

Enseñanza precoz de la lectura. Consideraciones sobre una experiencia

Alberto Manuel Ruiz Campos

La profusión de estudios acerca de las capacidades humanas es un fenómeno que, en estos últimos tiempos, viene produciéndose casi sin interrupción. Esto es así y, en efecto, el tema de la «genialidad» potencial de nuestros niños (en muchas ocasiones desconocida) salta cada vez con mayor frecuencia a las páginas de periódicos y revistas especializadas. Y no se trata tanto de la posible acumulación de datos concretos de conocimiento como del estudio de una potencialidad previa de una serie de estructuras mentales básicas y esenciales que posibilitan, en una fase posterior, la adquisición de tales datos.

Hablamos, por tanto, de dos realidades, íntimamente interrelacionadas pero que conviene, desde el principio, discernir con claridad, al menos en cuanto a conceptos teóricos: conocimiento y pensamiento. En lo que a nosotros respecta (y no tanto a nosotros como a todo aquel esté interesado, de una forma u otra, en algún tipo de proyecto didáctico) esta dualidad se circunscribe, de algún modo, en otra de similar entidad: pensamiento y lenguaje. Personalmente pienso que se trata de la dualidad que encierra la mayor parte de las posibilidades de conocimiento a las que tenemos acceso, en cuanto que la codificación de todo dato es, en mi opinión, una codificación esencialmente lingüística.

Por ello, de modo análogo a como Saussure o Hjelmslev alcanzaban el sistema lingüístico a través de los actos de habla, el estudio de la adquisición del lenguaje y sus posteriores manifestaciones suponen el paso indispensable por el cual podremos llegar a vislumbrar, comprender e incluso transformar, las estructuras mentales de pensamiento que las soportan: el sistema de pensamiento lingüístico, sistema que se actualiza de modo progresivo sin que ello suponga una disminución de sus capacidades conforme el «sistema operativo» lingüístico aumenta sus posibilidades. Como dice G. Doman(1), el cerebro es un saco al que cuanto más le echas, más le cabe).

Los nuevos estudios sobre lecto-escritura tratan de acelerar a la vez que de potenciar esas capacidades de pensamiento a través de las estructuras lingüísticas. Un mayor dominio de las funciones cerebrales lingüísticas conlleva inmediatamente, intrínsecamente, un mayor dominio de las estructuras mentales de pensamiento. Con los estudios sobre lecto-escritura se pretende fomentar una de las funciones cerebrales más conectadas con el lenguaje: la comprensión de mensajes verbales expresados de forma escrita.

La comunicación lingüística se compone de un doble proceso. Por una parte, un proceso **semasiológico**, que parte de la perspectiva del receptor, y a través de la cual se intenta llegar al contenido por medio de su expresión. Es un proceso de decodificación, de comprensión de signos codificados lingüísticamente. Y por otra parte, el proceso inverso, el proceso **onomasiológico**, que parte del emisor y mediante el cual, de manera inversa a la anterior, se llega a la expresión a través del contenido. Es un proceso de codificación lingüística del pensamiento.

Estos dos aspectos del proceso comunicativo se observan en dos modalidades distintas, una principal y otra sustitutoria pero no menos importante. Me refiero, concretamente, al lenguaje oral (que trabaja con ondas sonoras -audición y fonación-) y al lenguaje escrito (que trabaja con signos gráficos -lectura y escritura-). Es esta segunda modalidad -quizás algo olvidada- la que los estudios lingüísticos están retomando en estos últimos tiempos, como complemento indispensable para la formación integral de la persona, para el logro del máximo rendimiento de su potencialidad intelectual.

El proceso de aprendizaje lingüístico no está, pues, completo hasta que ambas modalidades, oral y escrita, están completamente asimiladas por el individuo. Sólo cuando ambas partes están desarrolladas la persona adquiere su mayor

capacidad comunicativa e intelectual, cuando las puertas al conocimiento están del todo abiertas y la admisión de datos se produce con la mayor fluidez.

Son estos estudios, por tanto, de la mayor importancia y, si se demuestran las hipótesis de las que se parten, significan un reto difícil de obviar para todo profesional de la enseñanza lingüística en edades tempranas.

G. Doman(2) especifica una serie de razones por las que el niño debe aprender a leer desde los primeros momentos de su vida. De manera resumida podemos estructurarlas así:

- El niño, a los dos y tres años de edad, tiene una gran sed de conocimientos que se manifiesta en una gran hiperactividad.
- Destaca también su gran capacidad y aptitud para el aprendizaje (no olvidemos que es durante los primeros meses cuando con más facilidad pueden aprenderse varios idiomas simultáneamente).
- Mayor capacidad para adquirir conocimientos y comprenderlos.
- Mayor facilidad y rapidez, a su vez, para la lectura.
- Al niño le divierte leer.

Hasta este momento hemos adelantado algún dato vago acerca de la edad en la que el niño puede empezar a desarrollar su capacidad lectora. En la actualidad el proceso de aprendizaje de la lectura se inicia hacia los cuatro años y concluye, prácticamente en su totalidad, dos años después. Demasiado tarde para que nuestros objetivos puedan cumplirse.

El proceso cerebral comienza ya en el mismo momento de la concepción. A los doce días es totalmente posible distinguir el cerebro en el feto. Y desde entonces está funcionando de forma sorprendente hasta aproximadamente los ocho años de edad, edad en que parece configurarse al menos en sus rasgos más esenciales. Sin embargo, hemos de tener en consideración que el ritmo de crecimiento hasta dicha edad no es homogéneo. Muy al contrario, se observa que la capacidad parece ser mayor cuanto menor es la edad. Ahí radica, precisamente, la «genialidad» del niño en sus primeros meses, siendo éste el período que más y mejor debe ser aprovechado por el profesional de la enseñanza.

¿Por qué desaprovechar estos primeros meses en los que el niño aprende, sin dificultad alguna y a la perfección, su idioma materno de forma hablada, pudiendo incluso, sin esfuerzo adicional, asimilar varios a la vez?

Los estudios sobre lecto-escritura apuntan la posibilidad de simultanear (o al menos acercar mucho más) el aprendizaje de la lengua oral y la escrita, indicando como edad ideal la de tres años (o incluso menor) para proporcionar al niño los materiales adecuados. De igual modo que el niño es capaz de oír y transformar ondas sonoras en impulsos nerviosos que son comprendidos por el cerebro, así, de igual manera, ha de serlo para (si se dan las condiciones adecuadas) realizar el mismo proceso con las señales visuales.

Metodología

Como suele suceder a la mayoría de los planteamientos didácticos, más si son atrevidos y novedosos, a la dificultad para elaborar los planteamientos teóricos se suma otra no menos importante: su realización en la práctica(3).

Las investigaciones más notables en este campo, como son las de G. J. Doman o Rachel Cohen (llevadas a cabo por un equipo dirigido por J. M. Trigo Cutiño en Sevilla), hacen especial hincapié en la importancia que tiene el entorno familiar para llevar a cabo las experiencias que proponen. El problema fundamental que observo para ello no se puede resumir en pocas palabras y siempre serán más o menos discutibles. En primer lugar hay que contar con una amplia difusión del método, lo cual no es ni mucho menos lo normal. Asimismo, no todos los padres cuentan con la capacidad o el tiempo necesarios para poder realizarlas o simplemente no son conscientes de las ventajas que pueden suponer para su hijo. Finalmente, y quizás lo más importante, puede surgir la posibilidad de un cruce de métodos entre el empleado en el entorno familiar y los usados en el medio escolar.

Es por ello que pienso que lo más correcto podría consistir en adaptar una metodología de probada eficacia al aula, al medio escolar. Con ello el método no cambia en esencia y, al desarrollarse en la escuela, gana en difusión e incluso en una más correcta aplicación, al ser experimentado por profesionales que cuentan con un mayor número de medios y materiales que proporcionen un mejor seguimiento del mismo, (hemos de tener en cuenta, a su vez, que la extrema sensibilidad cerebral del niño admite de igual manera datos correctos como datos erróneos. A mayor profesionalidad en la aplicación de la experiencia, menor posibilidad de cometer errores).

Hasta aquí hemos anotado algunos puntos fundamentales previos al propio desarrollo del método. El proceso específico a seguir cuando iniciemos la enseñanza de la lectura es explicado por el propio G. J. Doman en la obra que sirve de base a este informe y, de igual manera, perfeccionado por el Dr. Trigo Cutiño en el seno de las experiencias que en este sentido realizamos, en la actualidad, en el Grupo de Investigación «Marcas Andaluzas: discurso y Literatura», adscrito, en parte, al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas.

A modo de adelanto, puedo decir que dicho Grupo está llevando a la práctica este método experimental en el aula con un alto porcentaje de éxito y, a falta, de momento, de extraer las conclusiones finales, podemos decir que, de hecho, es posible realizarlas.

Antes de comenzar a exponer el proceso habría que insistir en una idea que ya apuntaba Doman pero que a nosotros nos ha parecido fundamental: el carácter lúdico que ha de imprimir el maestro a todo aquello que realice en conexión con la experiencia. El niño tiene que estar jugando, nunca con la conciencia de que está efectuando una tarea. Esto nos lleva a no determinar previamente la duración de las sesiones, las cuales estarán en función de la disponibilidad que la mayoría de la clase sienta en el momento concreto hacia el desarrollo de cada experiencia (por otro lado, hay que decir que, normalmente, el niño acepta con gusto el juego, si este se sabe llevar y no sólo lo acepta sino que se divierte reconociendo el creciente número de palabras que se le van presentando).

Otro detalle que está en función de la edad del niño es el del material que habremos de utilizar. Sobre este aspecto Doman nos dice:

«Se ha concebido de completo acuerdo con el hecho de que leer es una función cerebral. Este material, proyectado teniendo en cuenta las capacidades y limitaciones del aparato visual del niño pequeñito, trata de solventar todas sus necesidades, desde la máxima a la mínima agudeza visual y desde la mera función al aprendizaje cerebral».

¿Que supone, en concreto, esta afirmación?

Supone que el material a utilizar debe mantener una serie de características básicas que posibiliten el cumplimiento de los objetivos. Entre estas se encuentran las siguientes:

- Trabajar sobre cartulina blanca.
- Las palabras han de ser trazadas con tinta china.
- Los trazos deben ser limpios y claros, con un estilo sencillo y homogéneo.
- Debe haber un margen mínimo de 1,25 cm. entre las letras y el borde de las cartulinas.

El tamaño de las letras oscila según las diferentes etapas que componen la experiencia. Así, en una primera etapa, las palabras *papá* y *mamá* deben medir 12,5 cm, escribirse en minúscula y en tinta roja. El objetivo a alcanzar en estos primeros momentos de la experiencia consiste en el reconocimiento, por parte del niño, de ambas palabras por separado, una tras otra y, posteriormente, de forma simultánea. Doman propone para ello una metodología basada en un número determinado de breves sesiones en que estas palabras son presentadas al niño y le son leídas. Al cabo de tres días el niño puede estar en condiciones de conocer la palabra y, por tanto, de leerla. Con ello habremos conseguido preparar el camino visual y el cerebro del niño para diferenciar símbolos y podremos, por consiguiente, avanzar en la experiencia. Por supuesto, el desarrollo de estas sesiones se realiza en casa, en un ambiente sin distracciones y con una buena disposición por ambas partes, niño y padre. En el aula la situación cambia radicalmente. No es posible efectuar sesiones de cinco minutos porque el grupo es mucho más amplio y las posibles distracciones también mucho mayores. En este sentido la destreza del maestro es fundamental, pues llevar las riendas de la experiencia sin que parte del grupo se desconecte es una tarea más difícil de lo que podría suponerse. La motivación al alumno ha de ser constante y, si el maestro efectivamente sabe mantener la atención del niño, el experimento gana en efectividad pues se convierte en un auténtico juego en el que participan absolutamente todos los alumnos. La preparación del maestro, por tanto, ha de ser considerada en todo momento y por ello todo lo que se haga por revalorizar esta figura y capacitarla profesionalmente cada vez mejor es poco. Es, además, quien se ocupa de llevar a cabo de forma homogénea todo este aprendizaje, sin que se produzcan saltos o brusquedades durante el proceso y quien ha de buscar, de forma continua, estrategias o juegos que estimulen, según las circunstancias de cada día, el interés del niño.

La segunda etapa consta de veinte palabras relativas al cuerpo humano, de 10 cm, en minúsculas y en rojo. La presentación también es sucesiva, una a una, procurando remarcar la palabra con refuerzos visuales, auditivos y táctiles. Esto es, a la vez que se presenta la palabra se procura que el niño experimente y la perciba con los tres sentidos citados. Así, la presentación de una palabra como «mano» debe ir acompañada de la visión y tacto de tal parte del cuerpo. De esta forma la sensación visual y auditiva de la palabra hace que ésta se refuerce su anclaje en la memoria. Al igual que en la etapa anterior, y ya suponemos que nos encontramos en el aula, el maestro debe introducir cada palabra según su grado de dificultad (por ejemplo, según el número de letras o evitando enseñar de modo consecutivo palabras que empiecen por la misma letra) y sólo cuando sea seguro que la anterior ha sido aprendida por la totalidad de la clase. Según Doman, el niño, con este sistema, puede aprehender hasta una palabra diaria, aunque en la aplicación al aula esto puede variar en uno u otro sentido.

En la tercera, la lista de palabras se refiere al mundo inmediato del niño (objetos, cosas de su propiedad y acciones) y se observa en ella una nueva disminución del tamaño de las letras, que ahora pasan a medir 5 cm., igualmente minúsculas y en tinta roja. La metodología es básicamente la que se ha aplicado en la etapa anterior, aunque como podemos notar se han introducido acciones verbales, en infinitivo, lo que en cierto modo está ya abriendo las puertas a la lectura de composiciones más complejas.

Las etapas siguientes, cuarta y quinta en el esquema de Doman, introducen una variante. Ya no se trata de presentar una lista de palabras (sustantivos o acciones en infinitivo) con un determinado grado de conexión entre ellas. Al igual que se produce en el proceso de adquisición del lenguaje hablado, es con cierta posterioridad cuando comienzan a utilizarse palabras con funciones gramaticales tan específicas como son adverbios o conjunciones. Del mismo modo, en el proceso de aprendizaje de la lectura, no será hasta una vez aprehendidas las listas de sustantivos cuando se presenten al niño adverbios y conjunciones con los que pueda, jugando, enlazar palabras ya conocidas y construir, de esta forma, frases o párrafos. En estas etapas las letras han pasado de 5 cm (4ª etapa), a 2,5 cm (5ª etapa) y ha cambiado el color de la tinta, que ahora es negra.

Estas dos etapas están en función de la elección previa de un pequeño «libro» que cumpla determinadas características, como son las de presentar no más de 150 palabras diferentes, 15 ó 20 por página, y de un tamaño no inferior a 0,5 cm. Será este «libro» el que procure las fuentes -palabras- que el niño habrá de aprender, al presentarlas en las etapas cuarta y quinta, de modo que al final del proceso sea capaz de comprenderlo en su totalidad. En la última de ellas ya se presentan cartulinas que contengan varias palabras y más de una frase (del tipo «Me llamo José. ¿Cómo te llamas?»).

Finalmente, es posible facilitar al niño el alfabeto, en cartulinas cuadradas de 10 cm. de lado, con letras mayúsculas y minúsculas negras, de 7,5 cm. de altura.

Hasta este punto, de forma resumida, llega el análisis de Doman sobre la cuestión de la lectoescritura. Por nuestra parte algo hemos apuntado ya acerca de su aplicación en el aula, pero no acaban aquí los problemas que se pueden plantear al método. A ello dedicaremos el último de los apartados de la presente comunicación.

Últimas consideraciones y conclusión

No hace falta observar con excesivo detenimiento la estructura de la teoría propuesta para advertir un cambio radical respecto de los esquemas que, de forma tradicional, se vienen aplicando para la enseñanza de la lectura. En este caso se considera a la palabra como eje fundamental del sistema lingüístico y, por tanto, todo gira en función de ella, pues de ella se parte para ir descubriendo, en un proceso descendente, sus elementos constituyentes -sílabas y fonemas-. Para Doman es éste el sistema adecuado en cuanto que considera que «todo tipo de enseñanza... debería comenzar por lo conocido y lo concreto para ir progresando hacia lo nuevo y lo desconocido, y finalmente alcanzar lo abstracto». No considera las letras del alfabeto como unidades de lectura (ni siquiera de escritura) y las cree «inexplicables» para los niños. Es prácticamente el único punto en que duda de la capacidad de los pequeños y elimina en principio, digámoslo en términos científicos, la segunda articulación lingüística.

Frente a este sistema, el tradicional adopta el sistema inverso. Se dirige a la palabra a través de la letra y la sílaba, pensando que el niño, aún sin comprender la entidad abstracta del fonema (algo que no llegan a comprender bien un elevado número de adultos), sí es capaz de asimilar la utilidad del símbolo y hacer un correcto uso de éste.

Ambos métodos, sintético y analítico, tienen parte de razón. El eje del aprendizaje es, a todas luces, la palabra, y a ella hemos de llegar por el camino más corto y directo. En este sentido el método Doman da en el clavo. En otro sentido también es cierto que nuestro sistema lingüístico se caracteriza, primordialmente, por la economía. Y la economía radica, esencialmente, en el concepto de segunda articulación. No podemos, pues, prescindir de esta idea a la hora de enfrentarnos con el niño pequeño, o de lo contrario corremos el riesgo de ralentizar excesivamente el aprendizaje.

Y al final es el propio niño el que nos ofrece la solución.

Resulta curioso cómo una ligera variación en la metodología propuesta puede variar sustancialmente tanto el punto de partida como las conclusiones que se pretenden alcanzar. En el fondo no se trata sino de adoptar un sistema mixto, donde se den la mano los dos anteriores, aprovechando las ventajas de ambos. Esto es lo que proponemos.

Imaginemos, por un momento, que la capacidad lógico-imitativa del niño tiende a percibir la palabra como un bloque tanto de forma auditiva como visual. Los estudios sobre aprendizaje del lenguaje oral referidos a la construcción oracional especifican una primera fase en la que se habla de la aparición de una palabra o monema que puede ser un sonido que implique un contenido simple (por ejemplo «pa» por «papá» o «gua» por «perro») y, yo diría más, un pensamiento simple («gua» vendría a significar «eso es un perro»). Pronto, casi simultáneamente, aparece la palabra propiamente dicha («ababo» por «abuelo», «ababa» por «abuela»; «nene» y «nena»). El propio Alarcos se pregunta ya, en este momento, si estas expresiones son frases, y llega a la conclusión, al menos así lo parece, de que se encuentran muy próximas a serlo, con lo que las denomina (a estas palabras) «palabras-frase». Ello quiere decir que, al menos mentalmente, estos signos no son ya autónomos, sino que están asociados a otros. Posteriormente ésto se hará plenamente patente, a través de diversas etapas en las que se va haciendo uso progresivo de preposiciones, adverbios y conjunciones, en la cadena hablada.

Reflexionemos un momento sobre este pequeño paréntesis que me he permitido insertar. Resumamos las etapas a que hemos hecho referencia:

1. Aparición de una palabra-monema («pa» o «gua»).
2. Aparición de la palabra-frase, con distinción genérica («nene»/»nena»).
3. Combinación progresiva de dos palabras o más.

¿Qué significa esto, básicamente, en nuestro estudio?

Si examinamos el proceso vemos como en principio el niño imita la palabra tal cual la escucha, sin combinarla con otras, la asimila en su totalidad. Esto es lo que consigue Doman con la metodología que propone. Ahora bien, poco ha de tardar el pequeño en adquirir la conciencia del género lingüístico, y es aquí donde el citado método parece no entrar. La toma de esta conciencia no es, ni más ni menos, que un acto de fonosintaxis, una combinación de fonemas, de un sólo fonema en

nuestro ejemplo, que produce un determinado cambio de contenido. Y el niño, quizás sin comprenderlo, hace uso de ello. Nuestra propuesta es sencilla. Casi inmediatamente a que el niño haya asimilado el proceso de la experiencia lectora (lo que puede hacer sin ningún tipo de problemas ya hacia los tres años) podemos proceder a la «ruptura» de la palabra. Del mismo modo que es capaz de leer dos cartulinas autónomas («nene» y «nena»), será capaz de leer dos conjuntos de fonemas autónomos («n+e+n» + «e» o «a»). Basta cambiar uno de ellos dentro del conjunto para que, inconscientemente, el pequeño vaya tomando una conciencia progresiva de los conceptos de combinación y conmutación fonológica. Incluso el juego se hace más interesante y el aprendizaje se acelera, ya que el niño se apropia de un arma fundamental: la segunda articulación. Todo consiste en que «no se dé cuenta». La manipulación del fonema autónomo cede paso al dominio de la sílaba y de ahí a la palabra llegamos casi simultáneamente, sin que para conseguirlo hayamos prescindido de la realidad concreta, inmediata, que representa ésta última. Esta ha sido, en todo momento, nuestro más valioso instrumento de trabajo.

El resto se da por añadidura. La combinación fonológica da paso a la combinatoria de la frase. Y para ello no hay que cambiar el método básico de manera extrema. Igual que combinamos fonemas, combinamos palabras. Al niño sólo le resta seguir aprendiendo, lo que en muchas ocasiones hará él mismo, sin ayuda de nadie. Sólo hay que darle el juguete de la lengua para que empiece a desmontarlo.

Notas

1. G. J. Doman, *Cómo enseñar a leer a su bebé*, Ed. Aguilar, 1981.
- (2) Op. cit., pág. 59.
- (3) A propósito de este tema hay que citar una obra reciente realizada por cuatro autores, Carlos Aller Martínez, José Manuel Trigo Cutiño, I. Concepción Cuenca Alejandre y Octavia García Ruano, *Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer*. Alcoy (Murcia), 1990.