

CALERO GUIASADO, ANDRES
 Psicólogo
 Equipo Psicopedagógico de Piedrabuena (C. Real)
 PEREZ GONZALEZ, RAQUEL
 Psicóloga
 Equipo Psicopedagógico de Puertollano (C. Real)

La madurez para la lectura



Un siglo de investigación educativa, aunque la mayor parte de ella no se ha hecho en las aulas, desde la Psicopedagogía, sino desde la Medicina, viene a decirnos que el problema de los retrasados lectores se localiza en una falta de habilidades neuro - perceptivas: lateralidad, esquema corporal, memoria visual, orientación espacio - temporal, etc... Durante la última década, se vienen acumulando evidencias, desde el punto de vista de la Psicología Cognitiva, de la falta de consistencia de ese planteamiento y de la importancia de las habilidades metalingüísticas en su relación con la lectura.

Introducción

Durante el curso escolar 88/89, en los Colegios «Nuestra Señora del Rosario», de Porzuna, y «Virgen del Socorro», de Argamasilla de Calatrava, ambos centros en la provincia de Ciudad Real, estamos llevando a cabo una investigación sobre «Habilidades metalingüísticas y rendimiento en lectura». Dicho trabajo ha recibido en marzo-89 el 2.º premio en la II Convocatoria del Premio Regional de Investigación e Innovación Educativa de Castilla La Mancha, organizado por el CEP de Alcázar de San Juan. A través de estas líneas nos proponemos dar a conocer los antecedentes teóricos y los fundamentos de dicho trabajo, con la finalidad de compartir con todos los docentes otros planteamientos educativos que tienen o pueden tener una incidencia en el trabajo que se desarrolla con los alumnos de Preescolar, en lo relativo a la madurez para la lectura.

1. Concepto de prerrequisito de madurez para la lectura

Prácticamente casi toda la bibliografía que se puede consultar sobre la madurez para la lectura plantea como adquisiciones previas para este aprendizaje diversas habilida-

des que conforman un logro en el desarrollo neuro - perceptivo - motor del niño, tales como la lateralidad, el esquema corporal, la coordinación visomotriz, la discriminación visual y auditiva, y un largo etcétera, que puede variar en función del autor o autores que se planteen este problema específico. DOWNING & TACKRAY (1975) cita la controversia entre dos autores en cuanto a qué factores son los que predeterminan el éxito en lectura: «Cada uno de nosotros gusta del propio análisis de los factores que predicen el éxito en la lectura; puede que el Dr. Yoakam haga una lista de 64 y yo de 18; a él le satisface la suya y a mí la mía». La lista de estos «previos» puede llegar a ser tan amplia y multiforme que en el test SSRT de SCHWARZ (1984) se llega a plantear que hasta que el niño no calce un 28 no podrá aprender a leer.

Cinco condiciones básicas deberían conformar el concepto de prerrequisito para la lectura, según SEBASTIAN Y MALDONADO (1987):

- a) Tiene que ser algo relacionado directamente con la lectura.
- b) Tiene que ser una adquisición consolidada en los niños que saben leer correctamente y debe estar relacionado con el nivel lector del niño.
- c) Debe seguir un desarrollo predecible en su evolución.
- d) Esta habilidad no puede estar plenamente consolidada en los niños que no saben leer correctamente; es decir, los retrasados lectores.
- e) El entrenamiento y la mejora en dichas habilidades o prerrequisitos tiene que llevar consigo un aumento en el nivel lector.

Todas estas condiciones necesarias, aunque no suficientes, no las cumplen las habilidades que tradicionalmente se han venido considerando de un modo categórico como prerrequisitos de la madurez lectora. Volvemos más adelante sobre esto.

2. Origen de esta concepción

Hay que ubicar temporalmente todo este planteamiento de prerrequisitos neuro - per-

ceptivos de la madurez lectora en los primeros años de nuestro siglo, en el que tras definirse la edad mental (EM) y el cociente intelectual (CI) se comprobó que éstos eran factores insuficientes para predecir el éxito en la lectura, ya que se daban casos de alumnos con buen CI y bajo nivel lector y, al contrario, bajo CI y buen nivel en lectura.

El siguiente paso fue la creación de distintos tests que pudiesen evaluar el nivel de madurez de un niño de cara a predecir y aconsejar su evolución en la adquisición de ese conocimiento instrumental. Los más importantes son: el test ABC de Lourenzo Filho (1937); la Batería Predictiva de Inizan (1954) y el Reversal Test de Edfeldt (1955), adaptado en España en 1974 por Emilianita García Manzano.

Este último, el test de Edfeldt, predice la madurez para la lectura en base a una única tarea de evaluar la percepción espacial de reconocimiento de pares de dibujos que a veces son iguales y otras no, según el ejemplo de la figura 1.



(fig. 1)

Esta prueba consta de 84 ítems. Se dice en el manual que los niños que presentan en el test de 20 a 30 errores están inmaduros para el acto lector. Es absolutamente sorprendente que en base a este tipo de tareas se pueda predecir las capacidades lectoras de un niño, teniendo en cuenta que hace recaer sobre la percepción viso - espacial el que se pueda etiquetar a un alumno como inmaduro para la lectura. Todo ello teniendo en cuenta que entre buenos y malos lectores no hay diferencias en sus sistemas visoespaciales. Así lo

demuestran autores como VELLUTINO (1981) y ROZIN (1971), que veremos más adelante.

Los otros dos tests, el de Filho y el de Inizan, amplían las tareas que pretenden medir habilidades como: la coordinación visomotora, la memoria visual, la memoria auditiva, reconocimiento de diferencias perceptivas, articulación, estructuración rítmica, etc.

Otros autores, dentro de la falta de concreción que existe en este campo, añaden y evalúan otro tipo de variables tales como el esquema corporal, la lateralidad, etc.

3. El estado de la cuestión

La realidad es que todo este planteamiento ha condicionado, y sigue condicionando, la práctica educativa en muchas aulas de Preescolar y de 1.º de EGB. Fácilmente se pronostica que un niño no puede aprender a leer si no tiene conseguidos esos prerrequisitos de la lectura que púdicamente se conceptúan como «previos». La práctica directa en las escuelas está demostrando que tales predicciones no se ajustan a la realidad y fá-

cilmente nos encontramos con niños que no tienen conseguidos estos previos y poseen un buen nivel lector; y al contrario, aquellos que no leen bien y superan dichas habilidades neuroperceptivo - motoras. Sería una actividad muy útil y plenamente didáctica el que se llegase a poner en cuestión la relación de este tipo de cosas con la lectura.

Nosotros vamos a plantear, a partir de estas líneas, algunas investigaciones que pueden abonar esa actividad útil y didáctica.

MARIA DOLORES GONZALEZ PORTAL (1984) analiza la validez de dos de esas

baterías predictivas: el test ABC y el Reversal test. Sus conclusiones van en línea con que «los tests de madurez para la lectura, y en concreto el ABC y el Reversal, no tienen, según los resultados encontrados, ningún valor predictivo del futuro rendimiento en el aprendizaje de la lectura en una muestra española de primero de EGB». Las correlaciones entre dicho nivel de madurez en estos tests y el rendimiento en lectura medido en base a Exactitud (E); Comprensión (C); Velocidad (V) y Nivel Global (G) en su muestra de N = 74 fueron: (figura 2).

(fig. 2)

Nivel de madurez de lectura	Rendimiento en lectura			
	E	C	V	G
A.B.C.	-.13 (-.16)	.20	.03	.05
Reversal Test.....	-.10 (-.13)	.12	.24	.002

(fig. 3)

N = 292		Lateralidad		
Dificultades:		Bien	Mal	
		Ninguna	88	57
		Algunas	44	53
		Todas	29	21

Coefficiente de correlación: $r = .0608$
 Conclusión: INDEPENDENCIA.

N = 292		Esquema corporal		
Dificultades:		Bien	Mal	
		Ninguna	103	42
		Algunas	57	40
		Todas	23	27

Coefficiente de correlación: $r = .193$
 Conclusión: INDEPENDENCIA.

(fig. 4)

Solamente una correlación alcanzó el nivel de significación del 5% (V-Reversal: .24); el resto de las correlaciones rondan en torno al cero.

JUAN A. MORA (1986) revisa igualmente, tras un análisis correlacional, la inconsis-

tencia de estas pruebas, en una muestra N = 732. Concluye negando la validez del ABC como instrumento de pronóstico; y plantea que «sigue abierta la cuestión del concepto de madurez lecto-escritora y, sobre todo, de los elementos que la integran y de cómo ob-

servarlos, aunque sea parcialmente.»

Consiguientemente con todo esto, este autor se plantea ofrecer a la comunidad educativa «una prueba más adecuada para diagnosticar esas habilidades previas». Para ello, trata de hacer un refundido de los prerrequisitos que, según él, se deberían contemplar: tomándolos de Filho, Inizan, WISC, Mira Stamback y Horst.

JUAN BENVENUTY MORALES (1982) estudia las correlaciones existentes, en una muestra de N = 292, entre variables tales como: lateralidad, esquema corporal, sincinias, y rendimiento lector. Su trabajo tiene la novedad de que agrupa a los alumnos en tres tipos: a) aquellos que no tenían ninguna dificultad lectora; b) los que tenían algunas y c) los que tenían todas, en función de la valoración de los profesores.

Comprueba que existe una falta de consistencia en los resultados de las correlaciones que obtuvo. Como muestra de las figuras 3 y 4 puede observarse el número de sujetos que estaban bien o mal lateralizados (figura 3); y, esto mismo en el caso del esquema corporal (figura 4).

El punto 5 de sus conclusiones es esclarecedor: «Las variables funcionales, o pertenecientes al sujeto (lateralidad, esquema corporal, la motricidad, etc.) de cuya alteración o disfunción se afirma que dependen los «errores disléxicos», son irrelevantes si se tiene en cuenta que dicha alteración se da tanto en los buenos lectores como en los que no aprenden.»

4. El problema de los estudios correlacionales

Desde que GALTON (1886) introdujo el cálculo de las correlaciones en la estadística, hasta nuestros días, este procedimiento ha cobrado un auge extraordinario en el estudio de fenómenos psicológicos y pedagógicos. Un ejemplo descriptivo del concepto de correlación que todos aprendimos en nuestros estudios de estadística es el de la longitud del radio y de su circunferencia. Decimos que entre estos factores existe una correlación perfecta ($r = .1$) porque un aumento en una variable (radio) corresponde necesariamente un aumento en la otra (circunferencia). Sin embargo, el que una correlación pueda ser definida como la tendencia de dos fenómenos a variar concomitantemente, no implica que dichos fenómenos tengan alguna relación causa-efecto. Ello no por la misma definición de correlación, cuanto por un desenfoco previo en esa posible concomitancia de esas variables iniciales. Y esto ocurre con frecuencia en fenómenos psicológicos y pedagógicos. Un ejemplo que puede catalogarse de aberración en práctica docente a partir de estudios correlacionales es la relación que se comprobó estadísticamente entre movimientos oculares y retraso lector. Aún puede observarse en cursos de velocidad lectora o en algunos centros educativos cómo se entrena impidiendo los retrocesos oculares en los sujetos para mejorar su velocidad lectora. Tras el descubrimiento de que los malos lectores cometían muchos retrocesos en el curso de su lectura, de ahí se dedujo que leían mal por dichos motivos. La conclusión lógica era entrenar los movimientos oculares para mejorar el rendimiento en lectura. La experiencia ha demostrado que no existe una mejora en dicho rendimiento a partir de ese enfoque metodológico. Evidentemente si a un mal lector le impido sus retrocesos no va a leer mejor; posiblemente provoque en él un estado de angustia ante el fracaso constante en la tarea.

Refiriéndonos a nuestro tema, es lógico que tanto Filho como Inizan o Edfeldt encontrarán correlaciones altas entre lo que medían sus tests y el rendimiento lector. Pero algo que hay que desentrañar definitivamente es si existe esa relación de causalidad entre esas variables y la lectura.

El que habilidades neuro-perceptivas como la lateralidad, el esquema corporal, la orientación espacio-temporal, etc., se desarrollen paralelamente al aprendizaje de la lectura y podamos constatar que los niños que no aprenden a leer tampoco poseen dichas habilidades, no significa que una mejora en ellas, a través de un entrenamiento, tenga un efecto positivo en el rendimiento lector.

Ninguna conclusión en ese sentido se encuentra hoy en la bibliografía psicopedagógica. Evidentemente son los estudios

longitudinales, junto a los de entrenamiento, los únicos que en cualquier investigación de este tipo pueden alumbrar mecanismos de causalidad en este terreno. Es decir, la cuestión se hubiera clarificado de una vez si, tras los estudios correlacionales entre ese tipo de variables neuro-perceptivas y el rendimiento lector, se hubiese completado el diseño de investigación a partir de las técnicas arriba citadas para demostrar la real incidencia de esas variables en una lectura mejor por parte del niño con dificultades.

A partir de estudios de entrenamiento se puede establecer esa relación de causalidad; ya que este procedimiento implica el uso de metodologías experimentales a través del control de variables independientes (en este caso sería el citado entrenamiento en ese tipo de habilidades) y del estudio de su efecto en el rendimiento lector, comparando dichos resultados con un grupo de control que no haya recibido la incidencia de esa variable independiente.

5. Vuelta al punto inicial

Volviendo al punto de partida de este artículo; y una vez analizado el estado de la situación, tenemos que preguntarnos, ¿podemos considerar a esas habilidades de desarrollo neuro-perceptivo como prerrequisitos del aprendizaje de la lectura?

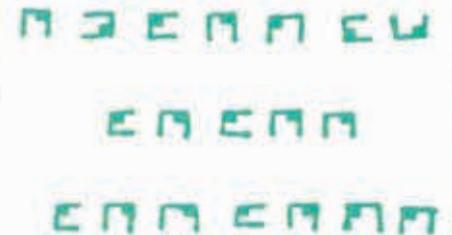
Las únicas vías que pueden alumbrar esta interrogante tienen que venir desde el análisis del acto lector, y desde la investigación con los retrasados lectores y los lectores normales y comprobar la existencia o no de esas carencias en ellos, ya parcialmente analizadas en el punto 3, y sobre lo que seguiremos con otras investigaciones recientes. Estas vienen a confirmar esa falta de causalidad entre las variables motivo de este trabajo.

Un planteamiento olvidado en esa corriente psicopedagógica que busca prerrequisitos lectores en fenómenos de índole neuroperceptiva es que la lectura tiene fundamentalmente un componente lingüístico.

La invención del alfabeto fenicio suspuso poner en grafía lo que era sonido. A partir de ahí, el hombre lo que ha tenido que hacer es decodificar los mensajes escritos a través de la aplicación de esas reglas de transformación grafema/fonema que, con un carácter arbitrario y abstracto, se plantearon para mejorar la comunicación humana. Para ello el niño tiene que descubrir la estructura fonética de la escritura.

Tradicionalmente se ha venido diciendo que el problema de los malos lectores está en una deficiencia en los sistemas de codificación visual. Este enfoque ha fomentado en nuestras escuelas metodologías globales para el aprendizaje de la lectura que soportan el mismo en lo visual-espacial. Igualmente ante retrasados lectores el entrenamiento que se recomienda

a partir del diagnóstico individual está basado en actividades de discriminación y reconocimiento de formas, y el mercado editorial provee ampliamente de ello. Actividades que comportan ejercicios con elementos gráficos, no lingüísticos, en base a significados arbitrarios como:



Por ejemplo, en este tipo de tareas el niño tendrá que reconocer todos los dibujos iguales al primero. Todo esto tiene, en realidad, una relación muy lejana con el proceso de leer y nuestras escuelas están saturadas de «fichas» de este tipo para «madurar» y «reeducar» al mal lector. Metodologías globales y «cartillas» al uso exigen esas adquisiciones previas.

El que el problema de los malos lectores está en los sistemas de decodificación lingüística de la escritura, es decir, de transformar en habla los signos que poseen esa propiedad de ser convertidos en segmentos sonoros, ha sido la conclusión de distintos investigadores en los últimos diez años. Todos ellos relegan a un segundo plano la aportación de tipo visual-espacial que tanto ha influido en nuestro siglo. Recomendamos especialmente a quienes estén interesados en este tema los trabajos de VELLUTINO (1981) y ROZIN (1971).

El primero de ellos critica las teorías al uso de ORTON (1928) acerca de que las perturbaciones de los retrasados lectores estriban en una disfunción aparente en la percepción y memoria visual que justificaban los errores de inversión de letras (b/d) y de palabras (es/se). Demuestra, posteriormente, que buenos y malos lectores no se diferencian en sus habilidades de tipo visual, sino en aquellas habilidades de tipo lingüístico que implican el haber adquirido un sistema estable de fonemas, a través de la aplicación de reglas de transformación de signos en sonidos.

En una de sus investigaciones VELLUTINO mostró durante medio segundo, a lectores deficientes y normales de 2.º y 6.º curso, diversos estímulos verbales (palabras) y no verbales (letras revueltas y números). La tarea consistía en que, tras ese tipo de mostración de dichos estímulos, los niños tenían que escribir de memoria lo que habían visto. (Figura 5).

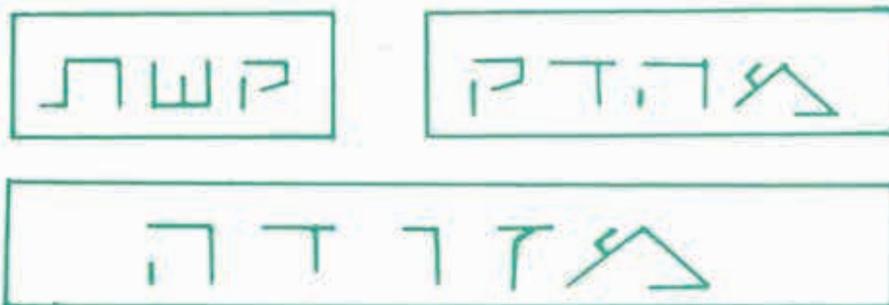
PALABRAS REALES		
tres letras	cuatro letras	cinco letras
was	loin	blunt
LETRAS REVUELTAS		
tres letras	cuatro letras	cinco letras
dnv	jpyc	zbtcr
NUMEROS		
tres dígitos	cuatro dígitos	cinco dígitos
382	4328	96842

(fig. 5)

Sus resultados confirmaron que buenos y malos lectores realizaron con idéntico nivel de éxito la tarea de copiar aquello que habían visto durante ese tiempo reducido. En otra fase de la investigación los alumnos tenían que **nombrar** cada uno de los caracteres presentados en el orden adecuado. En esta tarea los malos lectores consiguieron puntajes más bajos. Concluye VELLUTINO: «parece, pues, que los problemas de los malos lecto-

res radican en la perturbación del **procesamiento verbal** y no del visual».

Vellutino, en otra investigación, somete a buenos y malos lectores a la tarea de reproducir de memoria unos caracteres hebreos (Figura 6) que eran, lógicamente, desconocidos para ambos tipos de niños. Dichos caracteres de tres, cuatro y cinco letras fueron presentados con un tiempo limitado para todos los alumnos.



(fig. 6)

La tarea de reproducir de memoria estos caracteres fue idéntica en resultados entre lectores normales y retrasados.

Estos trabajos, junto con los de ROZIN, que comentaremos más adelante, tienen que hacer reflexionar tanto a partidarios de vías estrictamente visuales de acceso a la lectura, como a reeducadores de alumnos con problemas de lectoescritura. Esto mismo tendría que valorarse cara a madurar al niño para dicho aprendizaje. Nuestro trabajo de investigación recoge, en mucho, estos planteamientos.

ROZIN (1971) sometió a lectores normales y retrasados a la tarea de aprender, en tiempos reducidos y controlados, frases en un idioma ideográfico como el chino. Sabido es que dicho idioma representa caracteres globales, sin que ningún segmento de esos caracteres tenga algún valor fonético que pueda ser aplicado o transplantado, con un sonido estandar, a otros caracteres gráficos (palabras).

Rozin comprobó que los malos lectores (que habían seguido un proceso paralelo de reeducación de sus trastornos específicos de lectura) habían hecho grandes progresos, al mismo nivel que los buenos lectores, en el aprendizaje de frases en chino; mientras su progreso en inglés era nulo.

Todo esto viene a corroborar que las dificultades de los niños que no consiguen aprender a leer desaparecen cuando se elimina la exigencia alfabética, en la que los segmentos de la escritura (grafemas) deben ser puestos en sonido a través de esas reglas de transformación grafema - fonema que implican un trabajo más lingüístico - perceptivo.

6. Nuestra investigación

Tres motivos nos han hecho encarar un trabajo sobre prerrequisitos de tipo metalingüístico (o de reflexión sobre el habla), en orden a madurar al niño para la lectura.

a) Las aportaciones de los autores citados anteriormente acerca de la falta de consistencia entre entrenamiento en habilidades neuroperceptivas (lateralidad, discriminación y percepción visual, esquema corporal, etc.) y rendimiento en lectura.

b) La asunción de la importancia de desarrollar capacidades metalingüísticas en niños de Preescolar que no han sido sometidos a enseñanza formal de la lectura.

Dicha importancia se sustenta en los trabajos sobre habilidades de segmentación de unidades del habla (palabras, sílabas, fonemas) y su relación con el aprendizaje de la lectura. Estos trabajos se han realizado en diversas lenguas: LIBERMAN et. al. (1974), inglés; BRYANT & BRADLEY (1983), inglés; MORAIS, CLUYTENS & ALEGRIA (1984), francés; LUNDBERG Y OLOFFSON (1980), sueco; SEBASTIAN Y MALDONADO (1984), castellano. A esta cuestión nos referiremos más adelante.

c) La inexistencia de trabajos en castellano que pongan a prueba en niños de Preescolar el efecto que tiene sobre el rendimiento lector un entrenamiento previo en reflexión sobre los segmentos del habla (palabras, sílabas, fonemas).

Partíamos de la hipótesis, demostrada en varias lenguas, de que existe una correlación positiva entre la conciencia fonológica que posee el niño de los segmentos del habla y su rendimiento lector: LIBERMAN (1977); SEBASTIAN Y MALDONADO (1984).

Las habilidades de segmentación de unidades del habla no están desarrolladas en los malos lectores. El que un niño sea capaz de quitar el segmento /f/ a la palabra /foca/ para decirnos que queda /oca/, o que invierta los fonemas /se/ → /es/, implica un grado de reflexión sobre el habla que se ha demostrado carecen **TODOS** los alumnos con dificultades lecturas. Esto mismo no puede decirse de habilidades neuroperceptivas a las que nos hemos referido anteriormente.

Esta habilidad que se desarrolla en contacto con la lectura, y de un modo superior a través de métodos de marcha sintética, tiene una evolución que se consolida hacia los 7 años en el niño.

Es, por otra parte, una habilidad que poseen todos los buenos lectores. En la bibliografía que hemos consultado no hemos encontrado cita alguna que relacione buen nivel lector y carencia de análisis segmental del habla.

7. Las habilidades metalingüísticas no se desarrollan sin estimulación específica

MORAIS, CARY, ALEGRIA y BERTELESEN (1979) evaluaron dicha habilidad en analfabetos portugueses adultos que nunca ha-

bían tenido escolaridad y lectores adultos que habían accedido recientemente a este aprendizaje a través de campañas de alfabetización.

El test consistía en tareas en base a quitar el primer fonema de una palabra o una pseudopalabra: /purso/ → /urso/; o añadir un fonema /uva/ → /chuva/.

Para ser capaz de hacer esta tarea, es preciso representarse mentalmente el segmento

fonémico a añadir o quitar, poniendo en juego pensamiento y lenguaje.

Los resultados de la figura 7 son claramente incompatibles con la noción de que el análisis segmental del habla está instalado antes del aprendizaje de la lectura y de la escritura, y que se desarrolla espontáneamente bajo la influencia de la estimulación lingüística que proporciona el desarrollo social normal.

	Adición de un fonema	Eliminación de un fonema
Analfabetos	19% (0)	19% (0)
Alfabetizados	71% (13)	73% (27)

(fig. 7)

Los resultados entre paréntesis fueron de sujetos que obtuvieron el 100% de respuestas correctas.

En el caso de lectores normales jóvenes y lectores con dificultades de 1.º y 2.º curso, estos mismos investigadores encontraron que sólo los alumnos retrasados en lectura tenían serias dificultades para realizar tareas de segmentación fonética en base a ejercicios parecidos.

SEBASTIAN Y MALDONADO (1987), plantearon tareas de segmentación silábica: «Si a / gusano / le quitamos / gu / , ¿qué nos queda?»; y fonética: «Si a / farol / le quitamos / f / , ¿qué nos queda?». Agruparon a los

niños en: lectores retrasados de tercero de EGB, con un nivel lector de 1.º de EGB; lectores normales de 3.º de EGB, y lectores jóvenes de 1.º de EGB. (El retraso lector se evaluó a partir de la prueba de P.E.R.E.L., elaborada y baremada por dichos investigadores, y que nosotros estamos utilizando en nuestro trabajo).

Encontraron que los lectores retrasados poseían igualmente un retraso en esta habilidad de segmentación de hasta 18 meses; es decir, en ese tipo de tareas, los alumnos de tercero de EGB reflexionaban sobre el lenguaje al mismo nivel que los alumnos de 1.º de EGB que eran los lectores jóvenes. (figura 8.)

TAREAS FONEMICAS			
	\bar{X}	Md	N. Significación
Lectores retrasados	5,4	4,8	P < 0,0001 p < 0,02 p < 0,0000
Lectores jóvenes	8,0	8,9	
Lectores normales	9,2	10,0	

(fig. 8)



8. Los alumnos de Preescolar que reflexionan sobre los segmentos del habla están mejor preparados para el abordaje de la lectura. Antecedente a nuestro trabajo

Los trabajos en castellano de Sebastián y Maldonado (1987) concluyen, en su punto 5, con: «Sólo nos queda comprobar en nuestra lengua que diseñando ejercicios de segmentación para que los realicen los niños, se pueda conseguir aumentar el nivel de lectura de los lectores retrasados, y que se pueda favorecer la maduración para la lectura si este tipo de ejercicios son incluidos en las actividades de Preescolar.

Los únicos estudios que existen y que pongan en prueba el efecto del entrenamiento en este tipo de habilidades sobre el rendimiento lector posterior, han sido realizados en lengua inglesa: BRYANT & BRADLEY (1983), y en sueco: LUNDBERG & OLOFFSON (1988).

Las evidencias que se han obtenido en ambos casos son:

a) La conciencia fonológica se puede desarrollar antes de que el alumno de Preescolar empiece a leer.

b) Esta conciencia fonológica facilita un buen nivel lector posterior; proporcionando así, una **inconfundible evidencia de causalidad**.

Nuestro trabajo pone igualmente a prueba un programa de entrenamiento en reflexión metalingüística en 4 grupos de Preescolar. Pretendemos evaluar al final de este curso escolar su incidencia en la lectura en los dos grupos experimentales.

Tanto el Procedimiento de la Investigación, como algunos ejemplos de las tareas de entrenamiento que estamos llevando a cabo se adjuntan al final de este artículo.

Una vertiente importante de este trabajo (una vez demostrado el efecto positivo del entrenamiento en el rendimiento lector), es poder ofrecer al profesorado de Preescolar actividades de tipo metalingüístico que apoyen y favorezcan la madurez para la lectura; para acompañar a esas otras tareas en base a fichas que ponen en juego capacidades que nosotros entendemos sólo favorecen el desarrollo y la maduración neuro-perceptiva del niño.

Esperamos poder ofrecer más datos de este trabajo en futuras colaboraciones.

P R E E S C O L A R

	Fase -1-				Fase -2-				Fase -3-				Fase -4-			
	Septbre.-88				Oct.88/Feb.89				Marz.-Abr.-May.-89				Junio 89			
	G.E-1	G.E-2	G.C-1	G.C-2	G.E-1	G.E-2	G.C-1	G.C-2	G.E-1	G.E-2	G.C-1	G.C-2	G.E-1	G.E-2	G.C-1	G.C-2
PRETESTS																
-C.I. (Raven Tablero)	X	X	X	X												
-Niveles madurativos	X	X	X	X												
-P. Semejanza silábica F/P	X	X	X	X												
-P. Semejanza silábica	X	X	X	X												
-P. Semejanza fonémica F/P	X	X	X	X												
-P. Semejanza fonémica P/P	X	X	X	X												
-P. Segment. silábica F/P	X	X	X	X												
-P. Segment. silábica M/P	X	X	X	X												
-P. Segment. silábica P/P	X	X	X	X												
-P. Segment. fonémica F/P	X	X	X	X												
-P. Segment. fonémica M/P	X	X	X	X												
-P. Segment. fonémica P/P	X	X	X	X												
Entrenam. en reflexión de unidades del habla					X	X			X	X						
Entrenam. en Matemát.								X				X				
Habil. lectora inicial (T.A.L.E.-P.E.R.E.L.)									X	X	X	X				
Entrenamiento lector									X	X	X	X	X	X	X	X
POSTESTS																
-Prueba de semejanza y segmentación									X	X	X	X	X	X	X	X
-Habil. lectora final (T.A.L.E.-P.E.R.E.L.)													X	X	X	X

Ejercicio 11 (lámina 5)

-(lámina 5): Repetimos todos: «X bebe agua».

- a { P.—Si (no decimos, quitamos) «X», ¿qué queda?
 R.—bebe agua-
 Muy bien, ahora volvemos a repetir otra vez lo que ocurre en el cartel:

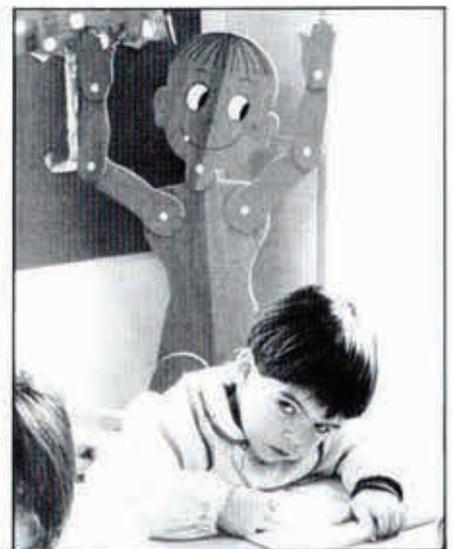
«X bebe agua» (todos)

- b { P.—Si ahora (no decimos, quitamos) «agua», ¿qué queda?
 R.—X bebe-
 Muy bien. Repetimos de nuevo lo que nos dice el cartel:

«X bebe agua»

- c { P.—¿Qué nos queda ahora si quitamos (no decimos): «bebe»?
 R.—X agua-.

Temporalización: Dos sesiones.



CONVENDRIA TENER PRESENTE QUE A AQUELLOS NIÑOS QUE LES RESULTA DIFICIL ESTE TIPO DE SEGMENTACION DE PALABRAS DE UNA FRASE NECESITAN DE NUEVO EL APOYO GESTUAL O GRAFICO.

- /casa/
- /griffo/
- /caffé/
- /solo/
- /soffá/
- (inventar otros ejemplos)

Ejercicio 37. Ejercicio de segmentación fonema /f/

P.- Ahora, haciendo el gesto del silencio (...), vamos a **no decir** el sonido del gato. Sólo diremos lo que queda si no decimos ese sonido del gato.

- /fffoca/ / oca/ (ejercicio de ejemplo).
- /fffino/ / ino/
- /fffumo/ / umo/
- /fffeo/ /eo/
- /fffila/ / ila/

Ejercicio 42. (Reconocimiento del fonema /m/)

P.- Vamos a hacer ahora todos el sonido de la vaca:
/mmm/, /mmm/, /mmm/

Muy bien, ese sonido de la vaca está en algunas palabras que yo voy a decir ahora. **VOSOTROS LEVANTAIS LA MANO CUANDO OIGAIS ESE SONIDO.**

- /ooossooo/
- /caaassaaa/
- /mmmiissaaa/
- /caaammmaaa/
- /peccssooo/
- /pisssooo/

-(inventar otros **LOS ALUMNOS**)

Ejercicio 43. (Ejercicio de contar)

(Se les entregará previamente el diagrama)

P.- Vamos a contar cuántos sonidos haya en lo que yo voy a deciros.

/mmmeee/

X	X								
---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

/aaamm/

X	X								
---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

P.- Fijaos ahora bien:

/aaammooo/

X	X	X							
---	---	---	--	--	--	--	--	--	--

/mmiiiiooo/

X	X	X							
---	---	---	--	--	--	--	--	--	--

/fffeeo/

X	X	X							
---	---	---	--	--	--	--	--	--	--

Ejercicio 44. (Segmentación inicial /m/)

(-Haciendo el gesto del silencio)

P.- Si a /mmesa/ $\left. \begin{array}{l} \text{le quitamos} \\ \text{o} \\ \text{no decimos} \end{array} \right\}$ /mmm/ ¿qué nos queda?

R.- (Buscar la respuesta de aquellos alumnos que tengan más conciencia fonológica, en caso de respuestas erróneas)