los programas de lectura, pero estos estudios sugieren que tales actividades podrían proporcionar un desarrollo lingüístico continuado, incluyendo la discriminación auditiva.

¹³ El sonido de la b y la p al comienzo de la palabra en inglés son muy parecidos.

¹⁴ Weir, R. H.: Language in the crib. Mouton, La Haya, 1962.

TRABAJO GRUPAL.

Como trabajo grupal, le proponemos el análisis de material de aprestamiento que usted deberá conseguir. El mismo deberá hacerse en grupo pequeño elaborando una conclusión sobre la utilidad del material en uso que será leída en el grupo grande. En éste se discutirán las distintas posturas para arribar si es posible a una conclusión final.

Para facilitar el trabajo le presentamos una guía de análisis de material de aprestamiento.

- 1) ¿Qué tipo de actividades sugieren esos materiales?
 - a) de lateralidad
 - b) de orientación
 - c) visomotora
 - d) perceptual
 - e) conceptual

- 2) ¿Estimulan el interés del niño por la lectura? ¿En qué fundamenta su respuesta?

- 3) ¿En su experiencia ha podido encontrar alguna relación entre esos materiales y la lecto-escritura?

- 4) ¿Qué juicio le merecen esos materiales?

Planilla de evaluación de la reunión grupal.

Realice un comentario guiándose por los siguientes aspectos:

- Participación.
- Aportes.
- Disensos.
- Acuerdos.
- Productividad del trabajo.
- Otros.

INVENTARIO
N° 0748 DGPE
Fecha 10/11/89