



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

**Programa de Estimulación de la Lectura
en niños de dos años de población
urbana marginal**

**Trabajo fin de grado presentado por: Manuel López Pertíñez
Titulación: Grado Educación Infantil
Línea de investigación: Propuesta de intervención.
Director/a:David González Jara**

Ciudad: Sevilla
[Seleccionar fecha]
Firmado por:

CATEGORÍAS TESAURURO: **1.2.3 Niveles educativos** (Atención a las necesidades
educativas especiales)
1.2.4 Planificación Educativa

Resumen

Se presenta una Propuesta de Intervención en aula de Educación Infantil para niños de dos años de población urbana marginal que persigue estimular las habilidades lectoras. Para ello se elabora un programa que busca la compensación de los déficits de esta población infantil en dos ámbitos: el relativo a los procesos motores, y el referente a la baja estimulación lectora que reciben en su ambiente. Se establece una comparativa entre las características motoras y atencionales de esta tipología de niños y aquellos que padecen Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, que ayuda a conceptualizar las características de esta población y aporta estrategias de intervención. Para la estimulación lectora se utiliza, entre otras, la metodología Doman. Persiguiendo la generalización de los aprendizajes al hogar se incluye en el programa un apartado de intervención con las familias que busca su formación en la educación de los hijos.

Palabras clave: población marginal urbana, estimulación lectora, método Doman, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, bits, procesos motores, procesos perceptivos, intervención familiar.

ÍNDICE NUMERADO

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 Justificación	4
1.2 Evolución de la propuesta de intervención.....	6
2. OBJETIVOS.....	7
3. MARCO TEÓRICO	8
Capítulo 1. Población urbana marginal: el entorno social y cultural	8
1. El entorno social	8
2. Las instituciones y la relación con la Administración	10
3. Las familias	10
4. El centro de educación infantil en zona urbana marginal	11
5. Aspectos específicos de la infancia marginal, relación con el Desorden por Déficit de Atención con Hiperactividad	12
Capítulo 2. Estimulación lectora en niños de 2 años.....	15
1. Características evolutivas del niño de dos años	15
2. Estimulación de la lectura en Educación Infantil	18
4. MATERIALES Y MÉTODOS	21
4.1 Introducción a la propuesta de intervención	21
4.2 Objetivos de la Propuesta.....	21
4.3 Características Generales del Programa: inserción en la Programación de Aula y en la etapa educativa 0-6 años	22
4.4 Temporalización del Programa de Estimulación: Rutinas en el aula de 2 años.....	23
4.5 Criterios para la evaluación. Escalas para la determinación de nivel en adquisición de prerequisitos e índice de hiperactividad	24
4.6 Procesos motores	28
4.7 Procesos perceptivos	32
4.8 Intervención con las familias	38
5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	42
6. BIBLIOGRAFÍA.....	45

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

La Educación Infantil es una de las piezas claves del entramado sociocultural de la comunidad en que vivimos. Su función desborda lo puramente educacional para extenderse y enraizar en otros ámbitos del mismo tejido en el que la sociedad se sostiene. Si este hecho es evidente en ambientes sociales normalizados, las poblaciones marginales añaden una serie de condicionantes que llevan al extremo las funciones puramente educativas de los centros que cubren esta etapa.

No existe educación de calidad sin que ésta establezca una relación simbiótica con la población cuyas necesidades cubre. En el caso del tipo de población que nos ocupa, este principio casi metodológico deriva en unas exigencias propias hacia la etapa 0-6 años, exigencias que llegan a tensionar, casi hasta la ruptura, los componentes de la educación. Recursos, metodologías, didácticas específicas,... se ven llevados al extremo de sus posibilidades cuando la población a la que van destinados es marginal.

En todas las etapas educativas, la colaboración familia escuela es necesaria, sin embargo, en el periodo de cero a dos años, el trabajo educativo intencionado del maestro ha de ser prolongación exacta de los procesos no formales que tienen lugar en el ambiente familiar. Estamos hablando de una etapa en la que aprendizaje y desarrollo van de la mano por cuanto las “disciplinas” son los mismos ámbitos de desarrollo. Cuando entonces nos encontramos que una de las dos partes no “ha hecho bien su trabajo” los efectos en el niño son muy patentes y afectan a varias capacidades adaptativas a la vez, dando lugar a posibles dificultades de aprendizaje posteriores.

Una de las características distintivas de la población marginal es la presencia de un ambiente familiar distorsionado. Características diferenciales del mismo que afecten a la población infantil pueden ser: la abundancia de distractores antieducativos frente a rutinas (calentarse en hogueras por la noche); la prevalencia de figuras de apego con conducta antisocial (padres, madres, tíos,... vinculados estrechamente a delincuencia y adicción); la ausencia de aprendizajes mediante recursos propios de la edad frente a procesos de identificación y modelamiento con figuras adultas distorsionadas (comparten situaciones con padres en mercadillos, absentismo, venta de drogas, encarcelamiento y excarcelamientos frecuentes de familiares); el aprendizaje por identificación que supone el nacer y compartir situaciones antes descritas como naturales desde la primera infancia configura a ésta como un tipo de población completamente distinta de aquella normalizada dentro de la cual está inmersa y a la cual se debe administrativamente hablando. Es más, solo pueden entenderse muchas de sus peculiaridades si se les considera población etnográficamente diferente.

Los ejemplos antes expuestos no son más que pequeñas muestras de una verdadera diferencia entre los valores de su sociedad y aquella que proporciona el sistema educativo en el que aprenden. Como decíamos en párrafos anteriores, la escuela, que posee entre sus principios el contextualizarse para poder educar desde la significatividad a la población a la que presta servicios, puede verse sometida a conflicto interno cuando ha de intentar educar sobre una base comportamental y de valores tan distintos de aquellos que se consideran adecuados para la adquisición de conocimientos, el desarrollo integral y la integración de valores sociales. Pero, a la vez, ha de ser sabedora de que es únicamente ella la que tiene la posibilidad de producir un cambio profundo en este tipo de población hacia la normalización. Y será en las etapas más tempranas, en Educación Infantil y particularmente en el periodo 0-3 años en donde la intervención sea más efectiva, y esto desde una doble perspectiva: por un lado respecto a la educación del niño y por otro, no menos importante, respecto a la educación de la familia de forma indirecta a partir de la del niño. Y, podríamos preguntarnos, ¿hasta dónde entonces el compromiso con la población marginal? Vega (2003) aduce que “la educación exige que el sistema educativo no se desentienda de ninguna situación por problemática que sea.” (p.411) y que el compromiso de intervención educativa debe barrer todo es espectro que va desde la prevención primaria a la terciaria.

El ambiente descrito en estos párrafos nos ayuda a comprender la necesidad de una intervención educativa excepcional en el periodo de 0-3 años; una intervención por el niño y para la población. Una intervención que intente, cosa que se consigue con muchos años de trabajo constante, modificar los valores que dirigen la sociedad marginal, pero también que dote, de forma inmediata, a los alumnos de habilidades para integrarse en un sistema educativo exigente en estrategias cognitivas conforme se asciende en etapa y en rutinas de estudio y trabajo personal y grupal.

Es así que se hace necesario el proporcionar desde la escuela una estimulación de la capacidad lectora que contrarreste los nefastos hábitos educacionales adquiridos en el hogar, instaure conductas de base necesarias para los aprendizajes lectoescritores y vaya familiarizando al niño con el lenguaje escrito. Y todo ello buscando desde un principio dos elementos fundamentales: el apoyo de las familias, ayudando a la generalización de los aprendizajes fuera del ambiente escolar, y la significatividad de los aprendizajes por venir. El apoyo y la actitud colaboradora de las familias, aparte de ser la única forma de generalizar aprendizajes escolares, toma sentido como manera de intervenir en el cambio de la sociedad marginal. Respecto a la significatividad de los aprendizajes por venir, decir que si se consigue crear un pequeño “banco de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales” con el que el niño se identifique desde la más temprana edad (y en el que el niño sea y se desarrolle) será más fácil que aprendizajes futuros se anclen y enraízen, es decir, sean significativos.

La etapa educativa 0-3 años en la Comunidad Autónoma Andaluza, lugar en el que he realizado mi experiencia laboral es, ahora mismo, una tierra de nadie. Con unas competencias que han pasado

desde Servicios Sociales a Educación sin ninguna modificación ni revisión, sin carácter obligatoria ni normativamente gratuita, con una prevalencia aún entre el profesorado de maestros que no poseen una formación moderna ni en muchos casos adecuada pues provienen de un momento histórico poco exigente desde el punto de vista educativo; una etapa con facilidad, en definitiva y por resumir, para simular, con lo asistencial, lo educativo. Si bien es cierto que cada vez es mayor la información general sobre la importancia de la misma y los maestros que se incorporan al mercado laboral lo hacen con una mentalidad exigente e innovadora, creo que aún se dejan sin explotar, en barbecho o como terreno baldío, muchas capacidades que pueden ser estimuladas y explícitamente trabajadas con los niños de esta etapa. Por otro lado, las editoriales, que han visto aumentado su mercado, introducen materiales estandarizados que, si bien cumplen su función de iniciar al niño en el manejo de una serie de objetos vinculados a la escuela: lápices, ceras, pegamento, papel y cartulina,... incluso palabras, letras, canciones,... distan en muchos casos de poseer la contextualización y rigurosidad necesaria para cubrir las verdaderas exigencias de cada población en concreto. Será entonces labor de los maestros, los que, desde un Proyecto Curricular de Centro consecuente con el contexto que rodea a la escuela, diseñen programas específicos que cubran las necesidades educativas de la población. Y, en lo que respecta a la población urbana marginal, la estimulación a la lectura debe ser una prioridad. Pero, ¿qué debe contener un programa de estimulación, cómo ha de estructurarse y, cómo se conecta con una población marginal para optimizar resultados y, como antes comentábamos, aspirar al cambio social? Estas son preguntas que me gustaría responder en este Trabajo.

1.2 Evolución de la propuesta de intervención

En el apartado anterior se hacía referencia a la necesidad de una intervención específica y particular desde la escuela infantil con la que minimizar el desfase en la adquisición de los procesos lectores propio de una tipología de población con unas características tan señaladas como la población marginal urbana. Esta necesidad se traduce de forma natural en la formulación de la hipótesis sobre la que se sostiene este programa de intervención: un programa de estimulación de la lectura que atienda a procesos motores, perceptivos y familiares para niños con la edad de dos años mejorará las habilidades lectoras (por ende, lectoescritoras) de los niños de este tipo de población.

En relación a la hipótesis, surgen dos elementos a considerar: las características de la población marginal por un lado, y las de los procesos de estimulación en niños de dos años por otro. A ambos se debe, y ambos condicionan, nuestro programa de intervención. Hablaremos en el capítulo 1 del Marco Teórico de este trabajo de la población marginal de zonas urbanas, cuáles son los ítems sobresalientes que caracterizan su relación con el entorno, las instituciones y las familias. Tras ofrecer unas pinceladas del papel social del Centro de Educación Infantil en zona marginal estableceremos una comparativa entre aspectos específicos de la infancia marginal y el Desorden

por Déficit de Atención con Hiperactividad que nos va a permitir ampliar nuestro abanico de recursos para el tratamiento educativo que queremos abordar sobre esta población.

En el capítulo 2 del Marco Teórico que contextualiza el presente trabajo, aquel referido a los procesos de estimulación, abordaremos dos puntos: uno relativo a las características evolutivas del niño de 2 años con las que se va a enfrentar a la intervención educativa que programemos, y otro en el cual describiremos el concepto de estimulación en Educación Infantil y específicamente aquella destinada a la adquisición de la lectura.

2. OBJETIVOS

El **objetivo principal** del presente TFG consiste en

- Diseñar un programa de estimulación lectora para niños/as de 2 años de población urbana marginal.

Para alcanzar este objetivo principal será necesario abordar otros **objetivos secundarios**:

- Exponer algunas características generales de la población marginal urbana.
- Identificar aquellas particularidades de la misma que dificultan el aprendizaje de la lectura.
- Fomentar (desde una evaluación primera de los mismos) los prerrequisitos al aprendizaje: atención, imitación y seguimiento de órdenes, en distintas situaciones y actividades educativas: rutinas, actividades de motricidad fina y gruesa, juegos grupales, narración y escenificación de cuentos,...
- Inhibir las conductas disruptivas entorpecedoras de las habilidades lectoescritoras.
- Potenciar control postural relativo a actividades a realizar sentados.
- Iniciar al niño en elementos psicomotores gruesos relacionados con la lectoescritura: recorridos, relajación, lateralidad, conceptos espaciales,...
- Estimular el desarrollo de la lectura mediante programas basados en el método de los bits elaborado por Glenn Doman.
- Integrar estímulos lectores utilizando distintas vías de entrada.
- Posibilitar el mayor contacto posible entre el niño y los libros mediante distintas estrategias de acceso a la lectura que fomenten el gusto por la literatura y los usos del lenguaje: cuenta cuentos, visita a bibliotecas, lectura de cuentos, manejo de libros en la biblioteca del aula,...

- Buscar la motivación como pieza clave en el desarrollo de todas las actividades.
- Concienciar a las familias sobre la necesidad de adquirir hábitos, rutinas, conductas adecuadas en el ambiente familiar para la adquisición de la lectura.
- Informar a las familias del programa que se va a llevar a cabo con sus hijos mediante: tutorías individualizadas, hojas informativas, charlas grupales tipo escuela de padres.
- Diseñar, con las familias que se presten, un programa de pautas de intervención familiar en ambientes distintos a la escuela, con objetivos temporalizados, seguimiento y asesoramiento.

3. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Población urbana marginal: el entorno social y cultural

1. El entorno social

En los núcleos urbanos marginales se da un tipo particular de aislamiento activo de la población. El aislamiento es el relativo a los ghettos y proviene de la continuidad espacial de grupos humanos con valores no ya distintos sino antagónicos pero que están obligados a compartir una serie de servicios que les marca la pertenencia a una estructura territorial dada. El carácter activo es debido a las “incursiones” que se hacen hacia uno y otro lado de las fronteras del ghetto por la población de ambos lados y a las relaciones derivadas de una administración común. Están delimitados por barreras materialmente inexistentes, en una misma calle una acera puede tener población normal y la otra ser territorio conflictivo. Una vez adentrados, el corazón de la zona es de alta peligrosidad para una persona desconocida por los autóctonos. La endogamia propia de esta población suele poseer un efecto de sumidero con lo que, aunque la población crezca hacia dentro y desde los mismos habitantes, se producen incorporaciones: por un lado de personas que, provenientes de otras condiciones sociales acaban, debido a la drogadicción o a la delincuencia, pasan a ser miembros de número en esa sociedad, y, por otro lado, de población inmigrante.

En estos núcleos de los que hemos hecho una descripción antropológica somera se dan una serie de circunstancias ambientales que redundan en otras características generales de la población:

- Deficiencias en la comunicación: menor número de líneas de autobús urbano, negativa taxativa o implícita del servicio de taxi para acceder a la zona.

- Inferioridad en número y variedad de comercios, predominando los mismos que se gestionan desde economía sumergida: mercadillos callejeros, venta ambulante.
- Situación de inferioridad en saneamientos y mobiliario urbano frente al centro urbano.
- Dependencia del centro de la ciudad en servicios culturales (centros de ocio, centros culturales, bibliotecas, polideportivos).
- Alejamiento físico y/o dependencia de organismos de administración pública.

Aspectos estos que concurren, en una relación de dependencia circular que llega a ser viciosa, con:

- Muy bajo nivel cultural y falta de interés por cualquier manifestación distinta de algunas autóctonas si la población es gitana y otras que llegan a ser estereotipadas: tipos concretos de música, cine y video juegos. Vida social poco rica.
- Niveles económicos extremos. O bien muy altos debido a comercios ilícitos: drogadicción, prostitución... o por el contrario bajísimos cercanos a la miseria. Independientemente de esto se hace una gestión del dinero en la que prima el gasto inmediato y ostentoso frente al ahorro y la planificación.
- Altos índices de natalidad.
- Falta de interés de la juventud por salir de esa forma de vida, lo que ayuda a la perpetuación de esquemas.
- Resentimiento hacia la población de fuera de la zona marginal.

Se ha dejado para el final de este punto un tema principal en la idiosincrasia particular de esta población y por ello en su ambiente social, el de la violencia. Además de ser un elemento que va relacionado con el tipo de relaciones comerciales de las que vive buena parte de la población: drogadicción y delincuencia, hay otro aspecto que interesa más por su vinculación con el ambiente familiar. Éste es la falta de conductas de inhibición de los impulsos, la ausencia de normas y la trasgresión de las existentes. Las características señaladas crean el particular clima que impregna todos los elementos y estamentos de esta sociedad marginal de la que nos ocupamos llegando a convertirse, dentro del hogar, en un estilo educativo predominante.

2. Las instituciones y la relación con la Administración

Existe una relación dialéctica entre la Administración y las zonas marginales de ella dependientes, y, aún cuando el modelo ecológico de Bronfenbrenner proporciona una descripción correcta de la sociedad en la que se halla inmersa y sus relaciones, existen una serie de puntos relevantes que interesa reflejar. Estamos hablando de zonas catalogadas como de Atención Preferente por la Administración. Ello implica la dotación a las mismas de una serie de recursos educativos y sociales de promoción personal: ayuda a familias necesitadas, recursos a los centros educativos, planes de formación y empleo específicos,... Estos apoyos extras suelen ser aprovechados en tanto en cuanto suponen un aporte económico, pero no revierten en un cambio de actitud. Así, por ejemplo, las familias que viven del negocio de la droga, al ser éste de economía sumergida, cobran (incluso exigiendo) las ayudas familiares; o la formación se lleva a cabo en tanto en cuanto se cobra por recibirla. El carácter dialéctico y absurdo aparece porque la Administración es consciente de tales abusos y, sin embargo, el status quo se mantiene. Estos hechos moldean una mentalidad habituada desde la infancia a recibir sin esfuerzo personal y a exigir unos beneficios y derechos de los que se creen ya poseedores incondicionalmente. El carácter violento, tanto verbal como físico, al que se hizo referencia con anterioridad, da que pensar si la Administración, aparte de la intención y el esfuerzo reales por conseguir la promoción de esas zonas, no utiliza estrategias que buscan subrepticiamente su silencio; un silencio que no es sino otro muro en el que encerrar a una población conflictiva.

3. Las familias

La familia es el lugar del primer y esencial clima en el que el niño se forma. Célula social constitutiva de la población descrita en los anteriores apartados, materializa con unas características particulares los descriptores anteriormente redactados para toda la población en general:

- Frecuente estructura de clan familiar en el que se sigue manteniendo una jerarquización.
- Redes familiares extensas debido a la alta natalidad y a la permanencia, por poca movilidad laboral, formativa o de otro tipo, en la zona marginal.
- Alta natalidad y prevalencia de embarazos en población muy joven.
- Vivienda familiar en la que conviven más de un núcleo familiar.
- Machismo extremo, en muchas ocasiones compartido y consentido por la pareja. La madre realiza las labores del hogar y el cuidado de los hijos. La gestión y seguimiento de la educación formal de los mismos también es realizada por ella mientras el padre, con frecuencia ausente, suele educar informalmente proporcionando modelos estereotipados de machismo.

- Alta tasa de desestructuración familiar y variabilidad en la tipología de la misma: familias monoparentales, violencia de género e infantil, niños cuidados por abuelos u otros familiares cercanos, familiares directos y/o cercanos que pasan períodos cíclicos frecuentes de encarcelamiento.
- Presencia de los principales tipos de maltrato infantil que Palacios, Jiménez, Oliva y Saldaña (1998) señalan: “abandono o negligencia, maltrato emocional, maltrato físico, abuso sexual, maltrato prenatal, mendicidad, corrupción, explotación laboral o síndrome de Münchhausen por poderes” (p. 401); con marcadas consecuencias en los ámbitos socio-emocional y cognitivo-académico.
- Relaciones adultos-niños en las que se da un alto nivel de afectividad a la par que muy pocas exigencias. La disciplina externa que perciben los niños es baja, tanto en referencia a la impuesta por los adultos con los que conviven en situaciones que normalmente necesitarían una limitación o corrección conductual, como por vivir en un ambiente en el que socialmente existe una ausencia de rutinas que determinen un ritmo marcado en la jornada.
- Permisividad de los adultos a que los niños experimenten situaciones que no corresponden a su edad: visionado de películas con alto contenido violento y/o sexual, empleo de palabras y expresiones soeces, iniciación precoz en prácticas sexuales como espectador o en sí mismos, adquisición de responsabilidades inapropiadas frente al mantenimiento de otras conductas de sobreprotección y falta de autonomía.
- Falta de capacidad para la educación de los hijos cuando los progenitores presentan patrones de drogodependencia. A ella se ha de sumar la posible concomitancia de alguna discapacidad en los niños derivada de la misma dependencia a la droga de los padres. Estos factores derivan en muchas ocasiones en la delegación de la educación sobre otros miembros de la familia.

Vemos así que el ambiente familiar en el que crece el niño es rico en experiencias de la vida privada y social de los adultos, carente de la estimulación propia de su mundo psicológico y también pobre en estimulaciones que estén fuera de los límites físicos y culturales de la población marginal.

4. El centro de educación infantil en zona urbana marginal

En este punto queremos tan solo resaltar la importancia que tiene el centro de Educación Infantil enclavado en una zona marginal. Supone la única fuente de estímulos adecuados a la formación integral del niño y es el único lugar en el que el niño va a disfrutar de un ambiente estructurado, exigente con su autonomía, motivador de sus capacidades y, a la vez, disciplinario y afectivo. Pero

goza también de otro privilegio que lo hace único, y es el de servir de escuela de padres y, por tanto, de motor del cambio social. Muchas madres aprenden allí pautas de intervención con sus hijos en toda la gama de las mismas y observan otros tipos de relaciones afectivas adulto-niño que igualmente pueden adquirir para su relación con los hijos. Desde una relación de confianza entre familia y maestro, que se entabla cuando los padres comprueban el apego de sus hijos con los miembros de la comunidad educativa, la Escuela Infantil tiene la posibilidad de convertirse en una ventana abierta en la población marginal hacia otro tipo de realidad normalizada.

La Escuela Infantil es entonces una especie de ghetto dentro del ghetto, pues trasplanta los valores de los que no participa la población marginal al núcleo de la misma, que no es otro que la educación temprana de sus hijos. Para el maestro, el tacto y la prudencia, pero también la firmeza, han de constituirse en herramientas usuales que motiven el apoyo de las familias hacia sus decisiones y el que el maestro no sea considerado un extraño que interfiere en asuntos particulares. La perspectiva etnográfica, según la que conceptualizamos los hechos que acaecen en el entorno marginal tal que si estuviéramos en otro país o dentro de una tribu, ayuda a asumir las obligaciones educativas para con los que, en muchas ocasiones, no quieren ser educados. Esta perspectiva, puramente antropológica, es útil pues proporciona objetividad.

5. Aspectos específicos de la infancia marginal, relación con el Desorden por Déficit de Atención con Hiperactividad

Los patrones conductuales y afectivos del entorno cercano son para el niño las primeras pautas educativas que, mediante procesos de identificación, condicionarán su desarrollo integral. Es en el entorno cercano en donde el niño adquiere los cimientos de las estructuras sensoriales y cognitivas con los que explorará e irá asimilando el mundo. Así, desde muy pequeños podemos encontrar elementos diferenciadores entre los mismos caracteres iniciales de la personalidad y el desenvolvimiento en la sociedad.

Si bien los niños de población marginal tienen un desarrollo evolutivo análogo al de niños de otras zonas, el ambiente determina que algunos ítems se alcancen antes y otros después respecto a la población de zonas no marginales. Enumeramos algunas características distintivas que atañen a estos niños atendiendo a los diversos ámbitos de desarrollo:

- Desarrollo motor: Precocidad en la autonomía motriz gruesa. Como consecuencia de frecuentar ambientes más amplios como la calle y de moverse en ellos sin mucho control adulto. Ello se acrecienta con la manipulación de utensilios no diseñados para los niños pero que se encuentran a su alcance. Frente a este adelanto se da un retardo en la

adquisición de patrones psicomotrices gruesos (coordinación motriz, esquema corporal, orientación espacial) debido a falta de inhibición de conductas, y finos por falta de hábitos posturales (permanecer sentado el tiempo adecuado) y familiares necesarios para su consecución.

- Desarrollo cognitivo: Aunque poseen una inteligencia despierta para la observación y el desenvolvimiento en su ambiente, puede haber un retraso en la adquisición de los ítems cognitivos correspondientes a su edad. Así, en el caso que nos ocupa de niños de dos años, edad a la cual se comienza el periodo preoperatorio, podemos encontrar todavía muchos niños cuyas características se corresponden al sensoriomotor. Los déficit en estimulación y hábitos rutinarios normalizados influyen mucho en el grado de desarrollo cognitivo alcanzado. Consecuencia importante de un ambiente que no incorpora en sus elementos de casa actividades, juegos y materiales ligados de alguna forma a la adquisición de los aprendizajes escolares es la falta de motivación ante esas actividades cuando se hacen en el colegio.
- Desarrollo del lenguaje: Suele darse un retraso en su adquisición y, generalmente, y dada la importancia de los modelos para su aprendizaje, el lenguaje que desarrollan carece de un vocabulario normalizado, es sintácticamente pobre y muy poblado de endemismos. El nivel de comprensión verbal también es bajo. Uso de un tono de voz elevado. La falta de estimulación adecuada hace usual que se den retrasos en el lenguaje, y dificultades en su adquisición: dislalias evolutivas y otros problemas similares.
- Desarrollo afectivo y autonomía: Encontramos una variabilidad de situaciones que suelen darse a la par. Así, la presencia de lazos afectivos muy fuertes se combina con actitudes sobreprotectoras, malos tratos verbales y/o físicos, actitudes descuidadas,... todo ello deriva en niños con baja tolerancia a la frustración, tendentes a inestabilidad emocional, desconfiados, faltos de autocontrol corporal y emocional, con una frecuencia alta en tipos de apego no seguro, y que emplean los métodos violentos que ellos han observado, en la resolución de conflictos entre los adultos, por ejemplo, para relacionarse con los iguales. Por otro lado, son niños con mucha fortaleza física, debido al ambiente hostil en que han nacido, pero a la vez con pocos recursos sociales y cognitivos para ser autónomos en un ambiente escolar.

Estas generalidades relativas al desarrollo del niño se concretan en otras características específicas que van más ligadas al binomio que se establece entre los objetivos reflejados en la Programación de Aula y los útiles cognitivo-conductuales que van a permitir a los niños acceder a los mismos. A este respecto, el evaluar los prerrequisitos del aprendizaje: atención, imitación y seguimiento de órdenes, nos sirve para delimitar, de forma global, sobre qué aspectos un alumno es más o menos deficitario de cara a enfrentarse a cualquier proceso de aprendizaje planificado,

independientemente del nivel real que presente en el desarrollo de sus capacidades. Así, por ejemplo, un alumno puede mostrar una psicomotricidad fina muy desarrollada y un lenguaje normalizado para su edad pero una atención baja, será entonces este último hecho el considerado prioritario para valorar las necesidades educativas reales del alumno.

Las herramientas básicas con las que los niños de población marginal afrontan los primeros aprendizajes escolares tienen las siguientes particularidades:

- Atención: lábil, poco estable y con poco tiempo de duración. Tanto la atención selectiva, que les permite seleccionar el estímulo relevante, como la continua, que les permite mantenerla un tiempo prolongado sobre el mismo estímulo, son deficitarias. Se distraen con facilidad, siendo sobre todo los iguales los que actúan de distractores, por lo que las faltas de atención suelen derivar en conductas tendentes a la disrupción.
- Imitación: buena pero condicionada al nivel de atención.
- Seguimiento de órdenes: bajo. En general muy bajo. Se une a la escasa atención, a la alta movilidad por falta de inhibición de impulsos, y a la poca capacidad para mantener un control postural apropiado en las actividades que requieren poco movimiento, para, de forma conjunta, dificultar la adquisición de aprendizajes.

Los tres aspectos anteriores nos dan una imagen prototípica de niño muy cercana a la que caracteriza a los niños que presentan un Trastorno (“Desorden” según terminología de la Asociación Americana de Psiquiatría) por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): déficit atencional e impulsividad e hiperactividad motriz.

Algunos factores característicos del TDAH nos animan a mantener este paralelismo:

- La influencia ambiental se ha observado determinante en el curso de la sintomatología, por lo que: “La intervención, por lo tanto, debe dirigirse con la misma intensidad que al niño hiperactivo, hacia la modificación o afianzamiento de las pautas educativas familiares.” (Orjales, 2004, p. 29).
- La detección temprana del problema y el tratamiento planificado en la escuela ayudan a una evolución positiva del trastorno.
- Es en ellos característicos: “La necesidad de moverse constantemente y ... la falta de autocontrol corporal y emocional” (Orjales, 2004, p. 38), la falta de autonomía y la tendencia o concomitancia de problemas graves de comportamiento.

- Debido al déficit atencional el funcionamiento cognitivo es en muchos puntos análogo en ambas poblaciones, como podemos comprobar en los siguientes epígrafes que describe Orjales en “El funcionamiento cognitivo del niño hiperactivo”:

Dificultades en la atención controlada frente a la automática, en procesar varios estímulos de forma simultánea, en distinguir los estímulos relevantes de los no relevantes, en para mantener la atención de forma continuada, en aprender y recordar lo aprendido por procesar la información de forma más superficial, dificultades por poseer estilos de procesamiento cognitivo inadecuados para el aprendizaje escolar (p.45).

- Socioemocionalmente se da en ellos una baja tolerancia a la frustración, baja autoestima o autoestima aparentemente inflada, dependencia en la aprobación del adulto y dificultades en las relaciones sociales.

Las similitudes entre las conductas escolares que manifiestan los dos tipos de población, la dependencia que ambas poseen del ambiente familiar y la necesidad de una intervención precoz para obtener resultados positivos en la labor educativa son los factores que justifican el establecimiento de un paralelismo entre el TDAH y la población marginal infantil. Este por lo demás nos interesa en tanto en cuanto podamos importar recursos y métodos para la intervención educativa desde el tratamiento del TDAH a las dinámicas propias de Educación Infantil. Es en este sentido en el que lo mantenemos a lo largo de este Trabajo Fin de Grado.

Capítulo 2. Estimulación lectora en niños de 2 años

1. Características evolutivas del niño de dos años

La edad de 2 años es un período crítico en el desarrollo evolutivo del niño, en esta edad consigue algunos hitos que le capacitan para desenvolverse en una serie de actividades puramente escolares que posibilitarán la adquisición de los primeros aprendizajes. El alumno, una vez adaptado a las rutinas del centro escolar, desarrolla todas las potencialidades de su edad para desenvolverse en un entorno que ha de ser cada vez más rico en experiencias para poder satisfacer sus demandas cognitivas, motoras y afectivas que ahora le caracterizan. Partiendo de una clasificación en los mismos cuatro puntos que usamos en el apartado 1.5 para hablar de las características del niño de población marginal vamos describir las características evolutivas del niño de 2 años, partiendo del hecho manifiesto de que el niño a esa edad es un todo en el que prima la sinergia entre las distintas capacidades frente al desarrollo independiente de ninguna de ellas:

- Desarrollo motor: un ítem relevante del niño a esta edad es el alcanzar una capacidad locomotora suficientemente automatizada: desplazamiento por el suelo, subida de

escaleras, marcha, carrera, salto, para centrar su atención en los estímulos externos que le interesa explorar más que en la forma de acceder a ellos. Por otro lado, y atendiendo a las capacidades anteriores, comienza a adquirir nociones de orientación espacial: arriba, debajo de, junto a,... La percepción temporal sigue muy condicionada a la percepción, necesitando referencias de orden y duración. La motricidad fina le permite ejecutar con habilidad la pinza superior y es capaz de utilizar ésta, a la par de un control postural ligado a procesos atencionales más desarrollados, en tareas estáticas como garabatear (con dos años y medio aproximadamente comienza el garabateo perceptivo frente al motor), picar, ensartar, encajar, escuchar. El esquema corporal lo tiene medianamente asimilado comenzando a nombrar algunas partes del cuerpo. Respecto a la lateralización el niño está en una etapa de alternancia utilizando las dos manos en sus actividades exploratorias y manipulativas.

- Desarrollo cognitivo: íntimamente relacionado con el desarrollo del lenguaje, nos centramos en la figura de Piaget para describirlo, frente a la de Vigotsky que mencionaremos en relación al desarrollo del lenguaje. La teoría piagetiana del mismo, por cuanto establece una distinción cronológica entre distintas etapas, nos ayuda en las tareas de evaluación del alumno en el aula. A los dos años el niño comienza el periodo preoperatorio (subestadio de la función simbólica): existe intencionalidad, posee pensamiento representacional transductivo, el pensamiento es rígido, egocéntrico (animismo, artificialismo, finalismo, fenomenismo y realismo) e irreversible. Aunque es importante señalar que no es una contraposición real entre los dos tipos de pensamiento, el sensoriomotor anterior y éste:

Pero insistir solo en el cambio nos hace olvidar que, según Piaget, existe continuidad (a nivel funcional) entre ambos tipos de inteligencia: los mismos mecanismos de asimilación y acomodación con su búsqueda constante de equilibrio (...) siguen operando, aunque lo hagan ahora sobre esquemas representativos y no prácticos (Palacios, Marchesi y Coll, 1992, p. 158).

Finalmente nos interesa de este tipo de inteligencia que “al ser representación de la realidad, puede volverse socializada y compartida gracias sobre todo al sistema social codificado de signos lingüísticos” (Palacios et al., 1992, p. 158).

- Desarrollo del lenguaje: tanto Piaget como Vigotsky indican la relación lenguaje-desarrollo intelectual-interacción social si bien será este último el que considere más importante la interacción social en el desarrollo del mismo. Como comenta Ruiz (2005):

El lenguaje le viene dado al niño desde el exterior, y lo que en un principio es palabra que procede de quien lo cuida, pasa a ser paulatinamente un instrumento al servicio de su mente, concepto que le permite pensar y actuar en el mundo, planificar su acción y explorar lo que le rodea (p.14).

Esta importancia del ambiente, frente a la postura de teóricos innatistas como Chomsky, es destacada también por autores relevantes como Bruner, y se considera hoy día fundamental en el proceso de adquisición de las habilidades lingüísticas. Evolutivamente, el niño con dos años está en la etapa lingüística y su competencia le permite: seguir la narración de un cuento, ejecutar de forma autónoma órdenes dadas por el adulto, iniciarse en el habla egocéntrica referida al aquí y ahora, comenzar a ayudarlo a regular su conducta y la de los otros, aunque no le permita anticipar la acción, expresarse, definir objetos usando el apoyo gestual o por su función. Con dos años y medio aproximadamente preguntan con frecuencia, hablan mucho solos y pueden utilizar alrededor de unas 500 palabras; el lenguaje telegráfico (frases de dos o tres palabras) se ha enriquecido aunque puede usarse aún la holofrase. Los avances en la capacidad de representación le permiten el desciframiento léxico de símbolos usuales en su entorno.

- Desarrollo afectivo y autonomía: con dos años el niño, al tener adquirida la permanencia del objeto e iniciarse en la función simbólica, es capaz de hacerse consciente de objetos del entorno y, de esta forma, percibirse diferenciado de ellos. Comienza por tanto a desarrollar un autoconcepto propio cuya evolución se incrementa rápidamente debido a dos factores relacionados: el desarrollo motor, del que se vale para investigar y experimentar en el medio, y el desarrollo de la autonomía que le permite verse como persona diferenciada. Esto es reflejado por autores de la corriente cognitivista como Wallon que lo sitúan en la etapa sensoriomotora, y por otros de la psicoanalítica como el mismo Freud (etapa anal), Erikson (autonomía vs vergüenza), Mahler (etapa de individuación-separación) o Winnicott (etapa de independencia). Por otro lado, la autonomía está directamente relacionada con el tipo de relación de apego que el niño mantenga con sus familiares, siendo el apego seguro la forma del mismo que más ayude al niño en su camino hacia la autonomía. Finalmente incidir en que será el estilo de crianza predominante: permisivo, autoritario, democrático, indiferente o sobreprotector, pieza clave en la configuración de las conductas de apego y, por tanto, del desarrollo afectivo y la autonomía del niño.

Todos estos factores se ponen en juego para posibilitar al niño el acceso a algunos ítems, tales como la independencia del adulto durante varias horas, el reconocimiento de la imagen personal en una fotografía, el iniciarse en vestirse y desvestirse solo, iniciarse en el control de esfínteres, realización autónoma de algunas tareas escolares y el desenvolverse

con un grado de autonomía adecuado entre el grupo de iguales y las dinámicas de un centro de Educación Infantil.

Básicamente estos son los elementos con los que el niño cuenta para enfrentarse activamente a los procesos de aprendizaje que hayan de llevarse a cabo en el aula.

2. Estimulación de la lectura en Educación Infantil

El siguiente párrafo nos proporciona una idea de la filosofía que queremos subyazca en el Trabajo Fin de Grado cuando hablamos de estimulación infantil:

Un número creciente de educadores ha desviado el foco de su atención desde el desempeño del sujeto que aprende a su competencia, lo que constituye una desviación desde el producto al proceso. Lo racional de este cambio radica en la suposición de que los niños son capaces de observar, categorizar, asociar, hipotetizar, revisar, integrar información y resolver problemas. Estas estrategias de aprendizaje los capacitan no sólo para pensar y hablar, sino también para convertirse en personas que sepan leer y escribir (Baghban, 1990, p. 15).

Así, cuando hablamos de Estimulación, y en particular de Estimulación de la Lectura, estamos hablando de una serie de procesos y situaciones en los cuales el niño es protagonista activo, y en los que, partiendo de los útiles cognitivos, motores, volitivos, motivacionales con que esté pergeñado según su etapa evolutiva, va creando habilidades específicas superiores. De ello se derivan dos cosas: la necesidad de establecer los procesos en los que el niño va a ser estimulado y el conocer las características del niño en la etapa de dos años para saber con qué herramientas se enfrenta a tales situaciones de estimulación.

Una vez comentadas en el apartado 4.1 las características evolutivas del niño de 2 años vamos a considerar distintos aspectos relativos a la estimulación lectora.

Antes de continuar retomamos una cuestión que, aunque ya fue planteada en la Justificación del trabajo, merece unas aclaraciones más. Cuando hablamos de estimulación para la adquisición de la lectura somos conscientes de estar entrando de lleno en un tema que, si bien legalmente está claramente establecido, en la práctica tiene una doble lectura y lleva a un debate actual. Debate no solo no resuelto de forma adecuada, sino resuelto muchas veces en contra de lo que la legislación dice. El niño no ha de aprender a leer en la etapa de Educación Infantil y ¿nosotros estamos hablando de la estimulación para la adquisición de la lectura? Es más, utilizaremos en nuestro programa algún método específicamente diseñado, no ya para la estimulación, sino para el

aprendizaje de la lectura a niños menores de 3 años. Con frecuencia el niño termina la etapa educativa de Educación Infantil sabiendo leer y escribir. Ese es un hecho a favor del cual se posicionan profesores de primer ciclo Primaria, colectivos de padres de alumnos que desean la excelencia frente a lo adecuado a cada edad y centros de Educación Infantil que ceden a las presiones anteriores y a las capacidades lectoescritoras de algunos de sus alumnos más adelantados. Nosotros no vamos a entrar en el debate planteado de lectura sí o no a los cinco años (debate que además pierde color ante las necesidades reales de los niños de una población marginal). Y, si bien es cierto que vamos a utilizar métodos diseñados para el aprendizaje de la lectura, nuestra pretensión es usarlos para ofrecer un clima de aula, al niño desfavorecido socialmente, lo más rico posible en estímulos lectores que contrarresten la baja estimulación que recibe, de cero a dos años, en el hogar. No buscamos la excelencia sino la normalización mediante la estimulación y la compensación. No vamos tampoco a entrar en aspectos relativos a la escritura porque a esta edad de dos años puede hacerse una estimulación de la lectura independiente de la evolución paralela de las habilidades grafomotoras, que por otro lado se verán favorecidas por los procesos que ahora describiremos.

Existen unas señas de identidad del estimulador frente al educador, que en definitiva lo son de la estimulación tal que actividad educativa en el periodo 0-2 años frente a los procedimientos que se dan en la etapa 3-6 años. El primero sirve de guía en el aula para una serie de actividades cuyo resultado “no existe”, es un creyente absoluto en las capacidades efervescentes del alumno y trabaja sobre ellas para que algún día, no hoy ni quizás mañana, se den unos frutos que él, posiblemente, no verá. El segundo, el maestro de 3 a 6, busca y persigue unos resultados verificables a corto plazo que le sirvan para evaluar el objetivo planificado con anterioridad. Las diferentes perspectivas: estimulación vs educación son muy distintas; mediadas solo por la variable tiempo en la obtención de resultados observables, pero suficiente para dar un aire distintivo que caracteriza su labor profesional a un educador que trabaja en 0-3 frente a otro que lo hace en la etapa 3-6 años.

Aspectos característicos del aprendizaje cognitivo como son el andamiaje y la significatividad también difieren en ambas etapas. El carácter incipiente de las capacidades en la etapa 0-2 años quita protagonismo a ambos principios frente a los procesos puramente básicos relativos a los prerequisitos del aprendizaje; atención, imitación y seguimiento de órdenes se convierten así en ejes directrices de la labor educativa.

Las diferencias entre las etapas comentadas anteriormente nos llevan a otro punto que merece también nuestra atención: la evaluación de un programa de estimulación. Esta evaluación no va a ir entonces por la corroboración de unos resultados que perseguimos e inspiran los objetivos de un determinado programa, tal y como hacía referencia Baghban (1990), sino por la certificación de que unos procesos motivan y conducen a la actividad del alumno. Después, será esa misma

actividad la que haga el resto, y, a posteriori, de una forma mediada, en la etapa siguiente de 3-6 años, se podrán comprobar los resultados de la estimulación.

Los procesos que se ven implicados en la adquisición de la lectura van a ser de dos tipos: motores y perceptivos.

- **Motores.** La lectura requiere del niño el poseer un adecuado control de la postura y el equilibrio, un buen control tónico e inhibición motriz, un control ocular correcto, una eliminación de conductas disruptivas, imitación, una correcta lateralización y una organización espacial que le ayude en el desenvolvimiento acorde a actividades tanto de motricidad gruesa como fina.
- **Perceptivos.** Se necesita poseer una buena coordinación ojo-mano, una adecuada discriminación de percepciones visuales y auditivas, una atención y memorización adecuadas y una atención capaz de seleccionar y mantenerse un determinado tiempo.

Estos han de trabajarse de forma significativa y motivante para el niño en las distintas actividades que configuren el programa de estimulación. Hay que tener en cuenta que el niño se encuentra en la transición entre la etapa sensoriomotora y la preoperatoria, ello hace que sus vías de acceso a la información estén todavía muy supeditadas a varios sentidos, sobre todo al tacto. Las actividades para estimular al niño han de contemplar este hecho e involucrar el máximo de sentidos posible.

El método Doman para enseñar a leer a bebés posee una fundamentación teórica con una lógica interna indiscutible que merece ser citada. Este método, independientemente de la valoración pedagógica que hagamos tanto de él como de sus objetivos, es muy adecuado como paradigma de la filosofía que subyace a los métodos de estimulación:

Para el cerebro no hay diferencia entre “tener algo a la vista” u “oír un sonido”. Puede entender ambas cosas igual de bien. Todo lo que se requiere es que los sonidos sean suficientemente altos y claros para que el oído pueda escucharlos, y las palabras suficientemente grandes y claras para que el ojo pueda verlas... – lo primero lo hemos hecho, pero en lo segundo hemos fallado (Doman, 2003, p. 29).

El método de estimulación que propone Doman consiste básicamente en dejar al niño desarrollarse de forma natural en un ambiente cuyos estímulos se corresponden con las capacidades perceptivas del niño: uso de palabras a un tamaño grande y frecuencia en su presentación. En el programa de estimulación lectora que ofrecemos combinaremos este hecho con el trabajo sobre los prerrequisitos y las capacidades motoras, aspectos estos últimos deficitarios en la población

marginal y que les impedirían enfrentarse, tanto al proceso de estimulación como al resto de actividades del aula. El apoyo de la familia será planificado y requerido de forma explícita

4. MATERIALES Y MÉTODOS

4.1 Introducción a la propuesta de intervención

En el marco teórico que constituyen los capítulos anteriores toma sentido la propuesta de intervención que a continuación se detalla. Pretende ocupar un lugar señalado en las dinámicas de aula propias del nivel educativo tratado y configurar un espacio didáctico desde el que, aparte de los objetivos que en sí mismo persigue tal programa, influya en las capacidades que se trabajan habitualmente en el aula de dos años, resultando éstas así también favorecidas.

Dos son los elementos que caracterizan nuestra propuesta de intervención con los alumnos: por un lado el tipo de población a la que va dirigida, y por otro el programa de estimulación a la lectura. El primero de estos elementos, las características comportamentales de los niños de población marginal en el aula, requiere un tipo de intervención especificada en el punto relativo a los procesos motores; y el segundo, el programa en sí de estimulación, se tratará en el de los procesos perceptivos.

Dado el carácter global de la educación integral del niño en esta etapa de Educación Infantil, la repercusión y el feedback entre las capacidades de las que se ocupa el programa y otras distintas de las trabajadas explícitamente en él, es, a la vez, una condición pero también un hecho que ocurrirá y repercutirá de forma natural en la generalización de aprendizajes en el aula. Para esta misma generalización en el ambiente externo al aula será la familia la que juegue el papel principal. El programa considerará el ambiente familiar bajo en estímulos, rutinas y modelos educativos positivos explícitamente como un tercer elemento constitutivo del mismo (junto al de procesos motores y procesos perceptivos) incorporando pautas para la formación-información familiar.

4.2 Objetivos de la Propuesta

Objetivo principal de esta propuesta es el diseñar un Programa de Estimulación a la lectura en niños de dos años de población marginal urbana que atienda a las capacidades motora y perceptiva dentro del aula y a la generalización de los aprendizajes mediante la implicación de las familias en los objetivos del mismo.

4.3 Características Generales del Programa: inserción en la Programación de Aula y en la etapa educativa 0-6 años

La coherencia del programa que desarrollamos la buscamos en la posibilidad de su aplicación real e inmediata, no nos interesa una simple enumeración de elementos constitutivos sino un proyecto aplicable, operativo y funcional que pueda ser llevado a la práctica desde el comienzo de curso. Para ello ha de estar perfectamente determinado el lugar que ocupan cada uno de sus elementos constitutivos dentro de la Programación Anual. Por tanto, este primer apartado de la propuesta trata sobre este aspecto. Ello nos servirá además para ofrecer una primera descripción aproximada de los mismos por el simple hecho de la situación que ocupen en el marco de las rutinas de aula diarias, las unidades didácticas y el trimestre del curso.

Carácter distintivo de cada trimestre del curso

El desarrollo evolutivo del niño de dos años durante el curso escolar es muy importante. Once meses en la vida de un niño de dos años suponen una evolución sustancial en todas las capacidades del niño. No podemos realizar un programa de aplicación anual sin considerar este hecho, es más, el programa en sí ha de tenerlo en cuenta dentro de sus directrices vertebradoras.

Dentro de los tres trimestres que componen el curso, podemos distinguir el primero frente a los otros dos. Es característico de la escolarización de niños de uno y dos años (también ocurre en el segundo ciclo de Educación Infantil pero en menor grado) que el primer trimestre, grosso modo, se ocupe en la adaptación de los niños a las rutinas de aula. En el caso de niños de dos años provenientes de ambientes socioculturales deprimidos, este periodo de adaptación, que a priori puede parecer excesivo, no lo es tanto debido a tres elementos que se combinan:

1. Tal y como se comentó anteriormente, estos niños presentan claros déficits en los prerequisitos al aprendizaje (atención, imitación y seguimiento de órdenes) que pueden derivar en conductas disruptivas o, al menos, contrarias a la adquisición de aprendizajes.
2. Provienen de ambientes poco directivos en los que predomina la ausencia de rutinas, por lo que la asimilación de las mismas es más lenta. Básicamente comienzan discriminando su actuación entre dos ambientes: casa y escuela (la generalización vendrá más adelante) y lo que pueden o no hacer en cada uno.
3. En el primer trimestre se emplea mucho tiempo en el aula para instaurar el control de esfínteres. Con la ayuda de los padres, que han de realizar la misma tarea en la casa, el educador en el centro lleva a cabo el programa para eliminar el uso del pañal. Estos programas requieren que el niño pase un tiempo sentado en el orinal, y conllevan accidentes (retrocesos, defecaciones involuntarias sin pañal) que interrumpen las dinámicas de aula.

Los tres factores indicados hacen que sean el segundo y tercer trimestre los más fructíferos para trabajar en el niño aprendizajes más ligados a habilidades, por decirlo de alguna manera, “escolares”, frente a otros de base necesarios para la adquisición de cualquier aprendizaje y de autonomía personal que se adquieren en el primero.

Pero la incorporación de las actividades del programa a las rutinas de aula se ha de realizar desde el comienzo de curso. La posición que defendemos en este trabajo no es considerar que las actividades del programa no se trabajen hasta que el niño no esté adaptado al centro o manifieste un determinado nivel en los prerrequisitos, sino empezar a trabajar desde la implantación de las actividades en las rutinas de aula a comienzo de curso, y en ese trabajo diario se irán adquiriendo las habilidades necesarias para maximizar los resultados de esa misma actividad. Será la intencionalidad educativa del maestro la que determine el objetivo real que se esté trabajando en la actividad: así, puede que esté más ligado a la adquisición de la atención, o de la rutina de que permanezcan sentados el tiempo adecuado, o, en definitiva, a la creación de un clima de aula adecuado a la adquisición de aprendizajes, que al propio objetivo de la misma actividad. Esto que decimos es propio también de la misma filosofía de la estimulación para la que la repetición configura la habilidad.

4.4 Temporalización del Programa de Estimulación: Rutinas en el aula de 2 años

En el marco teórico se especificó básicamente dos tipos de procesos implicados en la adquisición de la lectura, uno de ellos de tipo motor y otro perceptivo. A continuación exponemos una distribución semanal de rutinas de aula dentro de la cual aparecerán los dos tipos de procesos, con el tiempo dedicado a cada uno de ellos. Posteriormente, especificaremos en qué va a consistir cada proceso, qué elementos didácticos contiene y qué le es característico, tanto en el aspecto de la adquisición de la lectura como, igualmente, para el desarrollo integral del alumno.

Partimos de una jornada diaria de ocho horas de escolarización y de once meses de duración para el curso escolar, tal y como es propio del régimen legal establecido de Escuelas Infantiles (en la Comunidad Autónoma Andaluza). Tal y como se puede observar en la Tabla 1, la mayor parte de actividades relevantes se pretende sean realizadas durante la mañana pues:

- Hay una proporción considerable de niños que son recogidos del centro al medio día.
- El tiempo de después de la siesta es reducido, debido a la merienda, los cambios posibles de pañal y la preparación a la salida; prestándose más a actividades que exigen menor concentración y tienen más carga lúdica.

Lunes a viernes	
9.00 - 10.00	Acogida, desayuno. Biblioteca. Rutinas de inicio de jornada: saludar el día, contarlos, tiempo atmosférico, fecha,... Mini asamblea. Control esfínteres.
10.00 -10.30	Procesos motores y psicomotores.
10.30 -10.45	Procesos perceptivos: método Doman, otros.
10.45 -11.30	Unidades didácticas y tres veces a la semana trabajo sobre cuentos.
11.30 -12.00	Recreo (juego no dirigido). Patio si el tiempo lo permite. Control de esfínteres.
12.00- 12.15	Lavar manos, relajación y preparación para la comida.
12.15 -12.30	Procesos perceptivos: método Doman, otros.
12.30- 15.30	Comida. Aseo. Descanso. Control de esfínteres y merienda.
15.30-16.15	Actividades semidirigidas: construcciones, encajables, plastilina, cuentos y actividades relativas a la Biblioteca.
16.15-16.30	Último control de esfínteres.
16.30- 16.45	Procesos perceptivos: método Doman, otros.
16.45-17.00	Preparación para la salida y salida.

Tabla 1. Distribución horaria de la jornada escolar

Vemos que hay programados tres momentos diarios para la estimulación de procesos perceptivos y otro diario para los procesos motores. La intervención con la familia se comentará más adelante e irá focalizada en dos momentos: las horas especificadas para las tutorías dentro de la Programación Anual y en los momentos de entrada y recogida del alumno, en los cuales se puede hacer un intercambio de información. Tal y como es típico en Educación Infantil, y más en concreto en la etapa 0-2 años, la distribución horaria no es estática y los tiempos de inicio-finalización-duración de actividades dependen de otros factores propios de la etapa.

4.5 Criterios para la evaluación. Escalas para la determinación de nivel en adquisición de prerequisitos e índice de hiperactividad

Aunque pudiera no parecer ortodoxo el hablar, antes de presentar el programa de estimulación, de los criterios de evaluación, sí se ha considerado necesario detenernos a analizar algunos primeros aspectos relativos a la evaluación. El maestro ha de poseer desde el primer día elementos de juicio sobre los cuales llevar a la práctica una Programación de Aula real. Ello requiere que la evaluación, en tanto que formativa, contenga herramientas que proporcionen al maestro los niveles de exigencia con que comenzar la realización de actividades.

Los tres componentes del Programa: procesos motores, procesos perceptivos e intervención familiar poseen diferencias sustanciales que también suponen diferentes criterios y formas de evaluar:

1. Procesos motores

“Si esta etapa infantil se caracteriza, entre otras cosas, por una atención frágil y dispersa, es por el predominio de los procesos de excitación sobre los de inhibición” (García y Berrezuelo, 1999, p. 34). Este predominio al que hacen referencia los autores García y Berrezuelo es más acusado en el tipo de población que nos ocupa y ha de ser compensado desde una estructuración firme de las rutinas de aula y un programa específico psicomotor que reconduzca la actividad propia de esa excitación a una actividad provechosa para el desarrollo del alumno.

Los procesos motores y psicomotores pueden ser evaluados por observación directa atendiendo a tablas con los ítems que quieran trabajarse y mediante la comprobación del nivel de adecuación del alumno a las rutinas de aula. El carácter conductual de las actividades que se desarrollan y que buscan como objetivo modificar la conducta a corto, medio o largo plazo se puede evaluar utilizando una tabla elaborada conteniendo los ítems de Orjales (2004) referidos a conducta hiperactiva que adjuntamos a continuación, y los ítems relativos a cada capacidad motora que desarrollaremos a continuación en el correspondiente apartado más adelante. Se propone realizar una evaluación inicial a principio de curso y evaluaciones trimestrales.

CONDUCTA HIPERACTIVA

- i. Movimientos constantes de manos, pies,...
- ii. Se levanta constantemente.
- iii. Corretea por todos lados.
- iv. Le cuesta jugar a actividades tranquilas.
- v. Está activado como si fuera un motor.
- vi. Habla en exceso.

(Orjales, 2004, p.39)

El tipo de evaluación sería normativa, respecto a la norma marcada por el desarrollo evolutivo de cada edad, para los objetivos motores, y formativa, con posibilidad de feedback continuado, y considerando el progreso respecto a la evaluación inicial a principio de curso. La técnica de evaluación consistiría en la observación sistemática.

2. Procesos perceptivos

La intervención en los procesos perceptivos no aporta aspectos conductuales evaluables de la eficacia de los aprendizajes. Esto es lógico al tratarse de estrategias de estimulación. Así, si enseñamos a un niño de 5 años a escribir la “a” podemos evaluar fácilmente si el aprendizaje ha sido realizado o no, pero no puede evaluarse en un plazo corto el aprendizaje llevado a cabo mediante programas de estimulación: ante la presentación de un bit que ponga “COCHE” no pretendemos que el niño diga “Coche”, nuestra meta no es que los niños terminen el curso leyendo. Evaluaremos por tanto las actividades realizadas según otros criterios y elementos, no tan ligados al “hacer del niño” sino al “ser” del mismo.

Utilizando como técnica fundamental de evaluación la observación sistemática, desde los primeros días del inicio de curso es importante determinar una serie de conductas y actitudes de base individuales sobre las que los procesos perceptivos realicen su acción estimuladora. Dos escalas vamos a aportar, referentes una a los prerrequisitos del aprendizaje y otra al índice de hiperactividad. La primera es una escala tipo elaborada por el autor del presente Trabajo Fin de Grado y la segunda se corresponde con el Cuestionario de Conducta de Connors citado por Orjales (2004).

La valoración de los prerrequisitos se realizará por observación directa sobre el comportamiento del niño en las mismas actividades que componen la jornada diaria en el aula. Sería interesante así mismo reflejar en este registro los mismos prerrequisitos pero atendiendo a la relación del alumno con la familia. Es decir, qué niveles de atención, imitación y seguimiento de órdenes manifiesta el niño en su interrelación con las fundamentales figuras de apego familiar. El registro de esta información se haría mediante observación directa en la entrada y salida del alumno, complementándola con la recabada a la familia en las tutorías y entrevistas iniciales. Podemos obtener del análisis de estos elementos información extra e importante del estilo de educación en la familia.

Trimestre Primero ALUMNOS PRERREQUISITOS	Alumno 1		Alumno 2	
	Centro	Familia	Centro	Familia
	Atención			
Imitación				
Seguimiento de órdenes				

Tabla2. Registro trimestral de nivel prerrequisitos. Elaboración propia.

Considerando el paralelismo establecido anteriormente entre el comportamiento del niño con TDHA y el perteneciente a población urbana marginal, el siguiente Cuestionario de Conducta de Connors para profesores descrito por Orjales (2004), constituye una

herramienta útil para evaluar la evolución en la adecuación del comportamiento hacia los requerimientos de un ambiente de aula positivo.

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Tiene excesiva inquietud motora...				
2. Tiene explosiones impredecibles de mal genio...				
3. Se distrae fácilmente, tiene escasa atención...				
4. Molesta frecuentemente a otros niños...				
5. Tiene aspecto enfadado, huraño...				
6. Cambia bruscamente sus estados de ánimo...				
7. Intranquilo, siempre en movimiento...				
8. Es impulsivo e irritable...				
9. No termina las tareas que empieza...				
10. Sus esfuerzos se frustran fácilmente...				

Tabla 3. Cuestionario de Conducta de Conners para profesores (Orjales, 2004, p. 81).

Para niños mayores de 6 años, esta tabla proporciona un baremo cuantitativo del Índice de Hiperactividad sin más que asociarle de NADA a MUCHO la puntuación de 0 a 3 y sumar los puntos. Una puntuación mayor de 17 es sospecha de Déficit de Atención con Hiperactividad. A nosotros nos interesa la descripción cualitativa que puede proporcionarnos del niño de población marginal el cual también suele presentar actitudes de este tipo. La posibilidad de repetir la observación de estos ítems cada trimestre convierte el cuadro en otro elemento de evaluación de la consecución de objetivos. Será así como lo interpretemos.

El tipo de evaluación sería normativa respecto a la norma marcada por el desarrollo evolutivo de cada edad para los prerrequisitos y, al considerar el progreso respecto a la evaluación inicial a principio de curso, formativa con posibilidad de feedback continuado. La técnica de evaluación consistiría en la observación sistemática.

3. Intervención con las familias

La entrevista-cuestionario de principio de curso y el siguiente cuadro extraído de Orjales (2004) proporcionan la primera información relevante de algunos aspectos que podrán trabajarse junto a las familias durante el curso para su mejora.

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Es impulsivo, irritable...				
2. Es llorón...				
3. Es más movido de lo normal...				
4. No puede estar quieto...				
5. Es destructor (ropas, juguetes, otros objetos) ...				
6. No acaba las cosas que empieza...				
7. Se distrae fácilmente, tiene escasa atención...				
8. Cambia bruscamente sus estados de ánimo...				
9. Sus esfuerzos se frustran fácilmente...				
10. Suele molestar frecuentemente a otros niños...				

Tabla 4. Cuestionario de Conducta de Conners para padres (Orjales, 2004, p. 82).

Partimos del hecho de que las conductas similares a las de niños que padecen TDAH son debidas al estilo educativo y al ambiente familiar propios de la población marginal. El cuadro anterior nos aportará información sobre la percepción de la familia sobre el comportamiento de su hijo, llevándonos a considerar un tipo de intervención u otro. Si para los padres su hijo tiene un comportamiento normalizado y nosotros apreciamos en el aula déficit en los prerrequisitos y bastante inquietud motora e impulsividad, tendremos que plantearnos una intervención diferente a la que se puede realizar con padres que asuman que su hijo es muy activo y les cuesta educarlo. Las tutorías individualizadas, charlas grupales y el intercambio de información durante los cortos pero fructíferos momentos del día en los que se recoge o llega el niño a la escuela, permiten evaluar los avances en la relación familia-hijo. Este mismo cuestionario puede utilizarse con ellos trimestralmente, aparte de hacerlo a principio de curso, para verificar la consecución de objetivos propuestos a la familia de forma individual. En el apartado de intervención con la familia se retomará este aspecto.

Volveremos sobre el tema de la evaluación en cada uno de los siguientes apartados referidos a los procesos particulares: motores y perceptivos; al final de cada uno explicitaremos aspectos evaluativos particulares de los mismos.

4.6 Procesos motores

Este apartado contempla la intervención en aquellas conductas motoras que entorpecen, individualmente, la focalización de la atención, el desarrollo de la imitación y el seguimiento de órdenes verbales; y, grupalmente, la instauración de un clima de aula sereno que permita aprender desde la interiorización de estímulos novedosos.

Los objetivos que perseguimos con la intervención en este ámbito son:

- Inhibir las conductas disruptivas entorpecedoras de las habilidades lectoescritoras.
- Potenciar control postural relativo a actividades a realizar sentados.
- Iniciar al niño en elementos psicomotores gruesos relacionados con la lectoescritura: recorridos, relajación, lateralidad, conceptos espaciales,...

Estos objetivos pueden ser aunados en uno solo que tratara sobre la reconducción de la capacidad motora natural del niño no tanto para inhibirla como para sustituirla por otro tipo de actividad más cercana a aquella que posibilite, en general, el desarrollo integral del alumno y, particularmente, el acceso y el desarrollo de la capacidad lectora-escritora. En el niño perteneciente a zona marginal urbana esa capacidad motora ligada a procesos de extroversión predomina sobre los de inhibición hasta el límite de poder manifestarse en conductas disruptivas severas, con lo que el objetivo primero de los tres anteriores tiene sentido en sí mismo. De forma usual se utilizan técnicas de modificación de conducta dentro de las estrategias de aula destinadas a la creación de un clima de aprendizaje enriquecedor e instaurar o aumentar la frecuencia de conductas deseadas. Pero en el caso que nos ocupa también será preciso utilizar, una vez comprobada la inutilidad de los procesos de instauración de conductas positivas para normalizar el comportamiento, el uso de otras técnicas para la reducción de conductas negativas. Así, las técnicas a usar en estas edades serían las contenidas en los dos bloques siguientes:

- Para instaurar y aumentar la frecuencia de conductas positivas: el refuerzo positivo y el aprendizaje vicario.

Es una estrategia usual en Educación Infantil, y más en edades cortas, el reforzar la conducta positiva de un alumno con el doble fin de aumentar la frecuencia de la misma en ese alumno y de que el compañero que observa cómo es alabado el compañero corrija su conducta para recibir también él un refuerzo. El segundo aspecto está muy relacionado con el aprendizaje vicario, y en este sentido, Vallés Arándiga (1988) especifica tres factores a tener en cuenta: que han de premiarse también las imitaciones correctas al alumno, que la conducta a imitar ha de ser sencilla y que, muy importante para niños de dos años, “la participación debe ser activa. Debe existir: visualización, expresión verbal, pensamientos, actividad motriz...” (p.77).

Pero el refuerzo positivo también se ha de usar sobre conductas positivas que ya están instauradas, “A fin de que la técnica de ignorar y el resto de procedimientos de cambio... resulten más eficaces” (Larroy y De La Puente, 1997, p. 57).

Cuando el refuerzo positivo y el aprendizaje vicario no sean suficientes para que el comportamiento de un alumno alcance la normalización requerida para la realización de las actividades se habrán de emplear otro tipo técnicas más centradas en la conducta a eliminar.

- Para reducir conductas negativas: retirada de la atención, tiempo fuera y castigo.

En el mismo orden en el que estamos enumerando estas técnicas suelen usarse progresivamente: la ineeficacia de una lleva a la utilización de la siguiente. Y todas ellas combinadas con el reforzamiento positivo de la mínima conducta positiva que aparezca en sustitución de la negativa a extinguir.

Respecto a la retirada de la atención, decir que la atención del maestro hacia el alumno es el reforzador positivo por excelencia en Educación Infantil, y más aún en las edades tempranas que tratamos. Por lo tanto el maestro ha de tener muy presente algunas características de la gestión que haga con la misma y sus consecuencias en la conducta del alumno para que le sirva como herramienta efectiva de reducción de conductas negativas. Larroy y De La Puente (1997) enumeran una serie de puntos que consideramos útiles para que este proceso de modificación de conducta dé los resultados deseables. De entre ellos nos parece interesante remarcar dos a tener muy en cuenta: el relativo a que la retirada de atención, al ser un procedimiento de extinción, dará lugar en los primeros momentos de su ejecución a un aumento en la frecuencia de la conducta a extinguir; siendo este un hecho al cual enfrentarse con paciencia y perseverancia. Y aquel en el que comenta que no debe usarse para extinguir conductas autolesivas o que puedan suponer un daño a otros.

Entonces, si el tipo de conducta negativa manifestada por el alumno no puede ser ignorada porque entorpece sobremanera la marcha normal de las actividades del aula pudiendo causar daños físicos, habrán de emplearse el tiempo fuera o el castigo. El primero ha de hacerse retirando al alumno de la actividad en la cual ha manifestado la conducta negativa, siendo conveniente explicarle de manera concisa las razones del aislamiento y considerando que este sea lo suficientemente largo para que la conducta se normalice pero no mucho más. El tipo de castigo que se puede utilizar es: el mismo tiempo fuera que hemos comentado y las reprimendas breves, que siempre irán seguidas por “un refuerzo por el primer buen comportamiento que se observe en el niño inmediatamente después de la conducta que se castigó” (Orjales, 2004, p.113).

Las características de la población urbana marginal requieren que estas técnicas de modificación de conducta sean herramientas necesarias y cotidianas en la labor educativa del maestro. La creación de un clima de aula adecuado exige su uso continuado, sobre todo en el primer trimestre del curso.

Retomando el tema de los procesos motores es importante recalcar que han de tenerse en cuenta, para el planteamiento de actividades cada vez más avanzadas, los siguientes principios:

- a) Las leyes próximo distal y céfalo caudal, propias del desarrollo psicomotor, y que marcan la dirección en que se produce la evolución de este tipo de capacidades, y, por ende, también capacidades cognitivas.
- b) Los siguientes, extraídos de los enumerados por García y Berrezuelo (1999), en relación a “respetar el orden que más conviene al desarrollo en esta etapa” (García y Berrezuelo, 1999, p. 38):

La heteronomía precede a la autonomía, la imitación precede a la iniciativa, los procesos de excitación preceden a los procesos de inhibición, la sensación precede a la percepción, la percepción precede a la representación, la adecuación a la realidad precede a la creación de nuevas realidades, la utilización del cuerpo precede al conocimiento del cuerpo, el control del movimiento precede a la realización del gesto expresivo, los movimientos globales preceden a los segmentarios (en conexión con el apartado a) anterior) y los movimientos conscientes preceden a los movimientos automáticos.

Se consideran entonces los bloques de contenido que enumeramos a continuación. El carácter global de la edad hace que esos bloques se trabajen de forma conjunta y que la clasificación sea más bien descriptiva que real: la relajación se trabajará con sonido, las órdenes verbales intervienen en la orientación espacial, el control postural está presente en actividades a hacer de pie o sentados,...

- a) Control postural y motricidad fina.

Actividades que trabajan la capacidad del niño para focalizar la atención en actividades de motricidad fina y que suponen la instauración de un tiempo mínimo de control de la postura de sentados y una coordinación viso manual desarrollada y coordinada con la motricidad fina de las manos (lo que precisa de una adecuada segmentación digital y manual).

b) Control del movimiento en función de estímulos externos sonoros y visuales.

Las actividades que se trabajen para la consecución de este contenido pretenden que el alumno sea capaz de modificar su comportamiento en función de una orden externa. Esta será una orden verbal, el sonido de la música o algún sonido rítmico. Son actividades que de forma lúdica trabajan el seguimiento de órdenes y la atención. Están por tanto muy relacionadas con la comprensión verbal, fundamental para la adquisición de habilidades lingüísticas. Mediante las mismas se pueden trabajar multitud de elementos propios de la educación psicomotriz: tonicidad, desplazamientos, conocimiento corporal, control postural en suelo y en distintos planos de altura, control respiratorio, estructuración y nociones espaciales y temporales.

c) Orientación espacial, lateralidad y relación con grafomotricidad y lectura.

Independientemente de que la lateralidad en esta edad no está definida, el trabajo psicomotor con recorridos marcando sentidos y ritmos determinados de ejecución inicia a los alumnos en la direccionalidad propia de la lectura. La evolución desde lo grosero a lo fino, desde el espacio al papel, desde lo vivenciado corporalmente a lo representado en el tamaño del folio es un requerimiento de la educación integral en esta etapa.

d) Elementos de relajación.

Muy importantes para los niños provenientes de este tipo de población que poseen un grado de activación motora alto. Fundamentalmente acompañadas de música, las actividades de relajación pueden ser tanto estáticas, tumbados en el suelo o echados sobre la mesa, como dinámicas, mediante audiciones activas y actividades de danza que impliquen movimientos corporales lentos y suaves.

La evaluación de los procesos motores se realizará desde la comprobación por observación directa, durante la realización de las actividades anteriores, del grado de consecución de las mismas. Será una evaluación normativa atendiendo a la norma dada por la etapa evolutiva a la que el niño pertenece, y a la vez formativa considerando la evolución particular desde los niveles de ejecución de los que partía el alumno.

4.7 Procesos perceptivos

Sobre todo en la edad de dos años que nos ocupa, en la que el niño se encuentra finalizando el periodo sensoriomotor para entrar en el preoperacional, el uso de actividades que integren distintas vías de acceso a la información favorece el acceso a los objetivos que se pretenden conseguir con las mismas. El niño a estas edades utiliza la manipulación, el movimiento de su

cuerpo, todos sus sentidos para aprehender, más que aprender, el mundo que le rodea. Hablaremos entonces de Procesos Perceptivos más que de Procesos de Estimulación a la Lectura. La inclusión de metodologías multisensoriales y de la biblioteca del aula en este punto justifica, aún más si cabe, el título que hemos dado al epígrafe, por cuanto las actividades que les incumben, imprescindibles a esta edad para promover una iniciación a la lectura, implican e integran un gran número de las capacidades cognitivas, motrices y sensoriales del niño.

Los objetivos que perseguimos con la intervención en este ámbito son:

- Estimular el desarrollo de la lectura mediante programas basados en el método de los bits elaborado por Glenn Doman.
- Integrar estímulos lectores utilizando distintas vías de entrada.
- Posibilitar el mayor contacto posible entre el niño y los libros mediante distintas estrategias de acceso a la lectura dentro y fuera del centro escolar que fomenten el gusto por la literatura y los usos del lenguaje: cuenta cuentos, visita a bibliotecas, teatro y marionetas, manejo de cuentos en la biblioteca del aula, ...

Los procesos perceptivos que vamos a considerar son:

- a) Métodos de bits basados en la filosofía de Glenn Doman.

La metodología Doman para el desarrollo del potencial humano está ampliamente difundida hoy en día. Puede ser utilizada para favorecer el aprendizaje de distintas habilidades cognitivas: lectura, contenidos enciclopédicos, idiomas, matemáticas, música, habilidades motoras. Una descripción sucinta y clara de su utilización para desarrollar en el niño todos estos ámbitos la podemos encontrar en Estalayo y Vega (s.f.): *El método Doman adaptado a la escuela*. Básicamente el proceso consiste en la presentación acompañada de la dicción, con una duración menor a un segundo por presentación, de imágenes sucesivas relativas al tema que se pretenda enseñar. Esta presentación se hace varias veces al día y cinco días a la semana. Es una forma de aprendizaje que ha encontrado detractores en tanto en cuanto puede chocar con los varemos evolutivos que marcan una edad para la adquisición de ciertas destrezas pues Doman entiende que los niños pequeños, incluso de menos de un año, “pueden aprender a leer palabras y párrafos exactamente igual que aprenden a entender las palabras habladas, las frases y los párrafos” (Doman, 2003, p. 49). Nosotros, tal y como se comenta en apartados anteriores, lo consideramos en tanto en cuanto es un método de estimulación lectora, ya que no entra dentro de nuestros objetivos el aprender a leer. Razones de su éxito pueden ser la lógica intrínseca que posee y la facilidad para llevarlo a la práctica. En cuanto a la primera, el autor arguye que dada la capacidad de aprendizaje natural del niño, salvando la barrera física del tamaño y la frecuencia de presentación de estímulos, la

adquisición de la lectura se producirá tal y como se produce la del habla, de forma natural por inmersión en un ambiente rico en estímulos, en este caso escritos, del idioma en cuestión. Partiendo de este hecho, la presentación, a un tamaño adecuado (letras de 7'5 centímetros), de un material abundante y con una frecuencia alta (tres veces al día y cinco días a la semana, tal y como se comentó con anterioridad) son los únicos requerimientos para llevar a cabo el programa, lo que lo convierte en un sistema de aprendizaje fácil de realizar por el adulto, el cual no necesita una formación específica.

Dos aplicaciones del método de los bits de Doman nos interesan: una primera sobre estimulación lectora y una segunda que trabaja particularmente sobre el acceso a la lectura por ruta léxica. Abordamos ambas por separado:

a.1) *Estimulación lectora mediante el método Doman.*

El método creado por Glenn Doman se fundamenta en que la lectura es un proceso cerebral independiente del habla y de la escritura. Es también un método global que parte de unidades con significado: palabras y grupos de ellas. Consiste como hemos dicho anteriormente, en la presentación frecuente y rápida (menos de un segundo por bit) de palabras y frases escritas con un tamaño de siete centímetros y medio sobre cartulinas, acompañando cada palabra mostrada con su pronunciación por parte del maestro. La frecuencia es de tres veces diarias cinco días a la semana. Después de las primeras cuatro semanas en las que se presentan al niño, en cada sesión, un menor número de grupos de palabras para irlo habituando a la dinámica, a partir de la quinta semana se presentan, en cada una de las tres sesiones, cinco grupos de cinco palabras cada uno. Entre grupo y grupo se dejan unos segundos con lo que en total el tiempo empleado en cada una de las tres sesiones sería de minuto y medio aproximadamente. Cada semana se cambian las palabras mostradas, y a partir de la décima semana se pueden introducir además grupos de dos palabras: “ojos negros”, “oreja grande”, “papá guapo”. Tal y como anteriormente se ha indicado no se busca en primera instancia el aprendizaje de la lectura, aunque, como se comenta en el apartado de Prospectiva del presente TFG, la continuidad del mismo método durante varios cursos escolares lo convertirían en complemento del método lectoescritor utilizado. Por otro lado, su particular simplicidad en cuanto al diseño del material y la facilidad de elaboración y ejecución lo hacen muy cómodo y adecuado a otro tipo de formatos como el informático. Así, podemos encontrar una versión informatizada del mismo en línea elaborada por Guerrero, Ortiz y Vega (2011). Versión muy intuitiva, fácil de usar y que además abarca dos cursos escolares, con material para treinta semanas cada uno. Puede ser consultado desde el enlace proporcionado en la Bibliografía de este Trabajo Fin de Grado.

a.2) *Bits de acceso a la lectura por ruta léxica.*

Esta metodología deriva directamente de la anterior y consiste en presentar al niño nombres de marcas de productos. Se trataría de marcas que el niño pueda encontrar en supermercados, tiendas, grandes almacenes, etc. y que, dado su carácter publicitario, poseen elementos de caligrafía, color y formato atractivos y fácilmente reconocibles para los niños, convirtiéndolas por tanto en material muy motivador. De cara a su presentación, estas marcas serían recopiladas por el maestro (o mejor por los niños con la colaboración de los padres), recortadas y adheridas a una cartulina. Posteriormente se presentarían según metodología Doman (mostrar diciendo lo que pone) en distintos momentos de la jornada, bien específicamente en aquellos que consideramos en la distribución horaria de la jornada o como recurso para algún momento en el que se considere oportuno reclamar la atención del alumno. El autor del presente Trabajo Fin de Grado llevó a cabo esta actividad con niños de un aula de tres años y los resultados fueron positivos en cuanto a implicación, incremento de la capacidad de reconocimiento y lectura de marcas y motivación de los alumnos.

La evaluación de este apartado se basaría en la implicación atencional y conductual del alumno en las actividades de estimulación. Se valoraría que el alumno fuera adquiriendo y acabara manifestando una actitud de escucha activa y atenta durante la presentación de los bits. Se utilizaría la observación directa en la determinación de esa capacidad de implicación en las actividades. En la actividad de presentación de bit de marcas conocidas sí podemos esperar a lo largo del curso el reconocimiento oral de los niños ante ciertas marcas conocidas lo cual nos puede servir para la evaluación de la actividad.

b) Metodologías multisensoriales que favorecen la iniciación a la lectura.

Pueden realizarse distintas actividades que impliquen manipular palabras y letras ya elaboradas, de distintos tamaños, texturas y formas, y asociar grafía-sonido-imagen, lo que familiarizará al alumno sobre la realidad de las letras y palabras en nuestra vida. Actividades de este tipo son:

- Las alfombras-puzzle en las que hay una letra en cada cuadrado. Pueden utilizarse en distintas actividades lúdicas, ejemplo de las mismas pueden ser: conectar los cuadrados para formar cubos y figuras, repartir letras a cada alumno según la inicial de su nombre, sobre la alfombra realizar una búsqueda de la letra inicial del nombre propio desplazándonos sobre ella de distinta forma, elaborar palabras usuales que se han visto en los bits de lectura u otras significativas como el nombre de algún niño o el de una festividad cercana.
- Fabricación de letras con distintos materiales como goma eva, pasta de papel, masas o plastilina. Dada la edad de los alumnos, las letras serían realizadas por el maestro

(aunque sería muy interesante que los niños contemplaran ese proceso de fabricación) y, poco a poco, por los niños imitando al maestro y con su ayuda; trabajando siempre a partir del modelo colocado en lugar visible. Una vez hechas, los niños pueden pintarlas con pincel o con los dedos, para, posteriormente realizar distintas actividades similares a las que enumeramos en el apartado anterior.

- Elaboración de letras con moldes de plastilina. El proceso puede realizarse por niños de dos años.
- Imprentas hechas con tapones de corcho de distintos tamaños son fáciles de utilizar por los niños y muy intuitivas, permitiendo la imprimación de caracteres en muy diversos lugares y atendiendo a distintos motivos.
- Imágenes de objetos con o sin la palabra correspondiente escrita debajo. Es una variante del método Doman que, en una versión que trabajó el autor en el aula de tres años, ilusiona e implica mucho a los alumnos. Se recopilan imágenes del colegio y del aula, imágenes de objetos muy familiares para los alumnos, incluso de prendas de vestir o juguetes traídos por ellos a la escuela, para ser posteriormente presentadas según la metodología de los bits de Doman. Es muy motivante por cuanto lo que ven les resulta familiar. Puede hacerse realizando las fotos y pasándolas al ordenador en el mismo día lo que a la vez favorece el aprendizaje de otros procesos cognitivos, o bien fabricando bits adhiriendo reproducciones fotográficas sobre cartulinas.

Estos diferentes medios de construir letras y palabras usando la manipulación “elimina el componente caligráfico, lo cual da más rapidez a la escritura y concentra la atención en el problema cognitivo de decidir cuáles son las letras necesarias” (Amat y Luján, 2004, p.307), y nos permiten establecer un puente entre la lectura y la escritura. A su vez, este tipo de actividades son muy importantes para que el niño vaya aprendiendo a concebir las palabras como objetos dinámicos, sobre los que podemos intervenir, formados por otros elementos más pequeños que se combinan. Aún cuando estos conceptos están más cercanos a la concepción de la lectura como proceso sintético y a la escritura, no debemos desecharlos pues, en nuestra opinión, suponen el explotar todas las posibilidades de nuestros recursos y de las capacidades de los niños. Es más, y retomando el tema de la metodología Doman, sería aconsejable introducir bits de lectura con las vocales y las consonantes, lo cual nos permitiría utilizarlas como unidades en sí mismas, tal y como si se tratara de palabras. Después, tal y como se combina a partir de la 10^a semana las palabras en grupos de dos dentro del método Doman, podrían combinarse las letras utilizando juegos: copiar la palabra escrita en un bit, formar nuestro nombre, el nombre de un compañero o un objeto. Esta modificación de la metodología Doman reforzaría los aprendizajes descritos en este apartado.

La evaluación de las actividades se realizaría mediante observación sistemática de la implicación de los alumnos en las mismas. Se evaluaría también la capacidad que el niño va adquiriendo para descontextualizar como objeto las letras y palabras trabajadas en las actividades dotándoles de un significado asociado al objeto al que se refieren, ya sea él mismo si la palabra ha sido su nombre, o el objeto en cuestión (objeto ventana y la palabra “ventana”), o aquello de lo que se trate.

c) Biblioteca de aula:

Es un recurso fundamental para la iniciación y animación a la lectura. El objetivo último que se persigue con ella es que el niño perciba el mayor tiempo posible la palabra escrita, incorporando como hábito el contacto diario con libros. Pero aparte de esto, una biblioteca aporta mucho más a las capacidades del niño, la manipulación que supone el pasar las hojas o el buscar y colocar cuentos, habilidades de búsqueda y clasificación, el desarrollo de la atención y el control postural,... son algunas de esas capacidades que la instauración de una biblioteca desarrolla.

Nosotros nos inclinamos por hacer dos bibliotecas, una que contendría los libros de los alumnos y estaría a su alcance y otra con los cuentos que el maestro iría contando y trabajando a lo largo del curso, y que estaría fuera de su alcance pues no serían libros para manipular. Dentro de este apartado incluimos los siguientes subapartados que abordan aspectos concretos a trabajar dentro de ella.

i. Elaboración, disfrute y mantenimiento de la misma.

Existen algunos momentos de juego libre durante la jornada diaria, en la recepción de los alumnos, días de lluvia con menos patio, esperando para ir al comedor o tras comer antes de la siesta,... en los que es muy adecuado que los alumnos libremente jueguen e interactúen con los libros. El maestro intervendrá en estos periodos de cara a la instauración de las conductas propias de la gestión de una biblioteca: no dañar el material, colocarlo ordenadamente y mantener un control postural adecuado a la lectura.

ii. Lectura de cuentos y cuentacuentos.

Tanto la lectura de cuentos por parte del maestro como el cuentacuentos son dos actividades cercanas en sentido a la biblioteca pero muy distintas en cuanto a lo que requieren del alumno. La lectura de cuentos utiliza el apoyo visual de las imágenes de los mismos, mientras que en la actividad de cuentacuentos el maestro ha de desarrollar sus dotes de comunicador para conseguir captar y mantener la atención del niño. Ambas actividades deben trabajarse en el aula por cuanto revierten en el desarrollo de habilidades lingüísticas, independientemente de que también contribuyan al desarrollo de otras capacidades que nosotros no consideramos aquí.

iii. Alfabetización en imágenes.

Hay una alfabetización en imágenes que se produce de forma natural en el niño a través de la inmersión en imágenes, no solo de los cuentos sino la propia de la sociedad en la que vivimos. Mediante ella el niño aprende secuencia temporal, perspectiva, la representación del todo por una parte del mismo o la representación del movimiento. Incluimos nosotros otro tipo de alfabetización en imágenes que es la relativa a señalar mediante pequeños carteles de contenido icónico diferentes informaciones. Por ejemplo, colocar junto a la papelera un cartelito con una papelera esquematizada y el dibujo de un papel arrugado sobre ella, o indicar con un dibujo esquemático de un juguete el rincón en el que se han de colocar los mismos. Este recurso se puede usar para multitud de informaciones, tanto de objetos como de acciones y es un primer paso muy adecuado para posteriormente sustituir ese lenguaje icónico por el verbal mediante cartelitos con palabras y no ya con imágenes.

Las actividades que hemos descrito y los objetivos a los que corresponden precisan distintos criterios de evaluación. Se evaluarán por un lado la comprensión que el alumno realice de cuentos e imágenes icónicas mediante observación directa de los comentarios que responda a preguntas de comprensión y la ejecución de las acciones que indiquen las imágenes en cuestión (atender a un gesto del maestro al señalar una imagen y realizar lo que esa imagen indica, por ejemplo, tirar a la papelera los papeles). Y, por otro lado, la adquisición de las rutinas de mantenimiento del orden en la biblioteca de aula y del uso de los cuentos mediante constatación por observación directa.

4.8 Intervención con las familias

Los objetivos que perseguimos con la intervención en este ámbito son:

- Concienciar a las familias sobre la necesidad de adquirir hábitos, rutinas, conductas adecuadas en el ambiente familiar para la adquisición de la lectura.
- Informar a las familias del programa que se va a llevar a cabo con sus hijos mediante: tutorías individualizadas, hojas informativas, charlas grupales tipo escuela de padres.
- Diseñar, con las familias que se presten, un programa de pautas de intervención familiar en ambientes distintos a la escuela, con objetivos temporalizados, seguimiento y asesoramiento.

Palacios y González (1998) al referirse a la estimulación del lenguaje en las interacciones padres-hijos consideran “tres aspectos que en esta estimulación nos parecen esenciales: la adquisición de vocabulario, el desarrollo de la función autorreguladora y planificadora, y el fomento de la

capacidad de descontextualización” (p. 285). Estos tres aspectos son trabajados en el día a día del aula de manera tanto implícita como explícita. Las familias han de ser implicadas en esas facetas de estimulación del lenguaje de sus hijos desde dos ámbitos: la formación y la información. Si bien hay algunas familias con las que bastará la información y los procedimientos normalizados de interrelación familia escuela: tutorías de principio de curso, intercambio de información informal en la llegada del alumno al colegio y la recogida y tutorías de seguimiento trimestrales, dadas las características de la población que nos ocupa, serán necesarias otras herramientas de intervención:

- 1.- Escuela de padres individualizada. Es un recurso que se utiliza en el centro en el que trabaja actualmente el autor del presente TFG (Escolapios Sevilla), y que consiste en ofrecer, en dos o tres sesiones, una formación específica a la familia en cuestión sobre un tema particular en el que son deficitarios. Tiene la ventaja de que se realiza de una forma intensiva, dos o tres horas en dos o tres semanas, y sobre un tema muy concreto que afecta a la educación del niño en casa y, por ende, en el colegio; además, participa el Departamento de Orientación ofreciendo una perspectiva distinta y complementaria a la del tutor. Tiene más carácter formativo que informativo, es más, durante las mismas se llegan a plantear una serie de objetivos a los padres cuyo cumplimiento se cotejará en sesiones sucesivas o mediante un seguimiento por parte del tutor.
- 2.- Escuela de padres. Con vistas a sistematizar la información suministrada a las familias, intercambiar puntos de vista y favorecer la integración de las familias en el centro, las Escuelas de Padres ofrecen muchas posibilidades.
- 3.- Hojas informativas. Aprovechando los momentos de llegada al colegio y recogida pueden repartirse a los padres hojas con los distintos objetivos que se están trabajando en ese momento en el aula con los niños, ofreciendo pautas de intervención o consejos explicativos. Este recurso se puede utilizar también para introducir pequeños comentarios sobre estrategias que favorezcan la generalización de aprendizajes y complementen el trabajo de estimulación lectora, refuerzen el mismo relativo a procesos motores y aconsejen sobre hábitos, rutinas y gestión de conductas en el hogar.

Uno de los problemas de la población que nos ocupa es que, y de manera concomitante, se conforman con la función asistencial de la escuela, pero, a la par, delegan en ella la labor de alcanzar objetivos para cuya consecución son corresponsables. En muchas ocasiones esto ocurre por desconocimiento, por pertenencia a un nivel sociocultural bajo. En otras ocasiones a ello hay que sumar el oposicionismo propio de poblaciones que ejercen o viven en ambientes muy deteriorados de delincuencia y drogadicción. Es por ello que la información-formación a las familias ha de ir encaminada, desde una postura de confianza pero también de firmeza, a crear en

ellos la conciencia de su papel activo y responsable en la educación de los hijos, a que sepan de la importancia de esta, y también a que aprendan qué es responsabilidad de la escuela y qué de la familia. El delegar sobre la institución escolar la formación del niño, sobre todo en la faceta de poner límites a la conducta, es algo común a lo que se tiene que enfrentar el maestro.

Orjales (2004) nos habla de por qué los niños (en general y los que padecen TDAH en particular) necesitan límites educativos y adjunta “algunos principios básicos para educar bien” (p. 180). La información que aporta nos parece muy interesante no solo a nivel informativo sino para constituir la base sobre la que realizar una formación a los padres:

1. NOSOTROS somos los educadores, el colegio solo complementa.
2. EDUCAR BIEN es enseñar a: conocer las propias posibilidades, desear crecer, aceptar nuestras limitaciones de forma sana, es enseñar a vivir.
3. Educar bien es ENSEÑAR A ADAPTARSE A TODAS LAS SITUACIONES BUENAS Y MALAS.
4. Educar NO ES PROPORCIONAR EXPERIENCIAS BUENAS Y AISLARLE DE LAS MALAS. ES AYUDARLE A APRENDER DE ELLAS.
5. Para educar bien NO EXISTEN RECETAS, se aprende de experiencias concretas y luego se generaliza.
6. Educar es una TOMA DE DECISIONES CONSTANTE.
7. Nuestras decisiones están muy influidas por CÓMO HEMOS SIDO EDUCADOS.
8. Educar bien a un hijo NO ES COMPENSARLE POR LO QUE NOSOTROS NO HEMOS RECIBIDO EN NUESTRA NIÑEZ. “Los chicos no nacen con tus carencias ni necesidades, no se las crees”.
9. Debo educar EN EL PRESENTE CON PERSPECTIVAS DE FUTURO.
10. UNA MALA ACTUACIÓN AHORA SE PAGA CON CRECES EN EL FUTURO.
11. NO DEBO ANGUSTIARMÉ. Si no puedo, busco ayuda.
12. NO EXISTEN LOS SUPER PADRES, todo el que te comente que la relación con sus hijos es perfecta puede que no quiera ver los problemas.
13. NADA ES LO MISMO para un hijo que para otro.
14. Educar bien es DAR A CADA HIJO LO QUE NECESITA.

15. Educando, VOY A COMETER ERRORES.
16. NO HAY ERROR QUE NO SE ENMIENDE.
17. Puedo rectificar SIN PERDER LA AUTORIDAD.
18. Sé POSITIVO. Dile a tu hijo lo que te gusta y pon un límite a lo que no te gusta.
19. Un niño SE ENTERA DE TODO, LO IMITA TODO. El niño APRENDE MÁS DE LO QUE VE QUE DE LO QUE DECIMOS.
20. EL mayor deseo del niño es CONTROLAR EL ENTORNO.
21. En el entorno también estamos NOSOTROS. Controlar nuestras reacciones le fascinará, incluso aunque sea a costa de que nos enfademos con él.
22. El niño necesita LIBERTAD CONDUCIDA.
23. Si nosotros no PONEMOS LÍMITES a su conducta, lo hará él.
24. NUNCA DEBO MENTIRLE. Si le enfrento a aquellas cosas que no le gustan pero que debe aceptar, le preparo para asumir la realidad.
25. SI LE MIENTO LE HARÉ UN INMADURO (necesitará que le disfracemos las cosas para aceptarlas) y un inseguro (si no puedo fiarme de mis padres, ¿de quién me puedo fiar?).
26. Debo explicarle las cosas (casi siempre) y de forma breve.
27. A veces los niños necesitan un “PORQUE LO DIGO YO”.
28. El mayor deseo de un niño es que mamá y papá ESTÉN PENDIENTES DE ÉL.
29. La atención que le prestamos es nuestra mejor arma. QUIÉN SABE CÓMO Y CUÁNDΟ PRESTAR ATENCIÓN A SU HIJO SABE EDUCAR.

La evaluación de la intervención familiar es difícil de realizar. Mediante la observación diaria y sistemática de la relación padres-alumno pueden sacarse algunas conclusiones sobre cómo el ambiente familiar está incorporando la información suministrada por el tutor y se está implicando en las actividades de estimulación al lenguaje. Pero la capacidad del niño para discriminar ambientes y comportarse de diferente forma según qué personas dificulta el llegar a comprobar hasta qué punto los aprendizajes del aula se están generalizando a otros ambientes y la familia está trabajando en la misma dirección en que lo hace la escuela. Ello no quita, sin embargo, que, grosso modo y de manera informal, podamos tener una idea aproximada del tipo de familia con la que trabajamos y de lo que podemos realmente esperar de la misma y en qué plazo. De hecho, el reto del trabajo con población marginal consistirá en conseguir al menos una pequeña implicación de

los más necesitados de la misma, los que no asisten a las Escuelas de Padres, no atienden a la información y piensan que están educando bien a sus hijos.

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Si hay algo que distingue a la etapa de Educación Infantil frente a las otras etapas educativas es la interdisciplinariedad de las distintas materias que en ella componen el currículo. Tanto es así que la globalización se considera uno de los principios metodológicos de la misma. Este hecho se acrecienta conforme nos ocupamos de edades más pequeñas. En ellas, el carácter incipiente de las capacidades precisa con mayor motivo para su desarrollo de una pedagogía que posea lo que Zabala (1999) concibe como un enfoque globalizador: "en el que los contenidos de aprendizaje siempre son los medios para conocer o dar respuesta a cuestiones que plantea una realidad experiencial del alumnado: realidad que siempre es global y compleja."(Zabala, 1999, p.24). Es desde la realidad existencial del alumno y las necesidades educativas especiales que ella conlleva en la población marginal que nos ocupa desde la que surge este Trabajo Fin de Grado. Se ha pretendido elaborar un instrumento que, partiendo del conocimiento de una situación social y educativa particulares, permita intervenir sobre las mismas. Y no solo ya a nivel de aula sino, como comenta Zabala (1999), asumiendo y optando por una posición metadisciplinar en la que se contemple la participación activa en la sociedad en cuestión para implicarla en el aprendizaje de sus hijos y, por ende, modificar con ello su propia valoración de la educación y la familia.

Debido a esta condición sinérgica y compleja de la educación infantil propia de esta edad de dos años nos hemos encontrado con que el llevar a cabo un programa de estimulación a la lectura ha de llevar a la par la intervención sobre procesos motores y una específica intervención que busque la formación y el apoyo familiares. Frente a ambientes familiares normalizados en los que de forma natural el niño adquiere las habilidades necesarias para afrontar con posibilidad de éxito el aprendizaje lectorescrito, en la población marginal ha de realizarse una intervención específica que supla las carencias y corrija lo que puede convertirse en obstáculo para el aprendizaje. Estas circunstancias no se van a dar en otro tipo de población, lo cual no significa que este programa de intervención no pueda ser aplicado a otras poblaciones. Lo positivo del trabajo con este tipo de población marginal es que el nivel de exigencia que plantea al maestro es muy alto, por lo que, hablando llanamente, sirve como banco de pruebas para todos los elementos que intervienen en la actuación educativa. Puede por tanto (y con esto nos introducimos en el tema de la prospectiva) generalizarse el Programa desarrollado en este Trabajo Fin de Grado a otra población sin más que retirar del mismo aquel o aquellos objetivos que ya estén cubiertos según el tipo de población en consideración.

Ahondando en el tema de las conclusiones sería adecuado establecer un paralelismo entre lo que supone el trabajo de intervención social con la población marginal y lo que significa un programa de estimulación. Pues de la misma forma que la filosofía propia de un programa de estimulación a la lectura radica en poner en contacto al niño con una serie de estímulos sin atender a resultados a corto ni medio plazo, el trabajo de formación con poblaciones marginales solo ve sus frutos muy a largo plazo, habiendo de considerar incluso el paso de una o dos generaciones para apreciar resultados.

En el apartado de justificación hablamos del carácter asistencial que aún hoy día posee para muchas familias y colectivos el periodo 0-2 años dentro de la etapa de Educación Infantil. Con este Trabajo hemos pretendido elaborar una herramienta para el maestro que ayude en la concienciación sobre la importancia de una educación formal y sistemática a esta edad, una herramienta que atienda las necesidades educativas reales del niño y lo vaya preparando, desde la infancia más temprana, para los retos venideros, sin dejar de lado su formación integral.

El comentario breve realizado anteriormente en atención a la prospectiva merece una reflexión más profunda y particular. Si bien es cierto que para un tipo de población distinta a la aquí tratada, cuyos hábitos no fueran tan contrarios a los requisitos de una educación formal, bastaría con eliminar los objetivos ya cubiertos de este Programa de Estimulación, el proceso no se puede reducir a esta afirmación simplista. La prospectiva de este Trabajo Fin de Grado ha de enfocarse atendiendo a diversos puntos:

1. En referencia a los procesos cognitivos, y en particular al método Doman de aprendizaje de la lectura hemos de decir que la versión informática del programa de bits de Doman: *Método interactivo de lectura fundamentado en la filosofía de Glenn Doman*, nombrado anteriormente y elaborado por Guerrero, Ortiz, y Vega (2011) consta de material que cubriría la duración de dos cursos escolares. Es decir, puede utilizarse para los niveles de dos y tres años. Desde nuestro punto de vista, este programa podría llevarse a cabo entonces en esos niveles sin perjuicio de que en el nivel de tres años se comenzara a introducir un aprendizaje de la lectoescritura según otro método, sintético o analítico, y considerando que el niño de tres años si posee la capacidad grafomotriz necesaria para iniciarse en la reproducción de grafemas e incluso puede comenzar el aprendizaje de las reglas de conversión fonema-grafema/grafema-fonema.
2. Tanto el apartado referente a los procesos motores como el de las familias poseen, como se comentó anteriormente, un carácter diferente al de la estimulación lectora. Es dentro de estos apartados y respecto a los prerequisitos del aprendizaje en los cuales sí podríamos prescindir de algunos objetivos que apreciáramos están cubiertos por los alumnos nada más comenzar el curso escolar. Sin embargo eso no significa que esos dos aspectos no hayan de trabajarse sistemáticamente. Su

condición es muy distinta a la de un programa de estimulación. La motricidad del niño de 2 a 3 años está en plena efervescencia, cada día consigue nuevos hitos de su desarrollo motor. Éste por tanto ha de trabajarse continuamente, partiendo de lo más básico que sería lo aquí comentado y según una programación adecuada a la edad con objetivos acordes a las capacidades del alumno. Conforme se vayan cumpliendo, el alumno habrá alcanzado un mayor grado de madurez que le permitirá alcanzar otros superiores. Pero el proceso no tiene principio ni fin. El trabajo con las familias también se estructurará mediante objetivos a corto, medio y largo plazo, objetivos en estrecha relación con los que correspondan a la edad del niño y su momento evolutivo.

Es por todo esto que el Programa de Estimulación que nos ocupa no termina con el curso escolar en el que pueda ser aplicado ni con la población para la que se ha elaborado explícitamente sino que tiene su continuidad, tanto en su aspecto de Estimulación del Lenguaje como en sus facetas de Procesos Motores y Relación con las Familias, en los cursos posteriores.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Amat, M. M., Ruiz, J. (2001). *Didáctica de la enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito escolar*, Murcia. Editado por ANPE.
- Baghban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años)*, Madrid. Visor Distribuciones.
- Doman, G. (2003). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid. Editorial EDAF.
- Estalayo, V., Vega, R. (s.f.). *El método Doman adaptado a la escuela* [en línea]. Recuperado el 28 de mayo de 2012 de <http://quenosemeolvide.files.wordpress.com/2010/11/el-mc3a9todo-doman-adaptado-a-la-escuela-vc3adctor-estalayo-y-rosario-vega.pdf>
- García, J. A., Berrezuelo P.P. (1999). *Psicomotricidad y educación infantil*, Madrid. Editorial CEPE.
- Guerrero, D., Ortiz, S., Vega, A. (2011). *Método interactivo de lectura fundamentado en la filosofía de Glenn Doman* [en línea]. Recuperado el 10 de marzo de 2012 de http://cprmerida.juntaextremadura.net/index.php?option=com_content&task=view&id=85&Itemid=34
- Larroy, C., De La Puente, M. L. (1997). *El niño desobediente. Estrategias para su control*, Madrid. Ediciones Pirámide.
- Orjales, I. (2004). *Déficit de atención con hiperactividad*, Madrid. Editorial CEPE.
- Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, I*, Madrid. Alianza Editorial.
- Palacios, J., González, M. M., (1998). *La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos*. En Rodrigo, M. J., Palacios, J. (coordinadores) *Familia y desarrollo humano*, Madrid. Alianza Editorial.
- Palacios, J., Jiménez, J., Oliva, A., Saldaña, D. (1998). *Malos tratos a los niños en la familia*. En Rodrigo, M. J., Palacios, J. (coordinadores) *Familia y desarrollo humano*, Madrid. Alianza Editorial.
- Ruiz, U. (2005). *La construcción de la lengua oral*. En Barragán, C., Camps, A., Claustre, M., Ferrer, J., Larreula, E., López, Ll., Morera, M., Nussbaum, L., Peliquín, F., Rodeiro, M., Ruiz, U., Sánchez, M., Vilà, M., Vilardell, C., *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona. Editorial Graó.
- Vallés-Arándiga, A. (1994). *Modificación de la conducta problemática del alumno. Técnicas y programas*, Alcoy-Alicante. Editorial Marfil.
- Vega, A. (2003). *La educación ante la inadaptación social*. En Gento, S., (coordinador) *Educación Especial (I)* Madrid. Editorial Sanz y Torres.

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*, Barcelona. Editorial Graó.