

MADUREZ DEL NIÑO Y EDUCACION PREESCOLAR *

por M.^a GLORIA MEDRANO MIR

Escuela Universitaria de Magisterio. Huesca

La educación preescolar constituye una etapa crucial del proceso educativo. Las experiencias vividas durante la misma contribuyen a establecer los pilares básicos en la formación de la personalidad humana.

Después de los aportes clave para el desenvolvimiento personal, procedentes del medio familiar y de las interrelaciones personales que se establecen en el mismo, el ámbito escolar brindará uno de los ambientes primordiales de experiencias formativas.

En este ámbito escolar, el período correspondiente a la educación preescolar tiene una importancia fundamental, puesto que proporciona los primeros contactos con la escolaridad sistemática.

«La experiencia vivida por nuestros niños en las aulas de preescolar condicionará la adquisición de hábitos y formas de comportamiento que, si bien no se van a mantener de manera permanente e invariable a lo largo de la existencia, sí constituirán las bases sobre las que, posteriormente, se asentarán todas aquellas conductas que se relacionen directamente con: la escuela en general; el estudio, el trabajo, la voluntad de esfuerzo, el afán de superación... en particular» [1].

La limitación del interés de la investigación a estos aspectos concretos del comportamiento no presupone, en absoluto, ignorar la importancia de la personalidad global del niño, ni el hecho de que su ser persona constituye una unidad indivisible y que, por consiguiente, la restricción del estudio a determinados aspectos concretos de su comportamiento será una actitud teórica y artificial: puesto que, en la realidad vital de su desenvolvimiento, dichos comportamientos se insertan

* El presente artículo trata de sintetizar las ideas fundamentales que han estado en la base del trabajo de investigación sobre «Madurez del niño y educación preescolar» que he venido desarrollando desde 1981 en el Colegio Público de Prácticas anejo a la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Huesca y que fue un proyecto subvencionado en el XIII Plan Nacional de Investigación Educativa convocado por el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa; incluye también los resultados obtenidos en la misma.

en la personalidad total y están en interacción constante con todos los componentes de la misma y los de la compleja situación que le rodea.

«La mayoría de las investigaciones psicológicas se realizan desde la Universidad y con enfoque universitario y proporcionan información importante y eficaz, pero hay una escasez preocupante de investigaciones realizadas pensando en la Escuela Primaria y partiendo de un amplio conocimiento de la misma, que no puede limitarse al que se adquiere de manera rápida y superficial, cuando se va a la escuela únicamente para poner en marcha la investigación. Ausubel reprocha en este sentido a los psicólogos educacionales el hecho de que en lugar de conducir su propia investigación, han extrapolado sencillamente los hallazgos de la ciencia básica de la Psicología, a problemas pedagógicos sin efectuar la investigación adicional que sería necesaria para salvar la brecha entre los dos niveles de generalidad» [2].

La investigación se ha llevado a cabo en las aulas escolares y con la colaboración constante y eficaz del equipo de maestros de preescolar y ciclo inicial del colegio público de prácticas de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Huesca, contando, además, con la ayuda de los alumnos de tercer curso de dicha Escuela Universitaria que realizaban sus prácticas escolares.

El objetivo de la misma está dirigido al estudio de la madurez infantil y su incidencia en el proceso educativo.

El tema se relaciona directamente con la vieja cuestión «naturaleza-educación». Cuestión que en los momentos actuales ha dejado ya de formularse en la forma simplista de «¿qué es más importante, la herencia o el medio ambiente?» para centrar su orientación en el «cómo? interactúan herencia y medio ambiente para producir la variabilidad de la conducta.

En nuestra investigación, el concepto de madurez infantil se relaciona directamente con los factores intrínsecos que inciden en el desenvolvimiento y que corresponden a potencialidades presentes en la persona, que proceden de su dotación hereditaria y la educación preescolar engloba los aspectos correspondientes a la influencia ambiental y aprendizaje.

La interacción de los factores hereditarios y ambientales se pone en marcha desde el momento de la concepción y tiene una incidencia diferencial profunda que afecta incluso a aspectos de desenvolvimiento neurológico.

«El órgano más importante para la conducta humana es el cerebro, y éste se forma mediante un proceso evolutivo. Un cierto número de estudios han puesto de manifiesto en los últimos años que el desarrollo cerebral es un proceso epigenético, es decir, que la expresión de los genes está modificada por el ambiente» [3].

Las investigaciones de Sperry, Jacobson, Thompson y Heron, Mc Gill, Lorenz, Harlow y otros han subrayado la importancia crucial que tienen las experiencias tempranas en la posibilidad de actualizar de manera plena las potencialidades heredadas.

Jerome S. Bruner se ha interesado también por el tema y afirma: «La privación temprana no sólo roba al organismo la oportunidad de construir modelos del medio ambiente, sino que impide también el desarrollo de estrategias eficaces para evaluar la información, para averiguar qué conduce a qué y con qué probabilidad lo hace» [4].

Los estudios de Spitz acerca del establecimiento inicial de relaciones objetales en los que destacaba la importancia de la relación afectiva del niño con la madre y las consecuencias devastadoras para la personalidad infantil de la carencia de este tipo de relación, le permitieron describir el conocido síndrome de la depresión anacíntica. Comentarios recientes al respecto precisan que, sin negar la importancia de dicha relación afectiva, los problemas y limitaciones que aparecen en el comportamiento de los niños afectados por la depresión anacíntica tienen también su origen en la carencia de una estimulación ambiental adecuada.

Benjamín S. Bloom sostiene que es una locura suponer que los aprendizajes pueden realizarse indistintamente en cualquier edad o momento del desarrollo; afirma que hay una curva de desarrollo negativamente acelerada en los primeros años de vida. Es decir, que las posibilidades de aprendizaje son muy grandes hasta los cinco años y que a partir de este momento empiezan a nivelarse.

Para demostrar esta hipótesis, cita tres razones importantes:

«El medio ambiente temprano es extraordinariamente importante porque modela las características durante su período más rápido de formación.

El desarrollo humano tiene carácter secuencial y cada nueva característica se forma basándose en la misma característica o en otras características que la preceden.

La teoría del aprendizaje nos enseña que es mucho más fácil aprender algo nuevo si uno no está agobiado por el problema de tener que olvidar una serie de respuestas más viejas y menos adecuadas» [5].

Piaget, al explicar la formación de las estructuras dinámicas del pensamiento, afirma que hay que contar con tres factores principales: maduración, experiencia física e interacción social a los que él añade un cuarto factor, que es el de la equilibración progresiva. Para el tema que estamos investigando, nos interesa en especial su afirmación:

«Ante todo, diremos que ninguna de estas estructuras dinámicas son innatas, sino que se forman muy gradualmente: por ejemplo, el carácter transitivo de las igualdades se adquiere, aproximadamente, de los seis y medio a los siete años, y la capacidad de medición lineal aparece alrededor de los nueve años, como ocurre con la plena comprensión de los pesos, etc. Pero la construcción progresiva no parece depender de la madurez, porque los avances difícilmente corresponden a una edad particular. Sólo el orden de sucesión es constante. Sin embargo, somos testigos de innumerables aceleraciones y retrasos por razones de educación (culturales) o de experiencia adquirida» [6].

El proceso evolutivo del niño va marcando progresivamente una línea peculiar de interacción con el medio. Las posibilidades heredadas condicionan la relación que el niño establece con el medio y, a su vez, la influencia ambiental condicionan el desenvolvimiento de las posibilidades heredadas; y se pone en marcha, con ello, un proceso de retroalimentación que incidirá en la orientación del desenvolvimiento de la personalidad total del niño.

En este proceso de retroalimentación hay momentos que son especialmente propicios para la adquisición de determinados aprendizajes.

J. P. Scott ha elaborado, al respecto, la teoría de los «períodos críticos».

«Hay, en apariencia, ciertas cosas que se aprenden mejor, por no decir únicamente, en ciertos momentos muy específicos del desarrollo de un organismo. Si dejamos que pasen inadvertidos esos momentos, el organismo puede quedar dañado de modo permanente y acaso no pueda asimilar nunca lo que habría aprendido casi automáticamente durante el período crítico» [7].

La noción de período crítico de Scott se corresponde con lo que Havinghurst denomina «momento de enseñar».

«Cuando el cuerpo está maduro, la sociedad lo requiere y el individuo está listo para realizar ciertas tareas, habrá llegado el momento de enseñarle» [8].

En la misma línea se encuentran las ideas de H. Epstein en torno al crecimiento del cerebro humano:

«Estudiando los encefalogramas realizados a distintas edades se demuestra, efectivamente, un aumento de frecuencia hacia la mitad del primer año de la vida, pero también en torno a los tres-cuatro años, siete-ocho años, diez-dosce años.

Durante dichos estadios de crecimiento es cuando se establecen nuevas conexiones cerebrales y se producen cambios sustanciales en las prolongaciones y ramificaciones cerebrales. A cada nuevo estadio, el niño es capaz de emprender razonamientos y comportamientos más complejos. Es necesaria la estimulación del entorno cuando se establezcan las conexiones neurológicas. El niño que haya "agudizado" sus anteriores redes será más apto para aprovechar las nuevas redes que se establezcan» [9].

Nos damos cuenta, por tanto, que los diversos aprendizajes que debe realizar el niño tienen momentos adecuados para su adquisición y que la educación deberá tener en cuenta dichos momentos o períodos críticos para programar todo su proceso de transmisión formativa e informativa, en función de los mismos.

Es indudable que a partir de las experiencias de Gessell, Mc Graw, Thompson y otros, se había subrayado ya la necesidad de tener en cuenta en el proceso educativo el nivel de maduración del niño; pero también es cierto que, en este sentido se había potenciado la tendencia a retrasar el momento de exigencia de adquisición de los diversos aprendizajes,

por temor a las consecuencias derivadas de la no existencia en el niño de dicho nivel de madurez.

Pero las nociones de período crítico o de momento de enseñar o de período latente que acabamos de describir, no hacen sólo referencia al peligro que puede derivar como consecuencia de proponer aprendizajes a un niño que no está maduro para ello, sino que también precisan que dejar pasar los momentos adecuados sin haber propuesto dichos aprendizajes, puede condicionar muy negativamente su adquisición futura e incluso frenarla de manera definitiva.

«Si los niños no están listos para aprender, el enseñarles puede ser un desperdicio de tiempo y esfuerzos. Puede conducir a una conducta de resistencia que se opondrá al aprendizaje apropiado como, por ejemplo, el aprendizaje de malos hábitos o el rechazo a la educación. Por otra parte, si los niños están listos, desde el punto de vista de su maduración para aprender, pero no se les permite hacerlo o se les anima a ello, pueden llegar a perder el interés. Más adelante, cuando los padres y los maestros decidan que ha llegado el momento de que aprendan, estarán, por lo común, poco dispuestos a hacer el esfuerzo necesario para lograrlo» [10].

Surgen, por lo tanto, dos posibles problemas:

Anticipar aprendizajes para los que el niño no está maduro, con lo que se puede originar: adquisición de malos hábitos, inversión excesiva de tiempo, aparición de sentimientos de frustración, etc.

Frenar aprendizajes para los que el niño ya está maduro.

Debemos admitir que en la educación española actual, la mayor incidencia de los problemas provienen de la segunda situación. Seguimos, en la mayoría de nuestras aulas, anclados en las ideas psicológicas de los años 30, en las que se acentuaba el temor por la anticipación de aprendizajes sin un nivel de madurez adecuado.

Por ello, la presente investigación se interesa por los problemas que derivan del hecho de frenar aprendizajes para los que el niño está ya maduro, puesto que es un tema poco estudiado en la realidad práctica y en el que las tendencias psicológicas más recientes tienen especial interés.

«Aunque es generalmente inconsejable introducir demasiado pronto el adiestramiento en el orden de maduración, hay el problema opuesto de no introducirlo suficientemente temprano...

... Debemos abandonar la falsa imagen del niño feliz, descuidado, bien ajustado» y el temor correspondientemente exagerado de adiestramiento cognoscitivo "prematuro" común en la década de los treinta» [11].

Si el niño está maduro para realizar determinados aprendizajes y la escuela le frena en la adquisición de los mismos, los problemas más importantes que pueden surgir son:

— Disminución de la fuerza de la motivación exploratoria, de curiosidad, de afán de saber, de superación.

Durante bastante tiempo, los psicólogos se limitaron, en la explicación de la motivación, casi exclusivamente a la teoría de la reducción del impulso, es decir, a considerar que la conducta motivada aparece como consecuencia de la puesta en marcha de una necesidad, y se orienta a conseguir el alivio de la misma.

Tendencias más recientes han evidenciado que dicha explicación resulta válida, pero insuficiente. El ser humano no actúa siempre en función de la búsqueda del equilibrio, sino que muchas veces busca un estado de desequilibrio. El equilibrio y reposo agudizado originan tensión, como lo evidenciaron las experiencias de Hebb y Lilly, sobre la privación sensorial, llevadas a cabo con estudiantes universitarios introducidos en cámaras aisladas, privados de estimulación, y que muy pronto encontraron insostenible la situación y tuvieron que abandonarla.

Leuba y Hebb hablan de que el organismo busca un óptimo de estimulación; Barlyne, Butler y Harlow de curiosidad; Hill, de actividad, y White, de competencia. Los psicólogos humanistas en general (Rogers, Maslow, Combs...) de tendencia de autorrealización.

«Una característica fundamental de estos impulsos es que muestran creciente fuerza de motivación con su provocación repetida, sugiriendo que son tan básicos, innatos y autosustentadores como sus análogos iniciados internamente» [12].

Un ambiente de aula en el que, por temor a proponer exigencias excesivas al nivel de maduración de los alumnos, se frenan las posibilidades de aprendizaje de los mismos, es un ambiente poco estimulador.

— Pérdida de interés por la adquisición de los aprendizajes.

Cuando los mismos se proponen demasiado tarde y tienen, por consiguiente, la apariencia de excesiva facilidad, no son estimulantes para el interés infantil. Las aulas deben encontrar, en las propuestas educativas, el difícil equilibrio entre la dificultad excesiva que frustra y desilusiona al alumno y la excesiva simplicidad que aburre y no acicatea.

— Hábitos negativos en la adquisición de aprendizajes.

Cuando el niño no encuentra en la actividad del aula la respuesta a sus necesidades de avance y aprendizaje, la busca fuera del ámbito escolar. Esto lleva implícito el riesgo de que dichos aprendizajes se realicen sin la guía y orientación adecuada del educador, y se adquieran al respecto hábitos inadecuados que requerirán, para avances posteriores, el esfuerzo de olvidarlos.

— Retraso innecesario en los procesos de aprendizaje.

En relación con este aspecto conviene precisar que no se defiende la idea de que deben acelerarse los procesos de desenvolvimiento infantil. La niñez no es únicamente una preparación para etapas posteriores de desarrollo, lo que justificaría, en parte, el deseo de superarla lo antes posible. La niñez es una etapa evolutiva que tiene razón de ser en sí misma, es una realización, no solamente una preparación. Se trata, por tanto, de ayudar al niño a que sea todo lo niño que debe ser, como expresaba el doctor Jerónimo de Moragas, y con ello le estaremos prepa-

rando para que se convierta, primero, en un adolescente y, posteriormente, en un adulto equilibrado y eficaz.

Ni acelerar ni tampoco frenar; debemos tratar de que los diversos aprendizajes vayan adquiriéndose en el momento crítico, no sólo porque de esta manera facilitaremos dicha adquisición, sino porque la presencia o ausencia de un determinado aprendizaje condiciona positiva o negativamente las adquisiciones posteriores.

Según Ausubel, la tendencia de los déficits en el desarrollo cognoscitivo a volverse irreversibles se debe, fundamentalmente a que las posibilidades futuras de avance se ven limitadas por las posibilidades reales alcanzadas en cada momento.

«En otras palabras, el nuevo crecimiento siempre parte de una estructura existente, es decir, de la capacidad ya adquirida y actualizada, en vez de simplemente potencialidades genéticamente inherentes» [13].

Para Piaget, el proceso de evolución intelectual es un proceso de progresiva organización y reorganización de estructuras, en el que cada estructura integra en sí misma la anterior. La equilibración permite el establecimiento de las sucesivas estructuras y la presencia de una determinada estructura es el punto de partida indispensable para la posibilidad de establecimiento de estructuras más avanzadas y complejas. El niño las elabora activamente mediante la potencialidad innata de su fuerza madurativa y la interacción adecuada con la circunstancia ambiental. Por ello, esta circunstancia ambiental debe brindarle adecuada y oportunamente las posibilidades de aprender.

— Inicio de una actitud negativa hacia la Escuela, por considerar —aunque sea inconscientemente— que la misma no satisface sus intereses mientras que sí lo hace la vida extraescolar.

La crisis en el rendimiento académico estudiantil, a partir de los últimos cursos de la EGB para proseguir a lo largo de las Enseñanzas Medias y completarse en la Universidad, es una realidad innegable y preocupante a la que hay que añadir la no menos preocupante falta de productividad laboral.

Esta situación puede derivar, en parte, de la actitud negativa hacia la escuela que estamos analizando.

En sus experiencias tempranas con la realidad escolar y como consecuencia de no ofrecerle un ambiente estimulador, el niño experimenta la vivencia de que el medio institucional no le facilita las oportunidades apropiadas para satisfacer sus necesidades de autorrealización y superación; como consecuencia de ello se desarrollan dos tipos de hábitos:

a) La búsqueda de intereses fuera del ámbito escolar. Alumnos que fracasan en la escuela y que no tienen capacidad de esfuerzo en el estudio, son, sin embargo, capaces de realizar dicho esfuerzo en tareas ajenas a la realidad académica.

b) Deterioro de la actividad significativa. La ausencia de una estimulación ambiental adecuada disminuye de manera progresiva el impulso de interacción con el medio ambiente. Se sabe, por ejemplo, que

las personas desempleadas largo tiempo, pierden interés por la actividad en general; aunque disponen de tiempo para la realización de actividades extralaborales, se interesan menos por ellas.

— Falta de actitud de esfuerzo escolar.

La necesidad de superación es una necesidad importante en el ser humano. Para todo el mundo es gratificante alcanzar lo que se propone y saber que sus metas son valiosas.

Las actividades escolares excesivamente simples y asequibles impiden que el niño pueda experimentar la satisfacción del logro y con ello disminuye paulatinamente su actitud de esfuerzo.

Hay que evitar también el peligro opuesto derivado de proponer al niño actividades demasiado difíciles que le sometan al fracaso sistemático y originen también la desaparición de dicha actitud.

Si las oportunidades de aprender se presentan en el momento, la forma y situación adecuada, todos los problemas citados anteriormente se evitarán y además se podrá alcanzar una de las que deben ser las metas fundamentales de la educación: conseguir que el niño desarrolle un autoconcepto adecuado.

«Puesto que el concepto de sí mismo de un individuo tiende a continuar desarrollándose en la dirección en que partió, la primera infancia es el período crítico del desarrollo de la estructura del yo. Cada nueva experiencia es importante por sí misma y como base para aceptar o rechazar experiencias futuras. Como resultado de ello, la conducta propia es regida no por los aspectos físicos de la situación en que se encuentra el individuo, sino por sus percepciones, influidas por sus experiencias anteriores» [14].

Si a todo lo anterior le añadimos que las personas y, por consiguiente, los niños, tienden a ser autocohesentes con su propia imagen, la importancia trascendental de la educación preescolar y la necesidad consiguiente de realizar investigaciones en torno a la misma, que permitan hacerla cada vez más eficaz para favorecer el desenvolvimiento pleno y equilibrado de los niños, resulta evidente.

Momentos críticos y Educación preescolar

Aprovechar los momentos críticos para el aprendizaje no es tarea sencilla. Hace falta poder conocer el nivel de madurez de cada niño y ello no siempre es evidente. Además, en nuestras aulas se encuentran niños con ritmos de maduración distintos; esta diversificación es mucho más acusada en preescolar que en los demás niveles de la escolaridad obligatoria. Ambas circunstancias aumentan la dificultad de dicha tarea.

Se requerirá, por tanto, poner en marcha toda una serie de condiciones para poder conseguirlo:

— Intensificación de la educación personalizada con el fin de respetar el ritmo de aprendizaje individual.

- Preparación de una metodología adecuada, que cree un ambiente estimulador y gratificante.
- Preparación adecuada de los maestros, para potenciar su capacidad de observación de los comportamientos significativos de sus alumnos.
- Disponibilidad de datos objetivos en cuanto al proceso madurativo del alumno.
- Colaboración estrecha y positiva con los padres de familia que permita con el intercambio de información un más amplio y profundo conocimiento de las peculiaridades de cada niño.

En función de ello y en el marco de la presente investigación, se han tratado de comprobar las siguientes hipótesis:

Eficacia en la utilización de una ficha de observación de madurez para la lectura y la escritura.

La ficha fue elaborada por un equipo formado por:

M.^a Angeles Campo. Licenciada en Filosofía y Letras, Catedrático de Lengua y Literatura de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Huesca.

M.^a Gloria Medrano. Doctora en Pedagogía, Diplomada en Psicología, Catedrática de Psicología de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Huesca.

Julia Azón. Profesora de EGB especialista en Preescolar, Profesora Numeraria de Preescolar del Colegio Público de Prácticas dependiente de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Huesca.

Auxiliadora Bernués. Profesora de EGB con experiencia en preescolar, Acceso directo al Cuerpo de Profesores de EGB. En ejercicio en el centro citado anteriormente.

M.^a Dolores Gorría. Profesora de EGB con especialidad en preescolar. Profesora numeraria de Colegio Público. En ejercicio en el centro citado.

Carmen Echeverría. Profesora de EGB, especialista en preescolar, profesora numeraria de preescolar del Colegio Público de Prácticas citado anteriormente.

Fue presentada en las Primeras Jornadas Técnicas de Educación Preescolar celebradas en Barcelona en 1981.

Su utilización nos ha permitido obtener los datos para el estudio comparativo del valor predictivo de los test de madurez lectora y de la observación de las maestras.

Hemos llegado, además, a la conclusión de que su uso no debe ser rígido, sino indicativo.

Fichas y pautas de observación son, por tanto, instrumentos útiles, necesarios e indispensables para el educador, pero no para que se someta servil y rígidamente a los mismos, sino para que los convierta en verdaderas y herramientas que le permitan cierta matización diferencial en función de cada caso y situación.

Estudio comparativo de la validez predictiva de los tests ABC de Filho e Inizan de madurez lectora y la observación de las maestras

Para dicho estudio se han tenido en cuenta los resultados obtenidos por los alumnos en evaluaciones realizadas al terminar el segundo parvulario, Primero y Segundo de EGB. En dichas evaluaciones se han incluido pruebas orales y escritas destinadas a comprobar los niveles alcanzados en el uso adecuado de las técnicas lecto-escritoras.

Se ha trabajado con dos grupos de 33 y 34 alumnos del Colegio Público de Prácticas con los que se llevó a cabo el seguimiento desde párvulos hasta segundo de EGB.

Las correlaciones se han hallado de la siguiente manera:

- Entre Inizan y RPB, PRI y SEG.
- Entre ABC y RPB, PRI y SEG.
- Entre PA y RPB, PRI y SEG.
- Entre PB y RPB, PRI y SEG.

(Aclaración significado siglas, en cuadros de resultados.)

Se ha considerado que éstas eran las correlaciones que debían hallarse, por las siguientes razones:

Las pruebas de madurez lectora se utilizan como instrumentos para obtener medidas que nos permitan formular un pronóstico en cuanto a las posibilidades de adquirir niveles adecuados de aprendizaje de lectura y escritura. Si las mismas son eficaces, en cuanto a valor predictivo, deberá darse una alta correlación entre los resultados que los niños obtienen en ellas y los resultados de esos mismos niños en evaluaciones relativas al nivel alcanzado en lectura y escritura.

Las maestras, a través de su observación diaria, pueden también formular un pronóstico, en cuanto a las posibilidades de aprendizaje futuro de sus alumnos y si existe una correlación alta entre dicho pronóstico y los resultados obtenidos por los niños, será evidente que la capacidad de observación de las maestras es un instrumento de eficacia predictiva.

Las correlaciones obtenidas han sido las siguientes: (se ha utilizado el coeficiente de correlación de Spearman)

Grupo A:

Inizan - RPB.0.46	Inizan - PRI.0.52	Inizan - SEG.0.54
ABC - RPB.0.55	ABC - PRI.0.60	ABC - SEG.0.60
PA - RPB.0.72	PA - PRI.0.85	PA - SEG.0.74
PB - RPB.0.75	PB - PRI.0.86	PB - SEG.0.76

Grupo B:

Inizan - RPB.0.54	Inizan - PRI.0.52	Inizan - SEG.0.56
ABC - RPB.0.44	ABC - PRI.0.50	ABC - SEG.0.53
PA - RPB.0.69	PA - PRI.0.73	PA - SEG.0.69
PB - RPB.0.69	PB - PRI.0.73	PB - SEG.0.71

En los cuadros de datos que se adjuntan, las diversas denominaciones corresponden a:

Inizan: Lugar que ocupa cada uno de los niños, con respecto a sus compañeros en función de los resultados obtenidos en el test de madurez lectora de A. Inizan.

ABC: Idem con respecto al test de madurez lectora de Lourenço Filho.

PA: Idem según la evaluación de la maestra del primer parvulario (cuatro-cinco años).

PB: Idem según la maestra del segundo parvulario (cinco-seis años).

RPB: Idem según la evaluación realizada al final del segundo parvulario.

PRI: Idem según evaluación realizada al final del primero de EGB.

SEG: Idem según evaluación realizada al final de segundo de EGB.

Puede observarse que los diversos coeficientes de correlación obtenidos muestran nítidamente el mayor valor predictivo de la observación de las maestras con respecto al valor predictivo de los tests de madurez lectora.

Este hecho debe llevarnos a dar mayor importancia en el proceso formativo de los futuros educadores, a la preparación adecuada que permita que desarrollem su capacidad de observación, para que sea lo más objetiva, detallada y eficaz posible.

No hay que olvidar, además, que, desgraciadamente, nuestros centros de EGB no cuentan con un equipo orientador y que, por consiguiente, si se pensase en la necesidad de aplicar pruebas de madurez lectora, debería organizarse la actividad lectiva para disponer de las horas necesarias para dicha aplicación. La experiencia de trabajo con dichas pruebas, alrededor de 300 niños, puesto que se habían aplicado antes de iniciar la presente investigación y se siguen aplicando todavía, me ha demostrado que se necesita alrededor de una hora para cada niño. Ya que aunque los diversos items requieran en conjunto menos tiempo, si se quiere trabajar adecuadamente con niños de cinco años, debe hacerse de una manera relajada, sin precipitaciones ni agobios y entre los diversos items, es necesario conversar con ellos sobre cuestiones trascendentales para que se desenvuelvan con naturalidad y soltura.

Por el contrario, la observación de los maestros se lleva a cabo en el aula, al mismo tiempo que se desarrolla la actividad lectiva y proporciona datos que no sólo enriquecen el conocimiento acerca de los alumnos, indispensable para una adecuada realización de la actividad docente, sino que, al potenciar la atención concentrada que el maestro dedica a los niños, se contribuye también a la formación de un adecuado autoconcepto por parte de los mismos. Una de las condiciones básicas para que se establezca un autoconcepto positivo es la de que los niños se sientan aceptados y atendidos por los adultos, significativos para ellos, que les rodean, y sus maestros se encuentran, indudablemente, en el grupo de dichos adultos significativos.

Cuestionarse la eficacia predictiva de las pruebas de madurez lectora y por consiguiente la conveniencia o no conveniencia de su utilización, es un tema abundante en la literatura de investigación psicológica. Los resultados en los mismos tienen los signos más diversos. Desde Keog y Becker, entre otros, que consideran que no hay una adecuada predicción en dichas pruebas por faltarles fineza discriminativa, hasta De Hirsch y Jeferson, que afirman haber elaborado una prueba que les permite detectar el noventa y uno por ciento de los niños en edad preescolar que tendrían problemas posteriores en el aprendizaje de la lectura.

Entre las últimas publicaciones españolas al respecto, tenemos la de M.^a Dolores González Potal, en la que afirma haber encontrado una correlación prácticamente nula entre la madurez para la lectura, según el ABC y el Reversal y el rendimiento en la lectura según las pruebas de Pérez González [15].

Los resultados que hemos obtenido en nuestro trabajo nos muestra, sin embargo, un coeficiente de correlación aceptable entre los datos del diagnóstico obtenidos a través de las pruebas de Inizan y Filho y los resultados reales de los alumnos.

Por todo ello, a pesar del papel crucial que consideramos tiene la observación de los maestros, pensamos que las pruebas de madurez lectora siguen teniendo una innegable funcionalidad.

Puesta en marcha de una nueva metodología en preescolar

Las modificaciones introducidas en la metodología de preescolar afectaron de manera más directa a la lectura y escritura, pero como es evidente incidieron en toda la marcha de la actividad del aula al tratarse de un nivel en el que la globalización es condición esencial.

Hasta el momento, se utilizaba un método silábico para el aprendizaje de la lectura, los niños empezaban su monótono aprendizaje de la «cartilla» desde el primer parvulario. Se cambió dicha cartilla por los libros de lectura de «Poquito a poco» del equipo de maestros de Rosa Sensat, ed. «La Galera».

Unido a todo lo anterior y como novedad que consideramos importante y más original dentro de la nueva metodología, creamos un ambiente letrado en el aula. El término ambiente letrado corresponde a Mabel Condemarin, Catedrático de Educación Especial de la Universidad Católica de Chile y presidente de la Asociación Internacional de Lectura para América Latina, y alude al hecho de tratar que el niño se relacione con la palabra escrita.

¿En qué consiste el ambiente letrado que hemos creado en nuestras aulas?

En las aulas de preescolar de la mayoría de nuestros centros, especialmente en los primeros niveles, hay una ausencia casi total del mensaje escrito. El temor a iniciar a los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura antes de que estén maduros para ello, con los proble-

mas que indudablemente podrían derivarse, ha convertido el mensaje escrito en casi un tabú en dichas aulas.

Nosotros consideramos que esto es un error y tratamos de hacer con el mensaje escrito lo mismo que hacemos con el mensaje oral. A un niño pequeño se le habla, aunque él no sepa hablar; es decir, el niño se encuentra inmerso en un ambiente hablado desde el momento del nacimiento. Ambiente hablado en el que el mensaje se le transmite constantemente y de manera espontánea sin frenarnos en función de su desarrollo neurológico para poder hablar, ni tratando de dirigirle sólo palabras simples fonéticamente, para ir complicándolas progresivamente. Dicho ambiente hablado es condición «sine qua non» para que aparezca el lenguaje y se dé un desarrollo equilibrado de la personalidad infantil.

En las aulas de nuestra experiencia, aparece el mensaje escrito, siempre que es posible: en las perchas de los alumnos está su nombre escrito, en sus lugares en las mesas, también sus fichas, cuadernos..., etc., tiene siempre su nombre escrito, en todos los casos con el mismo tipo de letra y con total claridad (la letra es la misma de sus libros de lectura); en los muebles y elementos del aula que se prestan a ello; en los murales que se realizan con respecto a los diversos temas, en materiales diversos que utilizan para juegos y actividades de reconocimiento de semejanzas, diferencias, contrarios..., etc.

Dichos mensajes escritos deben ser dinámicos, es decir, no deben permanecer colocados de manera igual desde que surgen, sino que debe procurarse utilizarlos en juegos y otras actividades con el fin de que sean motivo de atención para los alumnos, puesto que de lo contrario perderían su eficacia.

Con ello se pretende un contacto espontáneo y lúdico con el mensaje escrito similar al que existe con el lenguaje oral.

En el momento actual, y como consecuencia de los resultados de la presente investigación y del estudio de las actividades de Rachel Cohen en Francia y de Glenn J. Doman en Estados Unidos, entre otros, estamos trabajando sistemáticamente con este ambiente letrado en el primer parvulario, pensamos que, a pesar de los innegables resultados positivos obtenidos en este trabajo, podemos mejorarlo.

La correspondencia casi total que en español se da entre lo escrito y el contenido fonético, hace más sencillo el aprendizaje de la lectura y la escritura y por ello pensamos en su introducción a nivel de juego puede llevarse a cabo desde el primer parvulario, con niños de cuatro años. Empezamos con su nombre, ya que éste es tremadamente significativo para ellos y contribuye, además, a la afirmación su yo. El material que se utiliza está elaborado por las maestras del aula y por los alumnos de tercer curso de la Escuela de Magisterio, que colaboran voluntariamente en un seminario llevado a cabo en horas extraescolares; dicha colaboración se mantiene hace más de cuatro años. Los materiales que han surgido están algunos inspirados en material comercial existente en el mercado, pero otros son originales y están demostrando una considerable utilidad.

La descripción de los mismos y las precisiones acerca de su utilización y eficacia, constituyen el tema de una nueva investigación que estamos iniciando y que ha motivado ya la presentación de una comunicación en las Primeras Jornadas de Educación Preescolar que se han celebrado los días 13, 14 y 15 de diciembre de 1984 en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Málaga.

La introducción de la nueva metodología originó también sus dificultades. Es indudable que el aprendizaje, mediante un método silábico, es inicialmente más rápido, pero es únicamente mecánico, no hay comprensión de lo que se lee, las sílabas no brindan un mensaje con contenido y las palabras que se buscan en las cartillas, al venir condicionadas por las sílabas que se están aprendiendo son, generalmente, muy lejanas a los intereses infantiles. Pero para los padres, estos innegables puntos negativos no son evidentes. Ellos estaban acostumbrados a las cartillas de sus hijos mayores y al hecho de poder colaborar en la tediosa tarea de hacer leer a sus hijos la página correspondiente.

Para alguna de las maestras también planteaba dudas la nueva metodología.

El problema de que los niños se aprendían de memoria el contenido de los libros de lectura, pesaba considerablemente.

En realidad, la mayor eficacia final del nuevo método no ha podido confirmarse hasta el término de la investigación a través de la comprobación de las hipótesis de:

Actitud positiva hacia la escuela.

Interés por la lectura.

Ausencia de silabeo.

Ausencia del problema ortográfico de unión de palabras.

Comprensión lectora.

Comprobación de la actitud positiva de los niños hacia la escuela

Uno de los objetivos fundamentales de la investigación era el de que la metodología antes descrita hiciera las aulas de preescolar estimuladoras y gratificantes para los niños, de manera que surgiera en ellos una actitud positiva hacia la escuela.

El establecimiento de dicha actitud se ha evaluado a partir de las observaciones de las maestras del aula y de las respuestas de los padres a las preguntas que, en relación con el tema, se les formulaba en unas encuestas que debieron responder al final del curso del segundo parvulario y al final del curso de segundo de EGB.

Las maestras de los diversos niveles han confirmado que los niños manifestaban un considerable interés por las actividades realizadas en el aula y de manera especial la lectura y la escritura eran actividades vividas satisfactoriamente, buscadas y deseadas.

A través de los ejercicios realizados por los niños, pudo comprobarse también cómo tanto la lectura como la escritura se utilizan como ins-

trumentos ligados a la realidad. Las palabras que aparecen en las pruebas escritas de creatividad reflejan sus intereses personales diferenciales. En los de los varones aparecen nombres de futbolistas y resultados de fútbol y en los de las niñas, nombres de flores, objetos de vestir..., etc. Es un índice claro de que no se han limitado a un aprendizaje instrumental mecánico, sino que han descubierto la posibilidad del mensaje escrito como medio de expresión personal y de comunicación propia. Algo semejante ocurre con el contenido de los textos libres realizados en las evaluaciones respectivas de primero y segundo de EGB.

En las encuestas de los padres, tanto en las que contestaron cuando sus hijos terminaron el segundo parvulario, como en las que lo hicieron al terminar segundo de EGB, todos, sin excepción, afirman que sus hijos asisten contentos al colegio. En consecuencia, se consiguió poner en marcha una actitud inicial positiva hacia la escuela, actitud que se mantiene en el último curso que iba a ser controlado dentro del proyecto de investigación.

Interés por la lectura

Tanto las observaciones de las maestras como las de los padres destacaron, en su momento, que en los niños del segundo parvulario existía un considerable interés por la lectura, manifestado a través del deseo de leer anuncios, carteles, etc., al principio, y posteriormente algunos libros y tebeos; dicha actitud, modificando el material de lectura —en función del progresivo avance en el dominio de la técnica— se ha mantenido y aumentado en los cursos que ha abarcado la investigación.

Esto se debe, en gran parte, a que su contacto inicial con la lectura ha sido gratificante. Su aula era un ambiente letrado y la metodología para el aprendizaje de la lectura, al ser global, originaba que existiera siempre comprensión acerca del mensaje que se estaba leyendo, lo que fomenta el interés.

Ausencia de silabeo.

En las sucesivas evaluaciones orales de lectura que se han hecho al final del segundo parvulario, al final de primero de EGB y al final de segundo de EGB, se ha constatado que en ningún niño aparecía problema de silabeo.

El dato era más evidente en la evaluación llevada a cabo al final del segundo parvulario, puesto que en ella se puso de manifiesto que los niños, o leían las palabras como una unidad global comprensiva, o, simplemente, no las leían, pero no recurrían nunca al silabeo.

Si tenemos en cuenta que alumnos que han aprendido a leer mediante un método silábico, mantienen dicho problema algunas veces hasta los niveles de tercero o cuarto, admitiremos el carácter positivo de lo alcanzado.

Sin embargo y de manera sorprendente, a pesar de que los inicios de los métodos globales de lectura se remontan a Decroly (1871-1932),

todavía muchos de nuestros preescolares siguen iniciando su aprendizaje de lectura mediante métodos silábicos y las cartillas han sufrido modificaciones en su presentación accidental, pero no en su sustrato esencial.

Los niveles de lectura alcanzados al final de segundo parvulario fueron adecuados; sólo un 8 % de los alumnos no alcanzaron los rendimientos mínimos de la lectura y todos ellos detectados por las pruebas de madurez lectora como carentes de la necesaria madurez para dicho aprendizaje. Algunos de los niños que habían sido detectados por dichas pruebas como carentes también de dicho nivel de madurez, consiguieron, sin embargo, leer sin dificultades.

Ausencia del problema ortográfico de unión de palabras

El problema ortográfico de unir y separar inadecuadamente las palabras estaba presente en los alumnos del centro. Muy intensamente en primero y segundo, pero se seguía mantenido de manera esporádica, pero excesivamente abundante, en tercero y cuarto.

En el caso de los alumnos, sujetos de la presente experiencia, no ha surgido dicho problema nunca y en ninguno de ellos.

En las pruebas realizadas al final del segundo parvulario se pueden encontrar escritos, en los que la posición topográfica de las palabras favorecía la tendencia a unirlas y en los que no aparece dicha unión indebida. Dada la metodología utilizada, la palabra ha sido captada en su sentido unitario y de mensaje significativo, por lo que no surge la dificultad ortográfica que deriva de captar los elementos silábicos de manera independiente y carente de sentido.

Lectura comprensiva

Las diversas evaluaciones, tanto orales como escritas, muestran una total comprensión lectora.

Con respecto a las pruebas orales, dicha comprensión se pudo comprobar a través de las preguntas formuladas por los evaluadores, pero también en función del comportamiento puesto en marcha por algunos de los niños que habían leído equivocadamente una palabra del texto y rectificaban su error al completar la lectura de la frase, dicha rectificación surgía en el momento de comprender el mensaje total de la frase.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en la investigación realizada han permitido destacar: la importancia fundamental de que la escuela en general y el nivel preescolar en particular sean gratificantes y estimuladores para el niño.

También se ha puesto en evidencia que el aprendizaje de la lecto-

escritura es de considerable importancia para el desenvolvimiento académico posterior, y que para que se lleve a cabo con la adecuada precisión y eficacia, es conveniente que desde su inicio, el niño comprenda lo que lee. Para ello, el método que parte de palabras significativas se ha mostrado mucho más adecuado que el método silábico.

Se ha constatado que la observación de las maestras del aula es más eficaz como medio de predicción sobre las posibilidades posteriores de los niños, que los tests de madurez lectora de Lourenço Filho y André Inizan. Lo que debe tener una incidencia en la preparación profesional de los futuros educadores, potenciando en ellos sus posibilidades de observación objetiva y precisa.

Finalmente se ha podido comprobar también la importancia de que exista una investigación educativa aplicada, inserta directamente en la realidad del aula y que permita introducir en la dinámica de la misma, modificaciones que mejoren la calidad educativa.

Dirección de la autora: Gloria Medrano Mir, Escuela Universitaria del Profesorado de Educación General Básica, Valentín Carderera, 4, 22071 Huesca.

NOTAS

- [1] MEDRANO MIR, M.^a G. y OTROS (1981) *Propuesta de una ficha de observación de madurez para la lectura y la escritura en la etapa Preescolar*, p. 348 (Barcelona, Gatep).
- [2] MEDRANO MIR, M.^a G. (1982) La Psicología de la educación y la facilitación del aprendizaje, *Revista Española de Pedagogía*, XL: 158, pp. 141-146.
- [3] BOWER, T. G. (1973) *Psicología del desarrollo*, p. 35 (Madrid, Editorial Siglo XX).
- [4] BRUNER, J. S. (1969) Consecuencias cognoscitivas de la privación sensorial temprana en *Psicología de la Educación*, recopilación de R.C.S. Printhal, p. 57 (Madrid-Morata).
- [5] BLOOM, B. S. *Importancia e influencia del primer medio ambiente y de la primera experiencia*, en obra citada *Psicología de la Educación*, p. 51.
- [6] PIAGET, J. (1960) *El método genético en el estudio de la Psicología del pensamiento*, conferencia pronunciada en la Academia de Ciencias de Nueva York, 28-29 de abril de 1960.
- [7] SCOTT, J. P. (1962) Períodos críticos en el desarrollo de la conducta, p. 15, *Science*, vol. 138, pp. 949-958, 30 nov., citado en *Psicología de la educación*, R. C. Sprinthall, N. A. Sprinthall, obra antes citada.
- [8] HAVINGHURST, R. J. (1972) *Developmental tasks and education* (New-York, Mc Kay).
- [9] EPSTEIN, H. T. (1978) Growth spurts during brain development: implications for educational policy and practice, en J. S. CHALL y A. F. MIRSEY (eds.) *Educación and the brain* (Chicago, University of Chicago Press).
- [10] HURLOCK, E. B. (1982) *Desarrollo del niño* (Méjico, Ed. Mc. Graw Hill), p. 30.
- [11] MOULY, G. J. *Psicología para la enseñanza*, pp. 123-126 (Méjico, Interamericana).
- [12] MOULY, G. J., o.c., p. 59.
- [13] MOULY, G. J., o.c., p. 129.
- [14] MOULY, G. J., o.c., p. 77.
- [15] GONZÁLEZ PORTAL, M.^a D. (1984) El diagnóstico precoz como medida preventiva en las dificultades de aprendizaje de la lectura. Validez del ABC de Filho y el Reversal test, p. 59, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39.

BIBLIOGRAFIA

- AMES, HAINES, GILLESPIE (1981) *Tests de madurez escolar instituto Gesell* (Madrid, Paidos).
- ANASTASI, A. (1973) *Psicología diferencial* (Madrid, Ed. Aguilar).
- ANCONA, L. (1971) *Cuestiones de Psicología* (Barcelona, Ed. Herder).
- BETTELHEIM, B.; ZELAN, L. (1983) *Aprender a leer* (Barcelona, Ed. Crítica).
- BRUNER, J. S. (1980) *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo* (Madrid, Pablo del Río).
- CHANGEUX, J. P. (1977) *L'inné et l'acquis dans la structure du cerveau* (París, Du Seuil).
- COHEN, R. (1980) *Aprendizaje precoz de la lectura* (Madrid, Cincel Kapelusz).
- COHEN, R. (1983) *En defensa del aprendizaje precoz* (Barcelona, Nueva Paideia).
- DOMAN, G. J. (1974) *Cómo enseñar a leer a su bebé* (Madrid, Aguilar).
- EPSTEIN, H. T. (1978) Growth spurts during brain development: Implications for educational policy and practice, en CHALL, J. S. y MIRSEY, A. F. (eds.) *Education and the brain* (Chicago, University of Chicago Press).
- HAVINGHURST, R. J. (1972) *Developmental tasks and education* (New-York, Mc Kay).
- HURLOCK, H. B. (1982) *Desarrollo del niño* (México, Mc. Graw Hill).
- INIZAN, Á. (1978) *27 frases para enseñar a leer* (Madrid, Pablo del Río).
- LUCART, L. (1983) *El fracaso y el desinterés escolar* (Ed. Gedisa).
- MEDRANO, M.^a G. y OTROS (1981) *Propuesta de una ficha de observación de madurez para la lectura y la escritura en la etapa preescolar* (Barcelona, Gatep).
- (1982) La Psicología de la Educación y la facilitación del aprendizaje, *Revista Española de Pedagogía*, XL: 158.
- MURCHISON, C. (1955) *Manual de Psicología del niño* (Barcelona,, Ed. Seix).
- MOULY, G. J. (1978) *Psicología para la enseñanza* (México, Interamericana).
- HORGAN, C. T. (1962) *Introducción a la Psicología* (Madrid, Aguilar).
- STAMBAK, M. (1978) *Tono y Psicomotricidad* (Madrid, Pablo del Río).
- PIAGET, J., obra completa.
- PRINTHALL, R. C. S. y PRINTHALL, N. A. (1973) *Psicología de la Educación* (Madrid, Morata).
- PAPALIA, D. E. y WENDKOS, S. (1978) *Psicología del desarrollo* (México, Mc Graw Hill).
- WOLF, V. (1949) *La personalidad del niño en edad preescolar* (Ed. Eudeba).

SUMARIO: El artículo destaca la importancia del conocimiento de los momentos críticos de aprendizaje y como consecuencia de ello el papel primordial que tiene la educación preescolar.

Sintetiza, además, las conclusiones obtenidas en la investigación realizada en el Colegio Público de Prácticas de la E. U. de Magisterio de Huesca. En dicha investigación se ha podido constatar: a) La eficacia predictiva de la observación de las maestras sobre la de las pruebas de madurez lectora. b) La utilidad de la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado y gratificante, en las aulas de preescolar, para conseguir en los alumnos una actitud positiva hacia la Escuela. c) La importancia del inicio del aprendizaje lecto-escrito, con mensajes significativos. d) La conveniencia de una investigación aplicada inserta en la realidad del aula, que permita mejorar la calidad de educación.

Descriptores: Early experiences, Maturity, Apprenticeship critical moment, Pre-school education, The Teachers's effective observation, Readwriting.