

COMBATIENDO EL IMPACTO DE LA POBREZA DESDE LA ESCUELA: ÉNFASIS EN EL LENGUAJE

Fighting the impact of poverty from inside the school: emphasis on language

SYLVIA ANA DEFIOR CITOLER*

Resumen

La lectura y la escritura son habilidades complejas, cuyo aprendizaje es determinante del desarrollo de los niños y de su futuro académico. Numerosas investigaciones señalan una estrecha relación entre el desarrollo temprano, las condiciones sociales familiares y los logros escolares. Dada la importancia del dominio del lenguaje escrito para la trayectoria de desarrollo y aprendizaje de los niños, junto al papel crucial de la infancia temprana y estatus socioeconómico familiar, se exponen algunas ideas acerca de estos temas. Como propuesta final se defiende la necesidad de financiar recursos educativos materiales y humanos para poner en marcha programas de alta calidad en preescolar, con profesionales bien formados, así como programas dirigidos a los padres, dándoles apoyo e incrementando su conciencia sobre los factores que afectan el aprendizaje y desarrollo de sus hijos, principalmente a aquellos de contextos más desfavorecidos.

Palabras clave: relaciones lectura y nivel socioeconómico, educación preescolar, preparación para aprendizaje lenguaje escrito

Abstract

Reading and writing are complex skills whose learning determines children's development and academic future. A large number of studies point to the existence of a very close relationship between early development, family social situation, and school achievement. In view of the importance of written language proficiency for the children's development and learning, together with the crucial role played by early childhood and the family's socio-economic status, some ideas about these issues are presented in this article. The paper ends by arguing for the need to finance human and material educational resources in order to implement high-quality preschool education programs, with well-trained professionals, as well as programs for parents providing them with support and increasing their awareness about the factors that affect the learning and development of their children, particularly those living in more disadvantaged contexts.

Key words: relationship between reading and socio-economic level, preschool education, literacy readiness

* Licenciada en Pedagogía y Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Diplomada en Psychologie Scolaire por la Université de Paris V. Doctora en Psicología por la Universidad de Granada. Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología de la Universidad de Granada, sdefior@ugr.es

Introducción

Con esta frase, “Que la lectura se convierta en el corazón del aprendizaje”, recibía el nuevo año Jaume Carbonell, director de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, muy prestigiada entre los profesionales de la educación. Lo formulaba como 5º deseo, de siete, para un feliz año nuevo en el mundo educativo (número 353, de enero de 2006).

Para que la lectura² se convierta en el corazón del aprendizaje es necesario que los niños lleguen al momento del aprendizaje formal de esta habilidad en condiciones óptimas, de forma que éste se facilite y pueda convertirse en la herramienta necesaria para su futuro desarrollo personal, académico y social. De ahí la importancia del periodo llamado de alfabetización emergente y de la reflexión sobre qué significa leer, sobre cuáles son los factores asociados con la adquisición del lenguaje escrito y sobre las consecuencias que determinadas condiciones sociales tienen en el desarrollo y aprendizaje. La finalidad última de estas reflexiones es poder formular algunas sugerencias sobre cómo deberían ser las políticas educativas tendentes a conseguir programas eficaces para lograr la excelencia en este aprendizaje. Así, en este trabajo expondremos algunas ideas sobre qué significa leer, la relación entre factores socioeconómicos y la adquisición de las habilidades de lenguaje escrito, la necesidad de implementar programas de alta calidad en preescolar y sus características, para terminar defendiendo la necesidad de financiarlos, con una política en torno a la lectura que contribuya a garantizar la igualdad de oportunidades. Es obvio que dichas políticas no pueden olvidar el crucial papel de los padres y de los profesores que, igualmente, deben recibir una atención adecuada.

Lectura

Los niños de las sociedades occidentales tienen que aprender a leer y a escribir un sistema alfabético, que es el sistema ortográfico mayoritario en dichas sociedades, para poder comprender y expresar mensajes escritos. La base de este sistema de escritura es la representación de los sonidos del habla o, mejor dicho, de los fonemas.

A grandes rasgos, se pueden distinguir dos tipos de mecanismos que intervienen en la lectura. Unos generales, inespecíficos, que son comunes a otras actividades lingüísticas como la producción y la comprensión del habla. Forman parte de ellos, la amplitud y profundidad del conocimiento léxico (vocabulario), las capacidades morfosintácticas, las semánticas, las pragmáticas, la cantidad y riqueza de los conocimientos sobre el mundo físico y social, así como la capacidad de integración de estos conocimientos con

² Aunque para abreviar se habla de lectura debe entenderse lenguaje escrito, es decir, lectura y escritura.

el contenido del texto escrito. Todos estos factores juegan un papel tanto en el lenguaje comprensivo como receptivo, ya sea en la modalidad oral o escrita, es decir, en las capacidades de habla, escucha, lectura y escritura, de ahí que se consideren inespecíficos.

Otros mecanismos son específicos a la lectura, justamente aquellos que permiten la identificación y reconocimiento de las palabras escritas. Existe consenso generalizado en la existencia de dos procedimientos principales para el reconocimiento de las palabras, el léxico u ortográfico y el subléxico o fonológico (ver descripción en Defior, 2004). Su dominio tiene como requisito *sine que non* el procesamiento fonológico fluido de las palabras que, por otro lado, sirve como un mecanismo de autoaprendizaje (Share, 1995) y contribuye al enriquecimiento del léxico.

La comprensión del lenguaje escrito, última finalidad de la lectura, resulta de la conjunción de la capacidad de reconocimiento de las palabras escritas y la capacidad de comprensión del lenguaje oral. Se considera que las diferencias individuales (inclusive las deficiencias) en la comprensión del lenguaje escrito pueden deberse a una, otra o a las dos capacidades. Es decir, cuando la comprensión del lenguaje escrito es mala, al menos una de sus fuentes, el reconocimiento de palabras escritas o la comprensión oral, es deficiente. Por el contrario, cuando es buena, también lo son las dos capacidades que la hacen posible (Morais, 1998).

Desde esta concepción, la importancia de las habilidades verbales se hace evidente. La lectoescritura aparece formando parte del desarrollo lingüístico general del niño y no como algo separado de las habilidades de comprensión y expresión oral.

Ahora bien, en el desarrollo lingüístico influyen también factores de carácter ambiental como son, evidentemente, las condiciones familiares. Es sabido que los logros de los niños están muy relacionados con variables socioeconómicas de carácter familiar (clase social, CS, de aquí en adelante). Esta cuestión ha atraído la atención de algunos investigadores, cuyos resultados examinaremos en el apartado siguiente.

Factores socioeconómicos y adquisición del lenguaje escrito

En la adquisición del lenguaje escrito (y oral) podría decirse que intervienen tres actores principalmente:

Los **padres**. Son los primeros y continuos mediadores en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos. Veremos que las condiciones familiares influyen en ambos aspectos, por lo que cualquier política educativa debe incluir atención y apoyo a la familia, en particular a las más desfavorecidas.

El **profesorado**. Los educadores, de forma más amplia, la escuela, es otro de los mediadores cruciales en el desarrollo y aprendizaje. Debería cumplir un papel compen-

sador de las desigualdades que tienen origen fuera de ella, con programas adecuados, lo que requiere atención a la formación inicial y continua del profesorado y dotación de recursos.

Los **niños** son el principal actor y deben constituirse en activos constructores del conocimiento. Su preparación para el aprendizaje del lenguaje escrito requiere atención primordial a la etapa preescolar.

Los tres actores tienen que tener conjunción en su acción y las mejores condiciones para llevarla a cabo. A nadie se le escapa que los niños llegan a la escuela en condiciones desiguales.

Las desigualdades entre los niños prelectores

Los niños al llegar a la escuela obligatoria presentan enormes diferencias individuales debidas a sus experiencias en el llamado período del “lenguaje emergente” (Adams, 1990), término que se refiere al conjunto de conocimientos relacionados con la lectura que los niños van adquiriendo durante la etapa prelectora, principalmente en el entorno familiar y, dependiendo de las condiciones de escolarización, también en el entorno preescolar.

El origen de estas desigualdades se encuentra principalmente en sus distintas experiencias en el medio familiar. Una investigadora de la lectura, Marilyn Adams (1990), describe las enormes diferencias entre los niños con una rica y apropiada experiencia lingüística y de preparación para la lectura y los niños con escasa o nula experiencia en la etapa prelectora. Para ilustrar estas diferencias pone como ejemplo el caso de su propio hijo, en el momento de entrar en la escuela primaria. Al niño le habían leído en su casa, de manera regular, a lo largo del periodo emergente; esta autora calcula que eso significa de 1.000 a 1.700 horas pasadas con los libros ya antes de que el niño comenzara la escolaridad obligatoria. Además, indica que su hijo había invertido unas 1.000 horas viendo un programa de televisión de naturaleza educativa, como es “Barrio Sésamo”, y otras 1.000 horas en actividades relacionadas con el lenguaje escrito, como jugar con las letras magnéticas adheridas a la nevera, jugar a juegos de palabras mientras iban en el coche, actividades en el ordenador, además de su participación en actividades de lenguaje en la propia escuela infantil. Ciertamente, el material escrito formó parte de la vida cotidiana de este niño, al igual que lo hace en aquellos que viven en medios familiares semejantes, de modo que cuando llega el momento del aprendizaje formal de la lectura éste, obviamente, se ve facilitado.

Por el contrario, hay niños a los que nunca o casi nunca se les ha leído, que viven en hogares sin libros y sin recursos, sin poder observar a adultos que les sirvan de modelo y que valoran y utilizan la lectura, que no pueden asistir a las escuela infantil,

cuya pobreza impide el fácil acceso a las letras, lápices, juegos, papel, pinturas, libros y, menos todavía, a los ordenadores con juegos lingüísticos. Incluso dependiendo de su hábitat, ni siquiera están en contacto con los rótulos de las calles, los escaparates con libros, los quioscos con tebeos, comics, periódicos... Evidentemente, su entorno y las condiciones para adquirir las herramientas lingüísticas son mucho menos adecuadas que en el caso de los anteriores. Esto motiva que la escuela deba jugar un papel compensatorio y que los profesores deban tener la mejor preparación y recursos para tomar en cuenta estas diferencias, para ser capaces de adaptar su enseñanza y atender al amplio abanico de diferencias individuales, en particular las que tienen su origen en la procedencia social del alumnado.

No obstante, aunque no es una cuestión central en este artículo, es importante subrayar que existen niños que, a pesar de vivir en medios muy estimulantes, fracasan al aprender a leer ya que no logran establecer las conexiones entre el lenguaje oral y el escrito. Sería el caso de los disléxicos, cuyos principales problemas se sitúan en el ámbito del procesamiento fonológico (Serrano & Defior, 2004).

Por tanto, no es extraño que una parte de la investigación psicoeducativa se haya interesado en poner en evidencia las consecuencias de las condiciones del desarrollo de los niños y sus logros.

Condiciones socioeconómicas, desarrollo y aprendizaje

Diversos estudios han establecido una clara relación entre el estatus socioeconómico de la familia y el desarrollo a lo largo del ciclo vital (Bradley & Corwyn, 2002; McLoyd, 1998; NICHD Early Child Care Research Network, 2003). Hay estudios que muestran que los niños procedentes de familias con bajos recursos “tienen mayor probabilidad de sufrir enfermedades que se pueden prevenir, de fracaso escolar, de ser padres en la adolescencia, de tener implicaciones con el sistema judicial. Como resultado, estos jóvenes frecuentemente llegan a la etapa adulta sin los instrumentos, las experiencias y las conexiones necesarias para tener éxito” (Annie E. Casey Foundation, 2005, p. 5).

La pobreza tiene un enorme efecto negativo en el bienestar de los niños y en su acceso a necesidades básicas. El analfabetismo, el paro, son factores asociados, aunque afortunadamente no siempre, con estatus socioeconómico bajo. Los niños que viven en familias pobres tienen mayor probabilidad de tener una dieta alimenticia con bajo valor nutritivo (Fox & Cole, 2004; Nord, Andrews, & Carlson, 2005) y se sabe la importancia de una nutrición adecuada para el desarrollo cerebral óptimo durante los años tempranos (Jensen, 2005).

Respecto a las habilidades cognitivas, entre las habilidades más relacionadas con el estatus socioeconómico están las verbales (Jefferis, Power & Hertzman, 2002). Éstas,

a su vez, sabemos que están estrechamente unidas a la adquisición y desarrollo de la lectoescritura (Alegria, 2005; NICHD, 2003, 2005).

Así, una serie de estudios muestran que los niños procedentes de familias desfavorecidas obtienen puntuaciones significativamente más bajas en lectura que los niños de familias no desfavorecidas (Dickinson & Snow, 1987; Pungello, Kupersmidt, Burchinal, Patterson, 1996; Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphill, 1991). Además, dichas familias tienen una proporción mayor de niños con riesgo de fracaso en el aprendizaje de la lectura. Por el contrario, los niños que vienen de medios socioeconómicos más altos tienen buenas habilidades verbales y mayor probabilidad de lograr un desempeño alto en diversos dominios. Estas investigaciones sugieren que la asociación entre los indicadores socioeconómicos y el logro académico es, en parte, producto de las condiciones de vida de los niños.

Sin embargo, la escuela puede jugar un papel para luchar contra el efecto negativo de crecer en un medio desfavorecido. En efecto, como contrapartida a los anteriores estudios otros, de carácter longitudinal, han llevado a cabo el seguimiento de los niños a lo largo de la infancia temprana, mostrando que los contextos educativos y los programas de intervención de alta calidad en la infancia temprana pueden mejorar las habilidades cognitivas y de interacción social, conseguir logros académicos más altos, tasas mayores de empleo y menores de violencia y delincuencia (Angiulli, Siegel & Hertzman, 2004; Angiulli, Siegel & Maggi, 2004; Barnett, 1995; Karoly, Greenwood, Everingham, Hoube, Kilburn, Rydell, Snaders & Chiesa, 1998; NICHD Early ChildCare Research Network, 2003, 2005; Phillips & Shonkoff, 2000). La conclusión evidente de estos trabajos es que la educación es un poderoso instrumento en la lucha contra las desigualdades. Por ejemplo, el estudio de Angiulli, Siegel & Hertzman (2004) muestra que un programa de alta calidad, llevado a cabo con alumnos procedentes de zonas desfavorecidas, tiene un efecto positivo en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la adquisición de la lectura y la escritura, compensando y sistematizando las experiencias que no han tenido en su contexto familiar; estos programas psicoeducativos, de carácter intensivo, logran atenuar la relación entre estatus socioeconómico y las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito, a medida que progresa la escolarización. Como señalaba recientemente Linda Siegel (2006) es una clara demostración de que la educación importa.

Una muestra de la importancia atribuida a los años iniciales es el planteamiento del Departamento de Educación de EE.UU. para su política educativa. En 1994, formula como primera meta que todos los niños estadounidenses empezaran la escuela estando preparados para aprender, enfatizando la importancia de atender las necesidades básicas de los niños preescolares. Esta meta subrayaba a los padres, educadores y políticos la importancia de los primeros años de vida de los niños, incluso antes de la etapa preescolar, para el éxito escolar. Para alcanzarla, establecen tres grandes objetivos:

- remarcar la necesidad de que todos los niños tengan acceso a programas preescolares de alta calidad y apropiados desde el punto de vista del desarrollo
- tomar conciencia de que los padres son el primer maestro de los niños y asegurar que aquéllos tendrán acceso al entrenamiento y apoyo necesarios para ayudar a preparar a sus hijos para el aprendizaje académico
- declarar que los niños recibirán la nutrición, las experiencias de actividad física y la atención sanitaria necesarias para llegar a la escuela con un cuerpo y mente saludables. Dar satisfacción a esas necesidades les permitirá mantener la alerta mental necesaria para estar preparados para aprender. Incluso hacen referencia a reducir el número de nacimientos de niños con bajo peso mediante un sistema de salud prenatal (Prince, Pepper & Brocato, 2006).

En definitiva, estos trabajos señalan que, como decía recientemente la doctora de UNICEF Ann Veneman, “La mejor inversión contra la pobreza y de protección de la infancia es lograr que todos los niños, y especialmente las niñas, vayan a la escuela” (periódico El País, 21 octubre 2006).

Con estos antecedentes, se hace evidente la necesidad de dedicar recursos educativos y financieros para poner en marcha programas de alta calidad en preescolar, con profesionales bien formados, así como programas dirigidos a los padres, de forma que se incremente su conciencia sobre los factores que afectan el desarrollo de sus hijos. Nos interesan aquellos que se centran en el desarrollo del conjunto de habilidades instrumentales que tienen que alcanzar los niños, en concreto las lingüísticas, unas aprendidas (las orales) y otras, aprendidas y enseñadas (las escritas) (ver explicación en Defior, 2003). Su papel central en los procesos educativos viene siendo subrayado por la investigación en ese ámbito, mayoritariamente, desde los últimos 30 años.

Se plantean de inmediato una serie de cuestiones como ¿cuáles serían las líneas de acción prioritarias para incrementar, potenciar, las habilidades de lenguaje escrito?, ¿qué tipo de sugerencias se pueden hacer para preparar el aprendizaje de la lectura?, ¿qué aspectos debe contemplar un programa de alta calidad?

Programas de alta calidad en preescolar

Asistir a la escuela no es suficiente para un desarrollo adecuado de los niños, precisamente porque, como hemos visto, las condiciones de desarrollo anteriores hacen que algunos de ellos necesiten una ayuda suplementaria para tener éxito en la escuela (Sizer, 2004).

La educación temprana, como ya hemos mencionado, es otro de los factores que afecta el desarrollo de los niños. Significa el reconocimiento de que no todos los niños

llegan a la escuela preparados para el aprendizaje y de que una buena parte de lo que es necesario para aprender y para el logro académico ocurre antes de que el niño llegue a la escuela.

Esto nos lleva a considerar la distinción entre lo que se podría entender como preparación general (remota) para los primeros aprendizajes al llegar a la escuela obligatoria, en particular aprender a leer y a escribir, y la preparación específica (próxima), para estos aprendizajes.

La preparación general para el aprendizaje de la lectura

La primera sugerencia, relacionada con la “preparación general”, es la necesidad de crear un ambiente estimular rico respecto al lenguaje oral y escrito y tanto a nivel familiar como escolar a lo largo del periodo de educación infantil. En lo que se refiere al contexto escolar, debería darse particular importancia al desarrollo de la expresión y la comprensión orales, dado el carácter determinante de estas habilidades.

Así, durante la etapa infantil se deben fomentar las conversaciones, que los niños den explicaciones, descripciones, cuenten cuentos e historias y discutan sobre ellos o sobre los que les cuentan los adultos, estimular el aprendizaje de canciones, rimas, poesías y la realización de juegos lingüísticos. También se deben estimular las experiencias con el lenguaje escrito, especialmente leyéndoles en voz alta a los niños, favoreciendo el reconocimiento de algunas palabras en contextos muy familiares. Igualmente, los niños deben adquirir una serie de conocimientos sobre las convenciones y finalidades del lenguaje escrito: que los símbolos escritos representan unidades del lenguaje, que las letras representan los sonidos que emitimos para formar las palabras, que estos símbolos gráficos son diferentes a otros símbolos, como por ejemplo, los números, que escribir/dibujar o leer/mirar son actividades distintas, que se lee de izquierda a derecha, que los símbolos tienen una posición y dirección determinadas, que los libros transmiten informaciones y también sirven para divertirnos, etc. Todos estos conocimientos sobre las características generales del lenguaje se consideran facilitadores del aprendizaje posterior de la lectura. Lomax y McGee (1987) estudiaron cómo surgen estos conocimientos precoces estudiando las respuestas de 81 niños, de tres a seis años, en una amplia serie de tareas. Las reagruparon en cinco categorías:

Conceptos sobre el lenguaje escrito, que se refiere a si los niños saben distinguir una letra de una palabra y de una frase, o las letras de los números, si conocen la direccionalidad de la escritura, si diferencian la actividad de pintar de la de escribir, etc.

Conocimiento grafémico, donde incluyen el ser capaz de reconocer las letras aunque tengan orientaciones distintas, el reconocimiento de una palabra dada en una lista de palabras, etc.

Conciencia fonológica, que se refiere a la habilidad para agrupar dibujos en función de los sonidos iniciales o finales de sus nombres, a la capacidad para discriminar palabras que sólo difieren en un fonema, como por ejemplo “pata” y “bala”, etc.

Conocimiento de las correspondencias grafema-fonema, o capacidad para leer algunas letras mayúsculas y minúsculas, emparejar dibujos con las letras iniciales de su nombre, etc.

Lectura de palabras, de frecuencia alta o muy familiares. Lomax y McGee (1987) al analizar los resultados encontraron que existía una cierta jerarquía en estos conocimientos precoces, de manera que las ejecuciones en las tareas que reagruparon en la primera categoría explicaban el 91% de la varianza de las ejecuciones en las tareas de la segunda categoría y éstas, a su vez, explicaban el 99% de la varianza de las de la tercera. Es decir, los conceptos generales sobre el lenguaje escrito determinarían el conocimiento grafémico y éste, a su vez, influiría en el conocimiento fonémico que, a su vez, influiría en el conocimiento de las correspondencias y éstas en la lectura de palabras. Esto no quiere decir que los niños tengan que dominar los conocimientos incluidos en una de las categorías para poder adquirir los de las siguientes, sino que a medida en que se desarrollan van incrementando la conciencia y la comprensión de todas ellas. Las principales implicaciones educativas que se señalan en este trabajo subrayan la importancia de ayudar a los niños a descubrir los conceptos sobre el lenguaje escrito y sus relaciones con el oral desde la etapa infantil.

Por otro lado, una de las actividades de preparación general, más fructíferas que se puede llevar a cabo tanto en el ámbito escolar como en el familiar, consiste en contar/leerles cuentos a los niños (Feitelson, Kita y Goldstein, 1986; Hewison y Tizard, 1980; Mason, 1992; Scarborough y Dordrich, 1994; Tizard, Shofield y Hewison, 1982). Existen una serie de investigaciones que ponen de relieve las ventajas que conlleva y que muestran sus efectos positivos en el aprendizaje posterior de la lectura, sobre todo cuando se inicia muy temprano. De acuerdo con Morais (1998), las ventajas son de tres tipos: cognitivas, lingüísticas y afectivas.

A nivel cognitivo general, la lectura de libros ya sea realizada por los padres, por los profesores o por otras personas familiares a los niños, propicia que aparezcan una serie de temas e informaciones que no surgen fácilmente en las conversaciones de la vida cotidiana y permite que los niños establezcan conexiones entre la experiencia de los otros y la suya propia. Igualmente, el contacto con diversas situaciones, alejadas en el tiempo y en el espacio, y con nuevas informaciones, les ayuda a interpretar mejor los hechos y las acciones que suceden en su entorno, a organizar y retener mejor la información y a elaborar marcos y esquemas conceptuales propios.

A nivel lingüístico, la lectura de cuentos e historias aporta una serie de conocimientos sobre el lenguaje en sí mismo y sobre las relaciones entre el lenguaje escrito y

el oral como, por ejemplo, la direccionalidad de la lectura, la estructura de las palabras y la existencia de límites entre ellas, las diferencias entre las letras, las correspondencias letra-sonido, el uso de los signos de puntuación, etc. Igualmente, contribuye a incrementar el vocabulario cuando aparecen y se comentan palabras nuevas y mejora el conocimiento de la sintaxis al presentar estructuras de frases que son poco frecuentes en el lenguaje oral como las relativas o las pasivas. Estos conocimientos lingüísticos adquiridos durante la escucha de cuentos les proporcionan a los niños un bagaje considerable para cuando posteriormente tengan que hacer frente a la lectura comprensiva de textos, que se irán haciendo cada vez más complejos.

También a nivel afectivo, el momento de oír los cuentos se transforma en un tiempo mágico, de intensa relación emocional con el adulto que le lee al niño, que pacientemente le repite sus cuentos favoritos. Y es un momento privilegiado para despertar la curiosidad y el deseo de leer.

Por todas estas razones, la lectura en voz alta de libros de cuentos no sólo es deseable en el ámbito familiar sino que debería formar parte de las actividades cotidianas de la escuela infantil. A la función compensadora para aquellos niños que ni ven leer ni en sus casas se les lee nunca, se añade el efecto de las interacciones que posibilita al compartir con sus compañeros las aventuras, las preguntas, las discusiones y las actividades que vayan surgiendo en torno a dicha lectura.

Es importante que los padres y los maestros sepan que no se trata sólo de leer sino la serie de actividades que ocurren en torno al acto de leer o contar. Está demostrado que los niños se benefician más si participan en conversaciones que usan lo que se denomina un *discurso extendido*. Por ejemplo, oyendo y, sobre todo, produciendo explicaciones y narraciones personales, utilizando un vocabulario variado, discutiendo sobre los libros que leen, sobre los significados de las palabras, o guiando a los niños hacia conversaciones analíticas (Dickinson y Smith, 1994). En esa actividad compartida, los adultos deben seleccionar aspectos del texto y discutirlos con ellos, de manera que animen a los niños al análisis y hablen sobre el significado de las diferentes palabras, ampliando su vocabulario. Los maestros deben ayudar a que los padres comprendan la importancia de sostener conversaciones con sus niños y también sugerirles estrategias para llevar a cabo estas conversaciones con sus hijos. No basta con decirles que lean o hablen con sus hijos sino que se deben dar indicaciones y, si necesario, los recursos para ello.

Es importante que se lea por lo menos una vez al día a los niños y que éstos lean individualmente y en pequeños grupos, al menos varias veces por semana. De hecho, existen trabajos, como los de Feitelson et al. (1986), que muestran, con niños de primer curso, que leerles cuentos cada día, durante los últimos veinte minutos de clase, tiene un efecto positivo en el aprendizaje de la lectura, tanto en la decodificación como en la

comprensión. Otros estudios obtienen resultados similares estimulando a los padres de clase social desfavorecida para que les leyeran cuentos a sus hijos, que eran proporcionados por la propia escuela (Hewison y Tizard, 1980; Mason, 1992). Además, muestran que junto a la cantidad de lectura también importa la calidad de esa lectura, como acabamos de exponer (lugar donde se realiza, comentarios sobre su contenido, plantear preguntas o inducir a descubrir relaciones).

En conclusión, en la etapa infantil, la mejor preparación posible de tipo generalista se centra en el lenguaje y, por tanto, es preferible que los niños pasen mucho más tiempo en actividades lingüísticas que, tal como ocurre en algunas aulas de preescolar, afanados sobre fichas de trabajo dirigidas a ejercitar las habilidades perceptivo-visuales, espaciales o la coordinación visomotriz, aunque este tipo de actividades también sean importantes. La colaboración de los padres es fundamental.

La preparación específica para el aprendizaje de la lectura

Respecto a la “preparación específica”, más dirigida a la facilitación del aprendizaje de los procedimientos de reconocimiento de las palabras, la investigación señala, de forma reiterada, que el aprendizaje del código alfabético está estrechamente relacionado con el desarrollo de las habilidades metalingüísticas o de reflexión sobre el lenguaje, en concreto con la llamada conciencia fonológica (ver en Defior, 1994, 1996, una revisión sobre estas habilidades).

La investigación de las dos últimas décadas ha mostrado que una de las tareas fundamentales a la que se enfrentan los niños que aprenden a leer y escribir, en un sistema alfabético, es comprender que el habla puede dividirse en segmentos y que sus unidades pueden ser representadas mediante formas gráficas.

El lector experto sabe que las letras del alfabeto representan, en mayor o menor grado, los sonidos del habla, pero a los niños pequeños les va a costar mucho llegar a ese tipo de conocimiento. Si bien utilizan las representaciones fonológicas para la producción y la comprensión del habla, lo hacen de forma inconsciente y el niño, al hablar y al escuchar, no se da cuenta de que para comunicarse está utilizando palabras, sílabas o fonemas. Al iniciar el aprendizaje formal de la lectura estas representaciones tienen que llegar a hacerse conscientes puesto que el principio alfabético se basa en la naturaleza segmental del lenguaje y, de hecho, el propio aprendizaje de la lectura contribuirá al desarrollo de la conciencia sobre la existencia de estas unidades.

En resumen, a través de los diferentes trabajos de investigación cuya finalidad última es mejorar las habilidades de los niños, se pueden extraer una serie de características que se señalan de forma repetida en los programas eficaces y de alta calidad. Entre éstas se encuentran:

- que sean intensivos
- de frecuencia diaria
- explícitos
- sistemáticos
- individualizados
- que pongan el énfasis en el desarrollo de los diferentes componentes del lenguaje
- que presten una atención especial a los factores asociados con la adquisición del lenguaje escrito, como son las habilidades de conciencia fonológica, en particular las de conciencia fonémica
- que incluyan actividades de lectura compartida en pequeño grupo
- que contemplen el apoyo a los profesores y a las familias
- que busquen la mejora de los factores actitudinales

Conclusión

Este trabajo defiende la idea de que la educación tiene la potencialidad de ayudar a reducir las desigualdades en el logro académico y el riesgo de fracaso escolar cuyos orígenes están ligados a las desigualdades sociales. Esto es así, principalmente, cuando se dedica una especial atención al desarrollo del lenguaje oral y escrito.

Existe evidencia de que las actuaciones educativas de calidad en el periodo infantil, centradas en la mejora de las habilidades lingüísticas, que además fomentan la colaboración de los padres y profesorado, atenúan la influencia de la desventaja social, de forma oportuna antes de que el fracaso se instaure. De este modo, parece que la relación entre pobreza, bienestar y éxito escolar puede romperse, cuando se toman en cuenta las necesidades de los niños. Si los niños están bien preparados al entrar en la escuela y las escuelas tienen los recursos materiales y humanos para atender dichas necesidades, la futura inserción escolar, social, personal y profesional de estos niños se verá mejorada.

Respecto al lenguaje escrito, la preparación para la lectura debe incluir, como aspecto fundamental, la mejora de los procesos lingüísticos de los niños desde la edad infantil y, en particular, el incremento de las habilidades fonológicas. Esto es particularmente necesario con los niños procedentes de medios desfavorecidos.

Además de la importancia de dedicar recursos para financiar programas preescolares de alta calidad, es necesario concienciar y proporcionar formación a los padres,

así como facilitarles los medios adecuados para que apoyen el proceso de aprendizaje de sus hijos. Los padres, para su función de primeros maestros, tienen que conocer las mejores prácticas para cuidar de sus hijos y comprender qué tipo de actividades les ayudarán a alcanzar los conocimientos y procedimientos necesarios para el éxito escolar (Jensen, 2005). Igualmente, se hace evidente la necesidad de que los profesores tengan conciencia de que una enseñanza que haga de la lectura el corazón del aprendizaje puede contribuir a garantizar la igualdad de oportunidades de los niños.

Bibliografía

- Adams, M. J.** (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alegria, J.** (2005). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y de sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Angiulli, A.; Siegel, L. S. & Hertzman, C.** (2004). Schooling, Socioeconomic Context and Literacy Development. *Educational Psychology*, 24(6), 867-883.
- Angiulli, A.; Siegel, L. S. & Maggi, S.** (2004). Literacy Instruction, SES, and Word-Reading Achievement in English-Language Learners and Children with English as a First Language: A Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19 (4), 202-213.
- Annie E. Casey Foundation** (2005). *Kids count data book: Profiles of child well-being*. Baltimore.
- Barnett, W. S.** (1995). *Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. The future of children: 5(3)*. Consultado Octubre 2006, http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info_show.htm?-doc_id=77657.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F.** (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Defior Citoler, S.** (1994). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 90-113.
- Defior Citoler, S.** (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- Defior, S.** (2003). Habilidades mentales aprendidas y/o enseñadas: el caso del lenguaje. En L. Herrera Torres, O. Lorenzo Quiles, M.C. Mesa Franco & I. Alemany Arrebola (Coord.) *Intervención psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar*, 197-210. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Defior, S.** (2004). Leer: una actividad compleja e interactiva. En A. Aparici, F. Lluch & J. A. Fluixá (Coords.), *Estrategias per a un aprenentatge interactiu de la lectura i l'escriptura*, 9-22. Benifaió (Valencia): Ajuntament de Cullera.
- Defior, S. & Serrano, F.** (2005). La habilidad de escritura: palabras y composición escrita. En F. Justicia, E. Fernández de Haro & MC. Pichardo (Coords.), *Enciclopedia de Psicología de la Educación*, Archidona: Aljibe (en prensa).
- Dickinson, D. K. & Smith, M. W.** (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122.
- Dickinson, D.K. & Snow, C.E.** (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergarteners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.

- Feitelson, D.; Kita, B. & Goldstein, Z.** (1986). Effects of reading stories to first graders on their comprehension and use of language. *Research on the Teaching of English*, 20, 339-356.
- Fox, M. K. & Cole, N.** (2004). *Nutrition and health characteristics of low-income populations: Volume III, school-age children*. U.S. Department of Agriculture, Economic Research Service. Consultado octubre, 2006 en <http://www.ers.usda.gov/publications/efan04014-3>.
- Jefferis, B. M.; Power, C. & Hertzman, C.** (2002). Birth weight, childhood socioeconomic environment, and cognitive development in the 1985 British birth cohort study. *British Medical Journal*, 325, 1-6.
- Jensen, E.** (2005). *Teaching with the brain in mind* (2nd Ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Hewison, J. & Tizard, J.** (1980). Parental involvement and reading attainment, *British Journal of Educational Psychology*, 50, 209-215.
- Karoly, L. A.; Greenwood, P.; Everingham, S. S.; Hoube, M.; Kilburn, R.; Rydell, C. P.; Snaders, M. & Chiesa, J.** (1998). *Investing in our children: What we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions*. Santa Monica, CA: RAND Corporation MR-898-TCWF.
- Lomax, R.G. & McGee, L.M.** (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition, *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.
- Mason, J.M.** (1992). Reading Stories to Preliterate Children: A Proposed Connection to Reading. En P.B. Gough, L.C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition*, Hillsdale, NJ: LEA.
- McLoyd, V. C.** (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- Morais, J.** (1998). *El arte de leer*. Madrid: Visor (traducción de *L'art de lire*. Paris: Odile Jacobs, 1994).
- Nichd Early Child Care Research Network** (2003). The NICHD Study of Early Child Care: Contexts of development and developmental outcomes over the first seven years of life. En J. Brooks-Gunn, A. S. Fuligni, & L. J. Berlin (Eds.), *Early childhood development in the 21st century: Profiles of current research initiatives* (pp. 182-201). New York: Teachers College Press.
- Nichd Early Child Care Research Network** (2005). Pathways to Reading: The Role of Oral Language in the Transition to Reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442.
- Nord, M.; Andrews, M. & Carlson, S.** (2005). *Household food security in the United States, 2004*. ERS Report Service, Economic Research Service. Consultado Octubre, 2006 en http://www.ers.usda.gov/publications/err11/err11_reportssummary.pdf.
- Phillips, D. & Shonkoff, J.P.** (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The science of early child development*. Washington: National Academy Press.

- Pike et al.** (2006). Environmental risk and young children's cognitive and behavioral development. *International Journal of Behavioral Development*, 30: 55-66.
- Prince, D.L.; Pepper, K. & Brocato, K.** (2006). The Importance of Making the Well-Being of Children in Poverty a Priority. *Early Childhood Education Journal*, 34 (1), 21-28.
- Pungello, E. P.; Kupersmidt, J.B.; Burchinal, M. R. & Patterson, C. J.** (1996). Environmental risk factors and children's achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 32, 755-767.
- Scarborough, H. & Dordrich, W.** (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Serrano, F. & Defior, S.** (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa y Psicopedagógica*, 2 (2), 13-34. ISSN: 1696-2095 / DL:AL-312-02. URL:http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/4/espagnol/Art_4_44.pdf
- Share, D.L.** (1995). Phonological recoding and self-teaching: *Sine qua non* of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Siegel, L.** (2006). *Instruction for Language Minority Students Placed in Special Education Settings*. Comunicación presentada en la SSSR Annual Conference, Vancouver 6-8 Julio.
- Sizer, T.** (2004). Preamble: A reminder for Americans. En D. Meier, & G. Woods (Eds.), *Many children left behind: How the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools* (pp. xvii-xxii). Boston: Beacon Press, Inc.
- Snow, C.E.; Barnes Wendy S.; Jean Chandler; Irene F. Goodman & Lowry Hemphill.** (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tizard, J.; Shofield, W. & Hewison, J.** (1982). Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 1-15.

FECHA DE RECEPCIÓN: 31 de octubre de 2006

FECHA DE ACEPTACIÓN: 30 de noviembre de 2006