

TESIS DOCTORAL

2016

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN
EDUCACIÓN INFANTIL EN EL CONTEXTO
DE LA LEGISLACIÓN ESCOLAR**

DESIRÉE MANZANO ARAGÜEZ

LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Directora: M^a Concepción Milagros Domínguez Garrido

Codirectora: Inmaculada Alemany Arrébola

TESIS DOCTORAL

2016

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN
EDUCACIÓN INFANTIL EN EL CONTEXTO
DE LA LEGISLACIÓN ESCOLAR**

DESIRÉE MANZANO ARAGÜEZ

LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Directora: M^a Concepción Milagros Domínguez Garrido

Codirectora: Inmaculada Alemany Arrébola

A mis padres, a mi hermana, a mi marido y a mis hijas, porque creyeron en mí, dándome ejemplos dignos de superación y entrega, porque en gran parte gracias a ellos, hoy puedo ver alcanzado mis objetivos, ya que siempre estuvieron impulsándome en los momentos más difíciles de mi carrera, y porque el orgullo que sienten por mí, fue lo que hizo ir hasta el final.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría que estas líneas sirvieran para expresar mi más profundo agradecimiento a aquellas personas que de manera directa o indirecta, han colaborado en la realización de la tesis, en especial al DR. D. Samuel Gento Palacios, a la Dra. Concepción Domínguez directores de esta investigación, por la orientación, seguimiento y la supervisión de la misma, pero sobre todo a mi codirectora Dra. Inmaculada Alemany Arrébola porque sin el impulso de ella, sin la motivación, sin sus orientaciones y el apoyo recibido a lo largo de estos años no hubiera podido seguir con esta investigación.

Quisiera hacer extensiva mi gratitud a la directora de mi centro CEIP Reyes Católicos, M José Ruíz Delgado por haberme brindado su apoyo y facilitado la investigación y el estudio en el propio centro, al igual que a mis compañeros del centro.

Sin ser menos importante quiero darle las gracias a mi padre por haber confiado siempre en mis posibilidades y recibir su apoyo, y, a mi madre espejo en el que mirarme, que, con su particular visión que tiene de la vida y del papel que la mujer debe desempeñar en la sociedad, ha logrado transmitirme su filosofía, su férrea voluntad, y su fe inquebrantable en la consecución de este proyecto. Me enseñó a ser una mujer independiente, autónoma. A mi hermana por apoyarme, ayudarme, animarme y confiar siempre en la realización de todos mis retos, a mi marido por haberme apoyado, acompañado en toda mi carrera profesional, por haberme comprendido y proporcionado el empuje que necesitas en determinados momentos. Creo que sin su concurso, este trabajo no se hubiese llevado a cabo.

A mis hijas, los soles de mi vida, aún no estando en momentos en los que me necesitaban, han sido las que me han dado fuerzas y me han motivado en los buenos y malos momentos por finalizar mi trabajo.

Y por último, a mi familia y amigos que de forma incondicional han comprendido mis malos momentos a lo largo de esta aventura, por haber estado siempre atentos en todo el proceso y por demostrarme que me queréis y confiáis en mí de manera incondicional.

A todos ellos, muchas gracias

ÍNDICE

CAPÍTULOS

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. La intervención educativa en un marco legislativo	21
I.1. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA TRANSICIÓN DE LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS	24
I.2. LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN DEL NIÑO EN EL SISTEMA EDUCATIVO	32
I.2.1. Indicadores educativos de calidad desde la Constitución Española hasta la LOMCE	32
I.2.2. La importancia del lenguaje desde la LOGSE a la LOMCE.	39
CAPÍTULO II. La evolución del desarrollo del lenguaje y su influencia en la etapa de Educación Infantil	52
II.1. CONCEPTO DE LENGUAJE	55
II.2. ETAPAS O ESTADIOS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE	58
II.3. LOS CONTEXTOS COMUNICATIVOS	61
II.4. EL CONTEXTO FAMILIAR	64
II. 5. LA INTERACCIÓN COMUNICATIVO- LINGÜÍSTICA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE	61
II.6. LA ESCUELA Y EL AULA COMO NEXO DE INTERACCIÓN	66
II. 6.1. Elementos que influyen en el entorno educativo	67
II. 6.1.1. El aula como espacio común	68
II.6.1.2. Ambiente escolar	71
II.6.1.3. Estilos interactivos del profesorado	73
II.6.1.4. La interacción entre iguales	77
CAPÍTULO III. Variables externas que influyen en le rendimiento escolar	81
III.1. FACTORES EDUCATIVOS	83
III.2. FACTORES FAMILIARES	85
III.2.1. Formación de los padres en función del nivel del contexto familiar	88
III.2.2. Recursos culturales	91
III.3. EL ORIGEN ÉTNICO DEL CONTEXTO FAMILIAR	94
III.3.1. El bilingüismo en el alumnado de distinto origen étnico	96
III. 4. PROCESO DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE LAS DIFICULTADES DEL LENGUAJE	99
CAPÍTULO IV. Programas de trabajo en Infantil para la mejora del lenguaje	114
IV.1. ESTIMULACIÓN TEMPRANA	117
IV. 2. PROGRAMAS DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA	121
IV.3. INTERVENCIÓN DEL LENGUAJE CON EL MÉTODO DOMAN	127

IV.3.1. Estudios sobre el Método Doman	127
IV.3.2 .Metodología	131
IV. 3.2.1. Programa inicial de lectura	134
IV.3.2.1.1. Características del material	134
IV. 3.2.2. Programa de matemáticas	142
IV.3.2.3. Bits de inteligencia	144
CAPÍTULO V. Objetivos, hipótesis y metodología	149
V. 1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	150
V. 2 HIPÓTESIS	151
V.3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN.	151
V.3. 1. PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN: FASE	152
V.3.1.1.Diseño	152
V.3.1.2. Participantes	153
V.3.1.3. Instrumentos	154
V.3.1.4. Procedimiento	154
V.3.1.5. . Análisis de datos	155
V. 3.2. SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN: FASE DE LA INTERVENCIÓN	156
V.3.2.1. Diseño	155
V.3.2.2. Participantes	156
V. 3.2.3. Instrumentos	157
CAPÍTULO VI. Resultados	172
VI.1. RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE DE INTERVENCIÓN: FASE DIAGNÓSTICA	173
VI.2. RESULTADOS DE LA SEGUNDA FASE DE INTERVENCIÓN: FASE DE INTERVENCIÓN	192
CAPÍTULO VII. Discusión, conclusión y propuestas	197
VII.1. DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE LA PRIMERA Y SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN	197
VII. 2. CONCLUSIONES	197
VII. 3. PROPUESTAS	197
CAPÍTULO VIII. Bibliografía	197
ANEXO 1: Programa método Doman	239

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AL:	Audición y Lenguaje
DEA:	Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje
EEUU:	Estados Unidos
EI:	Educación Infantil
EP:	Educación Primaria
GE:	Grupo Experimental
GG:	Grupo Control
ITPA:	Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas
LOCE:	Ley Orgánica de Calidad Educativa
LODE:	Ley Orgánica del Derecho a la Educación
LOE:	Ley Orgánica de Educación
LOGSE:	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE:	Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa
MECD:	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
OCE:	Organización de Cooperación Económica
PEABODY:	Test de Vocabulario en Imágenes
PIRLS:	Estudio Internacional de Progreso en comprensión Lectora
PISA:	Informe de Programa Internacional para estudiantes
PT:	Pedagogía Terapéutica
RD:	Real Decreto
SE:	Sistema Educativo
TICs:	Tecnología de la Información y Comunicación
TIMSS:	Instituto de Estadística y Cartografía
UE:	Unión Europea
L1:	Primera Lengua
L2:	Segunda Lengua

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Evolución de las tasas de escolarización en las edades de primer y segundo ciclo de Educación Infantil (Fuente: MECD, 2015)</i>	30
<i>Tabla 2. Participantes en la Fase de Intervención</i>	157
<i>Tabla 3. Participantes en función del grupo Experimental/ Control</i>	158
<i>Tabla 4. Presentación de los bits de matemáticas durante la 2ª semana</i>	167
<i>Tabla 5. Organización de los bits de matemáticas durante la fase de intervención de la 3ª a la 10ª sesión</i>	167
<i>Tabla 6. Programa de intervención de sumas</i>	168
<i>Tabla 7. Programa de intervención de restas</i>	168
<i>Tabla 8. Puntuaciones medias del alumnado de E. Infantil y Ed. Primaria en las distintas pruebas del ITPA</i>	174
<i>Tabla 9. Puntuaciones medias del alumnado de E. Infantil y Ed. Primaria en las distintas pruebas del ITPA en función del curso y del grupo cultural de procedencia</i>	174
<i>Tabla 10. Puntuaciones medias del alumnado de E. Infantil y Ed. Primaria en las distintas pruebas del ITPA en función del curso y del sexo</i>	176
<i>Tabla 11. Las habilidades psicolingüísticas de Ed. Infantil y Ed. Primaria en función de la variable sexo</i>	177
<i>Tabla 12. Las habilidades psicolingüísticas en función de la procedencia cultural</i>	179
<i>Tabla 13. Habilidades psicolingüísticas en la Etapa de Educación Infantil</i>	181
<i>Tabla 14. Habilidades psicolingüísticas en la Etapa de Educación Primaria</i>	183
<i>Tabla 15. Habilidades psicolingüísticas en el alumnado de Educación Infantil en función del tipo de lengua utilizada en casa</i>	185
<i>Tabla 16. Habilidades psicolingüísticas en el alumnado de Educación Infantil en función del tipo de lengua utilizada en casa</i>	187
<i>Tabla 17. Correlación entre frecuencia de bilingüismo en casa y las habilidades psicolingüísticas</i>	189
<i>Tabla 18. Correlación entre frecuencia de bilingüismo en casa y el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas</i>	190
<i>Tabla 19. Las habilidades psicolingüísticas en función del tipo de Centro</i>	190
<i>Tabla 20. Correlaciones entre los subtest y los estudios del padre y madre</i>	192
<i>Tabla 21. Puntuaciones promedio del alumnado de etnia bereber y europea en función de la variable procedencia cultural</i>	193
<i>Tabla 22. Puntuaciones primerio del Grupo Experimental y Control antes de la aplicación del programa de intervención</i>	193
<i>Tabla 23. Puntuaciones promedio antes y después de la aplicación del programa de intervención</i>	194
<i>Tabla 24. Puntuaciones promedio antes y después de la aplicación del programa de intervención entre el Grupo Experimental y el Grupo Control</i>	194
<i>Tabla 25. Puntuaciones primerio antes y después de la aplicación del programa de intervención</i>	194
<i>Tabla 26. Puntuaciones primerio antes y después de la aplicación del programa de intervención en función de la variable sexo</i>	195
<i>Tabla 27. Puntuaciones promedio Grupo Control y Grupo Experimental en función de la variable cultural de origen e idioma que hablan en casa</i>	196

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Resultados del informe PISA en matemáticas (Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, 2012)	24
FIGURA 2. Resultados en la prueba de lectura (Fuente: Ministerio de Educación y Cultura, 2012)	25
FIGURA 3. Rendimiento en matemáticas en función de la condición inmigrante (Fuente: MECD, 2012)	26
FIGURA 4. Nivel de rendimiento en centro públicos y concertados (Fuente: Informe PISA, MECD, 2012)	27
FIGURA 5. Diferencia de sexo en competencias (Fuente: Informe PISA- MECD, 2012)	28
FIGURA 6. Evolución de las tasas netas de escolarización en las edades de primer y segundo ciclo de Educación Infantil, 2001- 2002 a 2011- 2012 (Fuente: MECD, 2015)	29
FIGURA 7. Proporción de estudiantes según la escolarización temprana y nivel socioeconómico-cultural (Fuente: González, S y López, A., 2015)	30
FIGURA 8. Diferencias entre el RD 1630/1333 (Fuente: Elaboración propia)	41
FIGURA 9. Desarrollo del lenguaje (Fuente: Quintero, 2005)	58
FIGURA 10. Evolución del lenguaje (Nieto, 1984). (Fuente: Elaboración propia)	59
FIGURA 11. Teoría de la interacción simbólica (Felson, 1995). (Fuente: Elaboración propia).	64
FIGURA 12. Tipos de familias según Bernstein (1971). (Fuente: Elaboración propia)	60
FIGURA 13. Teoría ecológica de Bronfenbrenner (Fuente: http://losapuntesdemagisterio.blogspot.com.es/2013/03/psicologia-del-desarrollo-ii.html)	67
FIGURA 14. Ambiente de aprendizaje (Fuente: Forneiro, 2008)	72
FIGURA 15. Argumentos para fomentar el desarrollo del lenguaje entre iguales Cazden (1991) (Fuente: Elaboración propia)	79
FIGURA 16. Tipos de prácticas para preescolares, Kamhi y Catts (1999) (Fuente: Elaboración propia).	103
FIGURA 17. Factores que influyen en las actitudes del profesorado hacia la integración. (Fuente: Alemany y Villuendas , 2004).	104
FIGURA 18. Programas de estimulación temprana según Doman (1971). (Fuente: Elaboración propia)	133
FIGURA 19. Fases del método Doman. (Fuente: Elaboración Propia)	136
FIGURA 20. Sistema de Puntos	143
FIGURA 21. Fases y etapas de la investigación	152
FIGURA 22. Proceso de investigación en la fase de diagnóstico (Fuente: Elaboración propia)	153
FIGURA 23. Proceso de las Fases del programa de intervención	157

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. <i>Diferencias en función del sexo (Nivel representativo)</i> _____	178
GRÁFICO 2. <i>Diferencias en función del sexo (Nivel automático)</i> _____	178
GRÁFICO 3. <i>Nivel del lenguaje en Educación Infantil (Nivel representativo)</i> _____	180
GRÁFICO 4. <i>Nivel del lenguaje en Educación Infantil (Nivel automático)</i> _____	180
GRÁFICO 5. <i>Nivel del lenguaje en Educación Primaria (Nivel representativo)</i> _____	182
GRÁFICO 6. <i>Nivel del lenguaje en Educación Primaria (Nivel automático)</i> _____	182
GRÁFICO 7. <i>Diferencias entre población europea y bereber (Nivel representativo)</i> _____	184
GRÁFICO 8. <i>Diferencias entre población europea y bereber (Nivel automático)</i> _____	184
GRÁFICO 9. <i>Diferencias entre niños bilingües y monolingüe (Nivel representativo)</i> _____	186
GRÁFICO 10. <i>Diferencias entre niños bilingües y monolingüe (Nivel automático)</i> _____	186
GRÁFICO 11. <i>Diferencias del nivel del lenguaje en Educación Primaria (Nivel representativo)</i> _____	188
GRÁFICO 12. <i>Diferencias del nivel del lenguaje en Educación Primaria (Nivel automático)</i> _____	188
GRÁFICO 13. <i>Comparación colegio público y concertado (Nivel automático)</i> _____	191
GRÁFICO 14. <i>Comparación colegio público y concertado (Nivel automático)</i> _____	191
GRÁFICO 15. <i>Resultados GC y GE</i> _____	195

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1. Evolución de la Legislación del Sistema Educativo español (Fuente: Elaboración propia).....	33
CUADRO 2. Comparación entre LOGSE, LOCE Y LOE en la ordenación académica (Fuente: Elaboración Propia)	38
CUADRO 3. La importancia del lenguaje en las diferentes leyes (Fuente: Elaboración propia)	40
CUADRO 4. Objetivos del área de Conocimiento de sí mismo.....	44
CUADRO 5. Objetivos del área de Conocimiento del Entorno	46
CUADRO 6. Objetivos del Área de Lenguaje: Comunicación y Representación	49
CUADRO 7. Registro de observación de Flanders (Fuente: Flanders, 1970)	70
CUADRO 8. Dimensiones de los estilos de enseñanza (Fuente: adaptado de Nieto, 2013).....	75
CUADRO 9. Diferencias e inconvenientes del proceso de lectoescritura de Doman. (Fuente: Elaboración Propia)	147

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad donde la pluralidad cultural es una constante, es un hecho irrefutable. En los centros escolares, la presencia de niños de otras culturas se ha hecho visible en los últimos años. Esta situación multicultural se hace patente en la ciudad de Melilla, donde en tan sólo 12 kilómetros cuadrados reside una población con el 56% de la población censada de origen peninsular y el español como lengua materna, el otro 41% de los melillenses son musulmanes, mayoritariamente autóctonos de la zona del Rif, con el idioma materno *tamazight* que es un dialecto bereber, de transmisión oral (Herrera, Defior y Lorenzo, 2007). El resto de la población es variada: judíos, hindúes, gitanos. Por esto, existen en todos los centros educativos un alumnado heterogéneo, el alumnado de origen bereber y con lengua materna, *tamazight*, que es un grupo que presenta problemas de bilingüismo ya que cuando accede a la etapa infantil no domina la lengua vehicular necesaria para acceder al conocimiento.

Siguiendo a Mesa y Sánchez (1996) que recogen la definición de Siguán (1986), entienden que una persona es bilingüe cuando además de su primera lengua, tiene competencia parecida en otra y es capaz de usar una u otra en función de la circunstancia. El bilingüismo que presenta el alumnado melillense cuando ingresa en la etapa infantil y que continúa en la etapa escolar hace referencia a la situación que ocurre en una misma comunidad lingüística, donde una lengua A (español) ocupa los ámbitos altos de comunicación (administración, escuela, medios de comunicación), el código elaborado, mientras que la otra lengua B (*tamazight*, en el grupo de origen bereber), la propia o natural de la zona, queda

reducida a los usos bajos (familia, amigos, relaciones privadas, etc.), utilizando un código restringido. Los términos de código restringido y código elaborado fueron acuñados por Berstein (1985) que examinó con detalle las dificultades escolares que encontraban los niños de la clase trabajadora en el área del lenguaje. Por ello, se observa que estos dos códigos lingüísticos es propio de clases sociales diferentes que participan en una lengua común; así, el restringido, es utilizado por los niños que crecen en familias de clase social desfavorecidas y con lengua tamazight, y el elaborado o formal, utilizado por los niños de clase media, cuya lengua vehicular es el español. El uso de un lenguaje adecuado es uno de los indicadores de un buen rendimiento escolar, es por esto que el tema es de vital importancia para prevenir el fracaso escolar y el abandono escolar.

Por esto, y atendiendo a los resultados académicos del alumnado y centrándonos en los resultados del informe PISA (2012), donde se evaluaron las competencias de matemáticas, lectura y ciencias de alumnos de 15 años los resultados señalan que los alumnos españoles obtienen las bajas puntuaciones, siendo las ciudades que se encuentran en la cola son Ceuta y Melilla. Guevara et al. (2007) expresan que son fruto del grado de preparación que tienen los niños cuando ingresan en Educación Primaria, es decir, el desarrollo de las habilidades preacadémica, base de los nuevos aprendizaje que se realizan en la etapa de Primaria.

Una posible explicación de estos resultados es el contexto de Melilla, ya que existe una parte de la población escolar con escaso dominio de la lengua española por su origen cultural y que presenta una situación de bilingüismo ya que la lengua materna es el tamazight. Por ello, es necesario trabajar estas habilidades en la etapa Infantil porque son la base para desarrollar adecuadamente la lectura, la escritura, las matemáticas y otras materias curriculares durante los primeros años de educación que ayudarán a dominar la lengua vehicular de la escuela.

Además, el desarrollo de las habilidades lingüísticas se aprende tanto en la educación formal como en el ámbito familiar. En relación con este último, el grupo de alumno de origen bereber tiene, además de la problemática del bilingüismo, niveles socioeconómicos y culturales más bajo, encontrándose algunos alumnos en desventaja ya que viven en contextos desfavorecidos y los niveles educativos de padres y madres muy bajos. Siendo esta una de las variables que pueden incidir negativamente en el buen rendimiento académico ya que tienen efectos adversos en el desarrollo cognitivo, socioafectivo y escolar del estudiante. También los ingresos familiares pueden influir de forma indirecta en el bajo rendimiento escolar de este grupo (Vera, Morales y Vera, 2005). Por todo esto, los datos sobre el avance lingüístico en los preescolares indican que el desempeño logrado en la edad escolar está relacionado con el tipo

de crianza en edades tempranas y la estimulación general recibida en el hogar (Galicia, Sánchez, Pavón y Peña, 2009).

Pero no solo es importante el papel de los padres en el desarrollo lingüístico de sus hijos, muchos autores consideran que el docente también juega un papel relevante en la etapa de educación infantil ya que es uno de los agentes principales para desarrollar las competencias lingüísticas necesarias para afrontar con éxito el aprendizaje lectoescritor

Así, el alumnado que presenta bilingüismo es alto en todos los centros educativos de Melilla se han realizado varios trabajos de investigación que han puesto de manifiesto las dificultades educativas provocadas por el bajo dominio de la lengua española en el alumnado de origen bereber. Haciendo un recorrido diacrónico encontramos algunas de las investigaciones realizadas en esta ciudad. Así, Arroyo (1992) analizó la situación educativa de la ciudad y el fracaso escolar en el alumnado bereber bilingüe (tamazight-español) que en ese momento constituía el 38,92% de los que cursaban Educación Infantil, Primaria y Educación Obligatoria. Este estudio aprecia un aumento progresivo del alumnado bereber bilingüe en los diferentes ciclos, llegándose a igualar en el Ciclo Medio con el grupo de origen europeo, en cambio, su número desciende en el Ciclo Superior, cuando el fenómeno de fracaso escolar cobra importancia para ese grupo de alumnos que se limita a obtener el Certificado de Escolaridad. Estudios posteriores, Herrera, Defior, Serrano (2009), Mesa (1989), Mesa y Sánchez (1996) concluyen que el alumnado bereber presenta peores resultados que el de origen europeo. También, Alemany (2015) concluye que el alumnado de origen bereber abandona antes los estudios que los de origen europeo.

Por esto, dada la importancia de este tema, para esta investigación se analiza el desarrollo del lenguaje de los alumnos de Infantil y Primaria y posteriormente se evalúa una intervención en el alumnado de Educación Infantil y 1º de Educación Primaria utilizando el Método Doman con el objetivo principal estimular el área del lenguaje. Con esta propuesta se examina la incidencia del Método en la lectura, vocabulario y en niños de Educación Infantil y 1º de Educación Primaria.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas se aprende tanto en la educación formal como en el ámbito familiar. Así, algunos datos sobre el avance lingüístico en los preescolares indican que el desempeño logrado en la edad escolar está relacionado con el tipo de crianza en edades tempranas y la estimulación general recibida en el hogar (Galicia, Sánchez, Pavón y Peña, 2009).

Pero no solo es importante el papel de los padres en el desarrollo lingüístico de sus hijos, muchos autores consideran que el docente también juega un papel relevante en la etapa de educación infantil ya que es uno de los agentes principales para desarrollar las competencias lingüísticas necesarias para afrontar con éxito el aprendizaje lectoescritor

Por todo esto, la identificación de algunas necesidades en los inicios de la escolarización es fundamental, y principalmente en la población que reside en Melilla ya que presenta un bajo dominio de la lengua vehicular, necesario para el acceso al conocimiento, por encontrarse en situación de bilingüismo.

Por esto, para compensar las desigualdades de partida, se viene insistiendo en las últimas décadas, en la necesidad de que asistan a Educación Infantil. A estos efectos, como señalan Paniagua y Palacios (2011), la estimulación lingüística es muy valiosa para los niños en Educación Infantil, pero es crucial para los que proceden de entornos sociales y familiares muy desfavorecidos. En estos casos, la estimulación del lenguaje será uno de los medios fundamentales para salvar la profunda distancia que separa la cultura familiar de la escolar. Para estos niños, el contexto de las relaciones e interacciones cuanto más individualizadas y personales mejor, porque pueden faltarles algunos de los prerrequisitos comunicativos que resultan fundamentales la adquisición del lenguaje.

En esta línea, son numerosas las investigaciones que consideran que la estimulación en ámbito del lenguaje en la etapa infantil ayuda al niño a desarrollar sus habilidades lectoescritoras imprescindibles para un buen rendimiento académico.

Según Roca (2013) hay que favorecer la interacción verbal entre maestros- niños a través de una eficacia comunicativa y educativa, de manera natural y sabiendo intervenir verbalmente, por lo que conlleva a la interrelación del ámbito físico, mental, emocional y social.

Al igual que Serrahima (2012) indica que es muy importante que exista una conexión entre el profesorado y la familia para que favorezca un buen aprendizaje en el alumno. Y para que exista una buena estimulación hay que estimular las áreas de motricidad fina, gruesa, lenguaje, cognición personal y social según Peñaloza (2004).

Por ello atendiendo a Boraful (2001) es importante generar en lo niños desde la primera infancia una cultura para leer y a escribir en donde se generen procesos innovadores en los cuales se diseñen estrategias de aprendizaje adecuados para que los niños adquieran una mejor apropiación de los conocimientos que se le quiere impartir, como dice el autor es importante los programas de enseñanza de la comprensión lectora ya que de aquí se

desprenden muchas herramientas básicas para la vida, la lectura y la escritura son la base fundamental para cualquier aprendizaje y Chaparro (2010) demostró que la madurez en la lectura que adquiere un niño o niña depende directamente de la estimulación que ha recibido a lo largo de los primeros años de vida.

Pero también hay que destacar según Álvarez (2004) que los docentes deben ser entrenados con estrategias didácticas para que puedan orientar y apoyar a los padres y representantes para que conozcan los factores, elementos y condiciones que facilitan el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje oral en los niños

Además, la escuela debe potenciar los programas de estimulación tal y como lo indica la LOMCE en el que una buena estimulación en el desarrollo del lenguaje según los objetivos del bloque del lenguaje en el área de Lenguaje: Comunicación y Representación consiste en desarrollar habilidades para procesar lo enseñado, como también desarrollar su imaginación, comprender y seleccionar la información, apreciar, resumir, clasificar, distinguir lo fundamental de lo secundarios, almacenar en su memoria a largo plazo por medio de esquemas de conocimiento, que posteriormente recordará como conocimientos previos, ya que su almacenamiento se ha producido con significado y comprensión.

Por ello, y después de la revisión bibliográfica realizada donde se manifiesta la importancia de la familia y el papel determinante de la escuela han planteado los siguientes objetivos: a) Conocer y evaluar el dominio del lenguaje oral, la comprensión verbal del español en los niños con lengua materna español y *tamazight*; b) analizar si existen diferencias en el dominio del lenguaje en función de las variables sexo, nivel sociocultural de la familia, lengua materna del contexto familiar, uso del bilingüismo en casa y procedencia cultural y c) elaborar, desarrollar y evaluar un programa de intervención educativa en las primeras etapas de escolarización (Infantil y 1º de Primaria) para mejorar el dominio lingüístico.

Para llevar a cabo esta investigación se ha trabajado con una metodología cuantitativa y se ha desarrollado en dos fases: la primera, la fase de diagnóstico de la situación y la segunda fase, la de intervención con el Método Doman. En la fase de diagnóstico el diseño metodológico ha sido un estudio Ex-post-facto de tipo correlacional con un diseño transversal. En la segunda fase, fase de intervención, el diseño elegido ha sido *cuasiexperimental* pretest-postest con un grupo de control no equivalente.

A continuación se hace un pequeño resumen del trabajo realizado en esta investigación. Para ello, se resumen los distintos capítulos de los que consta.

En primer lugar se desarrolla la parte teórica en la que se basa la tesis. En el capítulo 1º se va a detallar el marco legislativo, donde se realiza un barrido de las leyes desde la LODE hasta la LOMCE, atendiendo a los aspectos más destacados en cada una de las mismas. En el 2º capítulo se centran en la adquisición del desarrollo del lenguaje del niño desde los primeros meses hasta los 6 años de edad, aportando investigaciones alrededor de las adquisiciones más tardías y destacando la influencia del desarrollo del lenguaje en el contexto escolar donde se refleja a partir de aportaciones e investigaciones la importancia del lenguaje del adulto, atendiendo a dos entornos muy próximos al niño donde se desenvuelve, como son la escuela y la familia, contextos representativos de nuestra sociedad en la que cumplen unas funciones específicas. Las diferencias entre funciones, interlocutores y tipo de interacciones, en cada uno de los contextos ocupan el contenido de este capítulo. El capítulo 3º se dirigirá al análisis de las variables externas que influyen en el rendimiento académico de los alumnos, detallando los factores educativos, familiares y como confluyen tales contextos en la educación actual. Atendiendo al capítulo 4º se va a definir la estimulación temprana, destacando investigaciones más importantes. Posteriormente se presentarán distintos programas de estimulación temprana para centrarse en el programa en el que se desarrolla la investigación, el método Doman.

Seguidamente, se tratará la parte práctica, atendiendo en primer lugar a los objetivos e hipótesis del trabajo en el que se tratarán en el capítulo 5º, seguida de la metodología de la investigación, donde se hará una descripción de los instrumentos utilizados en este trabajo, junto con los instrumentos de corrección del mismo, al igual que una descripción de la población a la que va dirigida la investigación y por último una descripción del programa de intervención temprana que se ha aplicado en las aulas. El capítulo 6º se centrará en los resultados obtenidos y en el análisis de los mismos. El capítulo 7º se centrará en el análisis de los resultados, en una descripción de las conclusiones que se han obtenido después de haber aplicado y analizado el método y de las propuestas que se deducen al finalizar y analizar tal programa, terminando con este capítulo la parte empírica.

En el último capítulo, capítulo 8º, se incluirán las referencias bibliográficas y se finalizará con los anexos donde se reflejará el programa de intervención con todas sus fases, tanto en la fase lectora, como el programa de sistema de puntos.

La aportación de este trabajo después de analizar las posibles causas que influyen en el desarrollo del lenguaje se llega a la conclusión de que se debe aplicar un programa de intervención que puedan favorecer al desarrollo del alumnado atendiendo a la diversidad dentro del aula. Por ello con la aplicación del Método Doman se observó que los alumnos del

GE obtienen mejores puntuaciones que el GC, pero no de manera significativa. Esto puede deberse a múltiples factores, como el número de la ratio por aula que hace difícil que todos los niños presten atención al mismo tiempo, los niños de origen bereber que hablan en su casa el tamazight y la poca colaboración de las familias.

PARTE TEÓRICA



CAPÍTULO I

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN UN MARCO LEGISLATIVO

Según la ley actual, la LOMCE, la Educación en el artículo 12, principios generales, contribuye al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. El Sistema Educativo determina, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos.

Sólo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle al máximo de sus potencialidades. Sólo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución Española: “La Educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Por esto, uno de los objetivos de cualquier reforma es introducir nuevos patrones de conducta que ubiquen a la educación en el centro de nuestra sociedad y economía.

En el preámbulo II de la citada ley expone que la transformación de la Educación no depende sólo del sistema educativo, es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. El éxito de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación. Sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa.

Según Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa a realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Por esto, son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza en las relaciones entre los alumnos, familias y escuelas, para que el Sistema Educativo sea de calidad.

En el Preámbulo IV de la citada Ley expone que para paliar las dificultades del Sistema Educativo propone una sociedad más abierta, global y participativa que demande nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos.

Por ello, atendiendo al preámbulo IV, la Educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad.

En el Preámbulo IV de Ley Orgánica 8/2013, es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. Por esto, la Educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona.

Y es por eso que se necesita propiciar las condiciones que permitan un cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.

I.1. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA TRANSICIÓN DE LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS

En el preámbulo V de la LOMCE cita que desde la transición de la democracia, España ha alcanzado unas tasas de escolarización prácticamente del 100 % desde los 3 años y ha desarrollado los instrumentos necesarios para garantizar unos niveles mínimos de educación al cubrir las necesidades básicas.

Atendiendo a los resultados académicos de los alumnos y centrándonos en los datos del Informe PISA de 2012, que evalúa las competencias en Matemáticas, Lectura Ciencias en los alumnos de 15 años, los resultados indican que el nivel del alumnado en las tres competencias analizadas, los estudiantes españoles obtienen peores puntuaciones que el promedio de la OCDE y de la UE, aunque la diferencia con esta última institución internacional no es muy elevada.

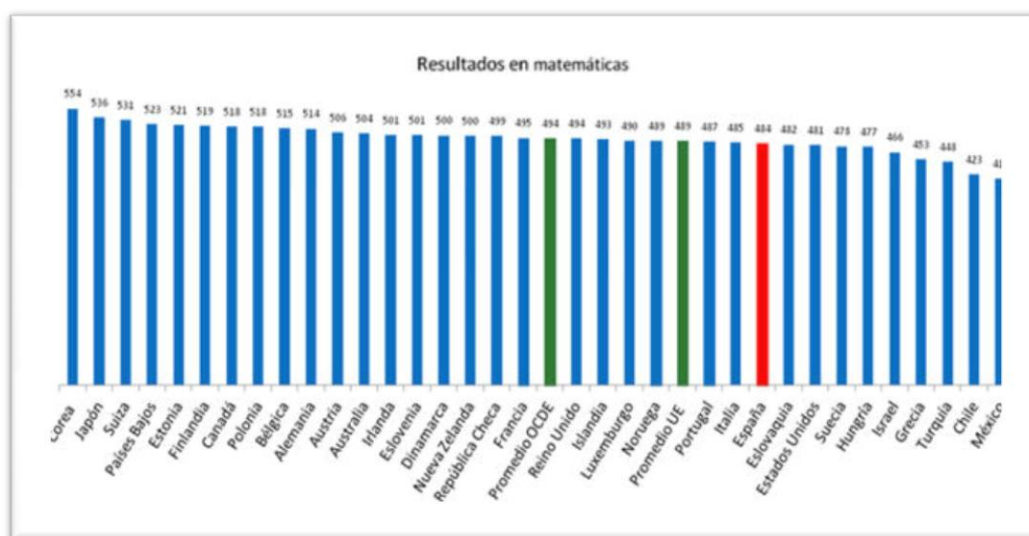


FIGURA 1. Resultados del informe PISA en matemáticas (Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, 2012)

Siguiendo con el Informe PISA (2012), los datos indican que España obtiene en Matemáticas 10 puntos menos que los alcanzados por la media de la OCDE. Estos resultados se acercan a los de otros países de nuestro entorno como Italia (485) o Portugal (487), y estarían por encima de las puntuaciones de países como EEUU (481) o Suecia (478).

Esta misma tendencia se observa en el área de la Lectura, situándose España con 488 puntos, tan solo 1 por debajo del promedio de la Unión Europea y 8 puntos inferior a la media

de la OCDE. En este caso, son los países asiáticos, Japón y Corea, con una puntuación de 538 y 536, respectivamente, los que vuelven a conseguir las puntuaciones más altas.

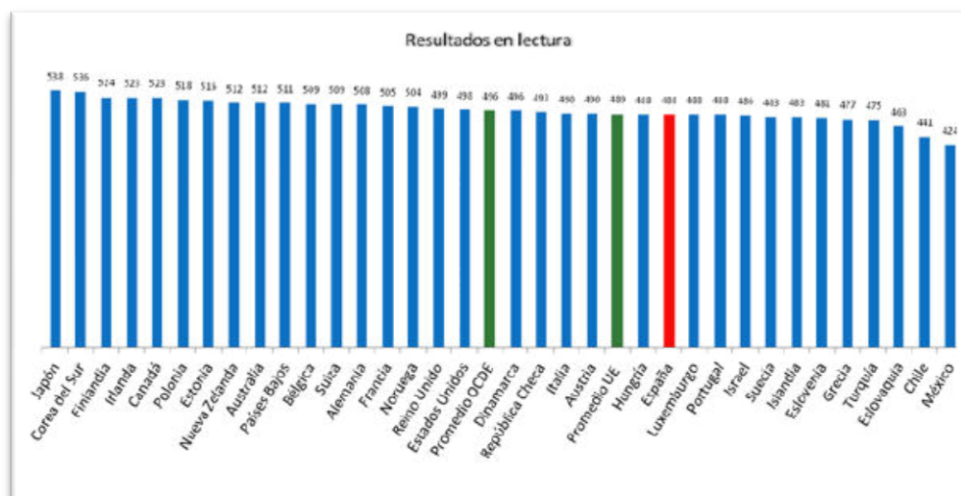


FIGURA 2. Resultados en la prueba de lectura (Fuente: Ministerio de Educación y Cultura, 2012)

Por último, los resultados conseguidos en la prueba de Ciencias son solo 1 punto inferior a los alcanzados por la UE. Esta diferencia se incrementa hasta en 5 puntos en referencia a la media de la OCDE. En esta prueba España consigue una puntuación inferior a la de países como Francia, Bélgica o Estados Unidos, pero obtiene mejor puntuación que otros países tales como Noruega, Italia o Portugal (PISA, 2012)

El Informe PISA 2012 también analiza los factores que influyen en el rendimiento educativo entre los que se encuentran tanto las variables socioeconómicas como las asociadas a los procesos educativos (por ejemplo, la ratio profesor-alumnos o el hecho de haber repetido curso). En la Figura 3 se observa la relación entre el origen del alumno examinado y las puntuaciones que obtienen en el Informe PISA (2012) en Matemáticas, donde se refleja que los alumnos de origen europeo obtienen mejores resultado que los extranjeros.

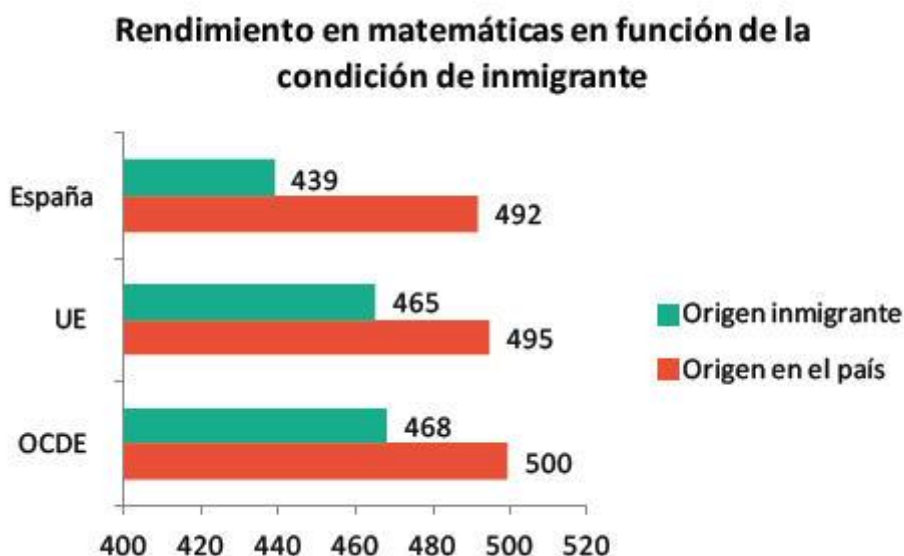


FIGURA 3. Rendimiento en matemáticas en función de la condición inmigrante (Fuente: MECD, 2012)

Las investigaciones “Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora” (PIRLS) y “Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias” (TIMSS) del Instituto de Estadística y Cartografía (IEA), respectivamente, publicado por el MECD (2013) proporcionan a los más de 60 países que participan en él, la información necesaria para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las áreas de Lectura, Matemáticas y Ciencias a partir de los datos de rendimiento de los alumnos de 4º curso de Educación Primaria y 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Conjuntamente con estos datos, también se recoge una gran cantidad de información relativa a la disponibilidad de los recursos escolares y a la calidad del currículo y de la enseñanza. Esta evaluación proporciona a los países una oportunidad de medir el progreso del rendimiento educativo en estas tres áreas junto con información empírica sobre los contextos de la escolarización.

Atendiendo al rendimiento de los alumnos en función del centro en el que cursen los estudios, si es concertado o público, según el Informe PISA (2012) los alumnos de centros privados (incluyendo los concertados) son un 32% del total. En España, la puntuación de los centros privados es superior a la de los centros públicos en 36 puntos en Lectura, 39 en Matemáticas y 34 en Ciencias. Es decir, en total los resultados de los privados son un 8% mejor. Esta tendencia se observa en todas las comunidades autónomas españolas, obteniendo los centros privados una puntuación superior a los centros públicos.

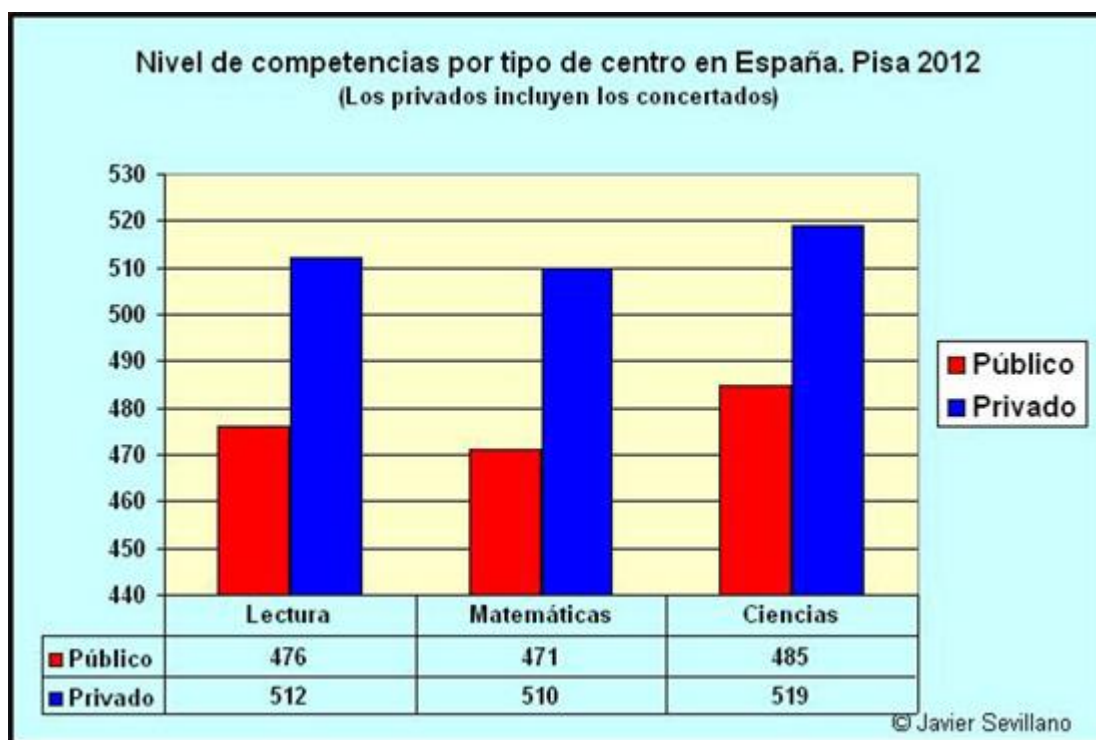


FIGURA 4. Nivel de rendimiento en centro públicos y concertados (Fuente: Informe PISA, MECD, 2012)

Atendiendo por último a las diferencias de sexo en competencias se siguen confirmando, con ligeras variaciones, los resultados de las anteriores ediciones PISA que muestran que las alumnas obtienen mejor rendimiento que los alumnos en Lectura (503 frente a 474, respectivamente) y peor rendimiento en Matemáticas y Ciencias (476 frente a 492 y 493 frente a 500, respectivamente).

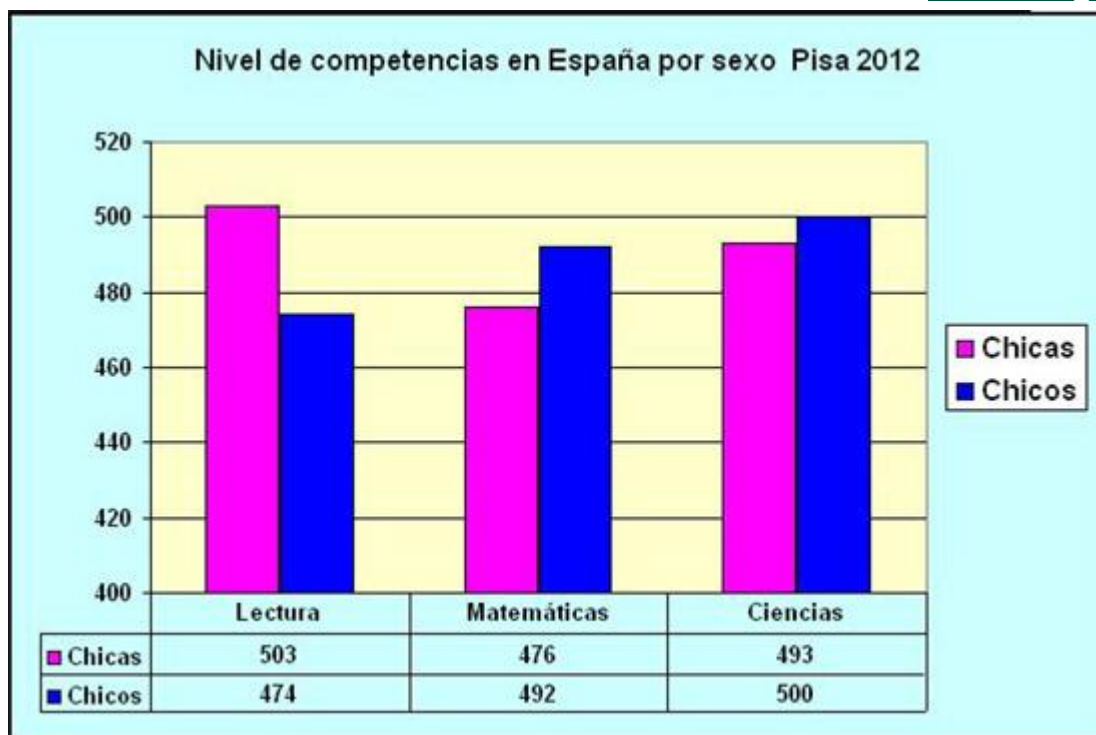


FIGURA 5. Diferencia de sexo en competencias (Fuente: Informe PISA- MECD, 2012)

Otro de los factores que influye negativamente en los resultados de los alumnos españoles, si se compara la situación con la media de los países de la OCDE, es el número de años que los niños españoles han estado escolarizados en educación infantil. Los resultados de los alumnos son inferiores a 458 puntos si han estado escolarizados un año o menos en esa etapa, y pasan a 491 si han estado más de un año. La escolarización temprana no sólo es un valor en sí misma para el desarrollo de capacidades en todos los niños, sino que se convierte en determinante para hacer realidad la igualdad de oportunidades de aquellos que provienen de entornos desfavorecidos, y es fundamental para que las desigualdades económicas y culturales de origen no se conviertan en las causas del fracaso de los estudiantes. Desafortunadamente, la escolarización de los niños a los 3 años es una realidad reciente en España, en absoluto generalizada a finales de la década de los ochenta, cuando nacieron los estudiantes que realizaron las pruebas del PISA 2003 (Figura 6).

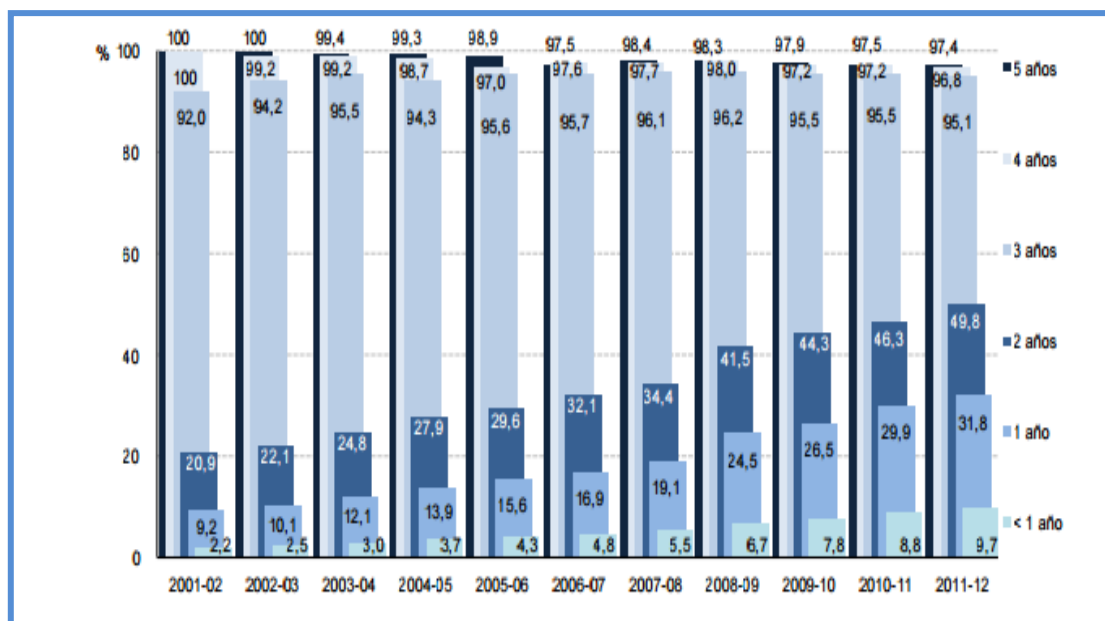


FIGURA 6. Evolución de las tasas netas de escolarización en las edades de primer y segundo ciclo de Educación Infantil, 2001- 2002 a 2011- 2012(Fuente: MECD, 2015)

Entre 2002 y 2013 se ha producido un incremento importante de las tasas netas de escolarización del primer ciclo de Educación Infantil. Atendiendo al segundo ciclo de Educación Infantil la escolarización es prácticamente plena, superando las tasas de un 95% durante el periodo analizado. Si se realiza una comparación internacional, en el año 2011- 2012, España continúa entre los países de la Unión Europea con tasas de escolarización para los 3 y 4 años por encima de la media Europea, superándolas en alrededor de 12 y 15 puntos porcentuales. España ocupa el quinto puesto para los 3 años, por detrás de Francia, Malta, Bélgica y Dinamarca y el noveno para los cuatro. A continuación se presentan la Tabla donde se observa cómo ha evolucionado las tasas de escolarización del alumnado de Educación Infantil.

Tabla 1. Evolución de las tasas de escolarización en las edades de primer y segundo ciclo de Educación Infantil (Fuente: MECD, 2015)

	PRIMER CICLO									SEGUNDO CICLO								
	< 1 año			1 año			2 años			3 años			4 años			5 años		
	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas
2001-02	2,2	2,3	2,1	9,2	9,4	9,0	20,9	21,2	20,7	92,0	91,8	92,3	100	100	100	100	100	100
2006-07	4,8	4,9	4,7	16,9	17,2	16,6	32,1	32,1	32,1	95,7	94,8	96,6	97,6	97,2	98,1	97,5	97,3	97,6
2011-12	9,7	9,9	9,6	31,8	32,1	31,6	49,8	50,2	49,3	95,1	94,9	95,3	96,8	96,4	97,2	97,4	97,1	97,7

Un reciente trabajo realizado por González y López (2009) se plantea como objetivo analizar la influencia de la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil, así como del propio trimestre de nacimiento, sobre el resultado competencial en el segundo ciclo de la educación primaria. Para ello han utilizado los datos de la edición de 2009 de la Evaluación General de Diagnóstico, en la que han participado 28.708 estudiantes de 874 centros de toda España. Esta evaluación se centra los estudiantes de 4º curso de Educación Primaria y evalúa cuatro competencias: Comunicación Lingüística, Matemáticas, Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico y Social y Ciudadana.

La información aportada por las familias, a través de sus cuestionarios, refleja que la proporción de alumnado en 4º de Educación Primaria que ha estado escolarizado antes de los 3 años, es menor entre aquellos de familias socioeconómicamente más desfavorecidas.



FIGURA 7. Proporción de estudiantes según la escolarización temprana y nivel socioeconómico-cultural (Fuente: González, S y López, A., 2015)

La evidencia empírica internacional sobre los efectos positivos de la escolarización previa a la Educación Primaria es notable, sobre todo para estudiantes que provienen de familias con nivel socioeconómico y cultural bajo tal como indican los estudios de Barnett, (1992), Berlinski, Galiani, y Manacorda (2008), Cosden, Zimmer, Reyes y Gutiérrez (1995) Daniels (1995), Downer y Pianta (2006), Gormley (2008), Magnuson, Meyers, Ruhm y Waldfogel (2004), Mwaura, Sylva y Malmberg (2008), Skibbe et al.(2013) e incluso diferenciando según el programa de preescolar realizado por Daniels (1995) ; Rao, Sun, Zhou y Zhang (2012). Algunos de los estudios resaltan que, aunque la influencia sea positiva, su duración depende de las propias características del grupo de primaria en el que se inserte el alumnado según Magnuson, Ruhm y Waldfogel (2007), pero que no depende tanto del número de años escolarizados en preescolar (Daniels, Shorrocks-Taylor y Redfern, 2000; Reynolds, 1995). Asimismo, otros inciden en que la escolarización temprana, aún siendo beneficiosa, no puede por sí sola compensar todo el efecto provocado por un entorno desfavorecido de los estudiantes (Burger, 2010).

Durante la última década la literatura de diferentes disciplinas ha experimentado una explosión acerca de los efectos a largo plazo de las condiciones de la infancia. Esto ha llevado a actualizar la teoría del capital humano para la etapa previa a los 5 años de edad (Almond y Currie, 2011), pues se constata que las experiencias vividas en esos años perduran a lo largo de tiempo. De hecho, uno de los factores a tener en cuenta es la edad de corte de acceso al sistema educativo que, pese a variar entre países, establece siempre cohortes con diferencias de un año entre el mayor y el menor del grupo.

Además, estudios longitudinales demuestran que las diferencias madurativas en el momento de acceso al sistema educativo ,debidas a la estación de nacimiento, tienen efecto a largo plazo en el resultado educativo, independientemente de otros factores que también puedan influir en el rendimiento (Bedard y Dhuey, 2006; Sharp, Hutchison y Whetton, 1994), e incluso también en la repetición (Robertson, 2011; Verachtert, De Fraine, Onghena y Ghesquière, 2010), y hasta en la probabilidad de acceder a estudios universitarios (Bedard y Dhuey, 2006).

I.2. LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN DEL NIÑO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

I.2.1. Indicadores educativos de calidad desde la Constitución Española hasta la LOMCE

En los últimos años la mayoría de las reformas educativas han estado marcadas por las distintas tendencias hacia la descentralización en educación, unas tendencias que tienen su origen en varias causas según indica Caillods (2001) y que se clasifican en políticas, económicas y sociales

La década 2000-2010 fue significativa en el ámbito legislativo, estuvieron en vigor hasta tres leyes educativas, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) del 3 de octubre de 1990; la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE) del 23 de diciembre, y la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), del 3 de mayo, que responden a una perspectiva ideológica y a fines muy distintos. Se puede decir que la LOGSE, extensión de la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) del 3 de julio (Boletín Oficial del Estado [BOE] del 4 de julio) pretendía ampliar la escolarización dos años más, mientras que la LOCE y la LOE, con enfoques muy distintos, buscan profundizar en la calidad de la oferta educativa, la LOE pretende que esta calidad alcance a toda la población, según indica Puelles (2007). El año 2012 anticipó un cambio legislativo, con la presentación del anteproyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que se aprobó de forma definitiva en noviembre de 2013.

A continuación se presenta un cuadro donde se observa la evolución de las leyes que han afianzado el Sistema Educativo desde que se aprobó la Constitución Española de 1978.

Normativa: Leyes	Contenido
LGE: Ley 14/1979, General de Educación del 4 de agosto. Boletín oficial del estado de 6-8-1970	Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa.
LODE: Ley Orgánica reguladora del derecho a la Educación. BOE 4- 07- 1985	Estableció la obligatoriedad y gratitud de una educación básica unificada.
LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenamiento General del Sistema Educativo. BOE 4-10-1990	Reforma el diseño del sistema educativo vigente hasta esa fecha que databa de 1970. Hay que destacar que a partir de la LOGSE fue un avance conceptual para la Educación Infantil ya que reconoció por primera vez esta etapa como el primer tramo del Sistema Educativo.
LOPEG: Ley Orgánica de la participación, evaluación y el gobierno de los centros. BOE de 21-11-1995	Nuevo impulso a la participación y autonomía de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida de los centros docentes.
Ley Orgánica 10/2002 de Calidad Educativa del 24 de diciembre. BOE 24-12-2002	Calidad del Sistema Educativo
LOE: Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. BOE DE 4-5-2006	Adecua la regulación legal de la educación no universitaria a la realidad actual en España

CUADRO 1. Evolución de la Legislación del Sistema Educativo español (Fuente: Elaboración propia)

Parece que, en principio, la reforma del Sistema Educativo proclamada en la LOGSE, presta mayor importancia a la estimulación de las potencialidades del niño, desde pequeño. Así, en el capítulo primero del DCB de la Educación Infantil se dice que ésta, “de carácter no obligatorio, se dirige a los niños de 0 a 6 años con el objetivo primordial de estimular el desarrollo de todas las capacidades, físicas, como afectivas, intelectuales y sociales” (MEC, 1989).

Se señala también, que es misión del centro de Educación Infantil el compensar las carencias y niveles desajustes originados por la diversidad del ambiente (MEC, 1989). Sin embargo, esto no supone una nueva actitud con respecto al aprendizaje más temprano de la lectura en la segunda etapa de dicho periodo.

Además, se considera como principio general “que no se debe introducir a los niños antes de la escolaridad obligatoria en la lectura y escritura”. No adopta una actitud claramente definida, explícita o determinante sobre este aprendizaje, porque unas veces insinúa que se

anticipe al desarrollo inminente de las capacidades del niño, que se potencien y se estimulen, y en otras ocasiones, que no se debe introducir al niño en los procesos antes de la Educación Primaria.

Según el M.E.C. (1989), advierte una gran prudencia a la hora de alcanzar los objetivos de la Educación Infantil. Este aprendizaje precoz, habría que decir que si el niño quiere superar con éxito las exigencias del primer ciclo de la escolaridad obligatoria, es claro que ya necesita saber leer y escribir, por lo que es prioritario que en la Etapa de Educación Infantil se le enseñe a leer y a escribir.

A partir de lo expuesto con anterioridad y haciendo un paréntesis en la LOGSE, por considerar que fue la primera ley que le dio prioridad e importancia a dicha etapa; se va a realizar un recorrido por las diferentes leyes, a través de un cuadro donde se reflejan los aspectos más destacados de la LOGSE, LOCE Y LOE.

LOGSE	LOCE	LOE	LOE
<u>ASPECTOS DE CARÁCTER GENERAL Y COMUNES A LAS DISTINTAS ETAPAS</u>			
Principio de Atención a la Diversidad	Si bien orientaba toda la ley, se recoge explícitamente en el art. 6.1, como derecho a una enseñanza diversificada en los últimos años del periodo obligatorio.	Se recoge, con una formulación genérica, entre los principios de la ley (art. 1.g)	Se recoge con una formulación precisa en el art. 4.3, definiéndolo como "principio fundamental" con consecuencias pedagógicas y organizativas. También en art. 3.5, ...
Escolarización de los hijos de inmigrantes	No aborda este asunto de manera directa, pues en 1990 no tenía la entidad que tiene en la actualidad	Tanto en esta ley, como en la de extranjería (ley 4-2000) se restringe este derecho a los no regularizados, bien remitiéndolos a los PIP con 15 años (art. 42.3), bien obligando a que -si tienen 16 años- hagan la ESO en un Centro de Personas Adultas (D.A. 3ª.4 del RD 831-2003).	No establece diferencias entre nacionales y extranjeros residentes. En la D.F. 2ª se modifican las leyes 4-2000 y 8-2000 para que, independientemente de su situación legal, puedan cursar la ESO sin restricciones. Hay restricciones en la postobligatoria para los no regularizados.
<u>PRINCIPIOS ORGANIZATIVOS Y PEDAGÓGICOS</u>			
Principios que responde la etapa de Infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Crea la etapa 0-5 y la divide en dos ciclos (art. 9) - Es una etapa educativa, con objetivos, (art 7 y 8) - La enseñanza es voluntaria (art. 7.2) y susceptible de convenir (art. 11.2) - Permite la división de la docencia por ciclos, - Primer ciclo (0-3): psicomotricidad, lenguaje, relación con el entorno, 	<ul style="list-style-type: none"> - Reduce la etapa educativa a 3-5 y el 0-2 se convierte en enseñanza no escolar (arts. 10 y 11), - Se excluye de la regulación escolar (no se garantiza la atención por maestros) el 0-2 (art. 10.3); se organiza por motivos laborales, asistenciales, ... y también educativos ... (art. 10.1), 	<ul style="list-style-type: none"> - Recupera el pleno carácter educativo del conjunto de la etapa 0-6 (art. 12) - Se recupera la organización del conjunto de la etapa como educativa (art. 15) - Los requisitos mínimos serán los educativos (Maestros, ...),

- | | |
|---|---|
| <p>convivencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secundo ciclo (3-6): comportamiento, autonomía, uso del lenguaje, descubrimiento del entorno. - Impartida por Maestros especialistas y otros profesionales (1er ciclo) | <ul style="list-style-type: none"> - la etapa de 3-5 es voluntaria y gratuita y se puede concertar (art. 11.1), <u>Educación Preescolar:</u> - de 0 a 3 años. Carácter educativo y asistencial. Ámbitos a desarrollar. Impartido por profesionales. Voluntario para padres. Plazas suficientes. <u>Educación Infantil:</u> - de 3 a 6 años. Voluntaria y gratuita. Garantía de puestos gratuitos en centros públicos y concertados. · Administraciones educativas garantizarán la plena escolaridad en condiciones de gratuidad. · Iniciación aprendizaje en lectura, escritura y cálculo. · Iniciación estudio de la lengua extranjera y TICs. - Impartida por Maestros especialistas |
|---|---|

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Alumnos con necesidades educativas especiales

- Sólo se refiere a alumnos que necesitan apoyos por discapacidad física, psíquica o sensorial o de conducta social o cultural.
- Proporcionalidad de alumnos por aula. en la zona
- Escolarización en centros ordinarios o específicos
- Principios de normalización e integración escolar
- Integración en las enseñanzas comunes con las adaptaciones y diversificaciones curriculares y adaptaciones materiales y físicas necesarias.
- Dotación de profesores especialistas y personal cualificado necesario.
- Compensación de las desigualdades.

Alumnos extranjeros

- Programas específicos de aprendizaje en aulas específicas en centros de enseñanza de régimen ordinario y escolarización simultánea en grupos ordinarios.
- No dice si con aumento horario.
- > 15 años que no se adapten, pasan a un PIP (ahí se les aparca con sus problemas).
- Referencia a que deben acatar y respetar las normas.
- Formación del Profesorado (desaparece) y Orientación a las familias.

Alumnos con necesidades educativas especiales

- Introducen los trastornos graves de personalidad (disciplina).
- Modalidades de escolarización. Tres: grupo ordinario, aulas especializadas o centros de educación especial.
- Podrán estar escolarizados en la enseñanza obligatoria

hasta los 21 años.
- Escolarización en centros sostenidos con fondos públicos que la Admón. determine (no serán distribuidos entre los públicos y concertados).
- Formación laboral específica.
Superdotados
- Formación del profesorado y orientación a las familias.
- Escolarización en centros específicos.
- Flexibilización de duración de los niveles y etapas.

CUADRO 2. Comparación entre LOGSE, LOCE Y LOE en la ordenación académica (Fuente: Elaboración Propia)

I.2.2. La importancia del lenguaje desde la LOGSE a la LOMCE.

No necesitamos justificar la importancia que concedemos a la ayuda que se brinda al niño en la escuela maternal y en el parvulario para que desarrolle el lenguaje, siendo necesario este para que el niño y el profesor sean capaces de comunicarse. Por ello un aspecto a destacar es el desarrollo del lenguaje, como indicador prioritario en dicha etapa.

De este modo, Tough (1996) señala que el desarrollo del lenguaje del niño es esencial para que el niño se pueda comunicar, conseguir la atención de los otros y en especial de los adultos para poder informar de sus necesidades y deseos. De aquí que se le tiene que dar su fuerza motriz y la motivación que el niño necesita para que pueda dominar el lenguaje y lo pueda utilizar para sus propios fines.

En este contexto, el lenguaje es un instrumento fundamental para los aprendizajes del alumnado. En el primer ciclo, desde los primeros meses, se produce la aparición y el desarrollo del habla. El habla es una conquista social por excelencia y se insiste en su carácter comunicativo: hablamos para comunicarnos. No parece que se tenga que hacer nada especial para conseguir que todos los niños aprendan una lengua -o más de una, en los casos de familias bilingües-; es como un milagro. Sin embargo, a poco que se observa la conducta de los adultos, se descubren las pautas que propician la aparición y desarrollo del habla. Los adultos, de una forma intuitiva, ofrecen un modelo adecuado para que el niño comprenda el habla que se le dirige, proporcionan un marco de actividades para que fluyan las primeras expresiones lingüísticas y construyen un sistema de soporte imprescindible (De Diego, 1996).

Partiendo de la LOGSE y atendiendo a las dos leyes posteriores, la LOE y la LOMCE se refleja el desarrollo del lenguaje en los siguientes artículos de las citadas leyes (Cuadro 4).

LEYES	ARTÍCULOS
LOGSE	<p>En su artículo 9.2 recoge que se atenderá a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.</p> <p>En su artículo 9.3 del capítulo primero atiende que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje que le permita una elemental autonomía personal.</p>
LOE	En su artículo 12.1 recoge que la etapa de Educación Infantil constituye una

etapa con identidad propia; el apartado g) del artículo 13, referido a los objetivos dice literalmente: “Iniciarse en las habilidades lógico- matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, gesto y el ritmo”.

LOMCE Atiende a lo recogido en la LOE incluyendo y prestando especial atención a educar una sociedad plurilingüe desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta bachillerato previa consulta de las Comunidades Autónomas.

CUADRO 3. La importancia del lenguaje en las diferentes leyes (Fuente: Elaboración propia)

Tal y como se recogen en las diferentes Leyes, se debe fomentar y propiciar el desarrollo del lenguaje atendiendo a todas las áreas del currículo ya que es el medio esencial para la comunicación y la adquisición del aprendizaje.

Por ello, se va a explorar la idea de que, en el currículum LOE (2006), elaborado por el Ministerio de Educación para la etapa de Educación Infantil, se puede observar un interés progresivo por abordar de una forma más organizada y sistemática el lenguaje. La comunicación y el lenguaje se contemplan como una de las áreas que conforma dicho currículum, y más específicamente, encontramos dentro de esta área un gran número de objetivos, contenidos y competencias relacionadas con este concepto.

Tal y como afirman Ramírez y Justicia (2006), la consideración de las instituciones escolares como el lugar idóneo en el que enseñar a convivir a los niños y, por ende, dotarle de las habilidades sociales necesarias que contribuyan a su pleno proceso de desarrollo social y personal, resulta como consecuencia, entre otros factores, del incremento del periodo de tiempo en que el alumnado ha de permanecer en el sistema educativo así como de la mayor cualificación profesional de la comunidad educativa para hacer de la enseñanza y aprendizaje de las habilidades sociales un verdadero programa de intervención directa, deliberada y sistemática (Jares, 2006; Ortega y Del Rey, 2004).

En virtud de lo anterior, las variables de índole social se consideran hoy día uno de los principales factores determinantes del comportamiento o modo de actuar de los individuos (Vázquez, Fariña y Seijo, 2003). A este respecto, numerosas investigaciones ponen de manifiesto la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo infantil y el posterior funcionamiento psicológico, académico y social (Delgado y Contreras, 2008; Monjas, 2007; Seijo, Novo, Arce, Fariña y Mesa, 2005), en base a todo lo cual ha de quedar claro, pues, que si

la meta de la educación es promover el desarrollo integral de sus alumnos, se hace necesario que, dentro del ámbito escolar, se tenga en cuenta el área de la competencia interpersonal y la enseñanza y promoción de las habilidades sociales mediante su inclusión en el currículo (Monjas y González, 2000), lo que, tal y como afirman diversos autores, supone un claro factor indicativo de calidad de la convivencia escolar y la prevención de la violencia y cualesquiera otros fenómenos disruptivos que pudieran afectar a ésta (Beck y Forehand, 1984; Caballo, 1993; Gresham, 1988).

En primer lugar se va a realizar un análisis de las diferencias entre el RD 1333/1991 por el RD que se ha sustituido 1630/2006 y donde se le ha dado más importancia al desarrollo del lenguaje, ya que es el principal medio para adquirir los conocimientos: conceptos, actitudes y procedimientos de nuestra la lengua vehicular.

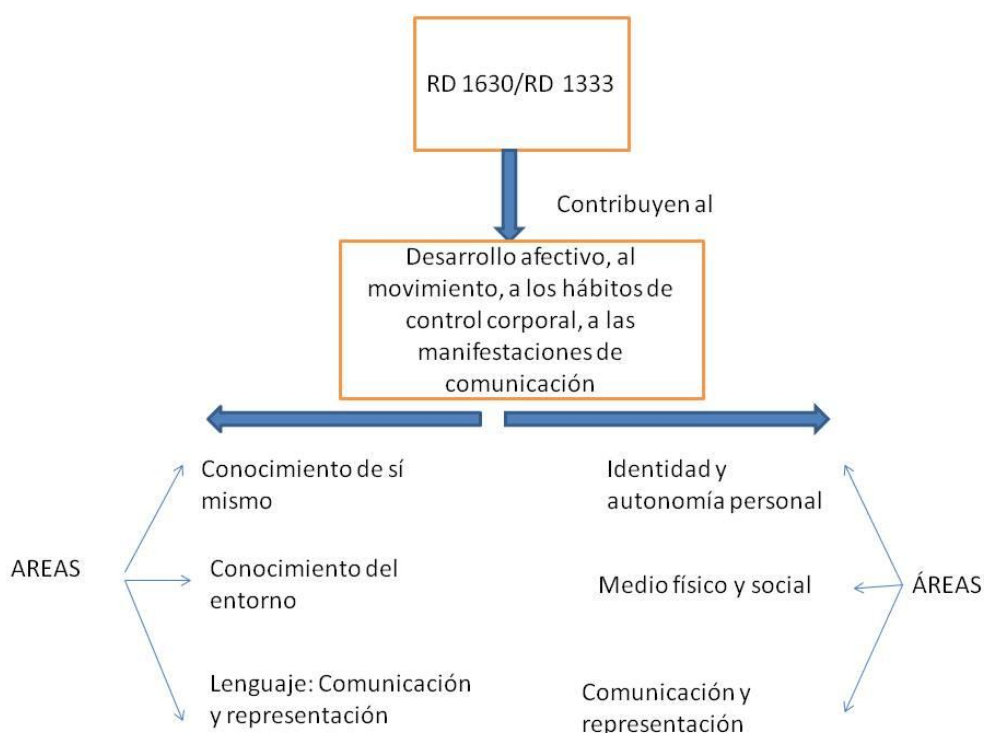


FIGURA 8. Diferencias entre el RD 1630/1333 (Fuente: Elaboración propia)

El RD 1630/2006 en el artículo 6 atiende a las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil y entiende las áreas como ámbitos de actuación, como espacios de aprendizaje de actitudes, procedimientos y conceptos que contribuirán al desarrollo de niños y propiciarán su aproximación a la interpretación del mundo, otorgándole significado y facilitando su participación activa en él y para ello el lenguaje es el medio prioritario para que

el alumno alcancen tales fines. Mientras que el RD 1333 le da prioridad al criterio de globalidad y mutua dependencia en las experiencias significativas.

Así mismo atendiendo al RD 1630/ 2006 atiende que el currículum se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo y procurar que se haga posible tal desarrollo. Tal y como se presenta en la figura 8, los aprendizajes del segundo ciclo se presentan en 3 áreas diferenciadas en el que los contenidos están estrechamente relacionados.

Por ello, en esta etapa el desarrollo y el aprendizaje tienen lugar como procesos dinámicos como consecuencia de la interacción con el entorno. Cada niño tiene su estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje, por ello su efectividad, su desarrollo y sus características personales, sus necesidades, intereses y estilo cognitivo son elementos que condicionan la práctica educativa en esta etapa. Al igual que se deberá atender a aquellos niños en los que su desarrollo evolutivo sea más lento y no progrese de manera efectiva en el aula, en la que se deberá crear unos programas de intervención temprana y así se apoye a los niños en el proceso de aprendizaje. ((Bradley, et al., 2005; Justice, 2006).

Analizando el RD 1630, en su artículo 2, la finalidad es la de contribuir el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y en su artículo 3, atendiendo a los objetivos, aquellos que se centran más en el desarrollo del lenguaje son el observar y explorar su entorno familiar, natural y social, el relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia, desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión y por último, iniciarse en habilidades lógico- matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Todo esto contribuye a que el niño aprenda a ser uno mismo, sea autónomo y tenga iniciativa personal. Pero en este proceso de adquisición de autonomía, el lenguaje verbal cobra especial importancia ya que en este ciclo se inicia de forma sistemática la adquisición de la lengua al proporcionar contextos variados que permiten ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas en niños.

A la vez, el desarrollo de las destrezas y capacidades individuales y su interacción con el medio y con los iguales contribuyen a la evolución del pensamiento, enseñando a aprender y a pensar para sentar las bases de un posterior aprendizaje. Así este nuevo reto ha dado lugar a investigaciones cuyo objetivo es analizar la realidad y buscar estrategias y fórmulas didácticas que contribuyan al logro de esta meta (Cardona, 2003).

Además el entorno de los niños se amplía y se diversifica, lo que le supone en una situación de afrontar experiencias nuevas y de interactuar con elementos desconocidos. Además de realizar aprendizajes orientados a las relaciones sociales cada vez más amplias y diversas. Con todo esto se aprende a relacionarse con los demás y a respetar las normas de convivencia. Así mismo, tal y como lo cita Peralta (2000) le da importancia al desarrollo del lenguaje, a la comunicación y a la influencia de contextos en el desarrollo de la competencia comunicativa. Por ello entiende que el contexto social desempeña un rol fundamental en el aprendizaje. Hay que destacar que en la etapa inicial del desarrollo lingüístico el niño comunica más de lo que puede codificar. En general, según el citado autor, la tarea del niño tal y como lo cita la ley, es aprender como determina su capacidad lingüística cambiando desde las palabras y frases a los actos de ilocución de los niños. Para finalizar, la calidad y la naturaleza del contexto en el cual ocurren sus interacciones influye en la adquisición de la conducta lingüística y comunicativa.

Por ello el RD 1630/2006 refleja en las tres áreas se van a especificar aquellos objetivos que atienden directamente al desarrollo del lenguaje oral.

En primer lugar, el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal hace referencia a la construcción de su propia identidad y de su madurez emocional, resulta relevante las interacciones de niños con el medio. Por ello la identidad es una de las resultantes del conjunto de experiencias de los niños que tienen al interactuar con el medio físico, natural y sobre todo social. Dichas experiencias de los niños con el entorno deben ayudarles a conocer global y parcialmente su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices, que puedan identificar las sensaciones que experimentan, disfrutar de ellas y servirse de las posibilidades expresivas del cuerpo para manifestarlas.

Atendiendo a la primera área del currículum, hay que destacar que el entorno sociocultural y familiar en la que se mueve el niño es crucial para el desarrollo del niño y para que tenga un buen autoconcepto de sí mismo, lo que le ayudará a que sea capaz de desenvolverse de manera autónoma en diferentes entornos y contextos sociales. En la misma línea, Robledo y García (2009) atienden a que la incidencia en el desarrollo escolar de los alumnos influyen en gran medida las características socioeconómicas y culturales de las familias, el clima y el funcionamiento del hogar, las percepciones y las conductas paternas del niño.

Por ello, tal y como indica el RD 1630/2006 los niños se han de ir acercando al conocimiento de algunos rasgos culturales propios, La diversidad cultural aconseja el

aproximar a los niños en usos y costumbres sociales que le permita conocer diversos modos y manifestaciones culturales presentes en la sociedad. Así mismo Ceballos (2006) destaca el contexto social que les rodea, sobresaliendo los docentes y las familias. Por ello numerosas investigaciones han detectado la confluencia de los factores escolares y los aspectos emocionales del niño (personales, familiares y sociales) como responsables de los logros académicos señalando que los resultados son producto, no sólo de las capacidades , sino también de la interacción de los recursos aportados por la escuela y el hogar (Ruiz, 2001). Incluso existen autores, tales como Brunner y Elacqua (2003) que consideran que las variables relativas al entorno familiar como las predictoras del rendimiento académico del alumno.

OBJETIVOS ETAPA	OBJETIVOS RD 1630/2006	BLOQUES DE CONTENIDIO
Observar y explorar su entorno familiar, natural y social	Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también el de los otros.	Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana: Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.

CUADRO 4. Objetivos del área de Conocimiento de sí mismo

Atendiendo a la segunda área, Conocimiento del entorno, se pretende favorecer a los niños en el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil así como facilitar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa. Estos aspectos son de relativa importancia en el entorno escolar, ya que puede influir en el rendimiento académico del alumno. Así mismo tal y como lo cita Rodríguez y Martínez (2001) aquellos niños que su entorno familiar no es el adecuado pueden presentar dificultades en la relación con pares y que sus compañeros pueden percibirlos como niños aislados o tímidos. Por ello según Andrés, Urquijo, Navarro y García (2010) afirman que la existencia de un contexto alfabetizador familiar favorece a la adquisición del desarrollo del lenguaje y de una posterior adquisición de habilidades prelectoras.

Siguiendo con la citada ley, las interacciones que los niños establezcan con el medio, deben considerarse como una situación privilegiada que los llevarán a crecer y a ampliar sus conocimientos sobre el mundo y desarrollar habilidades, destrezas y competencias nuevas. Se concibe el medio, como la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende. Así mismo se puede destacar que la clase socioeconómica de la familia influye en el rendimiento escolar del alumno. Muchos autores plantean que las desventajas económicas y sociales tienen efectos adversos sobre el desarrollo cognitivo, socioemocional y escolar de los niños. Así que los ingresos familiares pueden influir de manera indirecta en el bajo rendimiento del alumno debido a las escasas oportunidades de interacción con el entorno (Vera, Morales y Vera, 2005).

Progresivamente la escuela se ha de ir acercando al conocimiento de algunos rasgos culturales propios. La diversidad cultural aconseja aproximar a los niños a los usos y costumbres sociales desde una perspectiva abierta e integradora que le permita conocer diversos modos y manifestaciones culturales presentes en la sociedad, y generar actitudes de respeto y aprecio hacia ellas. Así mismo parece indiscutible, por tanto, que deba ser la escuela uno de los lugares clave en el proceso de formación de las personas tanto en las actitudes como en las capacidades necesarias para convivir en una sociedad caracterizada por su creciente pluralidad, complejidad y en continua evolución y conflicto (López, 2002; Herrera y Lorenzo, 2005a).

Por ello el reto educativo de la pluralidad cultural necesita de instrumentos tanto globales como específicos (Arnáiz, Guirao y Linares, 2003) que transiten por el concepto de educación intercultural, entendido éste como un proceso formativo en conceptos, procedimientos y actitudes-valores que atienda a la riqueza de la diversidad propia del conjunto de los grupos sociales respetando sus diferencias (Arrillaga, 1995; Herrera, 2004; Herrera y Lorenzo, 2005b, 2007a).

A continuación se van a presentar los objetivos que se persiguen en la etapa, relacionándolo con los bloques del área.

OBJETIVOS DE LA ETAPA	OBJETIVOS del RD	BLOQUES DE CONTENIDIO
<p>Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social</p>	<p>Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos.</p> <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando pautas de comportamiento social.</p> <p>Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.</p>	<p>Bloque 3. Cultura y vida en sociedad. Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas afectivas y recíprocas con niños de otras culturas.</p>

CUADRO 5. Objetivos del área de Conocimiento del Entorno

Finalizando con la tercera área, Lenguaje: Comunicación y representación pretende mejorar las relaciones entre el niño y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias con los demás. Se puede afirmar que la convivencia escolar se ha convertido actualmente en uno de los objetivos principales de la educación a fin de promover el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprendan a vivir con los demás (Carretero, 2008). Desde esta concepción, según expresa Ortega (2007), la convivencia ha de entenderse, no sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias, aspecto éste que se relaciona intrínsecamente con la enseñanza y aprendizaje de las habilidades sociales.

Así mismo trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, y las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo y la expresión original, imaginativa y creativa. Tal y como lo cita Peralta (2000) el niño se enfrenta a la tarea de adquirir el lenguaje, estando ya bien equipado con un conjunto de conceptos básicos que ha ido formando a través de las interacciones no lingüísticas del mundo, por lo que el niño debe aprender a traducir o reproducir desde un sistema representacional a otro para expresar sus conceptos de la lengua materna.

En el uso de los distintos lenguajes, los niños irán descubriendo la mejor adaptación a cada uno de ellos a la representación de las distintas realidades, de manera que acomoden los propios códigos de cada lenguaje a sus intenciones comunicativas, acercándose a un uso cada vez más propio y creativo de dichos lenguaje. Por ello, la conciencia fonológica comprende la habilidad para identificar las sílabas (conciencia silábica), las unidades intrasilábicas arranque y rima (conciencia intrasilábica) y los fonemas (conciencia fonémica). Además, también se considera un nivel rudimentario de conciencia fonológica, como es la sensibilidad a la rima léxica y la aliteración (Defior y Herrera, 2003). Así mismo, el entrenamiento en conciencia fonológica en edades tempranas favorece la adquisición de la lectura y la escritura (Castiglioni-Spalten y Ehri, 2003; McCutchen et. al. 2002).

Por otro lado, el lenguaje oral es especialmente importante en esta etapa y en el factor prioritario en el desarrollo de la investigación. Se considera que es el instrumento por excelencia de aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestaciones de vivencias, sentimientos, ideas, emociones, etc. La verbalización, la explicación en voz alta, de lo que están aprendiendo, de lo que piensan, de lo que ocurre, es un instrumento imprescindible para configurar la identidad personal, para aprender a ser y a hacer. Así ocurre en ocasiones donde la población procede de una lengua materna diferente a la nuestra, por lo que los niños se encuentran en una situación de desventaja, dado que han de aprender el código alfabético en una lengua, el español, que no es su lengua materna (Hernández, 2003; López, 2005).

En consecuencia a lo anterior, el problema estriba cuando las dos lenguas en contacto, se produce un efecto denominado diglosia (Siguán, 2001) en la que existe una lengua que se aprende en la escuela, se utiliza en situaciones formales y tiene representación escrita - español- y otra lengua popular, empleada en el habla cotidiana por las personas de la otra cultura y no podría catalogarse como bilingües, puesto que, como señala Sánchez-Casas (1999), bilingüe es aquel que domina ambas lenguas de forma similar, y los niños que no hablan el castellano sólo dominan su lengua materna.

Por ello, otros estudios que comparan las habilidades psicolingüísticas de niños de lengua materna española y lengua extranjera en educación infantil ponen de manifiesto que el nivel de vocabulario del español de los niños de lengua extranjera se encuentra por debajo de la media, en relación con sus iguales de origen europeo (Herrera y Defior, 2005 b y c). Además, se evidencia la existencia de diferencias entre los niños de ambas procedencias culturales en el nivel de conciencia fonémica, que se relaciona más directamente con el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como en sus habilidades de memoria verbal a corto plazo, concretamente en la repetición de material verbal significativo (números) y en la denominación rápida de elementos (Herrera, Defior y Lorenzo, 2007).

Así mismo, en investigaciones realizadas en el ámbito de la familia, Cuevas, González, Núñez y Rodríguez (2002) afirman que la mayor parte de los problemas de aprendizaje están relacionados con déficits de naturaleza lingüística y que la comprensión oral es una capacidad estrechamente relacionada con el desarrollo de los procesos posteriores del aprendizaje lectoescritor. Así, el alumnado de familia cuya lengua materna es extranjera cuando acude a la escuela trae consigo un déficit lingüístico importante ya que utilizan un código restringido (tanto en articulación, como en riqueza de vocabulario, como en comprensión o expresión), existiendo grandes diferencias entre el lenguaje usado por la familia con el lenguaje más técnico de la escuela, código elaborado.

Por ello, analizando la ley, atiende que es muy importante para paliar el desfase en el desarrollo del lenguaje oral, trabajar de manera conjunta las 3 áreas en el uso de los distintos lenguajes en el que los niños irán descubriendo la mejor adaptación de cada uno de ellos a la representación de las distintas realidades de una misma realidad. De esta manera se facilitará que acomoden los códigos propios de cada lenguaje a sus intenciones comunicativas, acercándose a un uso cada vez más propio del lenguaje.

A continuación se expone una relación de los objetivos de la etapa de infantil según LOE, y los objetivos del Real Decreto con los bloques de contenido para poder enfocar la dirección a la que va dirigida nuestro trabajo.

OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA	OBJETIVOS DE ÁREA	BLOQUES DE CONTENIDO
<p>Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión</p> <p>Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia en diferentes lenguajes y formas de expresión</p>	<p>Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de aprendizaje y disfrute</p> <p>Expresar emociones, deseos e ideas</p> <p>Comprender, reproducir y recrear algunos textos</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura explorando su funcionamiento</p> <p>Iniciarse en el uso oral para comunicarse en actividades dentro del aula, mostrar interés y disfrute al participar en intercambios comunicativos.</p>	<p>Bloque 1. Lenguaje verbal</p> <p>Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás.</p> <p>Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión</p> <p>Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación</p> <p>Interés por participar en interacción orales.</p> <p>Bloque 2: Aproximación a la lengua escrita.</p> <p>Acercamiento a la lengua escrita, como medio de comunicación, información y disfrute</p> <p>Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales.</p> <p>Interés y atención de escucha</p> <p>Bloque 4: Lenguaje corporal</p> <p>Utilización con intención comunicativa y expresiva de las posibilidades motrices</p> <p>Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones.</p>

CUADRO 6. Objetivos del Área de Lenguaje: Comunicación y Representación

Tal como se observa en los cuadros anteriores, la escuela exige a los alumnos unos determinados niveles de lenguaje oral y escrito, como requisito básico para acceder a la mayoría de los aprendizajes escolares. De ahí que cuando un alumno no alcanza las capacidades lingüísticas al nivel requerido, puede iniciarse un proceso de fracaso escolar. Es entonces cuando el estudio y la preocupación por las alteraciones del lenguaje oral en la escuela toman un gran impulso, ya que uno de los factores clave del fracaso escolar son las alteraciones del lenguaje oral.

A pesar de sus grandes listas de objetivos: ¿han mejorado algo en resultados educativos? Las cifras de abandono escolar y fracaso siguen aumentando en España. Y, sin embargo, al realizar un estudio comparativo entre la LOE y la LOGSE se ve como apenas hay diferencias en aspectos que afectan a la recuperación de alumnos que no alcanzan los objetivos. El objetivo principal era la atención a la diversidad (escolarización universal), pero a la hora de ponerlo en práctica profesores y centros se han encontrado con grandes dificultades para atenderlas. Muchos alumnos con dificultades fueron promocionados automáticamente, sin ninguna adaptación curricular, lo que les llevaría a la repetición en cursos posteriores como única solución a recuperar su retraso. Mientras tanto crece la evidencia de que la repetición es un indicador de abandono escolar, debido a su gran nivel de desmotivación que supone. Es por esto lo que sorprende que a la hora de realizar reformas todos estos aspectos que parecen tan evidentes no se hayan tenido en cuenta y ni siquiera se hayan puesto en debate. Dieciséis años de LOGSE nos indican que las intenciones de la Ley no tuvieron un reflejo en la práctica.

Vemos que cada ley de educación aprobada trae consigo algunas aportaciones que son necesarias según el desarrollo que tiene la sociedad actual, teniendo gran importancia las nuevas tecnologías. Bajo mi punto de vista las aportaciones de la LOE tanto en Educación Infantil como en el resto de enseñanzas y aprendizajes son convenientes y adecuadas, es más, debemos destacar que gracias a la LOE la educación Infantil adquiere de nuevo el peso educativo que había perdido con la LOCE.

Pero el problema estriba cuando nos encontramos alumnos extranjeros o españoles cuya lengua materna no es el español que se incorporan en nuestra escuela con un idioma diferentes al nuestro y que presentan problemas del lenguaje, tal y como se comenta en los próximos capítulo.

Así según la LOE, para evitar el fracaso y el abandono escolar esta ley intentó prevenir este problema desde edades tempranas y a lo largo de toda la escolaridad obligatoria,

incluyendo planes de apoyo para esos estudiantes que se van “quedando atrás”. Dicha ley también aceró porque todos los centros públicos dispusieran de bibliotecas escolares, lo que supone una "bocanada de aire fresco" para la enseñanza.

Por ello, la LOMCE especifica que, para abordar la disminución del abandono escolar, se ha de incrementar el porcentaje de jóvenes que finalizan el nivel educativo de Educación Secundaria superior, nivel CINE 3 (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO). La consecución de este nivel educativo se ha convertido en una cuestión clave de los sistemas educativos y formativos en los países desarrollados, y está recogida también en el Proyecto de Indicadores de la Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que destaca la necesidad de que los jóvenes completen como mínimo el nivel CINE 3 para afrontar su incorporación al mercado laboral con las suficientes garantías.

Por lo tanto la misión de la actual ley, la LOMCE, según el plan para la reducción del abandono educativo temprano (MECD, 2014), es el de impulsar y garantizar una educación y formación de calidad para todos los ciudadanos a lo largo de sus vidas, que facilite su desarrollo integral y éxito en el proceso educativo. Implantar medidas de intervención educativa que incidan en los factores de riesgo de abandono temprano. Detectar casos de riesgo e intervenir para facilitar la reincorporación de los que ya abandonaron prematuramente el sistema educativo.

En conclusión hay que destacar que tal y como se recogen en las diferentes Leyes, se debe fomentar y propiciar el desarrollo del lenguaje atendiendo a todas las áreas del currículo ya que es el medio esencial para la comunicación y la adquisición del aprendizaje.

A lo largo del capítulo se ha realizado un barrido de las leyes desde la LODE hasta la ley actual, la LOMCE, especificando los bloques de contenido que trabajan con el desarrollo del lenguaje, aunque hay que destacar que el lenguaje oral es el mecanismo imprescindible para poder comunicarnos y por adquirir un aprendizaje significativo.

Pero el problema estriba cuando nos encontramos alumnos extranjeros o españoles cuya lengua materna no es el español que se incorporan en nuestra escuela con un idioma diferentes al nuestro y que presentan problemas del lenguaje, tal y como se comenta en los próximos capítulos.



CAPÍTULO II

LA EVOLUCIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y SU INFLUENCIA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN

La importancia que la familia y la escuela, como contextos representativos de nuestra sociedad, tienen en el desarrollo del lenguaje queda manifiesto estudiar las características de las interacciones en estos contextos. Cada uno de estos cumplen unas funciones específicas y están constituidos por personas que adoptan roles distintos -madres, padres, hermanos, profesorado y compañeros y dan lugar a interacciones y relaciones distintas. Estas diferencias entre funciones, interlocutores, tipos de interacciones, etc., en cada uno de los contextos ocupan el contenido de este capítulo.

Las bases sobre las que Bronfenbrenner (1987) escribió su teoría del desarrollo humano le llevó a considerar la importancia del contexto social y de la fenomenología frente a la investigación experimental y las pruebas psicométricas. Sus investigaciones interculturales le hicieron reflexionar sobre la capacidad del ser humano de adaptación, tolerancia y creación de ecologías en las que vive y se desarrolla.

Vygotsky (1934) y Luria (1961) consideraban las capacidades personales y cognitivas del niño y el ambiente social como factores primordiales mientras que otros autores, tales como, Piaget (1946) y sus seguidores, defienden que inteligencia prelingüística y el lenguaje van a ser posteriores a la actividad conceptual y cognitiva. El funcionalismo estudia cómo utilizamos el lenguaje para obtener diversos objetivos en el mundo que nos rodea (Austin, 1962).

Chomsky (1981) asume que los seres humanos estamos dotados innatamente con un sistema de principios lingüísticos o principios comunes a cualquier lengua humana que están disponibles independientemente de la experiencia.

Asimismo, Pinker (1995) sugiere la existencia de un lenguaje del pensamiento: “el mentalés” (dotado de símbolos y conceptos, en los que se precisa pronunciación y un orden en las palabras). Por otra parte, defiende también que, a pesar de que son dos cosas distintas, el lenguaje no tiene que estar necesariamente separado de la inteligencia, sino que le impone mayores exigencias, teniendo que emplearse a fondo con éste (lo cual no ocurre con otras esferas de la cognición). Este código o conjunto de reglas al que alude Pinker (1995), y que empleamos los hablantes con el nombre de “gramática” conlleva a que el individuo tenga un enorme vocabulario y por consiguiente una buena autonomía a la hora de expresarse libremente.

En la misma línea, Crystal (1987) compara la capacidad de procesar el lenguaje con un vaso en el que una gota extra de fonología, sintaxis o semántica puede causar el desbordamiento de una gota de sintaxis, semántica o fonología. Sin embargo, expresa que “los distintos niveles de lenguaje son autónomos. La autonomía no significa aislamiento. Todos los niveles están interrelacionados. La autonomía no excluye integración, incluso más aún, autonomía e integración son fenómenos estrechamente unidos” (p.7).

Por lo tanto, los escenarios donde el niño adquiere el vocabulario son la casa y el colegio, ya que representan esos primeros ambientes propicios y convenientes para la formación de esas “nuevas vidas” que bajo la marcada influencia de los padres, hermanos, abuelos, amigos y allegados, logran dar pasos importantes en la estructuración de su pensamiento (Rodríguez et al., 2014). El lenguaje es la expresión del pensamiento, por lo que una forma de favorecer el desarrollo del mismo tiene lugar en contexto familiar, a partir de la realización de actividades cotidianas, (Rodríguez, Rosero, Mojica , 2014).

Por ello, atendiendo a las investigaciones realizadas por Connor, Son, Hindman y Morrison (2005); Hughes, Gleason y Zhang (2005); Martínez, Martínez y Pérez (2004), así como Morrison, Rimm-Kauffman y Pianta (2003), además de confirmar el impacto del nivel sociocultural familiar sobre el desarrollo infantil, reportan una fuerte influencia de la escuela preescolar para el desarrollo de habilidades comunicativas y preacadémicas.

II.1. CONCEPTO DE LENGUAJE

Igoa (1995) califica al lenguaje “como ese preciado don que nos permite transmitir ideas y experiencias, y también entender ideas y experiencias de otros, por medio de la ejecución (y la percepción) de sonidos que articulamos con la boca” (p.355).

Asimismo Castañeda (1999), argumenta esta importancia afirmando que el ser humano vive inmerso en un mundo verbal, en una realidad social muy competitiva, donde la palabra, en especial la expresada verbalmente, es un factor decisivo que constituye el puente, el lazo entre los seres humanos.

Investigaciones muy relevantes como la de Vygotsky (1993), muestran que el desarrollo de la oralidad en la interacción social permite al niño adquirir un bagaje lingüístico que luego se convierte en la base del lenguaje interior que estructura el pensamiento, el mundo de las ideas.

Las diferentes investigaciones que se realizan en el lenguaje infantil, como la clasificación de Serra-Serrat, Sole, Bel y Aparici (2000) atienden a que “la naturaleza humana posee conocimientos y habilidades genéticamente determinados que posteriormente se concretan, es decir, se fijan unos y se eliminan el resto” (p. 18). Sin embargo, siguiendo los postulados de Garton (1994), se acepta que el input influye en el subsiguiente desarrollo lingüístico, por lo que las influencias de carácter social serán fundamentales en dicho desarrollo.

Así mismo según Acuña y Santis (2004) desde el punto de vista pragmático, atienden a que el desarrollo del niño se caracteriza como un proceso en el que se manifiesta una cantidad de actividades eminentemente sociales y comunicativas. En este proceso, se desarrolla el lenguaje como un medio de comunicación complejo, pero a la vez específico, que le permite lograr objetivos funcionales a través de la interacción. Todo esto indica que las capacidades sociales subyacentes emergen precozmente y abren la posibilidad de considerar teóricamente la comunicación prelingüística como un precursor crucial del desarrollo del lenguaje. Y tal como lo afirma Bruner (1986) los niños adquieren el lenguaje parcialmente por medio de la mediación y ayuda de los demás, y no únicamente a través de la propia actividad mental ejercida al procesar el lenguaje adulto. Por esta razón es muy importante que el niño

no solo sea expuesto al lenguaje sino que además necesita espacios de interacción donde él sea participante en actividades de uso del lenguaje.

Por lo tanto hay que afirmar según Quintero (2005) menciona que la familia influye en el desarrollo del lenguaje, ya que aporta aspectos relevantes como son: la estimulación ofrecida, la calidad de las interacciones y el lenguaje dirigido, el cual es un lenguaje simple (frases cortas y de repetición). Y hay que añadir que se considera el principal medio en el que el niño adquiere el lenguaje, atendiendo a la lengua materna.

En la misma línea, según Acuña y Santis (2004) el desarrollo de la lengua materna se entiende como un conocimiento que se adquiere durante el proceso del desarrollo humano. Se trata de cogniciones que le permite al niño comprender y producir infinitas oraciones o discursos posibles en una lengua determinada que se usan en situaciones reales con finalidades comunicativas específicas.

En ocasiones ocurre que la lengua materna de algunos alumnos es diferente a la lengua de origen de la escuela. Por ello, hay que destacar atendiendo diferentes estudios según Cuevas, González, Núñez y Rodríguez (2002) que la mayor parte de los problemas de aprendizaje están relacionados con déficits de naturaleza lingüística, y que la comprensión oral es una capacidad estrechamente relacionada con el desarrollo de los procesos posteriores de lectura y escritura.

Por ello, Oades-Sese y Li (2011) mencionan en su estudio que una relación cercana del profesor y el niño facilita el aprendizaje, en el que las relaciones positivas cercanas promueven el éxito académico de los niños. Adicional a esto, Lee y Kim (2012) hallaron que el nivel educativo de los padres y/o cuidadores de los niños influye en desarrollo del lenguaje y adquisición de vocabulario.

En esta línea, Camps (2002) dice que la oralidad impregna la vida escolar y que sus funciones son regular la vida social escolar, aprender y aprender a pensar. Al respecto, la autora considera que se aprende a hablar a través de diversa experiencias como la narración oral, la recitación, la lectura oral, la audición de poesía y las representaciones teatrales.

Así, entre las funciones prioritarias que desempeña el lenguaje dentro del aula, destacamos las siguientes (Acosta, 2003):

- Es un instrumento fundamental en el proceso de representación de ideas, así como en la comprensión de todo el discurso pedagógico.

- Permite a los alumnos una adecuada participación en las distintas actividades que tienen lugar en el aula por medio de la discusión en grupos o el aprendizaje cooperativo.
- Facilita las interacciones sociales con profesorado y compañeros y compañeras.
- Favorece la aparición de funciones como imaginar, describir, explicar, etc.
- Condiciona el acceso a la lectoescritura y, como consecuencia, a la comprensión de los textos curriculares.
- Posibilita una adecuada planificación, control y guía de la conducta.
- Se utiliza como mediador en aquellas tareas que requieran la solución de problemas, ofreciendo aclaraciones o explicaciones que facilitan la comprensión del alumnado.
- Es básico para integrar la nueva información con los esquemas de conocimiento existentes, y por lo tanto para activar la capacidad de recordar.
- Permite al niño o la niña expresar sus sentimientos y explicar sus reacciones a las demás personas, conocer distintos puntos de vista y aprender valores y normas.

Por otro lado, Vygotsky y su teoría del interaccionismo, reconoce que la sociedad cumple un papel muy importante en el desarrollo de las personas. En sus postulados, indica que en la adquisición de la lengua influyen factores de predisposición innata para manejar los datos del lenguaje, y la información que la persona encuentra en su experiencia cotidiana a través de la interacción con las otras personas a través de procesos de cooperación y reciprocidad (Zanón, 2007).

Quintero (2005) explica el desarrollo del lenguaje a través de la siguiente figura.

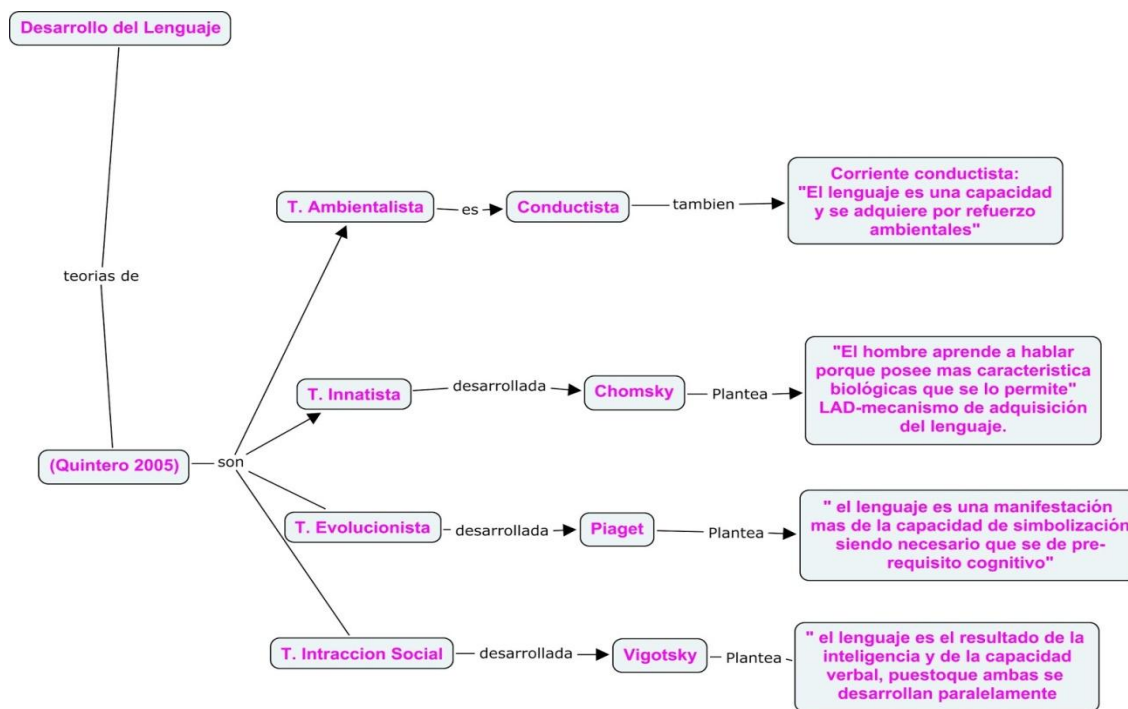


FIGURA 9. Desarrollo del lenguaje (Fuente: Quintero, 2005)

Así mismo, las investigaciones realizadas en los últimos años según Muter, Hulme, Snowling y Stevenson (2004) señalan que la lectura es una habilidad lingüística que es aprendida sólo después de que el niño haya adquirido un nivel de competencia del lenguaje oral, atendiendo al reconocimiento de las palabras y a la lectura de comprensión.

Por ello a través de que el niño se relacione en diferentes ambientes y adquiera sus primeras experiencias es como el niño va a contribuir a su desarrollo. Es por medio del lenguaje como el niño adquiere una visión del mundo, la cultura en la que va creciendo en la que el niño se desenvuelve. Por lo tanto es a través del lenguaje es posible reflexionar sobre las experiencias propias y luego expresar simbólicamente estas experiencias a otros. De esta manera, se puede compartir lo que aprendemos a través del lenguaje e ir más allá de nuestra experiencia individual.

II.2. ETAPAS O ESTADIOS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Crystal, Fletcher y Garman (1983) expresan que el orden de adquisición de las estructuras sintácticas de una lengua es aproximadamente el mismo. Esta afirmación se basa en un gran número de pruebas tomadas del inglés y nos indica que en los niños con desarrollo

normal, cualquiera que sea su rapidez de adquisición del lenguaje, seguirán una sola vía; por esta razón, algunos niños se detendrán más o menos en un estadio, o se adelantaran para alcanzar otro; otros, a veces, pueden retrasarse durante cierto tiempo e incluso, utilizar estrategias distintas para llegar a un determinado estadio, pero la progresión general seguirá siendo estable.

Según Nieto (1984), la evolución del vocabulario infantil se clasifica en las siguientes etapas:

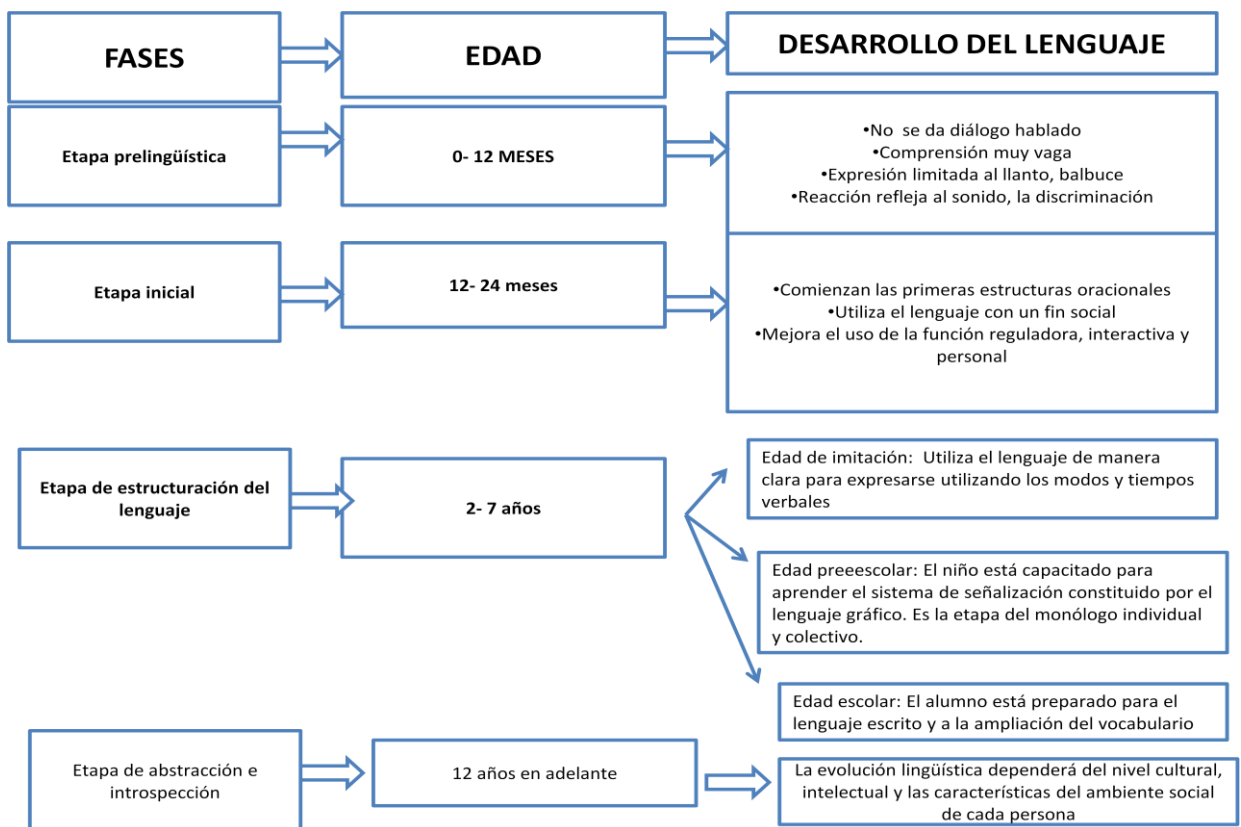


FIGURA 10. Evolución del lenguaje (Nieto, 1984). (Fuente: Elaboración propia)

Así mismo, partiendo de la teórica propuesta según Halliday (1982) en el que comprende un listado inicial de funciones básicas del lenguaje en el niño funciones que se caracterizan porque poseen su propio potencial de significación, para luego llegar a ser sustituidas por un sistema funcional más abstracto en la adquisición del sistema léxico gramatical.

La primera fase del desarrollo consiste en un dominio progresivo del potencial funcional del lenguaje mediante el cual el niño va dominando las funciones básicas, tales

como, Corresponde al llamado “desarrollo de usos del lenguaje”, en los cuales se propone la existencia de microfunciones de interacción. En esta etapa los niños desarrollan un sistema de actos o acciones, vocalizaciones, gestos, etc., que son interactivamente significativas, según la situación en que se emplean, correspondiendo preferentemente a acciones comunicativas que carecen de una forma lingüística identificable, es decir, son producciones sonoras que no presentan un contorno fónico susceptible de asimilarse a las categorías de la lengua propiamente.

Las funciones que destacan son:

- El uso instrumental en el que los niños emplean acciones no verbales como medio para satisfacer sus deseos.
- El uso regulador en el que los niños realizan acciones en forma de conducta no verbal con el fin de controlar lo que hace el otro.
- El uso interaccional en el que el niño usa acciones comunicativas no verbales como medio para establecer una relación comunicativa con otras personas.
- El uso personal en el que los niños utilizan la comunicación no verbal como expresión de sí mismos.
- El uso heurístico en el que los niños realizan acciones comunicativas no verbales como un medio para poder explorar y organizar el ambiente.
- Uso imaginativo en el que los niños emplean la conducta no verbal para la creación de un mundo imaginario propio

La segunda fase se considera una etapa de transición hacia el modelo gramatical del niño. Esta etapa se da alrededor de los 18 a los 24 meses y consiste en una reinterpretación de las funciones anteriores para transformarse en otras más generalizadas. Es en esta fase donde coincide el desarrollo del vocabulario, la estructura y los elementos necesarios para el diálogo. Es a final de esta fase cuando el niño utiliza el lenguaje para intercambiar información con los demás. Esta es una función que tarda en aparecer, debido, por una parte, a que el niño mismo tiene que descubrir cuál es la información que su interlocutor desconoce para desear informar verdaderamente. Y por otra parte, esta es verdaderamente tardía porque requiere el dominio de ciertos recursos lingüísticos que antes el niño no lo había adquirido.

En esta etapa, los niños participan más activamente de intercambios sociales por medio de la conversación y el diálogo, lo que constituye un aspecto facilitador para el desarrollo sintáctico; la conversación oral es el comportamiento lingüístico que adquiere una relevancia insustituible; cuando el niño conversa con otro miembro de su comunidad, debe adoptar y asignar roles para cada uno de los participantes de la conversación y requiere del empleo de expresiones lingüísticas que sean pragmáticamente funcionales; la conversación, por lo tanto, es una condición necesaria para el habla adulta.

La tercera fase, por último, consiste en el dominio del lenguaje adulto. En general, esta fase surge a partir de los 24 meses de edad aproximadamente. Esta fase se caracteriza por una reconceptualización de la noción de función, que en la primera fase se entiende como uso del lenguaje, y ahora como componente de la gramática del sistema de la lengua materna.

Así mismo según Passenger, Stuart y Terrel (2003), atienden que la adquisición de las habilidades de procesamiento fonológico se refieren al uso de la información basada en la estructura sonora del lenguaje oral para procesar el habla y el lenguaje escrito. Por lo tanto una de las habilidades incluidas en el procesamiento es la conciencia fonológica, la cual es la habilidad para reconocer el habla.

En la misma línea se reconoce que existe el consenso de que se ven implicadas las habilidades de discriminación y análisis auditivo gracias a las cuales se llega al reconocimiento y empleo de distintas unidades lingüísticas, en especial de fonemas (Lorenzo, 2001; Cuadro y Trías, 2008, Defior, 2008)

II.3. LOS CONTEXTOS COMUNICATIVOS

En cuanto a la interacción de contextos y en lo que respecta a la conversación y la realización de inferencias, en los niños de edad escolar se amplía el campo de estudio de la pragmática inferencial a la comprensión de expresiones idiomáticas. Abkarian, Jones y West (1990) las definen como expresiones de dos o más palabras en las que el significado no se puede calcular sumando los significados de las palabras individuales que las componen. A partir de los 7 años entienden estas expresiones mejor en un contexto que fuera del contexto.

Así mismo, Triadó (1984) ha demostrado en sus estudios la importancia que en el desarrollo del lenguaje tiene el entorno sociocultural que nos rodea ya que el aprendizaje de

una lengua no sólo consiste en aprender formas gramaticales, sino en aprender a utilizar las intenciones propias usando esa gramática adecuadamente.

Ackerman (1982) constató que los niños entre 6 y 8 años comprenden mejor las expresiones idiomáticas cuando el contexto en el que se producen implica una interpretación no literal que cuando se presentan en un contexto de contenido neutro. Según este autor, si los niños pequeños no conocen la interpretación no literal recurren a la interpretación literal, mientras que los niños mayores construyen interpretaciones adecuadas a partir de la información contextual. Por esto, tal como lo indica Peralta (2000) es en un contexto donde se genera las correlaciones lingüísticas y su función comunicativa.

Según Peralta (2000) el lenguaje surge en la interacción y opera en lo recursivo y consensual de las coordinaciones conductuales, el niño aprende cuando establece acoplamientos para ser funcional dentro de un determinado sistema comunicativo, interviniendo, en su ajuste y adecuación, contextos relacionales, psicológicos, culturales y afectivos. Por lo tanto la calidad y naturaleza del contexto en el cual ocurren sus interacciones e influyen en la adquisición de la conducta lingüística y comunicativa.

Así Silvén, Niemi y Voeten (2002) llegaron a la conclusión en sus investigaciones que las madres que tienen interacciones de juego en el primer año de vida de sus hijos, favorecen el desarrollo de las habilidades lingüísticas de sus hijos en la primera infancia. Es en esta etapa cuando los niños comienzan a tener un diálogo personal; la interacción lúdica y el juego de roles favorecen el discurso dialógico y polifónico de los menores, generando en los niños conciencia de lenguaje para regular el mismo (Escotto, 2011).

Siguiendo la misma línea, en la investigación realizada por Pinos (2011) acerca de la importancia de la socialización en el desarrollo del lenguaje expresivo en niños de 4 a 5 años, mostró que la interacción con los otros es un aspecto que favorece la expresión del lenguaje. A una conclusión similar llegaron los académicos Stein y Migdalek (2012) en su investigación orientada a conocer las matrices interaccionales y las formas lingüísticas que se presentan en el juego (niño-adulto), los resultados evidenciaron que la relación entre padres e hijos es vital, puesto que los padres son modelos para sus hijos y en el tiempo que comparten juntos regula el lenguaje de los menores.

Gulay (2011) también destaca la importancia de los padres en niños de 5 y 6 años, ya que la interacción con ellos promueve el desarrollo de habilidades comunicativas como: Iniciar, mantener y escuchar una conversación, facilitando a su vez el proceso de socialización en aspectos relacionados con la expresión de sus pensamientos, emociones y habilidades para la

resolución de problemas. La inclusión de los niños en las actividades de los adultos les provee de innumerables situaciones de aprendizaje. Así, pueden hacerlo por sí solos o guiados por los otros observando, participando, recibiendo consejos y advertencias (Rogoff y Lacassa, 1993; Rogoff et al., 2012).

Por lo anterior, el modelo basado en las prácticas cotidianas que realizan los niños y niñas en su hogar o escuelas, son sin lugar a duda las que informan acerca de los procesos cognitivos, emocionales y sociales ya que esta es la clave para entender el desarrollo (Valsiner 2006; Rodríguez y Valsiner, 2010 y Rogoff, 1993). Atendiendo a lo anterior, según Felson (1995) pueden identificarse seis contextos o dominios que tienen implicaciones en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños.

Estos son contextos tales como: 1) Contexto Social, 2) Contexto Emocional, 3) Contexto Funcional, 4) Contexto Psicológico, 5) Contexto de Eventos y 6) Contexto del Discurso. Tales contextos Felson (1995) señala que están presentes cuando nos comunicamos e influyen en la comunicación y a la vez la constituyen, por lo cual deberían ser áreas para la organización de programas de intervención en el lenguaje.

Basándose en la teoría de la “interacción simbólica”, Felson (1995) señala que, es en la interacción con otros es donde se construyen los roles.

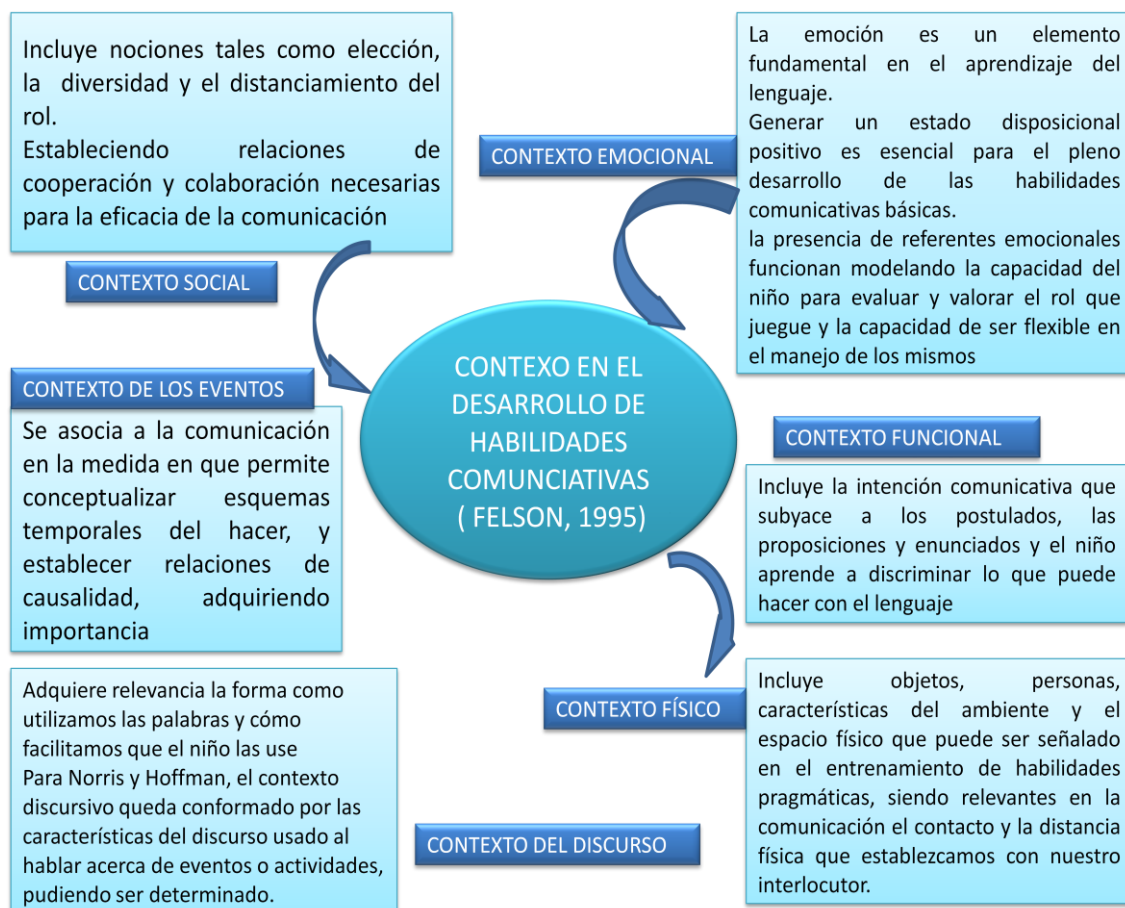


FIGURA 11. Teoría de la interacción simbólica (Felson, 1995). (Fuente: Elaboración propia).

II.4. EL CONTEXTO FAMILIAR

Por contexto alfabetizador familiar se entiende al conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que participa el niño/a durante los años preescolares, relativos al contacto con eventos de lectura y escritura; y a las interacciones específicas con los adultos de su entorno que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Graves, Juel y Graves, 2000). Las interacciones específicas son aquellas que tienden a desarrollar habilidades de lenguaje oral y escrito, incluyendo conocimiento conceptual, conocimiento sobre las funciones de la escritura, prácticas de prelectura y habilidades metalingüísticas (Snow y Beals, 2006).

Según Cuervo (2009) en su artículo entiende que la familia influye en el desarrollo socioafectivo del niño, ya que los modelos, valores, normas, roles y habilidades se aprenden

durante el período de la infancia, la cual está relacionada con el manejo y resolución de conflictos, las habilidades sociales y adaptativas, con las conductas prosociales y con la regulación emocional, entre otras. Aunque son multidimensionales los factores que afectan al desarrollo de los niños y niñas, es importante identificar la influencia de la familia y de los estilos y pautas de crianza en el desarrollo socioafectivo, además de identificar factores de riesgo y problemas de salud mental en la infancia, tales como: la depresión infantil, agresividad, baja autoestima, problemas en conductas adaptativas, entre otras.

Al igual que el nivel socioeconómico del hogar, definido tradicionalmente por el nivel laboral, cultural y de ingresos de la familia (Fernández y Salvador, 1994), posee una asociación significativa con el rendimiento académico de niños en edad escolar (Magnuson, 2007). De hecho, se lo ha estimado como un predictor del desempeño académico de los niños en tareas de lectura y escritura al inicio del primer curso (National Assessment of Educational Progress, 1991). Se considera que la disponibilidad de medios culturales (libros, periódicos, televisión, enciclopedias, etc.) en el hogar es un componente del entorno familiar con una influencia importante en los resultados escolares. Tanto la exposición a material escrito en general como la cantidad de libros presentes en una casa poseen efectos sustanciales en el desarrollo del vocabulario y de habilidades de prelectura en niños de edad preescolar (Echols, West, Stanovich y Zehr, 1996).

En la misma línea, según Dearing et al. (2004) prueban que el nivel sociocultural de las familias pueden influir sobre el desarrollo infantil preacadémico, lingüístico y académico, pero el factor que tiene más influencia en el desarrollo del lenguaje es el nivel de educación de las madres, el status cultural familiar y las actitudes y expectativas del propio niño hacia la adquisición del lenguaje.

Por ello el nivel educativo de los padres junto con el tipo de ocupación que poseen, resultan también aspectos importantes para el compromiso en las actividades escolares con sus hijos y, por ende, para su rendimiento (Bracken y Fischel, 2008).

Bernstein (1971) postula dos tipos de familias tal y como se presenta en la siguiente figura:



FIGURA 12. Tipos de familias según Bernstein (1971). (Fuente: Elaboración propia)

Solís- Cámara, Díaz, Cortés, Patiño, Pérez de la Torre y Robles (2007) definieron la crianza como las actitudes y comportamientos de los padres y también realizaron investigaciones para establecer los factores que afectan la participación de los padres, identificando el bienestar subjetivo, las actitudes y las expectativas sobre el desarrollo del niño. Los cambios en la familia, en las interacciones y en las pautas de crianza pueden afectar los estilos parentales y el desarrollo socioafectivo en la infancia.

Así, para Cabrera, Guevara y Barrera (2006) la red familiar se reorganiza y las relaciones se redefinen permanentemente; en las interacciones negativas en la familia pueden crearse desajustes psicológicos en los hijos, lo cual dependerá del grado de satisfacción que se tenga por ser padre.

En la misma línea, atendiendo a investigaciones realizadas por Connor, Son, Hindman y Morrison (2005); Hughes, Gleason y Zhang (2005); Martínez, Martçinez y Pianta (2003) además de confirmar e impacto el nivel sociocultural familiar sobre el desarrollo infantil, atienden una fuerte influencia de la escuela de infantil para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

II. 5. LA INTERACCIÓN COMUNICATIVO- LINGÜÍSTICA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Según Garton (1994) hay que destacar que en la medida en que la interacción social implica grados de reciprocidad y bidireccionalidad, la relativa contribución del niño, de la “otra persona”, afectará a la naturaleza y al resultado de la interacción. Por ejemplo, existen diferencias entre la interacción de una madre con su hijo de seis días de edad, la de dos niños jugando a “hombres del espacio” o la que tiene lugar cuando una hermana mayor enseña a su hermano pequeño a contar. El contenido de las interacciones es obviamente diferente, pero se puede argumentar que cada una de esas interacciones sociales facilita el desarrollo del nuevo conocimiento, al menos en uno de los participantes.

Así, atendiendo a Ruiz y Zorrilla (2007), el capital cultural de las familias es uno de los factores favorecedores de los procesos de mejoramiento escolar, ya que el núcleo familiar es considerado por muchos autores como el ámbito de cultura primaria del niño y donde se imprime el valor que se le otorga a la educación y a la escuela, así como el grado de involucramiento para la resolución de las tareas y dificultades escolares.

Comenzando con los trabajos emprendidos por Bernstein (1971), dirigidos a comprobar la existencia de diferencias lingüísticas en el estilo de interacción familiar, han sido de los más prometedores. La teoría de los códigos sociolingüísticos elaborado y restringido se convirtió en la base para sugerir que el uso del lenguaje en casa y los contextos de aprendizaje social que se proporcionan al niño o la niña de clase obrera, le daban un abanico de experiencias lingüísticas más limitadas, con la probabilidad de que éstas fuesen consideradas insuficientes para conseguir el éxito escolar en la escuela. De tal forma que la responsabilidad

que el lenguaje usado en el contexto familiar tiene en la transmisión de los códigos es anterior a su repercusión escolar.

Posteriormente Wells (1986) manifiesto reconociendo que existen diferencias incuestionables en las formas de hablar de las diferentes clases sociales, tal y como Bernstein y otros investigadores han mostrado, es un error pensar que existen relaciones causales tanto entre los tres parámetros más espectaculares, a saber: características sintácticas, utilización contextual y control de la actividad infantil, como en la relación entre éstos y el éxito escolar y social.

Así mismo la interacción familiar en lecturas conjuntas tiene un gran impacto sobre el desarrollo del vocabulario, de habilidades de prelectura y sobre el aprendizaje de la lecto-escritura cuando el niño comienza la escolaridad formal. Sobre todo, existe una correlación positiva con el tiempo que destinan los padres a esas prácticas y con el grado de compromiso con el que las asumen (Braslavsky, 2004)

Así mismo entre los estudios pioneros en el campo pueden ubicarse las investigaciones de Farran (1982), Tough (1982), y Vacha y McLaughlin (1992). Los resultados de sus investigaciones indican que las habilidades lingüísticas y preacadémicas desarrolladas durante los años preescolares son menores en niños cuyos padres tienen un bajo nivel cultural. Los alumnos pertenecientes a un estrato sociocultural bajo muestran deficiencias en habilidades lingüísticas que se asocian con dificultades para la comprensión del lenguaje que los profesores emplean en el discurso académico, con dificultades para buscar relaciones causales entre eventos, e incluso con deficiencias en habilidades descriptivas, narrativas y gramaticales.

En la literatura psicológica relacionada con el bajo rendimiento escolar, autores como Hallahan, Kauffman y Lloyd (1999) y Macotela (1994) mencionan que la falta de habilidades lingüísticas, preacadémicas y de pensamiento puede ocasionar problemas para el desarrollo de la lectura, la escritura y las matemáticas. De hecho, Wallace, Larsen y Elksnin (1992) señalan que no puede decirse que un niño esté listo o preparado para enfrentar la instrucción escolar sin niveles aceptables de tales habilidades.

Continuando con las investigaciones realizadas en los últimos años arrojan nuevos datos acerca del tema. Muter, Hulme, Snowling y Stevenson (2004) señalan que la lectura es una habilidad lingüística que, con raras excepciones, es aprendida sólo después de que el niño ha adquirido un nivel de competencia considerable en el lenguaje oral. Su investigación prueba el peso que tienen los niveles de desarrollo de diversas habilidades de lenguaje oral como predictores de diferentes componentes de la lectura, tales como el reconocimiento de

palabras y la lectura de comprensión. Poe, Burchinal y Roberts (2004) aportan evidencias de que las experiencias en el ambiente familiar propician el desarrollo de habilidades lingüísticas en niveles altos o bajos, y de que tales niveles de desarrollo lingüístico en etapas preescolares se asocian con niveles similares de aptitud en el desarrollo de la lectura.

Así mismo se han explorado los efectos de las prácticas de alfabetización en casa sobre el desarrollo de la decodificación de palabras y la comprensión de la lectura en amplias muestras de niños con características étnicas y socioeconómicas diversas (De Jong y Leseman, 2001). Estos estudios han clarificado que el ambiente familiar provee a los niños de oportunidades distintas para la interacción educacional; que los pequeños de clase media son preparados para la escuela en el hogar, a través de lectura de cuentos, la solución conjunta de problemas y otras actividades preacadémicas y de lecto-escritura, mientras que los de clase sociocultural baja no cuentan con dichos apoyos. Estas diferencias tienen un impacto en el desarrollo de la alfabetización durante los años escolares.

En la misma línea, según Leppanen et al. (2004) realizaron un estudio longitudinal con 196 niños que fueron evaluados a lo largo de preescolar y primer grado de primaria; y sus datos concluyeron en que a niveles bajos en habilidades preescolares se traducen en pobres resultados en el desarrollo de la alfabetización.

Por ello según Sénéchal et al. (2001) atienden a que las interacciones familiares y comunitarias tienden a desarrollar habilidades de lenguaje oral, donde incluyen conocimientos conceptuales: lenguaje oral y habilidades metalingüísticas.

Atendiendo a las investigaciones realizadas en diferentes países aportan evidencias de que las características de las interacciones con los padres y el tipo de actividades en que la familia se involucra, influyen de manera importante en los niveles de desarrollo del niño, en especial en lo relativo a habilidades lingüísticas, preacadémicas y lectoras; tales diferencias se asocian, a su vez, con los niveles de logro en habilidades de lectura, escritura, matemáticas y otras competencias académicas que los alumnos desarrollan. También se ha probado que tales características se ven afectadas por el nivel sociocultural de la familia. Es decir, que el nivel general de desarrollo de habilidades lectoras y académicas generalmente es mejor en niños provenientes de clase media que en los de baja (Baker *et al.*, 2001; Buckner, Bassuk y Weinreb, 2001; Carroll, Snowling, Hulme y Stevenson, 2003; Dearing et al., 2004; González, 2004; Morrison, Rimm-Kauffman y Pianta, 2003; Muter, Hulme, Snowling y Stevenson., 2004; Poe, Burchinal y Roberts, 2004; Salsa y Peralta, 2001).

En concordancia con lo anterior, otros estudios evidencian que los niños que al finalizar su educación preescolar muestran pocas habilidades lingüísticas y preacadémicas pueden tener muchos problemas para desarrollar habilidades lectoras (DiLalla, Marcus y Wright-Phillips, 2004; Guevara y Macotela, 2005; Leppänen, Nlemi, Aunol y Nurmi, 2004); asimismo, que un gran número de niños provenientes de estratos socioculturales bajos no conoce las relaciones entre lenguaje oral y escrito, ni el sistema alfabético, lo que se traduce en dificultades cuando se enfrentan a la lengua escrita, especialmente cuando se les presenta un libro elaborado con oraciones completas (Dearing *et al.*, 2004; Muter *et al.*, 2004; Poe, Burchinal y Roberts, 2004).

De los estudios en el campo se concluye que la pobreza, así como la movilidad que suele asociarse con esta condición de las familias, son factores que influyen en el aprovechamiento escolar de los alumnos. Autores como Dearing *et al.* (2004) y Morrison, Rimm-Kauffman y Pianta (2003) aclaran que el nivel sociocultural de las familias puede influir sobre el desarrollo infantil preacadémico, lingüístico y académico, pero que el factor que tiene mayor peso es el nivel educativo de las madres; el estatus cultural familiar influye no sólo sobre el desarrollo infantil, sino incluso sobre las actitudes, expectativas y sentimientos que los niños tienen hacia la alfabetización.

Los estudios de Buckner, Bassuk y Weinreb (2001) reportan que los niños sin hogar y los de estrato socioeconómico bajo muestran deficiencias académicas y de habilidad intelectual en general; concluyendo que la pobreza, y particularmente la movilidad familiar que suele asociarse con esta condición socioeconómica, es predictora de bajo aprovechamiento escolar de los alumnos. También Dearing *et al.* (2004) prueban que el nivel sociocultural de las familias puede influir sobre el desarrollo infantil preacadémico, lingüístico y académico, pero que el factor que tiene mayor influencia en estos aspectos es el nivel de educación de las madres; el estatus cultural familiar influye, no sólo sobre el desarrollo infantil, sino incluso sobre las actitudes, expectativas y sentimientos de los niños hacia la alfabetización.

Siguiendo en la misma línea, las investigaciones realizadas por Connor, Son, Hindman y Morrison (2005); Hughes, Gleason y Zhang (2005); Martínez, Martínez y Pérez (2004), así como Morrison, Rimm-Kauffman y Pianta (2003), además de confirmar el impacto del nivel sociocultural familiar sobre el desarrollo infantil, reportan una fuerte influencia de la escuela preescolar para el desarrollo de habilidades comunicativas y preacadémicas. Todo lo cual lleva a plantear la necesidad de que la escuela preescolar y primaria (especialmente el primer

grado) enfoque sus esfuerzos al desarrollo de habilidades lingüísticas en los alumnos, antes de enfrentarlos a actividades de enseñanza de la lengua escrita.

En estudios previos se evaluaron las habilidades lingüística y preacadémica con que ingresaron a primaria 262 niños de estrato sociocultural bajo en el ciclo escolar 2004-2005 (Guevara *et al.*, 2007 a y b). Los resultados indicaron que los niños mostraron bajos niveles en habilidades como discriminación de sonidos, análisis y síntesis auditivas, nombramiento de objetos representados en láminas, conocimiento del significado de palabras, sinónimos, antónimos, palabras supraordinadas, repetición de un cuento corto captando las ideas principales, así como en la conformación gramatical de su discurso en expresión espontánea. También se encontraron niveles bajos en comprensión verbal, aptitud perceptiva de formas, relaciones espaciales, aptitud perceptiva de letras y números, así como aptitud numérica.

González (2004) expone que la inequidad social entre ciudadanos y familias existe en la mayoría de las sociedades actuales en todo el mundo y que, aun cuando el sistema educativo ha sido visto tradicionalmente como un medio para prevenir esta inequidad y garantizar que todos los niños tengan acceso al conocimiento, lo que sucede en la realidad es lo contrario, la escuela puede mantener y reproducir las diferencias sociales.

Por ello en una investigación longitudinal que evaluó los avances académicos de tales alumnos (Guevara y Macotela, 2000, 2005) mostró que, asociado al bajo nivel lingüístico mostrado por los niños al inicio del ciclo escolar, se presentó un desarrollo deficiente en lectura, escritura y matemáticas a lo largo de todo el primer grado de primaria. Tales hallazgos corroboraron, en una población mexicana, la fuerte relación que guardan los niveles lingüísticos y preacadémicos con los niveles académicos desarrollados por los alumnos. Asimismo, se aportaron datos indicativos de que en los cursos preescolares parecían estarse descuidando actividades encaminadas a desarrollar habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, lo que, aunado a la privación cultural en el seno familiar, ponía a los alumnos en desventaja para enfrentar los requerimientos del currículum de educación básica primaria.

Por tanto, en el ámbito académico, los niños desarrollan una serie de conocimientos que les permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura, a través de su interacción con una comunidad lingüística que los introduce poco a poco a la lengua escrita (Seda, 2003 citado en Delgado *et al.*, 2008) siendo muy importante el contexto familiar donde se desenvuelve el niño para mejorar todas las habilidades preacadémicas que le ayudará a afrontar con mayor garantía de éxito la etapa de primaria.

Así mismo en un estudio realizado por Cohen, Roy, Wallas y Tomlin (2004) se intentaron determinar las interrelaciones entre la frecuencia de encuentros de lectura de pares- hijos como consecuencia de un programa de perfil alfabetizador del hogar y su calidad. Los resultados indicaron que las familiar más implicadas en el programa leían más con sus hijos.

En los últimos años algunas investigaciones se han centrado en conocer los nuevos formatos de actividades en las que participan los padres y los niños en edad preescolar con y sin dificultades del lenguaje Hammer, Harper y Ryan (2001). Los resultados permiten afirmar que los padres cuyos hijos no presentaban dificultades de lenguaje realizan con mucha más frecuencia actividades de conversación (sobre alguna historia, discutir rutinas diarias, un programa de televisión, sobre vivencias en la guardería, etc.), mientras que los padres con hijos con dificultades de lenguaje tendían más a enseñar habilidades escolares del alfabeto, identificación de colores y conductas disciplinares.

Por lo tanto, tal y como señala Compton (2000) los niños que posteriormente acceden con mayor exactitud y rapidez a sus representaciones fonológicas de la memoria a largo plazo presentan una mejor ejecución lectora que los que manifiestan dificultades en dicha habilidad. De hecho, Wolf et al. (2000) han indicado, a través de la Hipótesis del Doble Déficit (Wolf y Bowers, 1999; 2000), que los niños con problemas lectores más severos son aquellos que presentan dificultades tanto en sus habilidades de conciencia fonológica como en la velocidad de denominación y que proceden de padres con dificultades el lenguaje.

II.6. LA ESCUELA Y EL AULA COMO NEXO DE INTERACCIÓN

Anteriormente se ha descrito como los niños adquieren el lenguaje dentro del entorno familiar. Pero una vez que el niño entra en la escuela su relación con el exterior es más amplio. Así como propone Bronfenbrenner (1987) en su perspectiva ecológica sobre la conducta humana concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de los niveles contiene al otro. En esta idea, Bronfenbrenner (1987) denomina a esos niveles: microsistema, mesosistema, el exosistema y el macrosistema. El microsistema constituye el nivel más cercano del alumno. Se referiría al entorno más próximo, como es el entorno familiar. El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en el que la persona en desarrollo participa activamente. El exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona

como sujetos activos. El macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de la sociedad.

Bronfenbrenner (1987) argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos.

A continuación se va a mostrar un resumen de los distintos ambientes en los que se desenvuelve el niño.

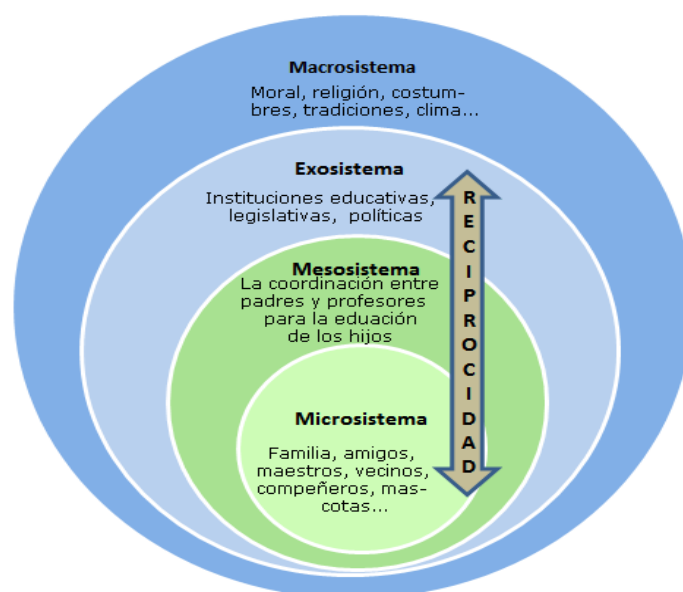


FIGURA 13. Teoría ecológica de Bronfenbrenner

(Fuente:<http://losapuntesdemagisterio.blogspot.com.es/2013/03/psicologia-del-desarrollo-ii.html>)

II. 6.1. Elementos que influyen en el entorno educativo

En los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en los centros docentes intervienen una serie de variables que merecen una consideración especial, ya que de su organización depende, en gran medida, el logro de las intenciones educativas. Una de estas variables es el ambiente educativo, o entorno como elemento fundamental del proceso educativo. Se fundamenta en que diversos estudios (Darling-Hammond, 2010; Willingham, 2009; Davidson, 2009) confirman que la relevancia, el interés de lo que se trabaja en los centros educativos y la

formación del profesorado para ello, se ha convertido en el factor crucial para garantizar la permanencia de los individuos en los mismos, su rendimiento y su desarrollo satisfactorio.

Así, atendiendo al nivel socioeconómico del hogar, definido tradicionalmente por el nivel laboral, cultural y de ingresos de la familia (Fernández y Salvador, 1994), posee una asociación significativa con el rendimiento académico de los niños en edad escolar (Magnuson, 2007).

II. 6.1.1. El aula como espacio común

Si nos trasladamos al aula, las relaciones e interacciones más características son las que se desarrollan entre el profesorado y el alumnado, así como las interacciones entre iguales.

Los primeros trabajos publicados de orientación didáctica aparecen en EE.UU. y se proponían determinar qué procesos de enseñanza eran más eficaces para obtener un cierto resultado educativo. Uno de los trabajos más representativos es el análisis de las interacciones de Flanders (1970), que posteriormente se irían conociendo como “observación sistemática en el aula”. Este tipo de investigación surgió principalmente de métodos desarrollados en la psicología comportamental e implica usar un sistema de observación para reducir los comportamientos del profesorado y el alumnado a unidades adecuadas a la tabulación y computación. De este modo, el discurso en sí no se graba para ser luego analizado, sino que el observador decide *in situ* sobre lo que ocurre en el aula, por lo que la calidad de los datos recogidos depende en gran medida de lo adecuado del sistema de categorías y de la habilidad del observador al aplicarlo.

En el siguiente cuadro se recoge el sistema de categorías definido para el análisis de la interacción en el aula.

LAS CATEGORÍAS DEL SISTEMA DE FLANDERS (1979) PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN

INTERVENCIÓN DEL ENSEÑANTE

Influencia indirecta:

1. Cuando el enseñante acepta los sentimientos del alumno. Acepta y esclarece la tonalidad emotiva presente en las comunicaciones de los alumnos de una manera exenta de implicaciones amenazantes.

Tales sentimientos pueden ser tanto positivos como negativos. Se incluyen aquí también las previsiones o las evocaciones de estados emotivos.

2. Cuando alaba o alienta una acción o un comportamiento del alumno. Están comprendidos aquí los golpes de humor dirigidos a relajar la tensión para que no se dirija contra otras personas, las señales de asentimiento y expresiones como: *uhm, hm?* o “Continúa”.

3. Cuando acepta o utiliza las ideas de los alumnos: clarifica, elabora o desarrolla las ideas o sugerencias del alumno. En la medida en que las ideas personales resultan preponderantes, su intervención ha de clasificarse bajo el número 5.

4. Cuando plantea preguntas relativas a contenidos o a procedimientos a seguir con objeto de obtener una respuesta por parte del alumno.

Influencia directa:

5. Cuando la intervención asume la forma de discurso. Suministra datos u opiniones sobre el contenido o procedimiento. Expresa las propias ideas, plantea preguntas retóricas, etc.

6. Cuando da instrucciones. Imparte instrucciones, órdenes, etc. esperando que el alumno las siga.

7. Cuando critica al alumno o justifica las imposiciones. Se incluyen en esta rúbrica todas las frases dirigidas a modificar los modelos de comportamiento del alumno que se entiende como inaceptable; cuando reprende o reprueba a los alumnos; cuando expone los motivos del propio comportamiento; cuando hace referencia insistente y enfática a la propia persona.

8. Intervenciones con carácter de respuesta. Cuando las comunicaciones del alumno están suscitadas por intervenciones del enseñante; cuando ha sido el enseñante el que ha dado inicio a la comunicación y ha solicitado la intervención del alumno.

9. Intervenciones que el alumno realiza por propia iniciativa: todas las comunicaciones que no tienen carácter de respuesta. En los casos en los que el

enseñante designa a quien ha de tomar la palabra, el observador deberá tratar de establecer si el alumno había tenido ya intención de intervenir.

Sólo en caso afirmativo se usa esta categoría.

10. Silencio o confusión: pausas, breves períodos de silencio, períodos de confusión en los que el observador no puede captar la comunicación verbal que se lleva a efecto.

CUADRO 7. Registro de observación de Flanders (Fuente: Flanders, 1970)

Pero este tipo de trabajo ha mostrado sus limitaciones al ignorar los contextos espacial y temporal de las interacciones y no intentar comprender las diferentes intenciones que puede haber bajo un comportamiento (Delamont y Hamilton, 1988).

En la misma línea Elboj (2002) ha comprobado que cuando en un centro o aula aumentan las interacciones entre iguales y personas del entorno en un clima de diálogo y ayuda mutua, se intensifica la dimensión instrumental. También hemos comprobado que si se hace un erróneo enfoque dialógico, que relativiza la importancia del aprendizaje instrumental, se aumentan las desigualdades, el fracaso escolar y la oposición al diálogo.

Así mismo Wells (2001) analiza cómo las interacciones entre pares y con el profesor intensifican el aprendizaje instrumental. Los diálogos entre los niños y los adultos que entran en el aula como facilitadores de estas interacciones en pequeños grupos, hacen que, los estudiantes razonen sus argumentos y sus respuestas, aumentando la conciencia de los propios aprendizajes y, por tanto, la metacognición. Wells no analiza los conceptos previos de estos alumnos sino los procesos de comunicación, mediados por el lenguaje, en el contexto del aula. Wells se centra sobre todo en el diálogo con profesores y niños más capaces, y comenta que el proceso de indagación dialógica se multiplicaría en coordinación con más personas adultas de la comunidad educativa, o sea, como apunta Vygotsky, más personas del entorno social de los niños.

Por lo tanto según Aurbert (2008) uno de los ámbitos fundamentales del aprendizaje es el aula y es en ella donde hay que organizar espacios que fomenten las interacciones para el aprendizaje de la lectura. Una posibilidad son los grupos interactivos, una forma organizativa del aula pensada para fomentar las interacciones entre iguales y con adultos de la comunidad, con el fin de aumentar el aprendizaje instrumental y la solidaridad. Muchas comunidades de aprendizaje, por ejemplo, trabajan el área de lengua organizando las aulas por grupos interactivos.

II.6.1.2. Ambiente escolar

Atendiendo al ambiente escolar, en la investigación de Iglesias (2008) cita la importancia del entorno del alumno y especifica que éste transmite sensaciones, evoca recuerdos, da seguridad o nos inquieta, pero nunca deja indiferentes al profesorado.

Desde el punto de vista escolar Forneiro (2008) entiende el ambiente como una estructura de cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas entre sí

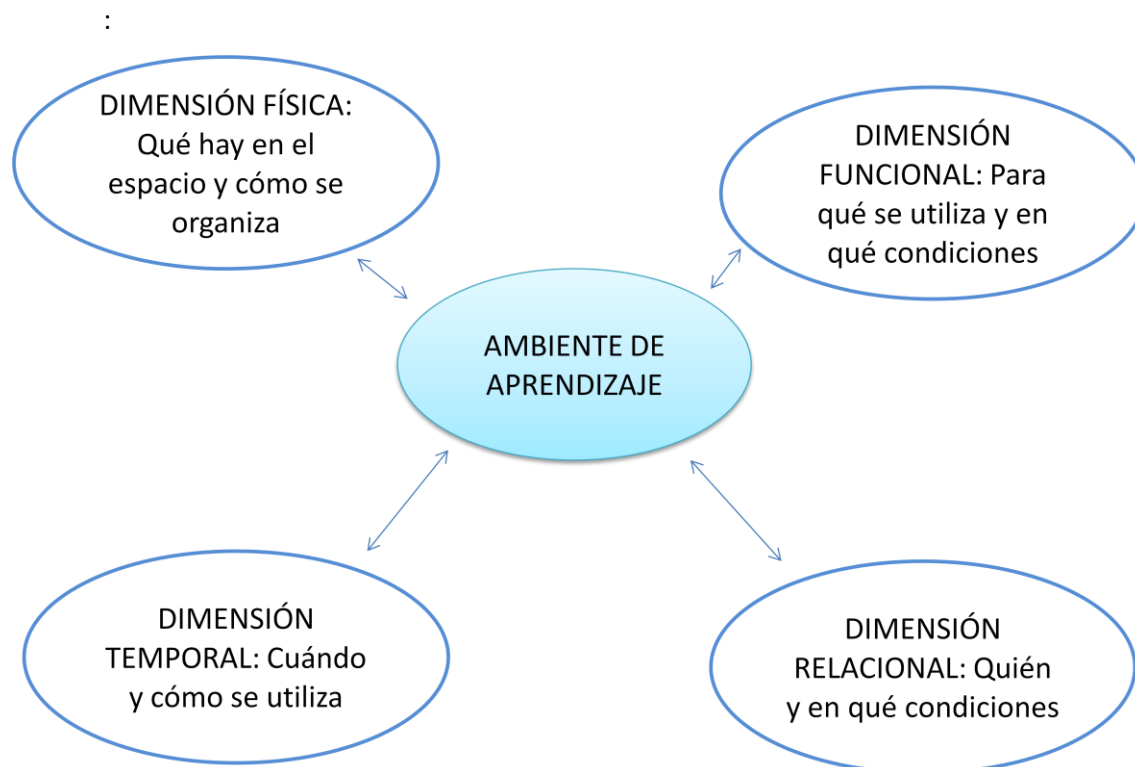


FIGURA 14. Ambiente de aprendizaje (Fuente: Forneiro, 2008)

Teniendo en cuenta cuatro dimensiones el espacio escolar, entendido como ambiente de aprendizaje, Forneiro (2008) afirma que el ambiente ha de ser considerado como un elemento curricular más, con una importante fuerza formativa. Esto va a depender, entre otras cosas, del nivel de congruencia con el modelo educativo en el que nos movemos: los presupuestos teóricos que definen un determinado modelo educativo condicionan el diseño del ambiente de aprendizaje y el sentido con que se utiliza, dando lugar a que distintos modelos educativos configuren el ambiente de aprendizaje de modo diferente.

Así mismo según Silva (2014) anota que un aspecto interesante en el aprendizaje es que el espacio que rodea a la enseñanza juega un papel importante ya que dependerá de cómo reciba y retenga la información, y es por eso que la formación de los niños es importante, ya que no tienen todas las mismas oportunidades, además que en el contexto en que se desarrollan es de gran importancia, ya que en este es donde ocurren las cosas, los lugares donde las acciones humanas adquieren sentido y dan significado a los conceptos y creencias.

Para ello García (2010) según la legislación vigente el espacio del aula debe considerarse potencialmente educativo y deben ser considerados como escenarios de acción-interacción- comunicación entre los niños y el profesorado para así poder atender a los intereses de las personas que conviven en él.

Atendiendo a investigaciones anteriores tales como, Edwards y Mercer (1988) han reconocido que en estos trabajos subyacen los planteamientos de Vigotsky al permitir ver que la relación entre profesorado-alumnado es más dialéctica. En este sentido, Barnes (1992) expresaba que hay que alentar a los niños a que utilicen el lenguaje para dar forma a su comprensión, ya que al formular el conocimiento para uno mismo, se accede a los principios sobre los que éste se basa.

En la misma línea y señalando las investigación más recientes, Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2009) afirma que el conjunto de habilidades supone la interacción de dos elementos importantes: el incremento de los conocimientos en los niños mediante los procesos que se enriquecen en el aprendizaje (sustentado en los mecanismos favorecidos en el desarrollo en la primera infancia) y la capacidad de los adultos en el entorno del niño para proveerle experiencias significativas que lo acerquen a estos conocimientos.

Así mismo Flórez et al. (2009) afirman que modificar el ambiente del salón de clase para crear aulas cuyo entorno sea rico en alfabetismo es un factor que favorece o facilita el aprendizaje de la lectura. Una de las razones es que este tipo de transformaciones en el aula tiene influencia en la manera como los niños interactúan con sus pares, con los adultos y con el material impreso (Davidson, 1996).

Así mismo Quezada (2010) atiende a que muchos niños con dificultades que empiezan a asistir en Educación Infantil tienen dificultad del dialectos familiar, pues usan un lenguaje diferente del contexto escolar, por lo que así, el problema de comunicación con otros niños de su edad y con la docente se torna complicado y a veces frustrante para él.

II.6.1.3. Estilos interactivos del profesorado

Vigotsky, Mercer, Edwards y Barnes (1988) han caracterizado distintos estilos de interacción del profesorado en función del nivel educativo, la estructura de la lección, el área del currículum, el tipo de actividad, las diferencias de género y cultura del grupo, etc., pero pocos

se han aventurado a definir qué se entiende por estilo, resaltando más las características que se repiten o las ausentes. Cazden (1991) es uno de los autores que aborda estilos de interacción del profesorado en Educación Infantil, aunque lo hace de forma muy escueta, estableciendo distinciones entre estilo y registro del profesorado.

Como textos de referencia se han tomado las aportaciones de Cazden (1991), especialista en Educación Infantil y profesora de pedagogía, que ha trabajado en distintos contextos sociales, y las Edward y Mercer (1988) y Mercer (2001), que abordan el lenguaje como conocimiento compartido.

Respecto a la organización del tiempo, generalmente un día de clase en Infantil comienza con una asamblea donde el maestro hace preguntas aparentemente simples como “¿quién tiene algo que contar esta mañana?” (Cazden, 1991) A partir de ahí, salvo detalles de poca importancia, el profesorado cede la palabra al alumnado; donde se le hace partícipe de la conversación, para que cuenta lo que se le pregunta, lo que ha hecho en un determinado espacio de tiempo o lo que ha visto en la pizarra digital.

La preocupación por los temas responde al intento del profesorado de “conectar” los argumentos de historias diferentes. En este sentido, Cazden (1991) recoge la observación de una profesora que señaló la importante diferencia entre ser madre y ser maestra, ya que la primera participa más del mundo infantil de su hijo, y le resulta mucho más fácil “conectar” con éste que a la segunda. Estas diferencias de familiaridad son de gran importancia en la interacción profesor-alumnado sobre todo en infantil y primer ciclo de primaria puesto que:

“La familiaridad ayuda a los adultos a interpretar lo que quieren expresar los niños pequeños y sus comunicaciones mutuas...La familiaridad, en efecto, facilita no sólo el acercamiento sino la sensibilidad...(y) esa sensibilidad desempeña también un papel destacado en la enseñanza” (Tizard y Hugdes, 1995:39).

Finalmente, Cazden (1991) valora las narraciones infantiles en la medida en que éstas constituyen una estrategia universal para hacerse entender, pero no existe una forma determinada de contar historias; aprendemos las gramáticas narrativas en el marco cultural de nuestra sociedad. Según la autora la capacidad y disposición para construir narraciones es similar a nuestra capacidad y disposición para adquirir lenguaje.

Según Cazden (1991) el considerar las diferencias profesorado-alumnado en edad y cultura, el alumnado lleva a la escuela una visión del mundo y una forma de pensar que extrae

de la conversación en casa, con los padres y otras personas del círculo íntimo. Idealmente y con bastante frecuencia el profesorado se esfuerza por entender y conectar con lo que dice el alumnado. En este sentido, valdría la pena recordar las palabras de Cazden (1991) referidas al esfuerzo que debe realizar el profesorado por “comprender el entendimiento del aprendiz” y las de Bernstein (1987) sobre el hecho de que la cultura del alumnado forme parte de la del profesorado, antes de que la cultura del profesorado pueda formar parte de la del niño.

Pero hay que ser conscientes que el alumno es quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea basándose en las habilidades y conocimientos previos que posee (Buendía y Olmedo, 2000), el cual considera al alumno como máximo responsable de su proceso de aprendizaje.

Así mismo Nieto (2013) la labor del maestro como mediador entre el conocimiento y el niño es imprescindible. Es por ello por lo que desde la Educación Infantil debería promoverse un primer nivel de reflexión sobre las acciones cotidianas, favoreciendo el análisis de diversas actuaciones sobre otras justificando su adecuación.

Por ello siguiendo con el mismo autor, Nieto (2013) cada docente posee un estilo de enseñanza propio, que determina la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen múltiples variables, pero siguiendo a Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón (2013), éstas se pueden vertebrar en torno a tres dimensiones:

<p><u>Factor A: Socioemocional</u></p> <p>Convivencia Mediación Dinamización grupal Implicación Afectiva Adaptación comunicativa Sensibilidad comunicativa Empatía Autoeficacia</p>	<p><u>Factor B: Comunicativa-relacional</u></p> <p>Asertividad Liderazgo ejecutivo Resolución de conflictos Comunicación no verbal Comunicación Para- verbal</p>	<p><u>Factor C: Instruccional</u></p> <p>Adaptación a nuevas situaciones Control Instruccional Planificación</p>
--	---	---

CUADRO 8. Dimensiones de los estilos de enseñanza (Fuente: adaptado de Nieto, 2013)

Atendiendo a la dimensión socioemocional según Nieto (2013) los aspectos afectivos y emocionales que componen la dimensión socioemocional tienen una importancia especial en

Educación Infantil. Sólo si el niño se encuentra a gusto y seguro en la escuela, se implicará positivamente en el aprendizaje y desarrollo.

Así mismo las variables que determinan el estilo de enseñanza que llevan a cabo los docentes según la investigación de De León (2005) basada en diferentes autores, serían las siguientes:

- ♣ Interacción docente-alumno.
- ♣ Interacción con el alumnado.
- ♣ Comunicación entre docente-alumno.
- ♣ Nivel de complejidad en la presentación y procesamiento de la información en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- ♣ Acción instruccional.
- ♣ Orientación de las actividades de aprendizaje.
- ♣ Reestructuración cognitiva.
- ♣ Provisiones de modelos, condicionamiento.
- ♣ Presentación y procesamiento de la información.

En esta misma línea según Nieto (2013) el cómputo total o parcial de estas variables hará que un docente se incline más por un estilo de enseñanza que por otro, teniendo en cuenta también las características personales de cada docente.

Para concluir, Vallés y Vallés (2003), indica que la práctica docente de cualquier maestro implica la realización de actividades como:

- ♣ La estimulación afectiva, la expresión regulada de los sentimientos positivos y de las emociones negativas como la ira, la envidia, los celos...etc.
- ♣ La creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo...etc.) que desarrollen las capacidades socio-emocionales y la solución de conflictos interpersonales.
- ♣ La exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales o la enseñanza de habilidades empáticas mostrando a los alumnos cómo prestar atención y saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.

II.6.1.4. La interacción entre iguales

La interacción entre iguales repercute en el desarrollo del lenguaje y tomando como referencia fundamental el trabajo de Cazden(1991) ya que las razones expuestas a continuación limitan la posibilidad de ampliar la información. En primer lugar, los trabajos realizados sobre las interacciones se han centrado más en el análisis de la interacción adulto-niño que en la interacción niño-niño; en segundo lugar, las investigaciones dentro del aula se han fijado más en la figura del profesorado que en el alumnado; en tercer lugar, las investigaciones sobre interacciones entre iguales se deben prioritariamente a un grupo de psicólogos ginebrinos, quienes examinaron los efectos de la colaboración entre iguales y su influencia sobre la capacidad de razonar lógicamente asociada con la fase piagetiana de las operaciones concretas. Aunque, ninguno de estos estudios llegó a analizar la interacción misma; si bien es cierto que actualmente se desarrollan investigaciones sobre el alumnado, éstas se centran, sobre todo en los niveles de educación secundaria, fundamentalmente en descubrir y entender la voz de éste, mientras que las realizadas en la Etapa de Infantil y Primaria se han centrado más en las ganancias a nivel cognitivo y en la adquisición y desarrollo de habilidades sociales como la cooperación (Blanco, 1997).

En el ámbito cognitivo, según Blanco (1997) demostró que los niños más pequeños hacen más progresos o sacan más beneficios de la interacción cuando están con niños mayores, mientras se observa un beneficio más limitado cuando la interacción tiene lugar entre los preescolares. Una razón puede ser que los preescolares proporcionan menos explicaciones verbales que los niños mayores. Por ejemplo, Cooper (1980), mostró que los niños de 3 años no tomaban parte tan fácilmente en una discusión o en una colaboración como los de 5 años.

Ello lleva a afirmar que hay que examinar con más atención el papel que juega la edad de los interlocutores a la hora de considerar los efectos de la interacción social en el desarrollo del lenguaje. Asimismo, De la Morera (1995) apunta que durante al tercer año los niños ya tienen modos característicos, moderadamente estables, de relacionarse con sus iguales a través del juego. En todas estas relaciones se observa que hay niños que verbalizan más y que actúan más, mientras otros muestran mayor pasividad o retraimiento en el juego. Sin embargo, a partir de los cuatro años se produce un aumento notable en las interacciones

sociales con iguales. Éstas duran más y comienzan a formarse vínculos fuertes, aunque predomina la tendencia al juego paralelo (se juega más “al lado” del otro que “con” el otro); en los juegos grupales aparece la coparticipación y el guardar turnos. En este período se eligen parejas de juego, tendiéndose a rechazar a los más pasivos y a los más agresivos-

Según el Cazden (1991) expone una serie de argumentos para que exista una buena interacción entre iguales, tal como se recoge en la siguiente figura.

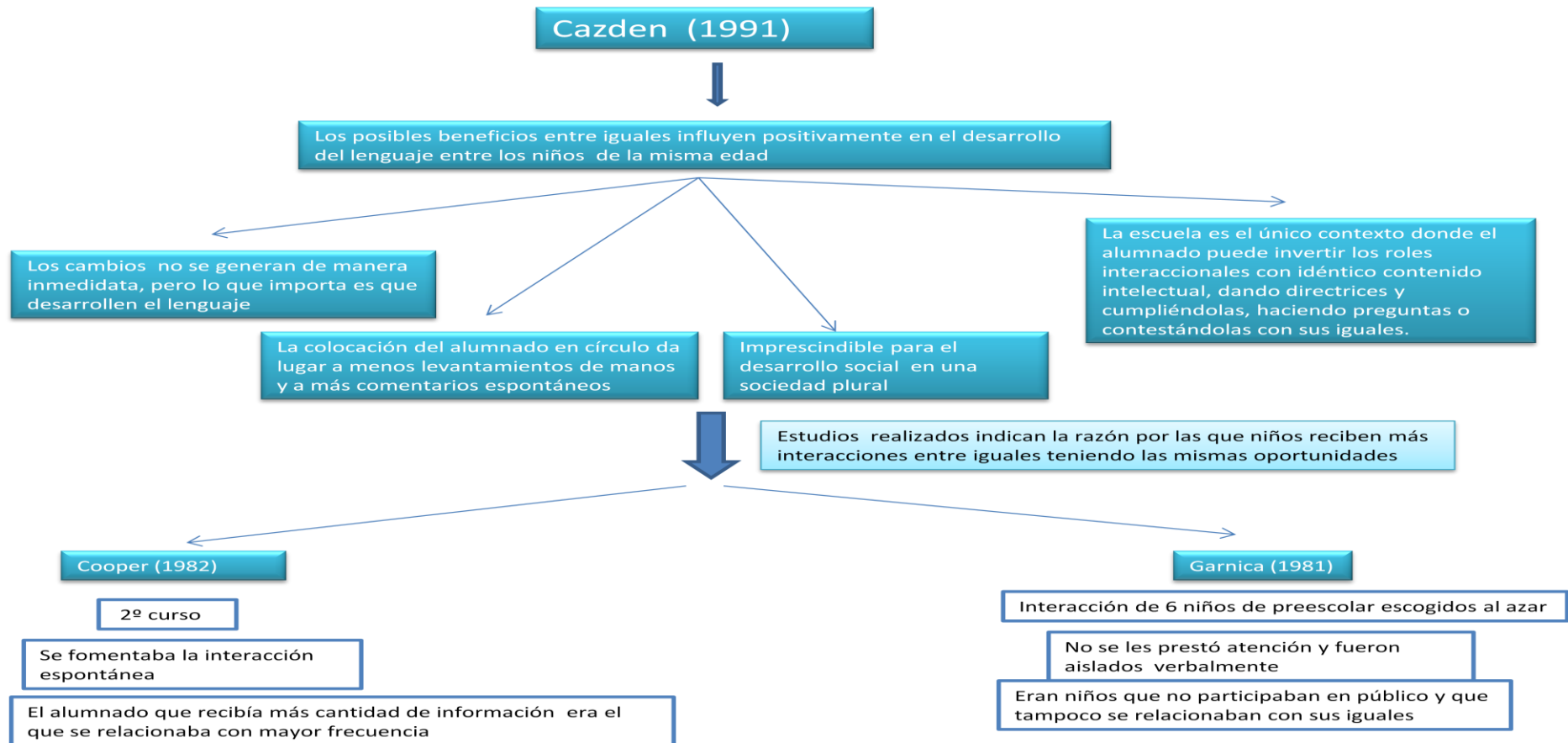


FIGURA 15. Argumentos para fomentar el desarrollo del lenguaje entre iguales Cazden (1991) (Fuente: Elaboración propia)

En conclusión, podemos afirmar siguiendo como referencia se han tomado las aportaciones de Wells (1986) en el que reconociendo que existen diferencias incuestionables en las formas de hablar de las diferentes clases sociales, tal y como Bernstein y otros investigadores han mostrado, es un error pensar que existen relaciones causales tanto entre los tres parámetros más espectaculares, a saber: características sintácticas, utilización contextual y control de la actividad infantil, como en la relación entre éstos y el éxito escolar y social.

Así se deduce que la interacción familiar tiene un gran impacto sobre el desarrollo del vocabulario del niño, de habilidades de prelectura y sobre el aprendizaje de la lectura cuando el niño comienza la escolaridad formal. Por lo tanto, existe una correlación positiva con el tiempo que destinan los padres hacia sus hijos en el desarrollo del lenguaje oral, dependiendo también de las experiencias e interacciones previas del propio niño y en diferentes entornos y contextos. Pero esto dependerá de las oportunidades que los padres les ofrezcan a sus hijos para que tengan distintas experiencias y esto se consolide en un aprendizaje enriquecedor y significativo.

En el siguiente capítulo se va a destacar y detallar que aspectos externos influyen en el rendimiento escolar del niño, para centrarnos con más detalle en conocer cuáles son las variables externas que influyen en el desarrollo académico del niño para así llevar a cabo unos programas de estimulación que consigan paliar tales problemas y dificultades.



CAPÍTULO III

VARIABLES EXTERNAS QUE INFLUYEN

EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

DEL ALUMNO

El proceso de enseñanza y aprendizaje no tiene lugar en un ambiente aislado sino que confluyen algunos factores que son indispensables para que el niño alcance un buen aprendizaje y obtenga por lo tanto, un buen rendimiento académico. Pero para ello es necesario tener en cuenta todos los ambientes que rodean al niño, como son la familia, que es el peso más impoente sobre todo en las primeras etapas educativas y el entorno escolar, factor prioritario para que el niño adquiera su propio aprendizaje y se enriquezca de experiencias.

El bajo rendimiento escolar es un problema con múltiples causas y repercusiones y en el que están implicados factores de diversa índole, de entre los que cabría destacar tres: factores individuales del alumno (referidos a diversos ámbitos, desde lo cognitivo hasta lo motivacional), factores educativos (relacionados con contenidos y exigencias escolares, con la forma de trabajar en el aula y de responder a las necesidades que presentan algunos alumnos), y factores familiares (relacionados con la mayor o menor contraposición cultural entre un ámbito y otro) (Palacios 2000). Durante la etapa escolar del alumno, familia y escuela comparten la función socializadora, función entendida como el desarrollo en cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida (Parsons, 1990). Considerando que todos los factores que confluyen y dirigen la conducta académica del alumno reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible relevancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (Valle et al, 1999), se hace necesario detenerse en el estudio pormenorizado de cada una de ellas.

Ceballos (2006) reconoce la importancia para el rendimiento y aprovechamiento de los alumnos, del contexto social que le rodea, sobresaliendo gran cantidad de estudios en los que se destaca las figuras del docente y la familia (Potri et al., 2006; Sánchez, 2006).

En esta línea, numerosas investigaciones han detectado la interacción entre los factores escolares y aspectos emocionales niños (personales, familiares y sociales) como responsables de sus logros académicos, señalando que sus resultados son el producto de la interacción de los recursos aportados en el hogar y en la escuela (Ruiz, 2001).

Incluso existen autores que consideran que las variables relativas del entorno familiar son las que influyen en el rendimiento académico del alumno, por encima de las escolares (Brunner y Elacqui, 2003).

Ahora bien, atendiendo de manera específica a las corrientes de investigación científica especializadas en el área de dificultades específicas de aprendizaje, atienden a que las variables familiares son prioritarias para que niños con problemas puedan potenciar o minimizar esta problemática (Alomar, 2006; Marks, 2006; Zeidner, Matthews, Roberts y McCann, 2003).

A lo largo del tema se van a especificar los distintos factores que confluyen en el rendimiento académico del niño, como son, los factores familiares, escolares para incidir en las posibles dificultades que presentan algunos niños por la presencia de un entorno sociocultural desfavorecido tal y como lo especifica Ladrón (2000) en el que atendiendo al bajo rendimiento en la escuela que se ha convertido en un problema preocupante por su alto índice de incidencia en los últimos años. Al buscar las causas de que el alumno se realiza un análisis de los factores escolares (ratio profesor/alumno, agrupación de los alumnos, características del profesor, tipo de centro y gestión del mismo), factores personales (inteligencia y aptitudes, personalidad, ansiedad, motivación, autoconcepto), factores sociales (características del entorno en el que vive el alumno) y factores familiares (nivel socioeconómico familiar, estructura, clima, etc.) (Ladrón de Guevara, 2000).

III.1. FACTORES EDUCATIVOS

Son muchos los factores que influyen en el rendimiento escolar y que podría desembocar en el fracaso escolar del estudiante. Siguiendo a Guevara et al.(2007) una de las variables con más influencia en el fracaso escolar es el grado de preparación que tienen los niños cuando

ingresan en Educación Primaria, es decir, el desarrollo de las habilidades preacadémicas que son la base de los nuevos aprendizajes que se realizan en la etapa de Primaria, estas habilidades trabajadas en la etapa Infantil son la base para desarrollar adecuadamente la lectura, la escritura, las matemáticas y otras materias curriculares durante los primeros años de educación.

Ginsburg, Klein y Starkey (1998) exponen que hay un consenso general entre los investigadores respecto de que los preescolares construyen un conjunto de conceptos matemáticos informales previos a la enseñanza formal en aritmética. Ese conocimiento se desarrolla en situaciones de solución de problemas con objetos concretos y los niños lo construyen a través de sus interacciones con el mundo físico y social

En este sentido, Soler (2003) considera que la transmisión del conocimiento a veces no se realiza debido a tres grandes factores: externos, como aspectos del entorno social y familiar, factores académicos y factores personales.

Así, el logro académico del alumnado es fruto de la confluencia de muchos factores que interactúan entre sí, siendo el éxito/fracaso escolar fruto de la interacción de las capacidades del niño y de los recursos aportados por la escuela y el hogar (Ruiz, 2001). Aunque Brunner y Elacqua (2003) considera que la principal variable predictora del buen rendimiento escolar es el entorno familiar, situándolo por encima del escolar.

Froemel (1980, citado en Ortiz, 2006) señala que existen tres tipos de conocimientos previos, también llamados conductas cognitivas de entrada, las cuales son:

- 1) Conductas cognitivas de entrada generalizables, que son habilidades verbales y de inteligencia, que impactan el aprendizaje de la mayoría de las materias escolares.
- 2) Conductas cognitivas de entrada cuasigeneralizables, consistentes en habilidades que se generalizan a una amplia gama de materias e incluyen la comprensión de lectura y la habilidad matemática.
- 3) Conductas cognitivas de entrada específicas, que se refieren a las habilidades que son prerrequisitos para una tarea particular de aprendizaje o una materia escolar específica. Según este autor, las conductas cognitivas de entrada son excelentes predictores del aprovechamiento escolar y su efecto no se debe a características innatas y estables de los estudiantes, sino que son habilidades que pueden desarrollar a través de la educación formal e informal.

Por otra parte, desde una perspectiva psicológica conductual, diversos autores (Adelman y Taylor, 1993; Hallahan, Kauffman y Lloyd, 1999; Macotela, 1994; Romano, 1990) han aportado datos sobre los factores relacionados con el bajo rendimiento escolar: dentro de los individuales ubican habilidades lingüísticas, preacadémicas y de pensamiento. Entre los familiares delimitan las características de comunicación, estimulación, cooperación, competencia e interacción social, y entre los factores escolares incluyen diversos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Siguiendo a Guevara et al. (2007) indican que no puede decirse que un niño esté listo o preparado para enfrentar la instrucción escolar sin niveles aceptables de habilidades lingüísticas y preacadémicas.

Así mismo De La Cruz (1989), Romero, Aragón y Silva (2002) y Vega (1991, 1998) ubican entre las habilidades preacadémicas y lingüísticas el desarrollo motor fino y grueso, relaciones espacio-temporales, aptitud perceptiva de formas y colores, igualación, comprensión verbal, pronunciación, discriminación de sonidos, manejo de vocabulario básico, comprensión de narraciones y aptitud numérica.

Dada la gran importancia al entorno familiar en el siguiente apartado analizaremos los factores socioculturales y el origen étnico.

III.2. FACTORES FAMILIARES

Una de las variables que pueden incidir negativamente en el buen rendimiento académico son las desventajas económicas y sociales del contexto familiar ya que tienen efectos adversos en el desarrollo cognitivo, socioafectivo y escolar del estudiante. Así, los ingresos familiares pueden influir de forma indirecta en el bajo rendimiento escolar (Vera, Morales y Vera, 2005).

Por ello, las posibilidades económicas familiares determinan la atmósfera cultural-educativa del hogar, siendo ésta la que influya en el rendimiento académico del niño, sobre todo si presenta problemas de aprendizaje. En este sentido, las familias de clases sociales favorecidas tienen más información acerca de las dificultades del niño, que apoyos se le puede dar para paliar tales dificultades, disponen de medios, trabajan en coordinación con el profesorado y se sienten menos afectados por el problema de su hijo ya que se compensa con el progreso y el avance de su hijo ante las técnicas y estrategias aportadas (Sánchez, 2006).

Pero en otras ocasiones hay que señalar que en los contextos desfavorecidos existen un cúmulo de circunstancias que son perjudiciales o al menos puede obstaculizar el normal desarrollo cognitivo, físico emocional y/o social de las personas que viven inmersas en ambientes de pobreza cultural y/o material (Sánchez, 1997 citados en Sánchez y Torres, 1997). Dicha situación, afecta entre otros aspectos, al desarrollo de las habilidades lingüísticas, que es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral y escrita (Gardner, 2005).

Los alumnos con deprivación cultural tienen dificultades para comprender el lenguaje del profesor, ya que éste utiliza un código lingüístico elaborado, al cual el alumno con deprivación sociocultural no tiene acceso por manejar un código lingüístico restringido (poco vocabulario, estructura simple de frases, etc.) La falta de compatibilidad entre el código del profesor y del alumno origina que éste último no logre establecer una relación entre sus conocimientos previos y los que se están presentando (Ruiz, Calero y Toledo 2003).

Por ello la privación social o bajo nivel socioeconómico de los niños en diversos estudios han demostrado ser una fuente de problemas para su desarrollo madurativo y psicológico: si el niño vive en un medio social pobre de estímulos y experiencias, el rendimiento en su desarrollo será bajo en relación con niños que se encuentran en ambientes más estimulantes (Aldrete et al., 2003).

Aunque las situaciones privativas, tales como la pobreza o la marginación, no conllevan necesariamente procesos inadaptativos, lo cierto es que éstos se producen con mayor frecuencia e intensidad en ambientes que padecen de estas circunstancias (Pachezo y Zaro, citados en González, 1999).

El bajo nivel socioeconómico y educacional de la familia es uno de los factores por el que los alumnos pueden presentar bajo rendimiento escolar; lo que muchas veces lleva en un primer momento a la repetición del ciclo y posteriormente a la deserción escolar.

Con relación con la idea anterior, las familias con privación sociocultural tienen un código lingüístico limitado y nivel educativo bajo que no estimula el desarrollo de los niños. Por lo tanto, la función de los padres se relaciona directamente con el desarrollo del niño, es por eso que el tiempo que los padres dedican en conversar con sus hijos y el tipo de pensamiento que estas conversaciones estimula es una forma de transmisión directa de capital cultural (que incluye cultura general, habilidades y saberes específicos y capital lingüístico) de padres a hijos, que ocurre fuera de la escuela (Kohn, 1977 en Aldrete et al., 2003).

En esta línea, Guevara et al. (2007) concluyen que los niños que pertenecen a contextos socioculturalmente desfavorecidos no cuentan con las habilidades preacadémicas

deseables para afrontar con éxito la tareas que se llevan a cabo en primaria, siendo necesarios programas de estimulación para compensar el déficit.

En esta línea, Ruiz de Miguel (2001) tras una revisión de trabajos sobre esta temática concluyó que en los contextos desfavorecidos, con escasas posibilidades económicas, determinarán la atmósfera cultural-educativa e influirán tanto en las expectativas escolares. En este sentido, las familias de clases sociales favorecidas tienen más información acerca de la dificultad del niño, disponen de medios para ayudarlo y trabajan en coordinación con los profesores. (Sánchez, 2006).

Otro factor que parece repercutir en el bajo rendimiento escolar del alumnado es el hecho de tener padres con dificultades en el aprendizaje. James (2006) revisó los resultados de diferentes investigaciones en las cuales se había comprobado cómo los padres que tienen dificultades de aprendizaje y que han tenido malas experiencias educativas, desarrollan percepciones negativas hacia el colegio, los profesores y las tareas escolares. Al igual que Marks (2004) comprobó que a mayor número de hijos, la atención y el tiempo que se le dedica es menor, con las repercusiones que esto lleva en el rendimiento de su hijo.

Por ello numerosas investigaciones subrayan la importancia de un adecuado funcionamiento familiar, así como la existencia de un clima satisfactorio en el hogar, para que el desarrollo de sus miembros sea correcto, concluyendo además que, en las familias conflictivas los sujetos que reciben poca estimulación y la calidad de la misma es menor, por lo que el desarrollo genera se va relentizando (Dyson, 1996; Sheppard, 2005).

Así mismo, los alumnos provenientes de entorno estables, en los que no hay situaciones que conduzcan a conflicto, van mejor a la escuela, aprenden con mayor facilidad, poseen las habilidades sociales, necesarias para mejorar las relaciones con sus iguales, tienen menos problemas de comportamiento y demuestran mejor salud y autoestima (Gouliang, Zhang y Yan, 2005; Halawah; Ibarrola, 2003).

Dicho esto, parece clara la influencia del clima y del funcionamiento del hogar en el desarrollo académico del niño y adaptación socio-emocional de los alumnos, no obstante se presentan una serie de investigaciones que evidencian estas afirmaciones.

Alomar (2006) realizó una investigación en la que pretendía valorar la influencia del entorno del hogar sobre los factores personales y el rendimiento académico de los alumnos. Los resultados alcanzados señalaron que las variables influyeron directamente sobre el rendimiento del niño.

Por ello parece evidente la importancia que tiene para el aprendizaje el que las relaciones entre los padres de alumnos y los profesionales educativos sean fluidas (Alomar, 2006, Rolla, Arias, Villers y Show, 2005).

III.2.1. Formación de los padres en función del nivel del contexto familiar

Algunos indicadores que distinguen un ambiente familiar culturalmente se puede destacar las interacciones lingüísticas y comunicativas que se establecen entre sus miembros, la frecuencia de la lectura, la organización familiar, la importancia que se da a la asistencia a clase, las aspiraciones y expectativas académicas y profesionales. Todas estas variables están en muy estrecha relación con el nivel de formación intelectual y cultural de los padres y con el estatus socioeconómico de la familia, y ejercen su influencia sobre el rendimiento escolar del alumno (Ruiz de Miguel, 2001).

El rendimiento escolar se relaciona también con la aptitudes y habilidades cognoscitivas que el alumno desarrolla en su ambiente familiar, que modelan la información que el alumno posee acerca del mundo, el lenguaje que utiliza, la forma de razonar, de relacionar la información, la motivación y la constancia en el trabajo (Martínez González, 2005, destrezas que inciden a su vez en la consecución de un buen rendimiento académico.

Así mismo una investigación desarrollada por Balzano (2002) en relación con las construcciones culturales y sociales sobre el éxito y el fracaso escolar llegó a la conclusión de que las familias de una clase social alta prestan más atención a la inteligencia y esfuerzo de su hijo, además de darle más valor al ambiente escolar y a la competencia del docente en relación con el éxito escolar de sus hijos.

Por esta razón, siguiendo a Ladrón de Guevara (2000), el lenguaje usado en el centro le es más familiar a un niño de un contexto de nivel sociocultural más alto, mientras que al bajo les resulta extraño. Los padres de niveles socioeconómicos más bajos pasan menos tiempo de interacción verbal con sus hijos, y sus interacciones son diferentes, lo que provoca en el alumno un déficit para enfrentarse a tareas escolares en los que la comunicación verbal ocupa un lugar preferente.

Cuanto más amplia sea la información que los padres le transmitan al niño sobre el mundo y más estímulos pongan a su alcance, más fácil le resultará a éste asimilar los contenidos que se transmiten en la escuela (Pérez, 1984). Así, cuando los padres con una

formación cultural deficiente, no pueden proporcionar un lenguaje adecuado, los hijos tendrán dificultades en procesar y asimilar los contenidos escolares, lo que repercutirá negativamente en su rendimiento.

En la investigación realizada por Cuevas, González, Núñez y Rodríguez (2002) afirman que la mayor parte de los problemas de aprendizaje están relacionados con déficits de naturaleza lingüística y que la comprensión oral es una capacidad estrechamente relacionada con el desarrollo de los procesos posteriores del aprendizaje lecto-escritor.

En esta misma línea se encuentran los resultados del trabajo de Leppänen, Niemi, Aunola, y Nurmi (2004) con niños de preescolar y primer grado de primaria que confirman que cuando hay bajos niveles en habilidades preescolares éstas se traducen en pobres resultados en el desarrollo de la alfabetización, siendo uno de los predictores el nivel educativo materno.

Además, siguiendo a Graves, Juel y Graves (2000) el contexto alfabetizador familiar hace referencia a todos los recursos y experiencias que vive el niño en los años preescolares, tanto con sus iguales como con los adultos que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

También las investigaciones realizadas por DeBaryshe, Binder y Buell (2000) demuestran la importancia del contexto familiar en el desarrollo de habilidades lingüísticas, siendo los padres fundamentales en el proceso de alfabetización inicial de sus hijos. Por esto, las investigaciones realizadas en diferentes países aportan pruebas contundentes de que las características de las interacciones con los padres y madres influyen fuertemente en los niveles de desarrollo del niño, en cuanto a habilidades lingüísticas y preacadémicas.

Dearing et. al. (2004) y Morrison, Rimm-Kauffman y Pianta (2003) concluyen que el nivel sociocultural familiar puede influir sobre el desarrollo infantil preacadémico, lingüístico y académico, pero que el factor que tiene mayor influencia en estos aspectos es el nivel de educación de las madres, relacionado con el estatus cultural familiar.

Por esto, las adecuadas pautas de expresión del adulto en la interacción diádica temprana inciden de modo importante en la adquisición y evolución del lenguaje desde las primeras etapas. El progreso de la esfera lingüística de los niños indican que el desempeño logrado en la edad escolar está en correspondencia con el tipo de crianza en edades tempranas y la estimulación general recibida en el hogar (Galicia, Sánchez, Pavón y Peña, 2009). En esta idea Connor, Son, Hindman y Morrison (2005), Martínez, Martínez y Pérez (2004), Miranda y Echeverry (2011) y Romero y Lozano (2010) concluyen que existe gran influencia de la escuela infantil para el desarrollo de habilidades comunicativas y

preacadémicas, ya que es en esta etapa educativa cuando el lenguaje toma especial importancia, siendo un factor clave la lengua materna del niño

Por todo esto, según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (MECD, 2013), numerosos estudios ponen de manifiesto que el contexto familiar del estudiante determina en gran medida sus resultados educativos.

Pero hay que destacar que en muchas ocasiones los resultados académicos de los alumnos son la consecuencia del interés de los padres hacia el progreso de sus hijos, de los antecedentes escolares de los padres, de sus experiencias.

Un aspecto que puede influenciar en el rendimiento académico de los alumnos es que los padres tengan dificultades de aprendizaje. Así mismo James (2004) revisó los resultados de diversas investigaciones en las que se comprobó que aquellos padres con dificultades de aprendizaje y que han tenido malas experiencias educativas, desarrollan percepciones negativas hacia el colegio, los profesores y las tareas escolares. Además se describen como subordinados a los profesores por lo que consecuentemente el apoyo familiar hacia la escuela es nulo (Kohl, Legua y McMahon, 2000)

Por lo contrario atendiendo a Andrés, Urquijo, Navarro y García (2010) en su investigación observaron que aquellos padres que poseen mayor cantidad de años de escolaridad presentan hogares en los que se reportan mayor disponibilidad de recursos vinculador a la lectura, como libros en general y libros de lectura para niños en particular; mayores prácticas relativas a la lectura como leer, dibujar, coincidiendo con resultados de otros estudios (Recart- Herrera, Mathieen y Herrera, 2005; Braslavky, 2004). Además también observaron que, aquellos padres que poseían mayor cantidad de años de escolarización, los niños poseían mayores niveles en habilidades prelectoras por parte de sus hijos.

En la misma línea, Kohl, Legua y McMahon (2000) examinaron la relación entre la familia, factores de riesgo demográficos y la implicación paterna. Los resultados indicaron que la baja educación paterna, así como las psicopatologías de los progenitores, se relaciona con bajos niveles de implicación activa.

III.2.2. Recursos culturales

Según Rodríguez (2007) la familia es el primer contexto para la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento, es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad.

En la misma línea Berk (2004) destaca la importancia de la familia en el proceso de socialización y aprendizaje de los niños a lo largo de su desarrollo y de su vida escolar; en consecuencia, los padres facilitan el desarrollo de competencias sociales.

Por ello los padres pueden utilizar diferentes estrategias con el fin de asegurar la educación de sus hijos; además de invertir sus propias destrezas humanas, conocimientos y educación (que varían en función de nivel educativo alcanzado), pueden utilizar otras estrategias, como la inversión de capital económico, que sirve a los propósitos educativos a través de los materiales educativos (enciclopedias, libros), clases particulares, etc. La privación de estímulos, atribuido al déficit sociocultural de diversos entornos, provoca diferencias en el rendimiento: en las familias de mayor nivel sociocultural, se ofrece al alumno una serie de repertorios educativos mayor que en las de estratos más bajos, lo que permite una mejor adaptación a contextos escolares (Ladrón de Guevara, 2000).

En esta línea, el alumnado que vive en contextos socioeconómicos bajos obtienen peores resultados académicos de aprendizaje (Caro, McDonald y Willms, 2009; Desert, Preaux y Jund, 2009; Van Ewijk y Slegers, 2010), presentan mayor tasa de abandono escolar (Rumberger, 2004) y tienen menos probabilidades de continuar estudios postsecundarios (Cabrera y La Nasa, 2001; Olmedo, 2007). En relación con este último punto, "el contexto socio- familiar de referencia juega un papel fundamental en la educación de los jóvenes, lo cual puede ayudar y animarlos para que continúen sus estudios o bien, puede producir un cierto distanciamiento con el sistema educativo" (Sánchez et al, 2010: 220).

Dado como repercute el contexto socioeconómico de la familia en el rendimiento de los hijos, parece que una mayor inversión económica en educación puede llevar a los hijos a la posibilidad de disponer de material y elementos estimulantes de su desarrollo intelectual y escolar, correlaciona con su rendimiento académico. En esta línea, Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) demuestran que existe una relación directa entre la clase social y la adquisición de recursos como libros de consulta, ordenador, etc. La investigación de Sánchez et al. (2010) concluye que el nivel alumnado de clase desfavorecida puede condicionar el éxito o fracaso

escolar ya que el alumnado no puede hacer frente a las dificultades de aprendizaje y necesita un apoyo educativo extra que no se puede permitir por falta de recursos económicos.

La posición social influye también en la educación a través de las experiencias culturales que facilita. En niveles marginales las experiencias se reducen al ambiente inmediato; existe una gran carencia de comunicación con el mundo externo, lo que hace conocer una cultura restringida que además no cuida el desarrollo de capacidades perceptivas (fundamentales para el desarrollo cognitivo). En este ambiente, la cultura es más concreta, la riqueza de expresión lingüística es escasa, falta estimulación táctil, hay diferencias en los juegos de casa (ordenador, juegos educativos), diferentes oportunidades para divertirse y aprender... Por tanto, existen una serie de factores que no ayudan al alumno en su progreso escolar (Estebaranz y Mingorance, 1995). Así pues, parece que el ambiente cultural que los padres ofrecen a sus hijos ejerce una poderosa influencia en el proceso de desarrollo de la personalidad, de la inteligencia y de la socialización (Ladrón de Guevara, 2000), con el consiguiente reflejo en el rendimiento escolar. En esta línea, y muy en relación con el contexto socio-cultural, en el estudio llevado a cabo por Rontomé y Cantón (2008) concluyen que se observa que existen oportunidades educativas diferentes, dependiendo del lugar de residencia.

Dado que la familia y la escuela constituyen los principales contextos de desarrollo para los pequeños, se pone de relieve la importancia que tiene estudiarlos y caracterizar las interacciones que tienen lugar en éstos, lo que requiere aumentar el contacto y trato con los distintos integrantes de los contextos familiar y escolar y no centrarse sólo en el niño. Pero, tal como se recogen en las investigaciones de (Jiménez, Cotrina, García y Sánchez, 2009; Sánchez et al., 2010, entre otros) existe escasa colaboración familia-escuela, principalmente en familias de contextos más desfavorecidas.

Así pues, parece evidente la importancia que tiene para el aprendizaje las relaciones entre los padres de los alumnos y los profesionales educativos sean fluidas (Alomar, 2006; Rolla, Arias, Villers y Show, 2005).

Por lo tanto, parece evidente que la cooperación entre las instituciones educativas y los padres de los alumnos dependen en gran medida de las percepciones y actitudes que los familiares tengan hacia los centros escolares y a sus profesionales (Bryan, Burstein y Bryan, 2001; Gerber y Popp, 1999).

La revisión de diversos trabajos realizados por Suárez et al. (2011) sobre la relación entre el fracaso escolar y la implicación familiar apunta que, en la mayoría de los casos, la

implicación parental en la educación de los hijos ejerce efectos positivos sobre el rendimiento académico de éstos.

Burguess, Hecht y Lonigan (2002) encontraron que la magnitud de las relaciones entre el contexto alfabetizador y las habilidades en el lenguaje oral, el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y la lectura de palabras en los niños pequeños variaba en función del modo en que dicho contexto era conceptualizado. A partir de un estudio en el cual integraron diferentes conceptualizaciones del contexto alfabetizador formularon una concepción global que incluye todos los aspectos considerados en otras investigaciones, a los que asignan igual importancia. Entre ellos se destaca la distinción que realizan entre un contexto alfabetizador pasivo (Passive Home Literacy Environment), y un contexto alfabetizador activo (Active Home Literacy Environment). El primero comprende las actividades que ofrecen a los niños experiencias de uso de la alfabetización (por ejemplo, ver a los padres en actividades cotidianas de lectura y escritura). Aquí el énfasis está en el rol del aprendizaje indirecto a través de los modelos. El segundo incluye aquellos esfuerzos parentales que comprometen directamente al niño en actividades diseñadas para promover la alfabetización o el desarrollo del lenguaje (por ejemplo, juegos con rimas, lectura compartida, etc.).

Por otro lado, y en relación con el contexto familiar desfavorecido existen evidencias de la presencia de dificultades del lenguaje en la familia que influye negativamente en la competencia comunicativa y lingüística de los niños inmersos en este ambiente. Pero, esta problemática no se ha traducido en investigaciones que incidan sobre la cuestión (Acosta y Moreno, 2001, Ainscow, 2003; Heward, 1999)

Atendiendo a una investigación desarrollada por González (2001) destaca que determinadas características socioeconómicas, así como determinados hábitos, influyen, en media, sobre el rendimiento en la escuela. El resultado más significativo es que, en el conjunto de países evaluados, el nivel de estudios de los padres condicionan los resultados en la escuela de sus hijos, por lo que se concluye que, existirá o no igualdad de oportunidades educativas dependiendo de si la sociedad considera o no legítimas estas diferencias. Si se valora que estas diferencias no son legítimas se puede decir que actualmente la educación no universitaria no se ofrece en igualdad de oportunidades, pues aquellos alumnos con desventajas socioeconómicas de partida obtendrán con una alta probabilidad peores resultados en la escuela, con la consiguiente repercusión en aumento del fracaso escolar y menor acceso a los niveles de estudio universitarios e ingresos salariales futuros.

Por último, hay que tener en cuenta que las dificultades al ingresar a la escuela no estriban sólo en una diferencia lingüística, sino de mentalidad, es decir, la forma de entender y concebir la educación, ya que en niños de contextos desfavorecidos al papel del centro educativo. Esta dificultad se agrava por el hecho de que, además de ser culturalmente diferente, pertenece a niveles de la sociedad más desfavorecidos; es decir, a la distancia cultural respecto a los modelos de la sociedad escolar, se añade la distancia social. La entrada en la escuela no significa sólo una dificultad de comunicación, sino el contacto con un mundo extraño en el que se siente inseguro y poco capaz (Herrera, Trujillo, Ramírez Fernández y Ramírez Salguero, 2001).

Para finalizar, Robledo y García (2006) destacan las actitudes de los padres hacia sus hijos, el clima, el funcionamiento del hogar, las percepciones o actitudes hacia sus hijos, la implicación de la familia en la educación son factores que inciden directamente en el rendimiento académico del alumno.

Así mismo Molina y Amparo (2008) atienden que como consecuencia del bajo rendimiento escolar, se origina problemas de índole familiar como rechazo, intolerancia, negación, baja autoestima; en el ámbito escolar la no adquisición de conocimientos; en lo social niños que no acatan normas, ausencia de valores, futuros problemas juveniles, familias desintegradas.

En definitiva, tal y como afirma Sacristán (2000:1,2), agrega que: “El fracaso escolar existe. Sabemos que variables están asociadas a él. Lo que no sabemos y no podemos aceptar, es que el fracaso sea inevitable. En el sistema educativo es normal fracasar y la educación lo que tiene que hacer es evitar que las personas fracasen”.

III.3. EL ORIGEN ÉTNICO DEL CONTEXTO FAMILIAR

Una característica evidente de los contextos educativos de las sociedades actuales, sobre todo, en los países de nuestro entorno geopolítico, la constituye la diversidad manifiesta de los estudiantes. Ya que vivimos en una sociedad donde la pluralidad cultural es una constante, es un hecho irrefutable. En los centros escolares, la presencia de niños/as de otras culturas se ha hecho visible en los últimos años, es una realidad innegable. Así, el hecho de que cada vez más las aulas estén compuestas por alumnos menos homogéneos en lo que respecta a sus culturas de origen, clases sociales, etc, hace más difícil la tarea de enseñar. Pekins (1992) afirma

“Queremos que las escuelas impartan una gran cantidad de conocimientos y comprensión a una gran cantidad de gente cuyos talentos e intereses son muy variados al igual que lo son sus orígenes culturales y de familia” (p.2).

Melilla, en su ámbito escolar, presenta como una de sus características más importantes en cuanto a su población escolar la convivencia de cuatro culturas, de cuatro distintas religiones, en definitiva de cuatro etnias distintas, que lejos de entorpecer la acción educativa, la favorece en cuanto a un mayor dinamismo social, mayor conocimiento de las culturas y una convivencia bastante ejemplar. La población escolar, es evidente, está impregnada y se enriquece con la presencia de estas cuatro culturas. Como señalan López y Sánchez (1997), la diversidad de orígenes y de culturas puede aprovecharse para mejorar la educación de todos los alumnos y no sólo para facilitar la integración de las minorías. En Melilla, la mayor o menor presencia en cada una de las zonas o barrios de una u otra comunidad marcan en cierto sentido su escolarización (los alumnos suelen matricularse en el centro más próximo a su domicilio familiar), y este hecho, en ocasiones, es una fuente de problemas educativos. Así barrios con predominio bereber en sus moradores presentan mayor índice de abandonos y fracaso escolar, quizás motivado por su escasa base y por el desconocimiento del español.

Las características del grupo de origen bereber son especialmente interesantes siendo un elemento diferenciador el bilingüismo que presentan que se caracteriza por una lengua materna, *tamazight*, claramente diferenciada de la lengua de la institución escolar, junto con otras características específicas de tipo cultural, de tradiciones y de formas de vida.

La presencia de este grupo es claramente mayoritaria en tres colegios de Educación Infantil y Primaria y dos centros de Enseñanza Secundaria, con una clara tendencia, si no se produce alguna intervención que lo corrija, a que cada vez sea mayor la escolarización casi exclusiva para ellos en estos centros aunque su presencia se hace cada vez mayor en todos los centros educativos de la ciudad, siendo la realidad actual es que estos niños, de nacionalidad española, inician la escolaridad en una lengua que no es la materna y, en la mayoría de los casos, es la que hablan regularmente en casa (Grupo de Investigación "Innovación Curricular en contextos Multiculturales, 2005).

Los trabajos de investigación sobre la problemática de la población escolar de Melilla ponen de manifiesto una serie de dificultades educativas, muchas de ellas relacionadas con los problemas de dominio del español por parte del grupo de alumnos de origen bereber. Expondremos brevemente las principales conclusiones de algunos de estos trabajos

En el apartado siguiente se hace una revisión de las investigaciones realizadas sobre esta temática que incide en el rendimiento académico de este grupo de procedencia bereber.

III.3.1. El bilingüismo en el alumnado de distinto origen étnico

La presencia de niños de diferentes cultural hace que el alumnado acceda al colegio con una lengua materna distinta provocando en los niños problemas de bilingüismo Este bilingüismo que presenta el alumnado cuando ingresa en la etapa infantil y que continúa en la etapa escolar hace referencia a la situación que ocurre en una misma comunidad lingüística, donde una lengua A (español) ocupa los ámbitos altos de comunicación (administración, escuela, medios de comunicación), mientras que otra lengua B, la propia o natural de la zona, queda reducida a los usos bajos (familia, amigos, relaciones privadas, etc.). Así, el alumnado de familia cuya lengua vehicular es otra diferente a la española cuando acude a la escuela trae consigo un déficit lingüístico importante (tanto en articulación, como en riqueza de vocabulario, como en comprensión o expresión), ya que el lenguaje usado por la familia contrasta con el lenguaje más técnico de la escuela.

Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant, y Colton (2001) entienden como prácticas de “alfabetización emergente” todas las interacciones familiares y comunitarias que buscan desarrollar habilidades de lenguaje oral y escrito.

De Jong y Leseman (2001) estudiaron los efectos de las prácticas de alfabetización en casa sobre el desarrollo de la decodificación de palabras y la comprensión de la lectura en amplias muestras de niños con características étnicas y socioeconómicas muy diversas, los resultados concluyen que el ambiente familiar provee a los niños de oportunidades distintas para la interacción educacional, a través de actividades como la lectura de cuentos por parte de sus padres, la solución conjunta de problemas y otras actividades preacadémicas en el hogar.

Siguiendo a Mesa y Sánchez (1996) que recogen la definición de Siguán (1986), entienden que una persona es bilingüe cuando además de su primera lengua, tiene competencia parecida en otra y es capaz de usar una u otra en función de la circunstancia. En esta línea, Ruiz Bikandi (2000) la completa definiendo como bilingüe a la persona que añade

cualquier grado de conocimiento de una nueva lengua al dominio espontáneo que posee en su propia lengua.

Appel y Muysken (1996) distinguen entre un bilingüismo social y un bilingüismo individual. El primero se produciría en una sociedad en las que se habla dos lenguas o más en distinto grado y forma, lo cual nos conduce a sociedades que son bilingües, como es el caso de Melilla. Este concepto está muy cercano a diglosia, término usado por primera vez por Ferguson (1959) al referirse al distanciamiento existente entre las variedades coloquiales y cultas de una misma lengua en algunas comunidades lingüísticas. Posteriormente, Fishman (1967) retomó el término para incluir bajo esa misma denominación a la alternancia de otra lengua en esa jerarquía de uso. El segundo, bilingüismo individual, hace referencia al que presentan los hijos de familias lingüísticamente que no abandonan ninguna de las dos lenguas. Este bilingüismo puede ocasionar dificultades en el lenguaje oral que afectan a la lectura y puede producir déficits en procesos de pensamiento.

Por otra parte, Lesemen (2010) considera que el desarrollo bilingüe puede producirse de dos maneras: simultánea o consecutivamente. El primero indica que el niño comienza a adquirir la L1 y la L2 a la vez, durante su primer año de vida. Sin embargo, es mucho más frecuente el segundo, bilingüismo consecutivo, en la que el niño adquiere primero la L1 antes de empezar a aprender la L2. La L1 es la lengua que predomina en el hogar, la lengua que los padres hablan mejor, mientras que la L2 es la lengua predominante en la escuela y un idioma que los padres no dominan. A pesar de que los datos experimentales han demostrado las ventajas del bilingüismo simultáneo en contextos familiares favorables, no tienen el mismo efecto cuando el bilingüismo es consecutivo y se produce en contextos socialmente desfavorecidos, ejerciendo éste un efecto negativo sobre el desarrollo de la L2, a menudo agravado por el entorno familiar (Bialystok, 2002; Pearson y Fernández, 1994).

El bilingüismo consecutivo es el caso típico de la mayoría de las familias de procedencia bereber que viven en Melilla, donde los padres hablan español-*tamazight*¹ y no abandonan ninguna de las dos lenguas, ocasionando dificultades en el lenguaje oral que afectan al rendimiento escolar. En este caso se observa tanto las diferencias lingüísticas existentes entre la L1 y la L2 como un uso desigual de la L1 en el hogar (donde puede no se utiliza para leer y escribir) y la L2 en la escuela.

¹ Es una lengua con algunas características similares a las lenguas semíticas, como el hebreo y el árabe, en los aspectos fonéticos y en su estructura morfológica, pero bastante alejada en su léxico y morfemas una lengua silábica con un dominio destacable de fonemas guturales (Herrera et al. 2007).

El bilingüismo que ocurre en este alumnado es de tipo consecutivo donde los padres hablan español-materna y no abandonan ninguna de las dos lenguas, ocasionando dificultades en el lenguaje oral que afectan al rendimiento escolar. En este caso se observa tanto las diferencias lingüísticas existentes entre la L1 y la L2 como un uso desigual de la L1 en el hogar (donde puede no se utiliza para leer y escribir) y la L2 en la escuela, ocasionando problemas de lenguaje que repercute en su rendimiento escolar.

Numerosas investigaciones tales como Mesa, Arroyo, Herrera, Delfior y Serrano aportan que los niños que se escolarizan con idioma diferente presentan problemas en el desarrollo del lenguaje. Así tales investigaciones las detallamos a continuación.

Este empobrecimiento a su vez se traduce en una invasión de términos y formas sintácticas de la lengua vehicular en la lengua vernácula, que la deforman progresivamente. La lengua vernácula es propia sólo de los estratos más bajos, incapaces de manejar la lengua vehicular, lo que es considerado como signo de incultura. Al llegar aquí el bilingüismo puede calificarse de diglósico, llamado así cuando una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales superiores.

Estudios sobre los problemas que encuentra el alumnado que está en un contexto de bilingüismo, siguiendo a Sánchez, Serrano y Mesa (1992) y a partir de las encuestas realizadas al profesorado de Infantil y de los tres ciclos de Primaria, los resultados reflejan que las deficiencias en la comprensión y expresión en español son uno de los principales problemas con los que se encuentran en el desempeño de su labor.

La investigación de Mesa (2000) corrobora la investigación de Arroyo (1992), ya que los resultados indican que los alumnos que presentan situación de bilingüismo presentan un mayor número de suspensos en las áreas de Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio que los que utilizan el español como lengua vehicular.

En la investigación de Herrera, Delfior, Serrano y Jiménez-Fernández (2009), uno de los objetivos que plantean es determinar si existen diferencias en el nivel de vocabulario de español en niños de diferente procedencia cultural. Los resultados indican que el alumnado de procedencia europea obtiene resultados superiores a los que son de una etnia distinta. Además, comparan las habilidades psicolingüísticas de niños de lengua materna española y los que tienen una lengua distinta a ésta en Educación Infantil, los resultados ponen de manifiesto que el nivel de vocabulario de español de estos niños se encuentra por debajo de la media, en relación con sus iguales de diferente lengua. Por tanto, se evidencia la existencia de diferencias

significativas en el nivel de conciencia fonética, el cual se relaciona más directamente con el aprendizaje de la lectura y la escritura, entre los niños de ambas lenguas.

Dada la importancia del papel de la familia y su procedencia cultural y uso del lenguaje, en la investigación desarrollada por Manzano y Alemany (*en prensa*) se analizó la situación de bilingüismo en casa y el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas obtenidos en el ITPA, los resultados concluyen que existe relación entre ambos, siendo el alumnado que en casa siempre habla *tamazight*²ⁱ el que presenta las peores puntuaciones. Además, se analizó la influencia del bilingüismo y el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas concluyendo que los niños que en casa siempre o casi siempre utilizan el *tamazight* como lengua vehicular presentan bajo rendimiento (Manzano y Alemany, *en prensa*).

Centrándonos en nuestra ciudad los resultados referidos a la primera Evaluación General de Diagnóstico de la Educación en España realizados en el 2012, Ceuta y Melilla vuelven a estar en la cola, en este caso, en la adquisición de todas las competencias básicas evaluadas. En las puntuaciones globales, el alumnado de Melilla obtiene un promedio de 418, estando el promedio de España en 500, sólo superado por 10 Comunidades Autónomas.

Para paliar estos problemas, y dado el enfoque multicultural en la que se encuentra la ciudad de Melilla, el problema que origina el bilingüismo se hace imprescindible llevar a cabo acciones compensatorias, principalmente en aquellos centros donde la población a la que atiende el 90 % hablan una lengua materna diferente al español, ya que todas las investigaciones anteriormente mencionadas evidencian la mayor proclividad del colectivo colegial bereber melillense hacia el fracaso escolar

III. 4. PROCESO DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE LAS DIFICULTADES DEL LENGUAJE

Profesionales, fundamentalmente de la Medicina, la Psicolingüística y la Logopedia se han implicado en valorar y tratar las dificultades en esta área. La profundización en los distintos problemas pone de relieve la necesidad de la interdisciplinariedad, pero la realidad es que existen problemas epistemológicos y metodológicos de difícil conciliación, ya que históricamente el modelo clínico, centrado exclusivamente en los problemas inherentes a las

² Es una lengua con algunas características similares a las lenguas semíticas, como el hebreo y el árabe, en los aspectos fonéticos y en su estructura morfológica, pero bastante alejada en su léxico y morfemas una lengua silábica con un dominio destacable de fonemas guturales (Herrera et al. 2007).

personas, ha gozado de una amplia y reconocida tradición. Sólo en los últimos quince años - sobre todo a partir de la promulgación de la LOGSE en nuestro país- se ha reconocido una visión más interactiva de las dificultades, trastornos, retrasos o desórdenes del lenguaje.

Pero desde el ámbito legal se reconoce, por primera vez en España, la importancia de la familia en la educación de los alumnos con DEA, como se evidencia en la loe (2006) en la que se subraya el derecho de los padres de alumnos con necesidades especiales a recibir asesoramiento e información individualizados que les ayuden a la educación de sus hijos.

Esta visión interactiva de las dificultades del lenguaje según García (2001) implica que éstas se definen en función del contexto y el tipo de interacciones que rodean a la persona. Si como se ha dicho anteriormente el lenguaje no es el resultado de un aprendizaje de tipo didáctico ni correctivo, sino que deviene de un proceso de intercambios comunicativos y lingüísticos, que se dan a partir del nacimiento, que facilitan al pequeño las inducciones necesarias para que progrese en los usos, significados y formas del lenguaje, es fácil entender que muchas de las dificultades del lenguaje haya que vincularlas con la interacción y con los contextos donde se producen los intercambios comunicativos y lingüísticos.

III. 4.1. LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNO CON NECESIDADES EDUCATIVAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

En 1980 la ASHA (American Speech – Language - Hearing Association), presenta la siguiente definición: “Un trastorno de lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastorno del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o largo plazo” (pp 317- 318).

Mayor (1994) habla de dificultades de lenguaje como concepto genérico que permite concebir dichas dificultades en términos de necesidades educativas especiales, ya que estas alteraciones o desórdenes se ponen en evidencia, y en algunos casos se intensifican, en la situación de enseñanza-aprendizaje.

Con posterioridad, autores como Monfort y Juárez (1993), Aguado (1995) o Serra y Conti-Ramsden (1998) han considerado necesaria la distinción, dentro de las dificultades

lingüísticas, de términos como retraso del lenguaje y trastorno del lenguaje, ya que al poseer características diferenciales, implican unas pautas de intervención diferente. Sin embargo, Monfort y Juárez (1993) y Aguado (1995) señalan también que la distinción entre ambas categorías tiene más bien un carácter técnico y orientativo para la intervención logopédica, que un estricto carácter neurológico.

Lahey (1990) advierte que dentro del retraso estarían los niños/as que tienen un nivel de destrezas lingüísticas bajas pero cercanas a la media, y que por factores ambientales o por otros factores, presentarían una situación de riesgo de cara a los aprendizajes relacionados con el lenguaje. Mientras que en el segundo grupo estarían los alumnos con pobreza o deterioro claro en sus destrezas y habilidades lingüísticas. Esta clasificación es la que vamos a seguir en esta investigación. Asimismo, añade que algunas diferencias pueden estar relacionadas con el conocimiento base del lenguaje subyacente y otras parecen estar relacionadas con el procesamiento de ese lenguaje, y como consecuencia no siempre es posible diferenciar las dos.

Así mismo según Ruiz (2001) en la misma línea que Peralta y Salsa (2004), ha detectado la confluencia de factores escolares y aspectos emocionales del niño (personales, sociales y familiares) como responsables de sus logros académicos, señalando que sus resultados son producto, no sólo de las capacidades, sino también de la interacción de los recursos aportados por la escuela y el hogar.

Por lo tanto estos bajos desempeños no están directamente relacionados con la pobreza, ni con las potencialidades de los menores, sino más bien con otros aspectos, como los estilos de interacción padres-hijos (Peralta y Salsa, 2004), determinados por la insatisfacción de necesidades fundamentales del ser humano; los factores ambientales del hogar; el acceso a materiales impresos; las prácticas de lectura; la calidad y el alcance de las conversaciones que se sostienen en el hogar; las creencias que se tienen acerca de lo que son los niños (Adams, 1990).

En la misma línea, según Robledo y García (2009) destaca algunas variables, tales como la clase socioeconómica de la familia, es decir, las desventajas económicas y sociales tienen efectos adversos sobre el desarrollo cognitivo. Señalan que los ingresos familiares puede influir de manera indirecta en el rendimiento de los alumnos debido a las escasas oportunidades de interacción con entornos estimulantes que tienen, a la limitación de recursos o a los conflictos derivados de esta escasez económica (Vera, Morales y Vera, 2005).

Por lo tanto en esta línea, Ruiz de Miguel (2001) atiende a que las posibilidades económicas familiares determinan la atmósfera cultural- educativa del hogar, siendo ésta la que realmente repercute en el rendimiento del alumno, sobre todo si éste presenta problemas de aprendizaje.

Otro factor que parece repercutir en el bajo rendimiento escolar del alumnado es el hecho de tener padres con dificultades de aprendizaje. James (2004) revisó los resultados de diversas investigaciones en las cuales comprobó cómo los padres que tienen dificultades de aprendizaje y que consecuentemente han tenido malas experiencias educativas, desarrollan percepciones negativas hacia el colegio, los profesores y las tareas escolares.

También hay que destacar según Robledo y García (2009) que el tamaño y la estructura de la familia también puede determinar el éxito académico de los niños. Así Marks (2006) comprobó cómo, a mayor número de hijos o en caso de desestructuración familiar, la atención y tiempo, se puede dedicar a cada hijo es menor, con las repercusiones que esto conlleva sobre el rendimiento del alumno, sobre todo si presenta DEA y necesita por ello mayor atención y apoyo.

Estas prácticas, para niños en edad infantil, se pueden clasificar en dos grandes grupos. El primero de ellos, que se denominará *prácticas universales de alta calidad*, está conformado por aquellas estrategias que han sido investigadas en profundidad y sobre las cuales existe un amplio consenso relacionado con su calidad y alta capacidad para construir el andamiaje inicial del desarrollo, junto con la integración de los procesadores involucrados en la lectura, por ende, para fomentar el desarrollo de las habilidades necesarias que aseguran el éxito de los niños en el aprendizaje de la lectura. El segundo grupo, que se llamará prácticas experimentales de calidad reconocida, está constituido por prácticas que aún se encuentran en un estado más experimental; es decir, aquellas que si bien la investigación ha mostrado sus beneficios, existe alguna controversia sobre su efectividad. Las prácticas descritas cumplen la función de base para el aprendizaje inicial de la lectura porque hacen participar al niño en usos significativos de la lectura y le introducen en el significado que tienen los objetos, los eventos y los materiales propios de la lengua escrita (Kamhi y Catts, 1999).

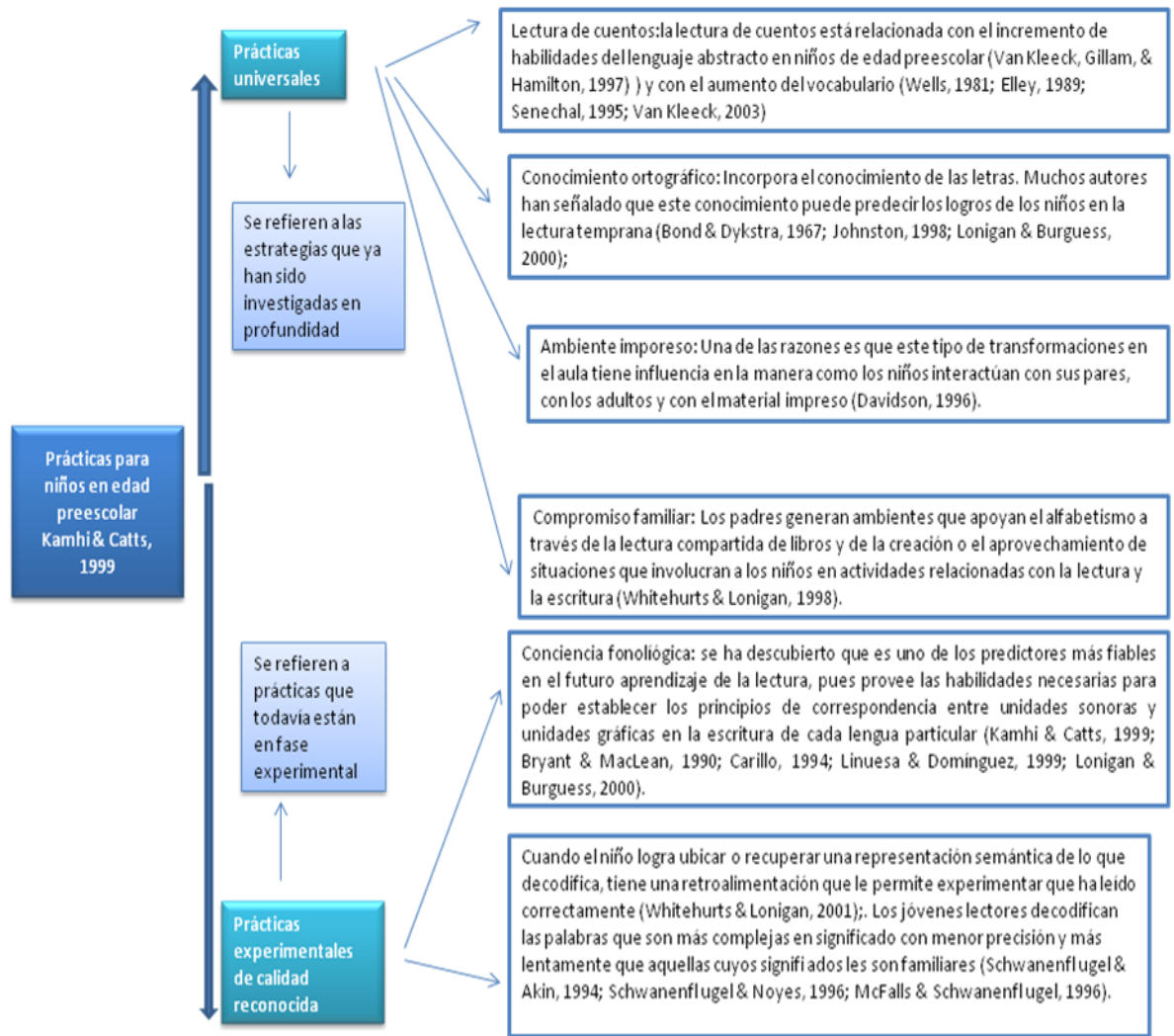


FIGURA 16. Tipos de prácticas para preescolares, Kamhi y Catts (1999) (Fuente: Elaboración propia).

Atendiendo a la interacción del profesor con los alumnos con necesidades educativa, atendiendo a una investigación desarrollada por Alemany y Villuendas (2004), en el que su trabajo se centró en conocer las actitudes del profesorado ante este tipo del alumnado. Entre las conclusiones que señalaron, una de las destacadas es que el profesorado está a favor de la integración, pero encuentran muchas dificultades en su práctica diaria.

Según la investigación de Alemany y Villuendas, se atendió a unos factores que influyen en las actitudes del profesorado hacia la integración:

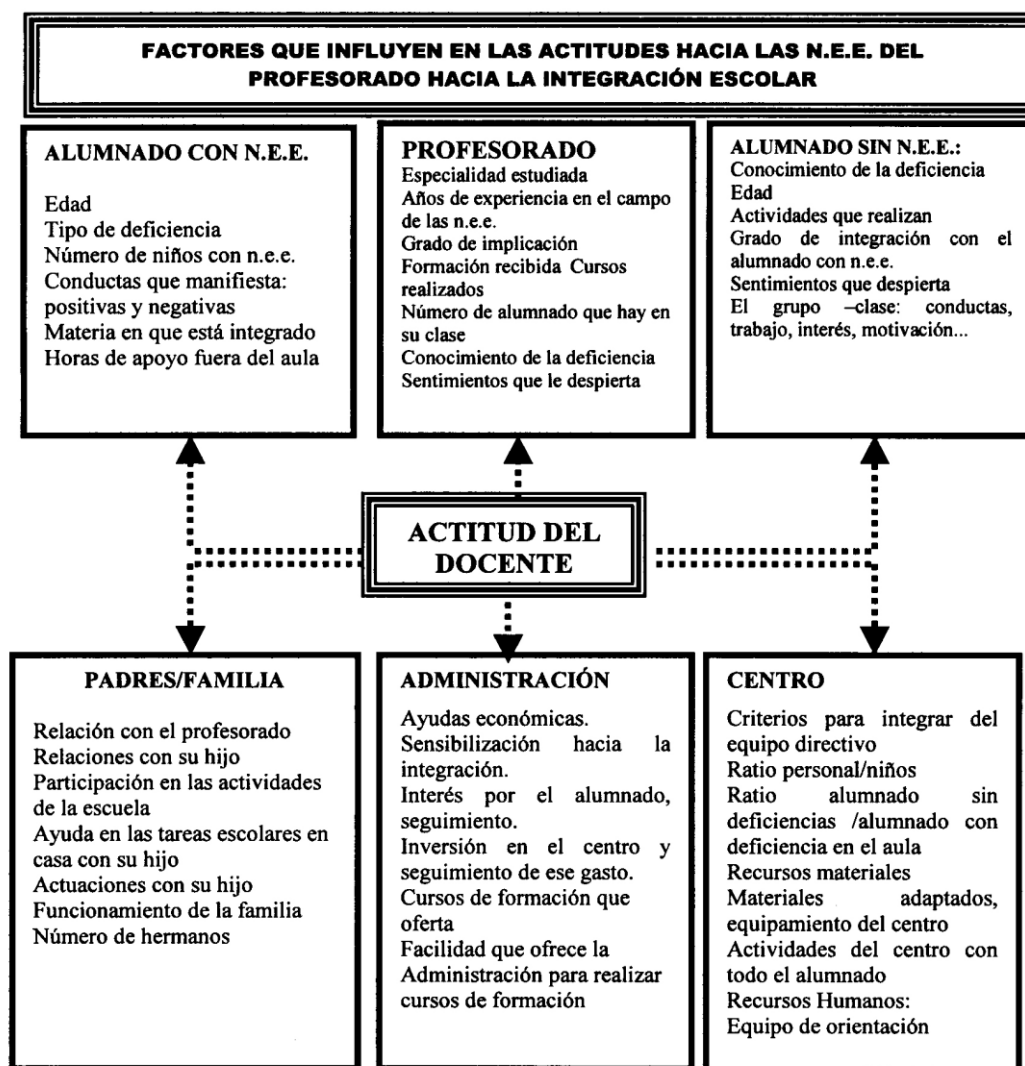


FIGURA 17. Factores que influyen en las actitudes del profesorado hacia la integración. (Fuente: Alemany y Villuendas , 2004).

Así mismo Sánchez Palomino y Carrión (2000) encuentran que las mayores dificultades que el profesorado de aula ordinaria encuentra para afrontar el reto de integrar se centran en que no se encuentran suficientemente preparados para llevar a cabo su trabajo, se cuestionan los efectos positivos sobre la socialización del alumnado en el marco de la integración, efectos que han sido reconocidos en otros trabajos. Por eso, no sólo suficiente con adoptar la filosofía integradora sino que hay que hacer cambios en los aspectos organizativos y didácticos y mejorar su formación.

Por ello los niños que experimentan retrasos en el desarrollo de la comunicación, del habla y del lenguaje antes de entrar a la escuela pueden tener dificultades para utilizar el “lenguaje para aprender” (Tod y Blamires, 1999). En cuando estas condiciones no se

identifican lo más temprano posible y no se toman las medidas necesarias, pueden interferir con el desarrollo psicológico, social y académico de los menores, al grado de ocasionar altos niveles de repetición o fracaso escolar, ya sea por deserción, o porque las instituciones educativas terminan excluyéndolos por “bajo rendimiento”.

Según Moreno (2007) confirma que los primeros años de vida constituyen el período adecuado para asegurar que el niño reciba la estimulación necesaria y para detectar posibles fallas en algún aspecto del desarrollo.

El hallazgo de deficiencias comunicativas y la rápida estimulación se encuentra especialmente entre los tres y los seis años. En este intervalo ocurren grandes manifestaciones de las funciones condicionantes del aprendizaje y el aumento de las conexiones sinápticas, entre otras; además, el niño y la niña experimentan un cambio trascendental en su vida: el ingreso a la escolaridad.

En este sentido, las prácticas de alfabetismo emergente que se mencionaron en párrafos anteriores hacen referencia a procesos que pueden suceder en cualquier niño que esté expuesto a un entorno letrado en el cual puede desarrollar intercambios que también responden a sus propias inquietudes (Garrido, 2002). El alfabetismo, para los niños con un entorno letrado enriquecido en el hogar o en el preescolar, será un medio de comunicación importante en el curso de su vida, porque habla de historias que le interesan, de la organización de elementos del mundo y de perspectivas que cada persona asume sobre la vida (Kamhi y Catts, 1999). No se trata de una serie de actividades meramente mecánicas: se trata de actividades que deben portar un sentido para la actividad del niño a fin de promover su aprendizaje (Rabazo y Moreno, 2007).

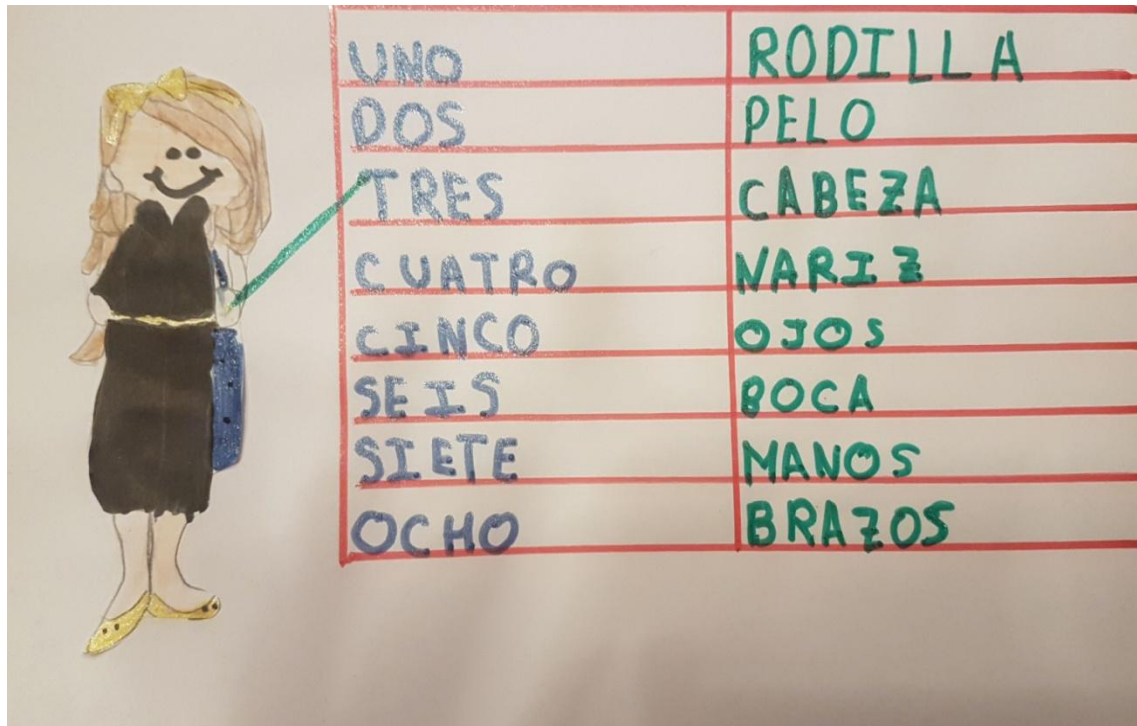
En general, según Robledo y García (2008) los padres de los alumnos con dificultades de aprendizaje infravaloran las capacidades de sus hijos (Stoll, 2000), detectan en ellos más problemas de los que los propios niños perciben, les ven más indefensos que al resto de los compañeros de la misma edad y se muestran preocupados por el trato que puedan recibir éstos (Haager y Vaughn, 1996)

En conclusión, la deficiencia del desempeño está íntimamente relacionada con las diferencias de oportunidades entre los menores; esto es, los niños que llegan a la escuela sin experiencias significativas relacionadas con el conocimiento alfabético –requisito indispensable para aprender a leer de manera eficiente– demuestran logros iniciales más bajos que los de sus pares cuyos antecedentes socio-familiares han sido ricos en dichas experiencias. Existe evidencia de que, en cuanto a los logros en lectura, las diferencias tempranas entre los

menores permanecen relativamente estables durante la educación básica y las diferencias entre los “buenos” y los “pobres” lectores llegan a ser mayores, en términos absolutos, a medida que transcurren los años (Scarborough, 2002). En este sentido, cualquier esfuerzo que se realice para prevenir las dificultades en la lectura debe ser bienvenido.

Se tienen informes de la implementación de programas tendente a promover habilidades inmersas en la conciencia fonológica; sin embargo, hay aspectos no explorados ampliamente. Su impacto en el vocabulario de los niños no se ha valorado justamente. Queda por aclararse el papel de la representación gráfica en el entrenamiento fonológico; algunos estudios sugieren que con su incorporación se obtienen mejores resultados en la lectura (Defior, 2008).

En el próximo capítulo se detallarán algunos programas de intervención de atención temprana para centrarnos en el programa de atención temprana, el cual es la metodología de la investigación.



CAPÍTULO IV

PROGRAMAS DE TRABAJO EN

INFANTIL

PARA LA MEJORA DEL

LENGUAJE

En el ser humano, lo fundamental es el habla como medio de comunicación y de adquisición de aprendizajes. Se considera una habilidad fundamental para la comunicación. Si esta habilidad estuviera dañada se tendrían problemas y sus posibilidades de éxito se reducen en la sociedad. Por lo que saber leer y escribir es fundamental no sólo para el desarrollo curricular que se da en la escuela sino también para que el niño adquiera un aprendizaje observacional adquirido a través de las interacciones con las demás personas, en diferentes contextos.

Por ello, el Sistema Educativo y en particular, el maestro debe valerse de programas de intervención de atención temprana para paliar las posibles dificultades que se puedan presentar en la etapa de Infantil, sabiendo que existe mucha variedad de niveles por lo que la atención a la diversidad es mayor.

Una de las mayores preocupaciones en el ámbito educativo, ha sido encontrar la manera de integrar la atención a las necesidades del niño con la atención a las necesidades de su familia (Bailey et al., 1999; Casado, 2006; De Linares y Rodríguez, 2004, 2005; Espe-Scherwindt, 2008; Millá y Mulas, 2005, Perpiñán, 2009, Shonkoff y Meisels, 1990; Watts, McLeod y McAllister, 2009a, 2009b). Fruto de ello, ha ido evolucionando el papel ejercido por el profesional y la implicación atribuida a la familia en Atención Temprana.

Según Roca (2013) la Etapa de Educación Infantil es el momento de actuación preventiva. Hay que favorecer la interacción verbal entre maestro-niños a través de una eficacia comunicativa y educativa, de manera natural y sabiendo intervenir verbalmente. Es

preciso favorecer la interacción verbal dentro del aula a través de la aplicación de programas de lenguaje oral y permitir a los niños tener una participación activa en su propio aprendizaje.

Así mismo Roca (2013) considera que es importante tener en cuenta que el desarrollo total de un individuo se lleva a cabo por medio de la interrelación del ámbito físico, mental, emocional y social. Además la Estimulación Temprana producirá impacto en la maduración del niño, sin presionar ni acelerar ningún proceso de desarrollo. Simplemente, lo que busca es optimizar las capacidades del niño, en todas las áreas. Cabe mencionar que la estimulación es muy sencilla de aplicar y que proporciona al niño las herramientas que necesita para el desarrollo de sus habilidades y un mejor desempeño en su futura etapa preescolar.

No se debe olvidar que el lenguaje es el medio fundamental de la comunicación entre los humanos lo que va a permitir a los niños expresarse, comunicarse y comprender el medio que les rodea, principal objetivo de la Etapa de Educación Infantil según la LOMCE. Además de desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión, no debemos olvidar, que en esta etapa de infantil, el currículo engloba un área completa al desarrollo del lenguaje, llamada Lenguaje: Comunicación y representación.

Según Gallego y Ortega (2003) la escuela necesita asumir que el lenguaje es un medio fundamental para el desarrollo personal y social del niño y el recurso más poderoso y eficaz para la adquisición de los aprendizajes escolares. Por ello, la legislación educativa da gran importancia al lenguaje tal y como se recoge en las distintas leyes que han sucedido (LOGSE, LOCE, LOE Y LOMCE) es determinante en la vida escolar de los alumnos y requiere un análisis exhaustivo para que se lleve con éxito de todo tipo de aprendizajes.

Así mismo tal y como lo expone Serrahima (2012) a hablar se entiende hablando y escuchando en un proceso dinámico donde, tanto la actitud de los participantes como el ambiente en el que se encuentran debe ser agradable para que tal desarrollo sea eficaz.

Y para que lo anterior sea posible según Serrahima (2012), es muy importante que tanto los familiares como los profesionales colaboren con los niños, pues las competencias comunicativas y lingüísticas se determinan en los primeros años.

Pero en ocasiones según Martínez (2015), a veces en el desarrollo del lenguaje del niño no es tan espontáneo, bien puede ser por la actitud por parte del adulto, por alteración cognitiva, por retraso madurativo, que en muchas ocasiones dificulta el proceso natural de comunicación. A partir de ese desajuste van surgiendo complicaciones que van a ir creciendo con el tiempo. Así, según Aragonés (2011) atiende a la diversidad, ya que cada vez con más frecuencia aparecen en nuestras aulas alumnos de otras nacionalidades.

Por ello para fomentar el desarrollo del lenguaje en el aula según Aragonés (2011) afirma que se deben hacer actividades donde la comunicación entre el adulto y el niño sea lo más importante para que los niños desarrollen su expresión y escucha.

A continuación, a lo largo del desarrollo del tema, se va a comenzar con el concepto de la atención temprana, con investigaciones acerca de la importancia de la atención temprana, los métodos adecuados hacia la etapa de Educación Infantil para paliar las posibles dificultades que se encuentran en el día a día finalizando con un programa de intervención, el Método Doman, el cual es el centro de mi trabajo.

IV.1. ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Martínez (2004) propone que la estimulación temprana es la aplicación multisensorial, desde que nace hasta la etapa de mayor maduración del Sistema Nervioso Central, (S.N.C., en adelante) entendiéndose por maduración del S.N.C., la integración de la actividad refleja, dando paso a una actividad voluntaria.

La estimulación psicológica de un niño permite que a través de un conjunto de cuidados, juegos y actividades se pueda ayudar al niño, desde su nacimiento, a desarrollar y optimizar sus capacidades físicas y mentales, como objetivo general que se persigue en la Etapa de Educación Infantil.

Inicialmente la Tribuna Médica (1978) señaló que la estimulación temprana permitía mejorar o prevenir los probables déficits en el desarrollo psicomotor de niños con riesgo de padecerlos, tanto por causas orgánicas como biológicas o ambientales. Esta intervención precoz consiste en crear un ambiente estimulante, adaptado a las capacidades de respuesta inmediatas del niño para que éstas vayan aumentando progresivamente y su evolución sea lo más parecida a la de un niño normal.

Sin embargo, desde una perspectiva más global, Molla (1978) (citada por Salvador, 1989) afirmaba que la estimulación temprana supone el proporcionar determinados estímulos que van a facilitar el desarrollo global del niño y por tanto, conseguir que su organismo llegue al máximo de sus potencialidades.

Según Doman (1964) los niños pequeños muestran a los adultos incesantemente esta plasticidad; queda reflejada en su día a día, en su necesidad de aprender, en su ansia por

descubrir, por tocar, por coger, por sentir, por subir, por bajar, por tirar, por escuchar,,, Todo reflejo de su necesidad de desarrollarse, de satisfacer su “hambre” de conocimiento.

Así mismo Doman (1964) consideraba fundamental la estimulación temprana, ya que esta capacidad y ansia de saber disminuye, paralelamente con la plasticidad sináptica, de tal manera que antes de los tres años los niños aprenden de forma inconsciente, sin darse cuenta, sin costarles trabajo, pasando a ser consciente a partir de los 6 años. A un niño de 3 años le cuesta menos trabajo aprender que a uno de 4, y a uno de 4, menos que a uno de 5, a uno de 5 menos que a uno de 6.

En fuentes más actuales Tamayo (2000), afirma que la estimulación temprana considera múltiples acciones que favorecen el desarrollo del ser humano en sus primeros años, entre los que tenemos principalmente la provisión de diferentes estímulos que impresionan a los diversos receptores. Una significativa área de la estimulación está en el hecho de trabajar alrededor de los sentidos de la visión, audición y tacto. Si bien es cierto que estos receptores son importantísimos en el desarrollo integral, tampoco deja de serlo la estimulación propioceptiva. Entendiendo como estímulos, todos aquellos impactos sobre el ser humano que producen en él una reacción, es decir, una influencia sobre alguna función. Los estímulos son entonces de toda índole, tanto externos como internos, físicos y/o afectivos.

Así Martínez, Sánchez y Esteves (2004) proponen unos objetivos fundamentales de la estimulación temprana los cuales son:

- ♣ Permitir el máximo desarrollo del niño a escala general o en áreas específicas tales como la intelectual, social, del lenguaje, etc.
- ♣ Adaptar las actividades a la etapa de desarrollo del niño, a fin de que las viva plenamente y las supere.
- ♣ Servir de estrategia para evitar y atenuar riesgos que puedan alterar su evolución normal.
- ♣ Favorecer un cambio de actitud de los padres y miembros de la comunidad en cuanto al manejo del ambiente para que conviertan este en un lugar sano, alegre y adecuado para el óptimo desarrollo del niño.
- ♣ Canalizar el deseo innato de aprender de cada niño para desarrollar su potencial creativo.
- ♣ Despertar la sensibilidad artística desde temprana edad a través de experiencias sensoriales enriquecedoras.

- ♣ Darle la oportunidad al niño de manipular diferentes materiales para favorecer el desarrollo satisfactorio de las destrezas que posee el niño aumentando su seguridad y confianza.

Por ello y atendiendo a los objetivos anteriores, Roquet-Jalmar (2004) atiende a que el niño debe recibir todos los estímulos para estructurar sus circuitos de memoria y, con ello, su capacidad intelectual. En tal sentido, la estimulación está dirigida a promover destrezas emocionales, sociales, motoras, mentales... sin desconocer ningún aspecto, ni enfatizar más un área que la otra, porque el ser humano es globalidad, no es un espacio dividido en comportamientos, con un cajón para la motricidad, otro para su esfera afectiva y así sucesivamente.

Para poder entender con mayor claridad los beneficios, es importante atender a las áreas de intervención de la estimulación temprana, dentro de las cuales Peñaloza (2004) considera que hay que estimular las áreas de Motricidad gruesa y fina, Lenguaje, Cognición, Personal y Social.

Por otro lado, Pérez (2002) da relevancia a las siguientes áreas de intervención.

- Área Socio-Emocional: sobre ésta se establece la interacción y posterior relación del niño con el mundo que lo rodea.
- Área Motora: el término motor se refiere a cualquier movimiento ejecutado. El movimiento se constituye en el gran pilar del aprendizaje, la afectividad y el desarrollo intelectual.
- Área Cognoscitiva: hace referencia a la forma como el ser humano conoce el medio que lo rodea y organiza la realidad.
- Área de la Comunicación: el lenguaje como elemento de la comunicación, es un sistema de signos, símbolos y gestos que permiten al hombre expresarse.

Así mismo desde el punto de vista cognitivo, una buena estimulación en el desarrollo del lenguaje según los objetivos del bloque del lenguaje de la LOMCE en el área de Lenguaje: comunicación y representación consiste en desarrollar habilidades para procesar lo enseñado, como también desarrollar su imaginación, comprender y seleccionar la información, apreciar, resumir, clasificar, distinguir lo fundamental de lo secundarios, almacenar en su memoria a largo plazo por medio de esquemas de conocimiento, que posteriormente recordará como conocimientos previos, ya que su almacenamiento se ha producido con significado y comprensión.

En la misma línea y atendiendo a la enseñanza de Educación Infantil como prioritaria para el desarrollo del lenguaje Lebrero (2000) estima que no es necesario llegar a ese momento óptimo, el de los 6 años, para iniciar este aprendizaje. Echan abajo la condición del desarrollo inmutable del niño y ponen en entredicho el papel tradicional de la maduración, aportando una nueva dimensión a los trabajo de Piaget, cuanto más manipula y experimenta un niño, más es capaz de desarrollar su potenciales interiores.

Al igual Bruner (1983) en el que parte de la hipótesis de que cualquier tema puede ser enseñado de una forma adecuada para cualquier niño. Demostró que la enseñanza puede comenzar a cualquier edad, siempre que sea presentada de forma asequible. Por lo tanto, no es necesario esperar a que aparezca el estadio de desarrollo necesario a su nivel de madurez, sino que es más adecuado invertir el proceso, ya que son las experiencias vividas las que le harán alcanzar le siguiente estadio. Todo dependerá de la manera en que se confronte al niño con los nuevos aprendizajes.

Por ello, Chaparro (2010) cita que alrededor de los 6 años se ha completado la mayor parte del crecimiento cerebral, por eso, antes de esa edad, se les debe dar a los niños el mayor número posible de oportunidades de crecer. Es el mejor momento para despertar su atención con imágenes, sonidos, colores, texturas y gestos divertidos.

Debido a lo anterior, según Emin y Fugimoto (2003) el desarrollo temprano determinará si tendrán éxito en ésta y en la vida futura. El efecto del aprendizaje en la escuela depende fundamentalmente de la competencia social y emocional desarrollada en los primeros años. El niño social y emocionalmente saludable y preparado para la escuela, es seguro de sí mismo y amigable, tiene buenas relaciones con los demás, persiste ante las tareas desafiantes, posee un buen desarrollo del lenguaje y puede comunicarse bien, escucha instrucciones y está atento. Los resultados de un estudio reciente (Cox, Rimm-Kaufman, y Pianta 2000), 46% de los profesores de preescolares reportaron que la mitad o más de los niños de sus clases tenían problemas específicos en la transición a la escuela.

En la misma línea Bofarull (2001), opina que es importante generar en lo niños desde la primera infancia una cultura para leer y a escribir en donde se generen procesos innovadores en los cuales se diseñen estrategias de aprendizaje adecuados para que los niños adquieran una mejor apropiación de los conocimientos que se le quiere impartir, como dice el autor es importante los programas de enseñanza de la comprensión lectora ya que de aquí se desprenden muchas herramientas básicas para la vida, la lectura y la escritura son la base fundamental para cualquier aprendizaje.

De igual manera Chaparro (2010), demostró que la madurez en la lectura que adquiere un niño o niña depende directamente de la estimulación que ha recibido a lo largo de los primeros años de vida.

Pero hay que destacar tal y como lo indica García (2003), la participación de los padres y madres en los programas de desarrollo en educación infantil como factor de calidad que asegura logros importantes en los niños y niñas, y en las mismas familias y las comunidades.

Siguiendo en la misma línea, hay que destacar según Álvarez (2004) que los docentes deben ser entrenados con estrategias didácticas para que puedan orientar y apoyar a los padres y representantes para que conozcan los factores, elementos y condiciones que facilitan el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje oral en los niños. Estableciéndose la necesidad de la participación de los docentes en actividades permanentes de expresión oral, tales como: lectura de cuentos, poesías, fábulas historias, canciones, entre otros, que tiendan al desarrollo del lenguaje oral basado en la inteligencia lingüística en Educación Inicial.

IV. 2. PROGRAMAS DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Atendiendo diversos métodos alternativos para la estimulación de la lectura; para Braslavsky (2005), uno de estos es el método analítico el cual agrupa el método alfabético, el método fonético, el método silábico, y el método psicofonético que se han utilizado en el aula durante muchos años, también denominados como tradicionales o antiguos.

Según Perera (2011) los modelos tradicionales fundamentados en criterios conductuales que inspiraron los programas de atención temprana hasta los 80 han quedado obsoletos, y hoy se recurre a otros métodos porque se contempla el desarrollo del proceso humano como un paso transaccional y porque han sido ampliamente aplicables a todo tipo de niños con necesidades.

En la última década, siguiendo a Perera (2011) se han barajado tres teorías que han influido de forma decisiva en la incorporación de nuevos enfoques: la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979), el modelo transaccional de Sameroff y Chandler (1975), y la teoría de Feuerstein sobre la modificabilidad cognitiva estructural (Feuerstein, Klein y Tannebaum, 1980).

Lo innovador del modelo transaccional, según Sameroff y Fiese (2000) es que hace un idéntico énfasis en los efectos del niño y del medio ambiente, de manera que las experiencias

proporcionadas por el medio no son contempladas como independientes del niño. Este puede haber sido un claro determinante de las experiencias actuales, pero el rendimiento evolutivo no puede ser descrito sistemáticamente sin un análisis de los efectos del medio sobre el niño.

Asimismo, se encuentra el método global y el método ecléctico o método integral; el cual se introduce en los años ochenta como una respuesta filosófica a las desventajas de los métodos analíticos, en él se destaca la influencia de Decroly y Doman. Decroly (1907), propuso la enseñanza de la lectura audiovisual, partiendo de frases y palabras, y centrando el interés en la vista más que en el oído, teniendo en cuenta que para que el método de lectura tenga éxito, es necesario que las frases con que se inicia el proceso sean interesantes para el niño y niña.

Hay que destacar que la utilización de otros métodos se debe a los resultados de los niños en las etapas primarias. Así una investigación realizada por Daishy (2005) los niños presentan problemas de comprensión lectora en la primera infancia, debido a que algunos docentes consideran la comprensión como resultado directo del descifrado: si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión por ende, sería automática. Sin embargo a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían.

Guralnick (1997, 2005) evaluó el conocimiento actual subyacente en una serie de dimensiones que mejoran el desarrollo, concluyendo que décadas de estudio a gran y pequeña escala indican que somos capaces de modificar el desarrollo individual mediante buenos programas de atención temprana; y que programas globales de atención temprana han demostrado ser capaces de evitar en gran medida el deterioro del desarrollo cognitivo en niños con síndrome de Down que típicamente aparece en los primeros años.

Hay que destacar según Coll y otros (2000) que el alumnado presenta una determinada disposición para llevar a cabo el aprendizaje que se les plantea. El grado de equilibrio personal del alumno, su autoimagen y autoestima, sus experiencias anteriores de aprendizaje, su capacidad de asumir riesgos y esfuerzos, de pedir, dar y recibir ayuda, son algunos aspectos de tipo personal que desempeñan un papel importante en la disposición del alumno frente al aprendizaje.

En la misma línea, según Fuchs y Fuchs (2006), Vaughn, Wanzek, Woodruff y Linan-Thompson (2007) pretendieron apoyar las necesidades educativas, especialmente las relacionadas con el aprendizaje lector, con un método en el que se pretendía paliar aquellas dificultades, y evitar el fracaso de esos alumnos llegando a la conclusión que para paliar tales

problemas se debía recurrir a una enseñanza más individualizada con una mayor colaboración de las familias.

Por otra parte, cabe señalar que existen también posturas teóricas diferentes en cuanto a cómo conseguir esta adecuada optimización del proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura. De esta forma, existen las creencias y opiniones de profesionales e investigadores que abogan por la enseñanza de prerrequisitos básicos, como la psicomotricidad, percepción visoespacial, lateralidad y/o esquema corporal (Condemarín y cols. 1985; Downing y Thackray, 1974; Molina, 1991; Muchelli y Bourcier, 1985; Revuelta y Guillen, 1987), frente a las que mantienen otros que defienden que éstos no son los prerrequisitos más predictivos del éxito lector y apuestan más por el fomento del desarrollo de la metacognición y del lenguaje oral (Adams, 1998; Calero y Pérez, 1993; Carrillo, 1994; Casalis y Louis-Alexandre, 2000; Da Fontoura y Siegel, 1995; Defior y Tudela, 1994; González, 1996; Mahony, Singson y Mann, 2000; Muter y Snowling, 1998; Slavin et al. 1996; So y Siegel, 1997; Stanovich, 1992; Swartz et al., 2000).

Siguiendo la misma línea en una investigación desarrollada por Valenzuela y Delgado (2007) sus resultados confirman nuevamente los encontrados en trabajos realizados en otras lenguas y otros sistemas educativos que abogan por la enseñanza de la lectura y la escritura desde temprana edad y proponen cambios curriculares en los proyectos de centros (Allington y Woodside-Jiron, 1999; Baroccio y Hagg, 1999; Burns et al., 1999; Escamilla, 1994; Osborn y Lehr, 1998; Russo et al., 1998; Slavin et al., 1996; Swartz et al., 2000) en contraposición con lo que defienden algunos autores sobre la necesidad de una madurez previa a la enseñanza de la lectura y la escritura, cifrándola más concretamente a partir de los 6 años (Condemarín y cols. 1985; Downing y Thackray, 1974; Molina, 1991; Muchelli y Bourcier, 1985; Revuelta y Guillen, 1987).

Además, demuestran también que se consigue obtener a largo plazo un mejor rendimiento en lectura, tanto en términos de exactitud como de comprensión lectora, si desde edades tempranas los niños son preparados conscientemente, trabajando y entrenándoles a través del currículo escolar y de los distintos contenidos curriculares en destrezas tales como el conocimiento fonológico, el desarrollo fonológico, el desarrollo semántico y el desarrollo morfosintáctico (Calero y Pérez, 1993; Carrillo, 1994; Defior y Tudela, 1994; Elbro, 1996; Muter y Snowling, 1998; Slavin et al., 1996; Stanovich, 1992; Swartz, et al. 2000), confiriendo prioridad a su enseñanza, además de sistematizar y aumentar el tiempo de exposición a ellas (Baroccio y Hagg, 1999; Burns et al., 1999; Slavin et al., 1996; Swartz et al., 2000).

Por tanto, aunque en el currículo escolar oficial se propone en edades tempranas que la lectura sea un instrumento de comprensión para los alumnos permitiendo el acercamiento a

la cultura y al aprendizaje de diferentes áreas, se debe disponer de una adecuada estimulación puede garantizar el acceso a la lectura comprensiva. Así, desde el punto de vista cognitivo, una buena estimulación en la lectura permite al estudiante según los objetivos del bloque del lenguaje de la LOMCE en el área de Lenguaje: comunicación y representación consiste en desarrollar habilidades para procesar lo enseñado, como también desarrollar su imaginación, comprender y seleccionar la información, apreciar, resumir, clasificar, distinguir lo fundamental de lo secundarios, almacenar en su memoria a largo plazo por medio de esquemas de conocimiento, que posteriormente recordará como conocimientos previos, ya que su almacenamiento se ha producido con significado y comprensión. Pero hay que atender que dicha enseñanza tendría que llevarse a cabo de manera sistemática, constante, específica y ampliada.

Pero también hay que destacar que según la investigación neurocientífica (Anastasiow, 1990; Nelson, 2000, Tierney y Nelson, 2009), pueden concluir que los niños aprenden mejor poco a poco con experiencias reiteradas, cuando les guía su iniciativa y, sobre todo, cuando tienen la oportunidad de hacer y de prácticas, una y otra vez, las habilidades aprendidas en contextos de rutinas y actividades diarias, en sus entornos habituales y con las personas que quieren. Por ello, el aprendizaje del niño sería mucho más eficaz si se encuentran en entornos ricos y variados escenarios contextualizados, incluidas habilidades sociales, y con múltiples posibilidades de generalización (Dunts y Bruder, 1999, Dunst et al., 2001a, 2001b, 2012).

Por esta razón es importante crear espacios y momentos en los cuales la lectura sea de análisis y de instaurar un aprendizaje significativo en los niños creando variables en donde se explore estrategias pedagógicas. Así mismo Moreno (2011) afirma que se deben generar ambientes con variedad de materiales y motivadores en cuanto a las habilidades de la lectura para los niños en el aula se nutre de experiencias en momentos oportunos.

Siguiendo la misma línea, el futuro de la atención temprana según García (2003) parece que es evidente que en una sociedad del bienestar, un modelo integral de actuación en Atención Temprana no sólo es planteable y, deseable, sino que casi debería entenderse como una obligación a alcanzar.

Así, este diagnóstico permite iniciar un trabajo de forma temprana en los niños y es tanto más eficaz cuanto más temprana sea, puesto que la capacidad de asimilar e integrar nuevas experiencias es mucho mayor en etapas precoces del desarrollo, gracias a la posibilidad de aumentar las interconexiones neuronales en respuesta a la estimulación del ambiente (Pérez-López y Brito, 2004). Gracias a todas estas disciplinas en las que se fundamenta la AT se

obtienen las herramientas necesarias para aportar a los niños con déficits o riesgo de padecerlos un conjunto de actuaciones organizadas y planificadas que les facilitan su proceso madurativo en todos los ámbitos, permitiéndoles así alcanzar el máximo nivel de desarrollo e integración social (Quirós, 2009).

Por ello es de vital importancia tal y como afirman Ríos, Palléns y Alcántara (2004), que los docentes sean versátiles en la utilización de sus Estrategias de Enseñanza, para poder conseguir guiar de forma adecuada a los alumnos y conseguir el máximo desarrollo académico posible.

Así mismo como bien indican Vallés y Vallés (2003), la práctica docente de cualquier maestro implica la realización de actividades como la estimulación afectiva, la creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo...etc.) que desarrollen las capacidades socio-emocionales y la solución de conflictos interpersonales y por último la exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales o la enseñanza de habilidades empáticas mostrando a los alumnos cómo prestar atención y saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.

Una investigación realizada por Daishy (2005), en la que los niños presentaban problemas de comprensión lectora en la primera infancia, debido a que algunos docentes consideraban la comprensión como resultado directo del descifrado en la que se pensaba que si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión por ende, sería automática. Sin embargo, a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían.

Por ello según una investigación desarrollada por Villareal (2009) en el cual lo que se pretendía era analizar los métodos y técnicas aplicadas por los maestros, se pudo observar que las actividades que se realizan con niños de 3 años que sean rutinarias, poco creativas, no representan un reto a las capacidades del niño, a lo que realmente es capaz de hacer, por lo que se desaprovecha el potencial de los niños y se limita su desarrollo.

En una investigación realizada por Valarezo y Rivera (2014), se planteó para su investigación el concienciar a los padres de familia, madres, educadoras y maestras de Educación Infantil sobre la importancia de la Estimulación Temprana en el Desarrollo del Lenguaje Oral de los niños y niñas de nivel I, de 2 y 3 años de edad. Se utilizó métodos como: Científico, Analítico – Sintético, Deductivo, Inductivo, Sintético, Modelo Estadístico, además de técnicas como la observación, la encuesta dirigida a los maestros y padres de familia para conocer si realizan actividades de Estimulación Temprana en la jornada diaria y el test de Zimmerman para determinar el desarrollo del Lenguaje Oral. Analizados los resultados de la

encuesta aplicada a los docentes el 67% de las maestras realizan con frecuencia actividades de Estimulación Temprana, el 33% no lo hace. El 100% de las maestras realizan actividades de Estimulación Temprana como: son canciones, juegos, literaturas infantiles y técnicas grafo plásticas. El 67% de padres de familia sí conocen la importancia de la Estimulación Temprana y el 33% no. De acuerdo al Test de Zimmerman aplicado a los niños/as de 2 años de edad, El 50% de niños se ubica en un nivel normal de desarrollo de Lenguaje Oral, el 33% en nivel excelente y el 17 % en bajo nivel.

Por ello, según García- Sánchez (2002) considera la importancia de la investigación de los programas de Atención Temprana, Es la clave de la evaluación de dichos programas para conocer lo que se va consiguiendo o no en cada caso y poder actuar en consecuencia de los resultados, ofreciendo de esta manera una mayor calidad del servicio.

Finalmente para conseguir una enseñanza de calidad se concreta la necesidad de traducir los hallazgos científicos en programas concretos de intervención, en estrategias, en métodos terapéuticos que pueden utilizarse en los servicios de atención temprana y en las aulas de educación para mejorar la maduración, la salud, las aptitudes cognitivas, memorísticas, lingüísticas y de conducta de los niños con trastornos del desarrollo de origen genético (Perera, 2007)

Otro aspecto que hay que destacar para poder aplicar un buen programa de estimulación temprana es la preparación de los profesionales que participan en la Atención Temprana implica tanto la formación en una disciplina específica como en un marco conceptual común a todas ellas que debe tener su propio espacio de desarrollo a través de la reflexión y el trabajo en equipo. La elaboración de planes regulares de formación y la exigencia de experiencia profesional supervisada y continua es una condición indispensable para la organización de servicios cualificados de AT, al nivel adecuado a su responsabilidad. (Libro Blanco de Atención Temprana, 2000).

Según Barker (2004) ante el fracaso de la estimulación temprana: “es importante que se aprenda del pasado: no es suficiente con buscar enfoques metodológicos alternativos, sino que es preciso que esas metodologías se apoyen en datos empíricos de estudios de alta calidad. La divulgación de esos estudios en toda la comunidad educativa es clave”.

En la misma línea Vélez (2005) añade que los primeros años la falta de estimulación puede afectar en el desarrollo del niño. Además añade que es en estos años es cuando se observa el potencial del niño y sus ganas de conocer, que deben ser satisfechas en cuanto al lenguaje hablado y oído.

Por ello según Zúñiga (2003) lo que varía enormemente entre el aprendizaje de la lectura a los 6 años o a los 3 años es la técnica que se emplea por los padres o docentes. A los 6 años se comienza a enseñar las letras, luego las palabras y después las frases, mientras que la enseñanza de la lectura a los 3 años lo último que se enseña son las letras porque a ésta edad el cerebro está preparado para ir del conocimiento global al conocimiento concreto de lo general a lo particular. Por otra parte, la influencia que tiene la docente en el proceso de construcción de la lectura es fundamental, teniendo en cuenta que la estimulación dirigida para el desarrollo de la lectura procura beneficiar otras áreas del conocimiento logrando un aprendizaje escolar integral y satisfactorio. Los libros deben hacer parte del entorno cotidiano de los niños, en el aula y en el colegio, el maestro es quien presenta múltiples posibilidades de lectura, “da de leer”, deja leer y lee con ellos, las maestras propician acercamientos con los materiales para leer y pueden aprender sobre las elecciones de los niños y niñas, conservando una actitud de respeto sobre ellos. Estas lecturas le brindan a los niños un sin número de vivencias, en las cuales se les da lugar a las actividades propias de la infancia como son el juego, la exploración del medio y el arte. Como también dan lugar al desarrollo del niño y la niña, vinculando las experiencias a través de las cuales conocen, construyen, interpretan y reelaboran sus realidades, a medida que se divierten, actúan y exploran en su mundo social y físico.

IV.3. INTERVENCIÓN DEL LENGUAJE CON EL MÉTODO DOMAN

IV.3.1. Estudios sobre el Método Doman

Doman era un médico estadounidense, que hace más de 50 años empezó con niños que tenían lesiones cerebrales, consiguiendo resultados sorprendentes y llegando a desarrollar una inteligencia como niños totalmente sanos. Fue entonces cuando llegó a la conclusión de que, si los niños con parálisis cerebral podían llegar, con estimulación, a tener un desarrollo similar y en ocasiones incluso superior a los niños sanos, los niños “sanos” estaban desaprovechando su potencial, y traslado sus conocimientos a estos niños, de manera que se potencia también su capacidad de aprendizaje.

A finales de la década de los 50, Doman fundó en Filadelfia (EEUU) los institutos del Desarrollo del Potencial Humanos donde desarrolla parte de su obra, tanto de niños sanos

como de niños con lesiones cerebrales, es iniciando lo que Doman ha llamado como “Revolución Pacífica”.

Según Sánchez (1989) cita que el método Doman es un método que se basa en la Estimulación Temprana, trata de dar la posibilidad a nuestro cerebro para que desarrolle todo su potencial para el que está preparado, y éste viene determinado por las características de nuestros dos hemisferios cerebrales: El derecho holístico encargado de la imaginación, creatividad, metafísica y grandes inteligencias. El izquierdo es el de la lógica, matemática y lenguaje: “Lo que veo existe y lo que no veo no me interesa” Para poder incitar su inteligencia de manera global se necesita un desarrollo armónico de ambos hemisferios, por eso la Estimulación Temprana, ya que se produce una globalidad en el desarrollo cerebral.

Así mismo Doman (2007), desarrolló un método novedoso en el que se fomenta la estimulación cerebral mediante lo audiovisual por medio de bits de inteligencia, a través de ésta, al niño se le estimula para aprender a leer por medio de la visualización de palabras completas, frases e imágenes, letras alfabéticas y sílabas.

Pero según Doman (2007) afirmaba que el problema de la lectura en la infancia consiste esencialmente en que no saben leer, no porque sean analfabetos, sino porque no disponen de los medios efectivos para hacerla comprensible. Ante todo la lectura necesita de una buena disposición y de una toma de conciencia por parte del lector para ser comprendida, y el estudiante debe entender que la lectura es en primer lugar una actividad intelectual que fortalece y desarrolla su capacidad cognitiva.

A fecha de hoy, no hay estudio que haya demostrado la eficacia de este método en el ámbito escolar. En el mundo anglosajón, el método Doman se ha trasladado al ámbito educativo y se comercializa bajo la marca de comercio de Brain Gym®, mientras en el mundo latino se conoce con el nombre de «estimulación temprana». En un estudio exhaustivo de Brain Gym®, Hyatt (2007) llegó a la siguiente conclusión de que la reorganización neurológica ha sido descrita como fraudulenta, la lateralidad cerebral no está relacionada con el aprendizaje y los ejercicios psicomotrices no han resistido al rigor de la investigación científica.

Este método se centra en carecer de fundamentos científicos (Academia de Pediatría, 1982) y por no existir evaluación científicamente rigurosa con grupo de control que demuestre la eficacia del método. Aunque también existen estudios realizados con grupo control en los que se observa según Vergara, Martínez, Martínez-Sahuquillo y Echevarría (2011) que con esta metodología tampoco mejoran los problemas de aprendizaje o lectura

Pero fue la *Down Syndrome Association*, quien advirtió que el método Doman no se desarrolló para niños con alteraciones cromosómicas sino para niños con daño cerebral,

siendo estos últimos los que habían aprendido a leer, escribir, hablar y andar sin requerir mucho esfuerzo y dedicación tanto por su parte como por parte de los padres.

Por otro lado existen investigaciones a favor del método, entre las que se encuentra Doman (1961) en el Instituto para el Logro del Potencial Humano comenzó su trabajo en investigación con niños con lesión cerebral, como anteriormente se ha comentado, y de esta forma comprobó que un buen trabajo de estimulación y unas buenas oportunidades motoras ayudaban a esos niños que tienen problemas en su desarrollo neurológico consigan funciones propias de un cerebro sano.

Siguiendo la misma línea en una investigación desarrollada por L'Ecuyer (2015) relaciona las actividades desestructuradas realizadas en la infancia con una mejora de las funciones ejecutivas, las cuales son claves para el aprendizaje (Barker et. al. 2004).

Por ello Barker (2004) ante el fracaso de la estimulación temprana destaca que es importante que se aprenda del pasado en la que no es suficiente con buscar enfoques metodológicos alternativos, sino que es preciso que esas metodologías se apoyen en datos empíricos de estudios de alta calidad. Por ello la divulgación de esos estudios en toda la comunidad educativa es clave.

Así mismo la aplicación del Método Doman según Perea (2011) ayuda en forma oportuna y apropiada a los educandos, que presentan problemas de pronunciación y lenguaje, ya que hay que tomar conciencia de la importancia del lenguaje oral como instrumento por excelencia, utilizado por el ser humano para establecer comunicación con sus semejantes.

Por lo tanto, el contacto de los niños y las niñas con la lectura, permite la interconectividad neuronal y por ende contribuye a su desarrollo mental y cognitivo, incluso desde los primeros años de vida. La revista artística digital, en su artículo método de lectura Doman, elaborado por Chaparro (2010), se demuestra que la madurez en la lectura que adquiere un niño o niña depende directamente de la estimulación que ha recibido a lo largo de los primeros años de vida.

Por ello Chaparro (2010) afirma que alrededor de los 6 años se ha completado la mayor parte del crecimiento cerebral, por eso, antes de esa edad, se les debe dar a los niños el mayor número posible de oportunidades de crecer. Es el mejor momento para despertar su atención con imágenes, sonidos, colores, texturas y gestos divertidos. Cada estímulo ayuda a la formación del cerebro y a construir su conocimiento acerca del entorno que le rodea. Así según Zúñiga (2003), cita que el desarrollo cerebral del niño permite incorporar la información lectora.

Por otro lado, Jiménez (2015) cree que es una alternativa perfecta para realizar en las aulas, ya que es algo distinto, innovador y que puede hacer que los niños aprendan y que a la vez lo vean como algo divertido, como un juego.

En esta línea se encuentra el trabajo de Valadez, Gómez y García (2013) que utilizaron la filosofía del Método Doman y que concluyeron que incorporando un software multimedia basado en este método, los docentes que lo utilizaron obtuvieron buenos resultados en el desarrollo de la competencia lectora.

Atendiendo a Juliau (2011) entiende en su investigación que el método Doman es un método importante para aplicar desde la casa hasta el aula de clase, donde la lectura se convierta en un hábito de forma didáctica y no algo que los niños y niñas no quieran volver a ver.

Por ello, Bernal y Sarmiento (2014) señaló en su investigación que el desarrollo e implementación de las fase del método Doman evidencio que no sólo estimulaba el aprendizaje lector sino que también aprovechaba al máximo las potencialidades del individuo y fomentaba el desarrollo de nuevas habilidades cerebrales y cognitivas en el infante, optimizando día a día nuevos aprendizaje y conocimientos que posteriormente serán aplicados en el futuro del infante.

También se encuentra el trabajo Toledo, Rodríguez y Dávila (s.f.) que concluyeron que la utilización del Método Doman para enseñar inglés con niños con necesidades educativas especiales produjo resultados muy positivos.

Así mismo, tal como indicó Doman (1961) en el Instituto para el Logro del Potencial Humano cuando comenzó su trabajo en investigación con niños con lesión cerebral comprobó que un buen trabajo de estimulación y unas buenas oportunidades motoras ayudaban a esos niños que tienen problemas en su desarrollo neurológico consigan funciones propias de un cerebro sano.

Así, tal y como indica Acevedo (2012), el crecimiento del cerebro depende de los estímulos que recibe. El cerebro necesita recibir información para desarrollar la inteligencia que le permita ir aprendiendo a sobrevivir en un mundo totalmente desconocido para él. En los momentos del desarrollo, el cerebro pasa por periodos críticos o sensibles, esto quiere decir que hay momentos especiales donde todo está listo y conectado para que el niño aprenda una destreza. Por eso, si un pequeño no aprende algo cuando toca, por ejemplo el lenguaje, después le es más difícil.

Por ello el acercamiento a la lectura en los niños durante sus primeros años determina su desarrollo neuronal y cognitivo, pues establece ampliamente el interés y comprensión que

el niño desarrollará a futuro (Doman, 2007). La familia es fundamental en este proceso, ya que el infante observa y aprende el significado de la lengua escrita y si se promueve la lectura en este núcleo, el niño mostrará mayor interés y motivación para aprender a leer (Figueres y Pujol, 2006).

En la misma línea, Garassini (2010), señala que incorporar tecnología educativa al aula promueve el uso de diversos recursos pedagógicos y metodológicos y fomenta el aprendizaje significativo. Figueres y Pujol (2006), mencionan que el entorno social y familiar son espacios significativos para los primeros conocimientos; el primero refuerza la personalidad y características sociales y el segundo ayuda a conocer el apoyo ambiental, las experiencias relacionadas con la expresión, comunicación y afectividad. Spiner (2009) por su parte, indica que la lectura debe ser una interacción dialógica con el texto. La metodología Doman cumple este propósito al permitírsele al niño participar en la construcción de frases y libros.

Así, según Doman la lectura es una de las funciones cerebrales más importantes del ser humano, indispensable para el desarrollo neurológico del infante, como afirma Goodman (2006) al señalar que la función antecede a la forma. La lectura es un proceso que debe enseñarse en casa por los padres, es tan importante como enseñar a caminar y no debería ser pospuesto hasta el ingreso a la escuela. En este sentido, no se podría hablar del método de lectura Doman aplicado a la escuela, ya que éste es un estilo de vida para los padres que desean educar a sus hijos en casa, creando las oportunidades necesarias para su desarrollo.

Pero también hay que destacar según Cubo, González y Lucero (2003), que hay que analizar el impacto que tendrá la propuesta en el entorno educativo y determinar que sea la mejor alternativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así se estará incorporando innovación educativa

IV.3.2 .Metodología

Doman (2007) justifica su metodología explicando el proceso mental que tiene lugar cuando el niño lee sus primeras palabras. Afirma que un bebé puede aprender a leer de la misma forma que aprende a hablar, siguiendo el mismo proceso. Una palabra escuchada, sigue los mismos impulsos electroquímicos hasta llegar al cerebro que una palabra percibida a través de la vista. Por lo tanto, según el autor, un bebé utiliza el mismo esfuerzo para aprender a hablar que para aprender a leer de forma global, siendo posible realizar estos aprendizajes de forma simultánea. Así, Doman afirma que según el funcionamiento de los hemisferios cerebrales. El hemisferio izquierdo se ocupa del lenguaje escrito, de habilidades numéricas, de razonamiento

y de las habilidades científicas. El hemisferio derecho se ocupa de la perspicacia, del sentido artístico, de la imaginación, de la percepción tridimensional y del sentido musical.

Para Doman (2007), la lectura es una de las funciones cerebrales más importantes del ser humano, indispensable para el desarrollo neurológico del niño, como afirma Goodman (2006) al señalar que la función antecede a la forma.

Al leer de forma global, se está utilizando los dos hemisferios, percibimos la palabra como uno todo, sin distinguir las letras, sino el dibujo que la conforma. La palabra entra por los ojos como una foto que es procesada y almacenada. Será después cuando el niño descubra las reglas que rigen el lenguaje escrito, al igual que descubre las reglas que rigen el lenguaje hablado y, por ejemplo, conjuga verbos nunca oídos (incluso regulariza verbos irregulares, lo cual nunca ha oído del adulto). Del mismo modo, el niño irá descubriendo como se combinan las letras para dar lugar a un mismo sonido, como coinciden en unas palabras y en otros, y en última instancia, como se descodifica el “código” del lenguaje escrito.

Así mismo, según Estalayo y Vega (2003) el método fue concebido para ser realizado en los hogares pero, al conocer la realidad que se presenta en las aulas sabemos que la gran mayoría de los niños aprenden a leer en la escuela, por ello, este método se presenta como “alternativa” a aquellos que no están alcanzando sus objetivos con un gran número de niños.

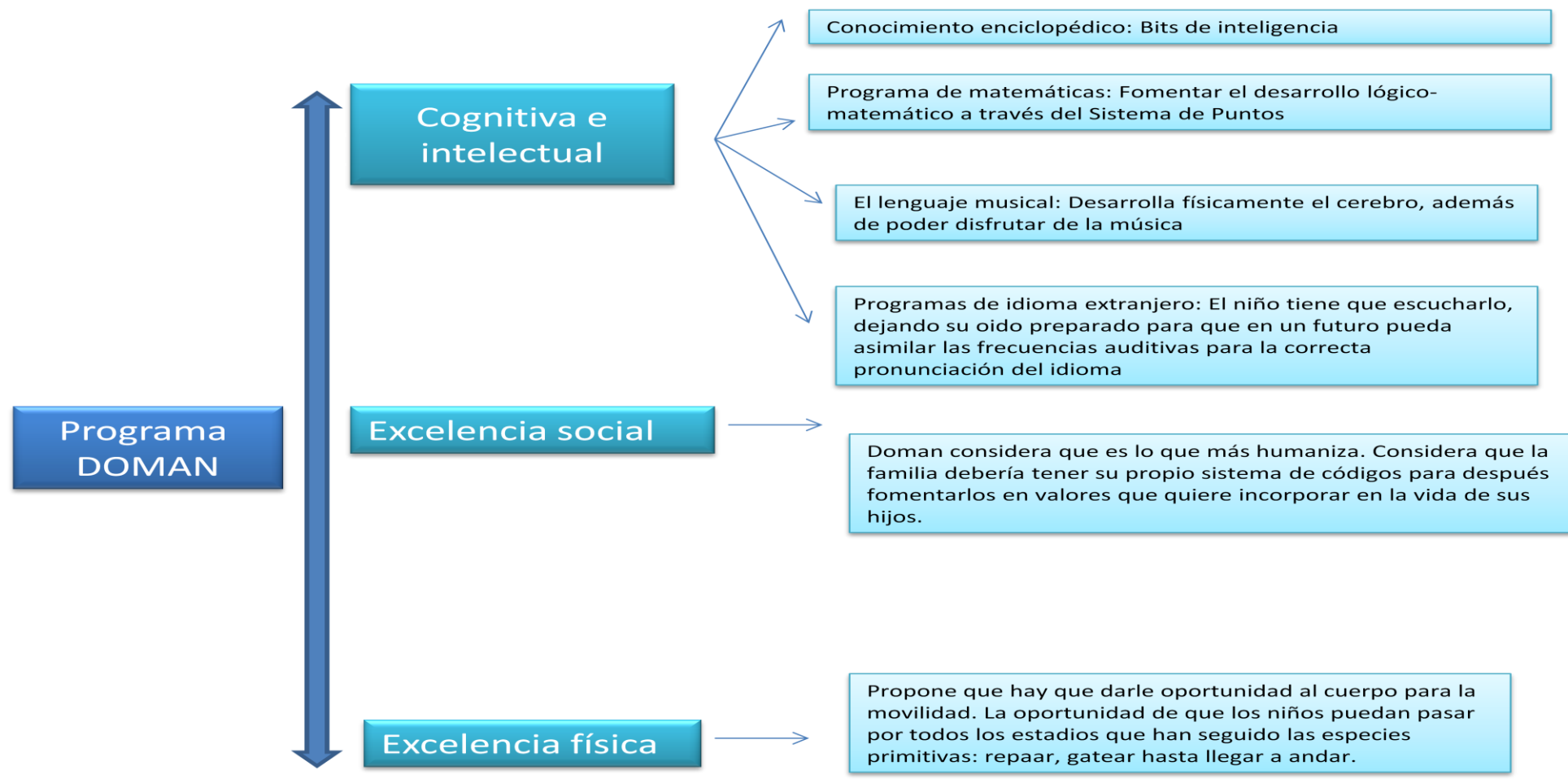


FIGURA 18. Programas de estimulación temprana según Doman (1971). (Fuente: Elaboración propia)

IV. 3.2.1. Programa inicial de lectura

A parte del uso de los bits, en las escuelas de educación infantil sería interesante poder utilizar el método Doman para la iniciación a la lectura. Para ello, se debería, en primer lugar, organizarse y adaptarse a las características concretas del ámbito escolar (el método está diseñado para ser llevado a cabo por padres o madres con su hijo, no con maestros y con 25 alumnos). Pero, partiendo de que no es un método estricto, se puede realizar modificaciones en matices concretos que se permitan llevarlo a la práctica en los colegios, pero manteniendo su esencial principal.

En este método se puede considerar varios elementos materiales y formales muy importantes, como la edad temprana, la relación afectiva entre educador y educando, el ambiente lúdico, el material, el contenido y, por último, el concepto y la técnica de estimulación.

IV.3.2.1.1. Características del material

El soporte de la escritura es una tarjeta grande alargada o una lámina de cartulina o cartoncillo. Es rígida; asegura la estabilidad de los estímulos cuando los educadores las manipulan al mostrárselas a los niños. Doman da instrucciones precisas en cuanto a las dimensiones de las tarjetas en función de la edad del niño. Lo esencial es que la palabra esté escrita de manera que haya márgenes en torno a ella con el fin de que resalte sobre un fondo contrastante y que se puedan manipular las tarjetas sin cubrir parte de los símbolos con los dedos. Si se logran esos dos objetivos, cualquier dimensión es correcta.

Los estímulos son mensajes significativos: palabras sueltas, pares de palabras, frases y breves relatos, escritos de forma que tengan una intensidad notable, fácil de percibir. Esta característica es tanto más importante cuanto mayor sea el número de los niños que reciban los estímulos al mismo tiempo.

Cuando se aplica la didáctica en el aula a un grupo numerosos de niños, hay desventajas neurológicas, psicológicas y ambientales: pero también la ventaja de un mayor desarrollo medio de la percepción visual. También conviene asegurar una excelente intensidad, muy superior a los umbrales de percepción media, sobre todo si se tiene en

cuenta, que en un grupo, el desarrollo de la percepción visual es desigual y puede haber niños que necesiten una gran intensidad para lograr una percepción nítida y fácil. Comenzando por estímulos de una intensidad mucho mayor que la necesaria para la simple percepción, se les va capacitando poco a poco para la comprensión de los mensajes escritos con letra gradualmente más pequeña sin el esfuerzo que requieren cuando se comienza por estímulos de baja intensidad.

La letra pequeña es la que impide que los niños aprendan a leer espontáneamente, como aprenden el lenguaje oral, aunque se les dé la oportunidad de tener delante de los ojos con frecuencia un libro mientras alguien se lo lee en voz alta. Las palabras que oyen les llegan bien, pues los padres les hablan fuerte, con entusiasmo, con alegría y, además, se las repiten mucho de formas muy variadas. Las palabras escritas, en cambio, aparecen borrosas por tres razones: porque los niños tienen una convergencia visual pobre, porque las ven menos veces de las convenientes y, sobre todo, porque la letra no es lo bastante grande.

En el aula, aunque los niños, por tener más edad, no necesitan estímulos tan intensos inicialmente, si los estímulos se dan en grupos de niños o a todos juntos tampoco se pueden reducir tanto como en el caso de un solo niño. El tamaño de las vocales no debería ser inferior a unos 5 centímetros.

Pero no basta que la letra tenga esa altura. Se debe elegir un tipo de letra cuyos trazos presenten un grosor proporcional para que la intensidad de los estímulos sea la ideal.

La tinta de color rojo o similar puede resultar más atractiva para los niños, pero es un detalle de menor importancia. El color negro de la letra grande y gruesa se percibe aún mejor. El fondo es habitualmente blanco.

Su metodología de lectura se basa en mostrar al niño pequeño tarjetas con palabras, de forma rápida, tres veces al día, organizadas en categorías y de cinco en cinco. Pero, se va a presentar paso a paso. En primer lugar las características de las tarjetas son:

- ♣ Las tarjetas serán blancas, de formas alargadas y más grandes conforme más pequeño sea el niño.
- ♣ Las letras también serán grandes y la tipología de imprenta, no enlazadas.
- ♣ Las palabras serán rojas, porque llaman más la atención de los niños y la perciben mejor.

Las tarjetas se organizarán en categorías, para que el niño vaya estableciendo relaciones. Así las posibles categorías serían las siguientes: El bebé y su familia, vocabulario del cuerpo, la familia, objetos familiares, animales, juguetes, acciones, etc.

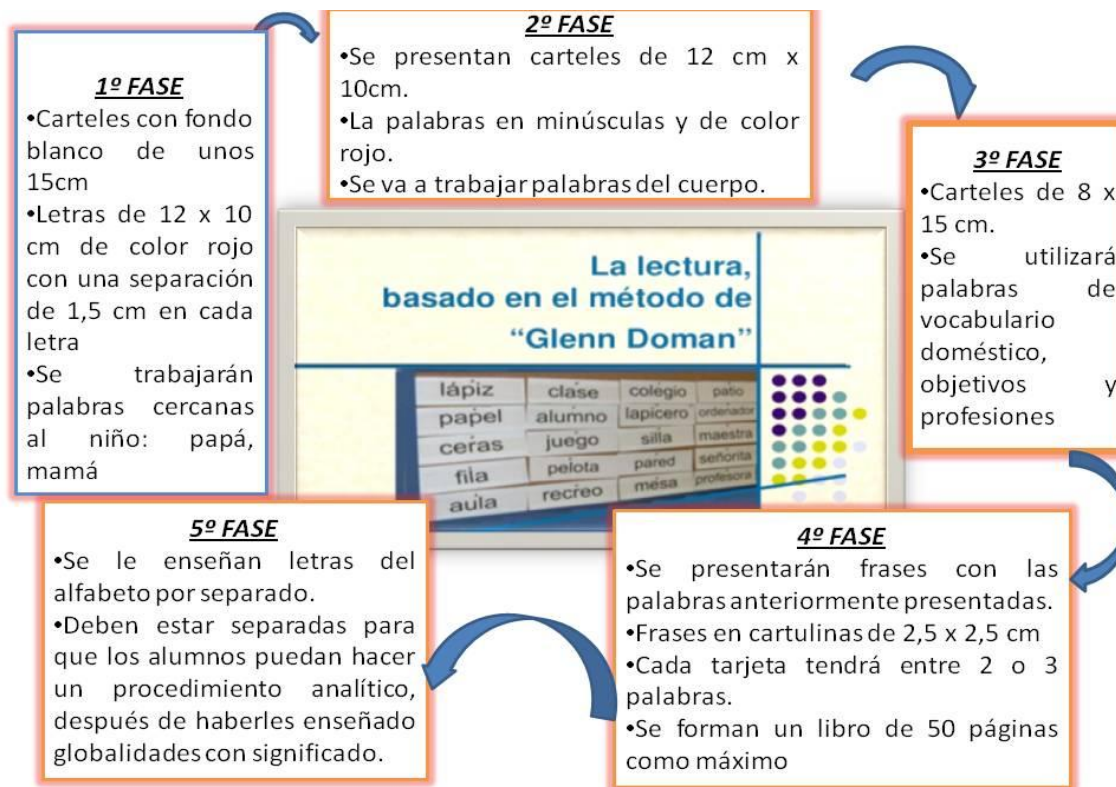


FIGURA 19. Fases del método Doman. (Fuente: Elaboración Propia)

El educador puede elegir las categorías que prefiera utilizar y las palabras que le parezcan mejor para cada categoría. El programa se limita a treinta semanas o a un primer curso de lectura, pero puede servir de pauta para programas sucesivos. Aunque no consta más que de palabras sueltas, o excluye el uso de pares de palabras, frases y aun pequeños relatos o poemas durante el primer año: al revés, especialmente si los niños ya tiene cuatro o cinco años, es importante darles pronto esa posibilidad por el apremio del tiempo y por su mayor nivel en lenguaje oral.

- **Primera fase**

Pueden parecer muchas palabras, para niños tan pequeños, en realidad, es una lista corta pasando de los seiscientos treinta y cinco mil vocablos.

Es muy gradual; en las dos primeras semanas se utiliza sólo una categoría. Cada dos semanas se utiliza una categoría más, pasando de dos a tres, luego a cuatro y, finalmente, al cabo de diez semanas, se llega a un programa intensivo ideal.

- **Segunda fase: pares de palabras y frases.**

La primera etapa no termina bruscamente, pues el uso de palabras sueltas se prolonga a lo largo de todo el proceso de capacitación para la lectura, acompañando a otros programas.

Esta etapa consta de dos clases de estímulos:

- ♣ Palabras sueltas nuevas: cuantas más mejor. Es conveniente mantener el programa intensivo de la primera etapa.
- ♣ Pares de palabras formados por dos palabras sueltas de la etapa anterior, es decir, que no sean nuevas para los niños. De esa manera se pasará a un segundo nivel de lectura sin dificultad.

En la primera etapa no se dejaba que los niños tocaran el material de estimulación. Ahora se pueden manipular los carteles viejos, cuando se crea oportuno, con el fin de que descubran lo que pasa al combinarlos de dos en dos y, en muchas ocasiones, descubren cosas que no se da en la realidad, como caballo azul.

Para poder empezar esta fase, es necesario introducir antes adjetivos, verbos y adverbios en las categorías de palabras sueltas, que permitan construir pares como: niña cariñosa, canción alegre, agua fresca.

A ese nivel se llega tanto más fácilmente cuanto mayor sea el número de palabras sueltas que se conozcan. Se puede probar cómo responden los niños la primera semana introduciendo una sola categoría de pares de palabras sueltas junto con cuatro o cinco categorías de palabras sueltas. Bastará para darse cuenta de que un mayor número de estímulos no es problema para ellos y de que tampoco se complica las cosas.

En los pares de palabras, lo mismo que se hace luego en frases y pequeños relatos, los verbos se conjugan con naturalidad después de haberlos dado a conocer en infinitivo como palabras sueltas: mamá cantaba. Es decir, no se enseña cantaba como una palabra suelta, antes de unirlos a mamá.

Asimismo, se introducen pequeñas variaciones en las palabras sin que suponga un problema para los niños: por ejemplo, se cambia el género o el número. Así, cuando ya

conozcan los vocablos rojo y fresa, pera y verde, o manzana y amarillo se les pueden presentar más estos carteles.

Si se sigue este plan, hay que cerciorarse de que el grupo de niños haya visto por separado las palabras que componen los pares de una determinada categoría antes de presentárselos. Se pueden preparar nuevas categorías a partir de la lista de palabras de la etapa anterior o con vocablos nuevos, enseñándolos primero por separado.

La introducción de pares de palabras y aun de pequeñas frases se hará mucho antes de pasar las seiscientas y pico palabras sueltas que se pretende pasar en la etapa anterior.

Al terminar esta etapa, los niños se han convertido en lectores de una y dos palabras. Es un logro importante, como lo fue cuando alcanzaron ese nivel de comprensión en el lenguaje oral. Es bueno reconocer su progreso mediante un sencillo diploma, que los llenará de orgullo e intensificará sus ganas de aprender más.

- **Tercera fase: frases**

Los mensajes que interpretan tienen un sentido pleno, expresan ideas, hechos, sentimientos más atractivos, pues los textos son frases completas que constan de tres o más palabras: sujeto, verbo y predicado.

Al comenzar a utilizar frases, los textos deben escribirse perfectamente desde el principio, sin olvidar los acentos, las mayúsculas ni los signos de puntuación. El momento ideal para comenzar esa tarea con la seguridad de tener un gran éxito es el primer día en que se coloca un cartel ante los ojos de los niños. La razón es que tienen mayor capacidad para grabar este tipo de información en su memoria con mayor precisión y fijeza, incluidos los errores, que costará corregir en un futuro.

El programa de la tercera etapa es básicamente igual que el de la segunda con la diferencia de que los pares de palabras se convierten en frases completas con un número creciente de palabras: de tres a cinco o seis sin contar las partículas.

También consta de algunas categorías de palabras sueltas. No es necesario seguir introduciendo tantas como antes. Prestar atención a las frases completas puede ser más rentable. Si se quiere realizar un programa intensivo, se aumenta el número de las categorías y de las frases.

Las frases más adecuadas son las que se toman de la experiencia viva de cada grupo. Peor podemos encontrar frases alusivas a los cuentos infantiles se hallan en casi todas estas

categorías, pues los aprendices de lectores necesitan mensajes entretenidos y nada fascina más a los niños que los relatos de sus pequeños héroes, al igual que se pueden utilizar refranes, ya que añaden el incentivo de la adquisición de cultura literaria y el de un encuentro temprano con la sabiduría popular.

También se pueden utilizar refranes. Algunos se expresan en fórmulas asequibles, adecuadas para avanzar en este nivel. Añaden el incentivo de la adquisición de cultura literaria y el de un encuentro temprano con la sabiduría popular.

- **Cuarta fase: relatos y poemas.**

Poco a poco los niños se van acercando a un nivel básico ideal. Ya interpretan a golpe de vista palabras sueltas y frases sencillas. El objetivo de la cuarta etapa es que todos alcancen ese nivel. Lo ideal sería contar con los textos adecuados para iniciar a los niños en esta misión. Pero los libritos infantiles suelen tener varios inconvenientes:

A veces están escritos con tipos que imitan la letra manuscrita. El tipo de letra suele ser pequeño. El texto se mezcla con las ilustraciones.

Habría que tener en cuenta que antes o al mismo tiempo que lo pequeños relatos se utilicen algunos textos poéticos sencillos que por naturaleza, brevedad y rima facilitan el dominio de este nivel.

Los relatos son sencillos y breves: de cinco a ocho páginas. En cada una se escriben dos o tres frases y n total de diez a doce palabras. El soporte natural es una lámina de cartulina rígida de unos 30 x 40 cm. El texto puede ir acompañado por alguna ilustración en el reverso o en otra hoja.

Al redactar el texto se tiene en cuenta los campos semánticos utilizados y los intereses de los niños. Se escribe un relato y se comprueba si contiene palabras nuevas que convenga presentar antes por separado. También se puede echar mano a los textos de libros comerciales.

La siguiente fase está subdividida en dos subfases, la primera la poética y la segunda basada en los relatos, tiene en cuenta la necesidad de habituarse a un método nuevo y as limitaciones en la disponibilidad del material cuando se comienza aplicarlo. Sin embargo, pensando en los niños, es conveniente mezclarlas pasando de un género a otro en semanas alternas o, utilizar relatos desde el principio junto con los pareados y las adivinanzas, yendo de menos a más, pero a buen paso hasta que el programa alcance una magnífica intensidad.

El programa de esta etapa es muy similar al anterior: se trata de seguir desarrollando la capacidad lectora de los niños. Los niveles más altos se alcanzan y perfeccionan en la medida en que el cerebro vaya descubriendo las leyes de interpretación de la lengua escrita, como halla las del lenguaje oral. Después de leer numerosas palabras en contextos significativos variados y en textos cada vez más extensos, relaciona entre sí todos los datos que ha grabado en la memoria visual y halla las claves de esta función intelectual.

El proceso de aprendizaje está esencialmente completado. Mediante la lectura de nuevos textos parecidos a los anteriores, los niños pueden llegar a leer por su cuenta. Sin embargo, es posible realizar una etapa más con el fin de acelerar la culminación del proceso gracias a una ayuda especial.

El material de lectura específico de esta etapa lo constituyen relatos como los de la etapa anterior, pero más extensos.

El contenido formal consiste en relatos tomados de la biografía de algún personaje, la vida de los animales o de las plantas, información sobre un país, descripción de uno de los monumentos que pertenecen al patrimonio de la humanidad o el relato que ha servido de inspiración a una pieza musical, la vida diaria y las aventuras de los alumnos plasmadas en fotografías, las historietas de héroes televisivos o cinematográficos, las fábulas y la poesía.

La mecánica de este programa no es fija. Se puede seguir esta pauta, pero también sería acertado aplicar la idea con flexibilidad. Se trata de dar a los alumnos que lo necesiten la oportunidad de comprobar que son capaces de leer solos, disminuyendo gradualmente la ayuda. Las palabras importantes elegidas se omiten siempre que se repitan en el relato.

Además de esta técnica de la lectura de relatos practicada con un grupo de niños hasta que esté claro que no necesita el apoyo de un adulto, es interesante utilizar otras distintas durante los mismos días. Consiste en leerles dos o tres veces al día durante cinco días consecutivos un relato o una poesía sin que ellos vean los textos. La semana siguiente se expone el texto escrito en letra grande. Entones, se lee varias veces al mismo tiempo que se señala con un puntero lo que se está leyendo. En días sucesivos se puede jugar a identificar en el texto las palabras más significativas.

- **Poemas.**

Además de esta técnica de la lectura de relatos practicada con un grupo de niños hasta que esté claro que no necesitan el apoyo de un adulto, es importante utilizar otra distinta durante los mismos días. Consiste en leerles dos o tres veces al día durante cinco días consecutivos un

relato o una poesía sin que ellos vean los textos. La semana siguiente se expone el texto escrito en letra grande. Entonces, se lee varias veces al mismo tiempo que se señala con un puntero lo que se está leyendo. En días sucesivos se puede jugar a identificar en el texto las palabras más significativas.

La iniciación en la comprensión del lenguaje escrito se procura mediante un procedimiento más parecido al de la iniciación en la comprensión del lenguaje oral, es decir mediante estímulos complejos, muy superiores a la capacidad de los niños que los reciben.

- **Quinta fase.**

Aquí ya se ha llegado al final del proceso del aprendizaje de la lectura sin aludir al alfabeto. Es un procedimiento lógico y necesario para aprender a escribir. También es un procedimiento teórico lógico para aprender a leer, pero no necesario ni siquiera conveniente. En cualquier caso, los niños habrán ido aprendiendo muchas letras y aprenderán el resto con gran facilidad. Más trabajo les llevará escribirlas correctamente con soltura y elegancia.

Basándose en la técnica de estimulación explicada, se presenta cada letra por separado en tarjetas grandes para que los estímulos sean discretos e intensos. En el programa se utiliza un doble juego de letras mayúsculas y minúsculas escritas en trazos gruesos y un tamaño tan grande como lo aconseje el número de niños.

El conocimiento y el dominio progresivo de los símbolos alfabéticos se adquieren y refuerzan mediante procedimientos de manipulación de alfabetos tridimensionales, con los cuales se puede aprender a construir palabras, mediante reproducción de las letras con materiales moldeables, el uso de teclados y los ejercicios de caligrafía.

Sabiendo leer es más fácil aprender a reproducir los símbolos. Algunos los escribirán espontáneamente y mejorarán su técnica con las indicaciones y los materiales que les ofrezcan los educadores. No obstante, el aprendizaje del alfabeto se puede empezar antes y avanzar en él mientras se aprende a leer, con tal de no condicionar la modalidad, el ritmo, ni ningún otro aspecto del aprendizaje de la lectura. Éste es el fruto de la estimulación visual abundante y de calidad. El aprendizaje de la escritura es de naturaleza muy diferente: requiere, además, la adquisición de una destreza manual compleja en un proceso necesariamente lento.

Los educadores tienen la misión de convertir a los niños en buenos lectores; pero el sistema escolar no ha descubierto ningún remedio para este mal que afecta a unos cuatro de cada diez estudiantes. Fracasarán en sus estudios elementales por falta de la capacidad necesaria para la comprensión del lenguaje escrito. Periódicamente se lanzan campañas para

promover la afición a la lectura de ellas se benefician los editores, las bibliotecas, los centros educativos y los buenos lectores. Por desgracia esto no ayudará a solucionar el problema de los que carecen de la condición indispensable para aficionarse a la lectura: ser capaces de leer tan bien, que sientan placer. Es inútil regalarles o prestarles libros, animarles u obligarles a leer todos los días, anunciarles premios o castigos, crear bibliotecas familiares, escolares y ambulantes, sugerirles la lectura de textos divertidos o llenos de intriga o ponerles en las manos o en los medios públicos de transporte escritos acompañados de llamativas ilustraciones. Todo será inútil mientras no terminen de aprender a leer, con tal de no condicionar en absoluto la modalidad, el ritmo, ni ningún otro aspecto del aprendizaje de la lectura. Éste es el fruto de una estimulación visual abundante u de calidad. El aprendizaje de la escritura es de naturaleza muy diferente; requiere además la adquisición de una destreza manual compleja en un proceso necesariamente lento o, en todo caso, distinto.

Salvando estos pequeños obstáculos, el método Doman puede ser perfectamente utilizado en el ámbito escolar, en cada una de sus cinco fases.

IV. 3.2.2. Programa de matemáticas

El plan de acción en base al programa de matemáticas, en relación con el sistema de puntos y con la numeración se desarrolla tal como se detalla a continuación.

En relación con los bits de inteligencia, éstos se presentan siguiendo estas tres premisas: primero, muy deprisa, es decir, bits por segundo; segundo, pocas veces al día, en nuestro caso tres y tercero con entusiasmo. Por esto, los bits de inteligencia que se le presentan al niño deben durar cinco días como máximo.

En cuanto a la elaboración del material necesitaremos cien cartulinas blancas y rígidas de unos 30 x 30 cm. Cada cartulina contiene un conjunto de uno a cien círculos. Éstos han de elaborarse con gomets de color rojo, de unos 2 cm de diámetro. Se necesitará un total de 1050 y han de colocarse sin ningún tipo de orden.

Además, detrás de cada una de las láminas se escribirá el nombre. Entre los círculos y el borde de la cartulina ha de quedar un margen suficiente para permitir manejarlas sin tapar ningún círculo con los dedos. Quedando las láminas tal como se recoge a continuación

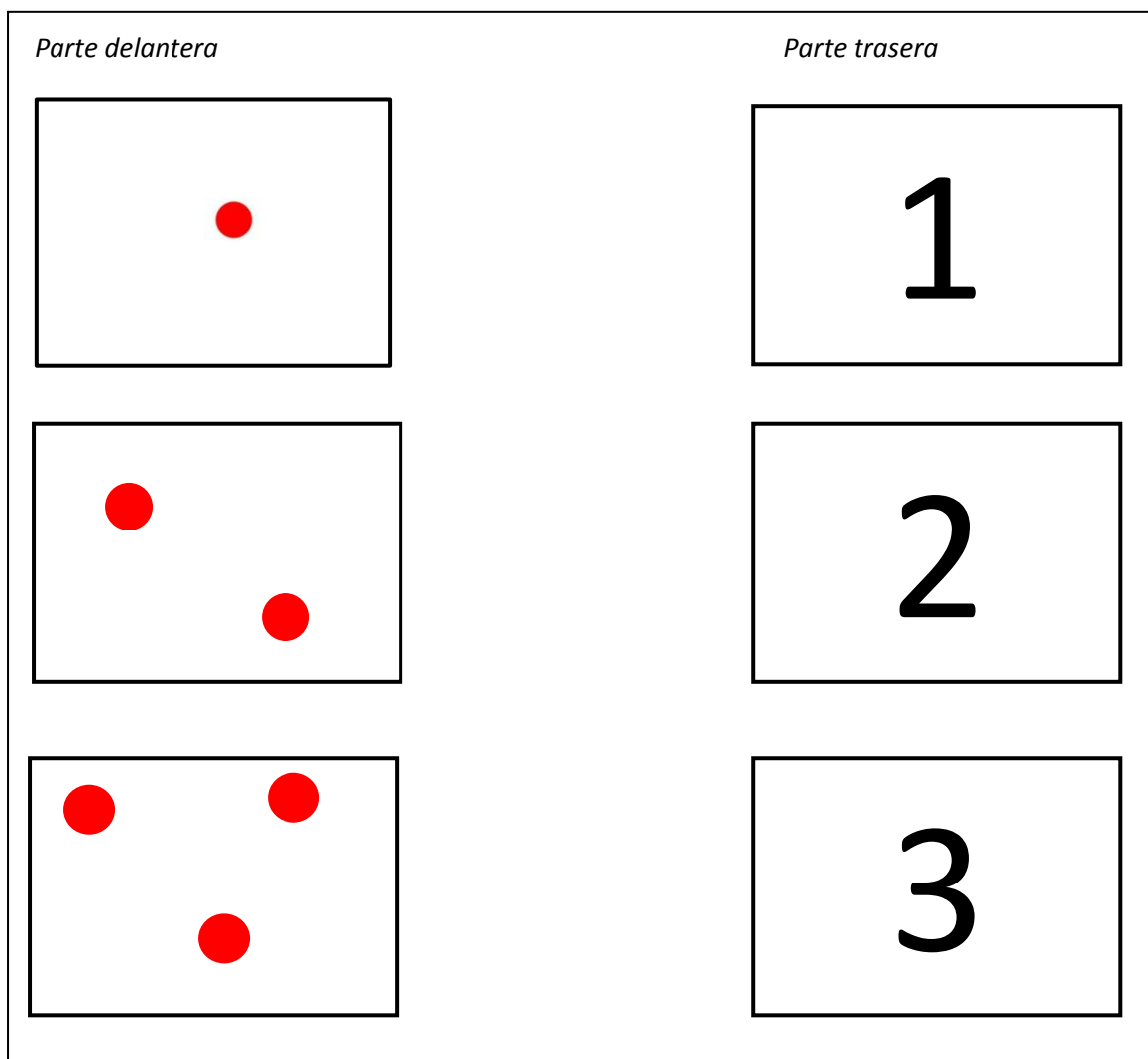


FIGURA 20. Sistema de Puntos

La presentación de los bits de sistemas de puntos tiene una duración de once semanas, aproximadamente. El objetivo general es dar a los niños la capacidad neurológica necesaria para el lenguaje matemático y el específico es familiarizar a los niños con 100 conjuntos de 1 a 100 círculos.

A parte del uso de los bits, en las escuelas de educación infantil sería interesante poder utilizar el método doman para la iniciación a la lectura. Para ello, se debería, en primer lugar, organizarse y adaptarse a las características concretas del ámbito escolar (el método está diseñado para ser llevado a cabo por padres o madres con su hijo, no con maestros y con 25 alumnos). Pero, partiendo de que no es un método estricto, se puede realizar modificaciones en matices concretos que se permitan llevarlo a la práctica en los colegios, pero manteniendo su esencial principal.

IV.3.2.3. Bits de inteligencia

Los “bits” de inteligencia se basan en la psicología infantil en lo que satisfacen la curiosidad, que es fruto del instinto de conservación y su objetivo es proporcionar el conocimiento y la inteligencia necesaria para sobrevivir, además de que sus intereses son enciclopédicos. Por último hay que destacar que la capacidad del niño para almacenar los bits es máxima y disminuye con la edad.

Cuando se muestra un bit a los niños, se le da al mismo tiempo un estímulo auditivo, que consiste en anunciar en voz alta lo que representa. La calidad del estímulo auditivo exige el contraste del silencio ambiental.

Los bits de inteligencia se presentan muy deprisa, pocas veces y con entusiasmo. Estas consignas no son suficientes, pero sí muy importantes. Doman expone una metodología que se va perfeccionando en sus detalles, con retoques y cambios que aconseja una larga experiencia.

Doman (1991) pretende corregir el error frecuente de utilizar unos mismos materiales durante periodos de tiempo demasiado prolongados. Está convencido de que son rápidos y pierden interés cuando se les invita a ver las cosas más tiempo del necesario. 15 veces garantiza el almacenamiento de la información, pero podría ser excesiva para algunos niños. Cuando se presentan los bits a uno sólo, es fácil notar en su mirada y actitud si tiene bastante con 10 o 12 veces. Entonces, aunque sólo se tengan indicios o una simple sospecha, es conveniente no insistir, sino cambiar las láminas por otras. Pero si se muestran los bits a un grupo de niños, lo normal es completar los 5 días, cuidando muy bien todos los detalles para que el entusiasmo no decaiga nunca. Una sola categoría de 5 bits 3 veces al día durante cinco días es lo ideal para un grupo.

Normalmente las categorías constan de 5 bits y las sesiones duran 5 segundos. Uno de los aspectos principales es que se trata de una actividad diaria, regular, que, al cabo de 1, 2, 3 o más años, y aun a corto plazo, da un resultado extraordinario; muy diferente por lo que se consigue con informaciones similares pero irregulares, poco abundantes y sin tener en cuenta las exigencias de una excelente estimulación; gran intensidad, mínima duración y número limitado de repeticiones de los estímulos.

En primer lugar hay que decidir si se muestran los bits a todos los niños juntos o por grupo. Si se decide trabajar con todos a la vez, se tienen que cumplir estas condiciones:

- ♣ Que el tamaño, la calidad y el montaje de los bits sean excelentes.
- ♣ Que se disponga a los niños de tal modo que todos tengan una buena visibilidad.
- ♣ Que el puesto de los niños varíe de una sesión a otra
- ♣ Que se logre de ellos un silencio total y mucha atención.
- ♣ Que el educador se sitúe frente a ellos en la mediana del grupo.
- ♣ Que los bits se presenten a la distancia y la altura adecuadas.

En el desarrollo de una sesión se deben destacar los siguientes aspectos:

- **Ambientación**

Conviene preparar la actividad creando en los niños una gran expectación durante algún tiempo. Antes de empezar cada sesión, se les pide que estén muy atentos y en silencio total durante unos instantes. Si se permite que algunos digan a coro el nombre de las láminas; los estímulos auditivos que perciban los demás serán pobres, confusos y, a veces, erróneos. Además, la sesión se alargaría más de lo conveniente.

Cuando se empiezan a sacar por arte de magia, como de una chistera, conejos, palomas, ciervos, elefantes o mariposas, los niños contienen la respiración y no pierden detalle. Y, así, un día y otro día, se opera el milagro; un prodigio muy rápido, muy breve, que deja con la boca abierta y son los ojos ávidos de más maravillas.

- **Realización**

Estando ya dispuestos los niños, se toman los 5 bits de una categoría y se anuncia con gran entusiasmo su contenido general.

Si se presenta la categoría con claridad, no hay que repetir el nombre del autor después del título de cada bit. Pero no se podría evitar si la categoría constara de obras de varios pintores, pues es elemental indicar quién es el autor de cada cuadro al presentarlo.

Como una regla general no hablar a los niños con expresiones repetitivas que no empleamos al dirigirnos a los adultos, prefieren que seamos claros, pero escuetos, ligeros y divertidos.

- **Duración de las sesiones.**

La sesión tiene que ser lo más rápida posible, Un segundo por bit debería bastar. En total, unos cinco segundos sería una duración ideal.

No hay ninguna posibilidad de ser demasiado rápidos, siempre que cada lámina quede inmóvil un momento ante los ojos de los niños y que éstos dediquen a su percepción un instante, mucho menos de un segundo. Pero cuidado: basta que miren de reojo, no es necesario que queden hipnotizados. Ése es un pequeño problema para los adultos; son tan rápidos que, a veces, es imposible notar que ya han percibido el estímulo, si se desconoce esa habilidad y no se está muy alerta.

Las sesiones lentas, con estímulos prolongados, y largos, con muchos estímulos, reducirán el entusiasmo y provocarán desinterés.

Si un niño se ilusiona con los bits y, al cabo de cierto tiempo, se muestra frío o falto de interés cuando se pretende mostrarle otros nuevos, se debe a que las sesiones han sido lentas, largas o demasiado numerosas y, como consecuencia, esa actividad se ha vuelto aburrida y el niño prefiere entretenerse de otra manera.

El mismo peligro se corre si se cede a las presiones de los niños y se les presentan en cada sesión más láminas de las convenientes. Puede resultar bien de momentos, pero existe el riesgo de que, a la larga, disminuya el entusiasmo, que es la clave del éxito.

Atendiendo al orden de presentación conviene cambiar a menudo el orden de las 5 categorías y barajar los bits que las componen. Es la forma de evitar que los niños, con su extraordinaria capacidad, memoricen una secuencia fija y dejen de recibir los estímulos con atención y sorpresa, la saber qué lámina sigue después de la que están viendo; pueden memorizar la secuencia de los nombres sin haber acabado de grabar bien los detalles de las láminas que sin embargo, no observarías con la debida atención al evocar antes el nombre como algo sabido que sobra. Al romper la secuencia, en cambio, la sorpresa continua no les permite relajarse.

Para finalizar, hay que destacar que el Método Doman se pensó para un entorno familiar y es por ello que existen algunos inconvenientes y ventajas al aplicar la metodología en el ámbito escolar como se detalla a continuación.

INCONVENIENTES	VENTAJAS
Se trata de un grupo numeroso de niños	Es mucho más motivante
El horario de realización se reduce a las cinco horas lecturas del colegio	Se acerca más a los intereses de los niños Es mucho menos abstracto
Es difícil mantener la atención de todos los niños a la vez	Se puede integrar perfectamente en el día a día del aula, respetando en todo momento el principio de globalización, ya que las categorías que utilizemos pueden estar relacionadas con el centro de interés que se esté trabajando en cada momento.
La relación afectiva entre maestro- alumnos es muy diferente a la mantenida entre los padres.	Los niños aprender a leer mucho antes, por lo que, la habilidad lectora estaría dominada.
Separa totalmente el proceso de lectura que el de escritura.	

CUADRO 9. Diferencias e inconvenientes del proceso de lectoescritura de Doman.
(Fuente: Elaboración Propia)

Para finalizar, en el trabajo con niños pequeños es imprescindible mantener una secuencia estable que les dé seguridad al permitirles anticipar lo que va a suceder. Respecto a la organización del tiempo, atenderemos de manera flexible a las necesidades de los alumnos y a sus características evolutivas.

No hay que temer que la introducción de este método recorte demasiado tiempo a otras actividades, como pintar, recortar, pegar, modelar con plastilina, trabajar actividades o hacer ejercicio físico. Cada bloque de bits se presenta a los niños a diario durante los cinco días de la semana. A lo largo de la jornada lectiva se establecen tres momentos para los bits.

Las sesiones de los bits de inteligencia son muy breves. Un buen programa consta de 3 sesiones de 25 segundos cada una o un total de un minuto y 15 segundos. Si añadimos el tiempo que ocupan los programas de inteligencia, se van de 3 a 5 minutos, incluyendo el necesario para preparar el comienzo de cada sesión. No representa nada dentro de la larga jornada escolar, en la que la maestra tiene que emplear gran parte de su tiempo para que los niños tengan siempre algo interesante que hacer sin que la repetición de una misma actividad resulte aburrida.

En los temas posteriores y finalizando la parte teórica se le va a dar paso a la parte práctica del trabajo de investigación, donde se presentarán los objetivos, hipótesis y de que manera que ha llevado a cabo la metodología en las aula, para posteriormente realizar un análisis exhaustivo de la metodología aplicada para una posterior conclusión de los resultados obtenidos.

PARTE PRÁCTICA

CAPÍTULO VII

**OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y
METODOLOGÍA**

Después de la revisión bibliográfica realizada donde se manifiesta la importancia de la familia y del contexto familiar así como el papel determinante de la escuela se plantean los siguientes objetivos e hipótesis para concluir con la metodología que se ha llevado a cabo en el proceso de investigación.

V. 1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación pasamos a exponer los objetivos que se han planteado en esta investigación.

1. Conocer y evaluar el dominio del lenguaje oral, la comprensión verbal del español en los niños con lengua materna español y *tamazight*.
2. Analizar si existen diferencias en el dominio del lenguaje en función de las variables sexo, nivel sociocultural de la familia, lengua materna del contexto familiar, uso del bilingüismo en casa y procedencia cultural.
3. Elaborar, desarrollar y evaluar un programa de intervención educativa en las primeras etapas de escolarización (Infantil y 1º de Primaria) para mejorar el dominio lingüístico.
4. Conocer la eficacia del Método Doman en niños de Educación Infantil y Educación Primaria.

V. 2 HIPÓTESIS

En esta investigación se han planteado las siguientes hipótesis:

1. Existen diferencias significativas en el dominio lingüístico en función del nivel sociocultural de la familia, lengua materna del niño, uso de bilingüismo en contexto familiar y la procedencia cultural.
2. Existen diferencias significativas en el rendimiento escolar en función del dominio del lingüístico, uso de bilingüismo y procedencia cultural.
3. Existen diferencias significativas entre el Grupo Control y Grupo Experimental una vez aplicado el programa de intervención.
4. No existen diferencias significativas en el dominio lingüístico en función del sexo después de aplicar el programa de intervención.
5. No existen diferencias significativas en función de la variable procedencia cultural después de aplicar el programa de intervención.
6. Existen diferencias significativas en el vocabulario entre el Grupo control y experimental al aplicar en el grupo-clase el método.

V.3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

Este trabajo de investigación ha atravesado por distintas fases tal como se recoge en la Figura 19 con el fin de responder a los objetivos planteados en este estudio.

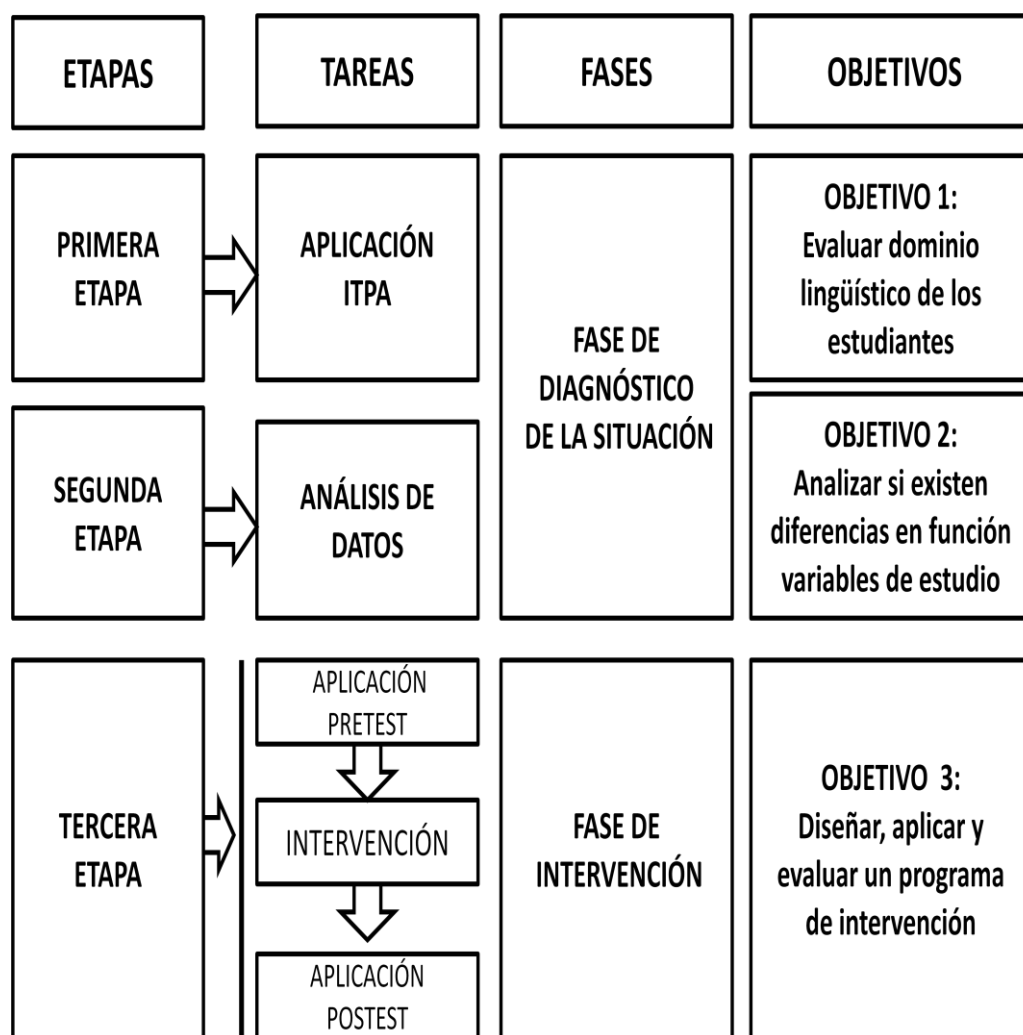


FIGURA 21. Fases y etapas de la investigación

Así, el proceso ha atravesado por tres grandes etapas, en función de los objetivos planteados. La primera y la segunda se corresponden con la fase de diagnóstico y la tercera etapa con la fase de intervención. En este capítulo se explica detalladamente el proceso de investigación.

V.3. 1. PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN: FASE DIAGNÓSTICA

En la primera fase de la investigación planteamos dos objetivos con el fin de diagnosticar la situación del alumnado de Melilla en el área del lenguaje: el primero, evaluar el dominio psicolingüístico del alumnado desde la etapa de Educación Infantil hasta 4º de Educación Primaria y el segundo, analizar si existen diferencias significativas en función de las variables

de estudio: sexo, situación de bilingüismo en el contexto familiar, procedencia cultural (Ver Figura Nº 25).

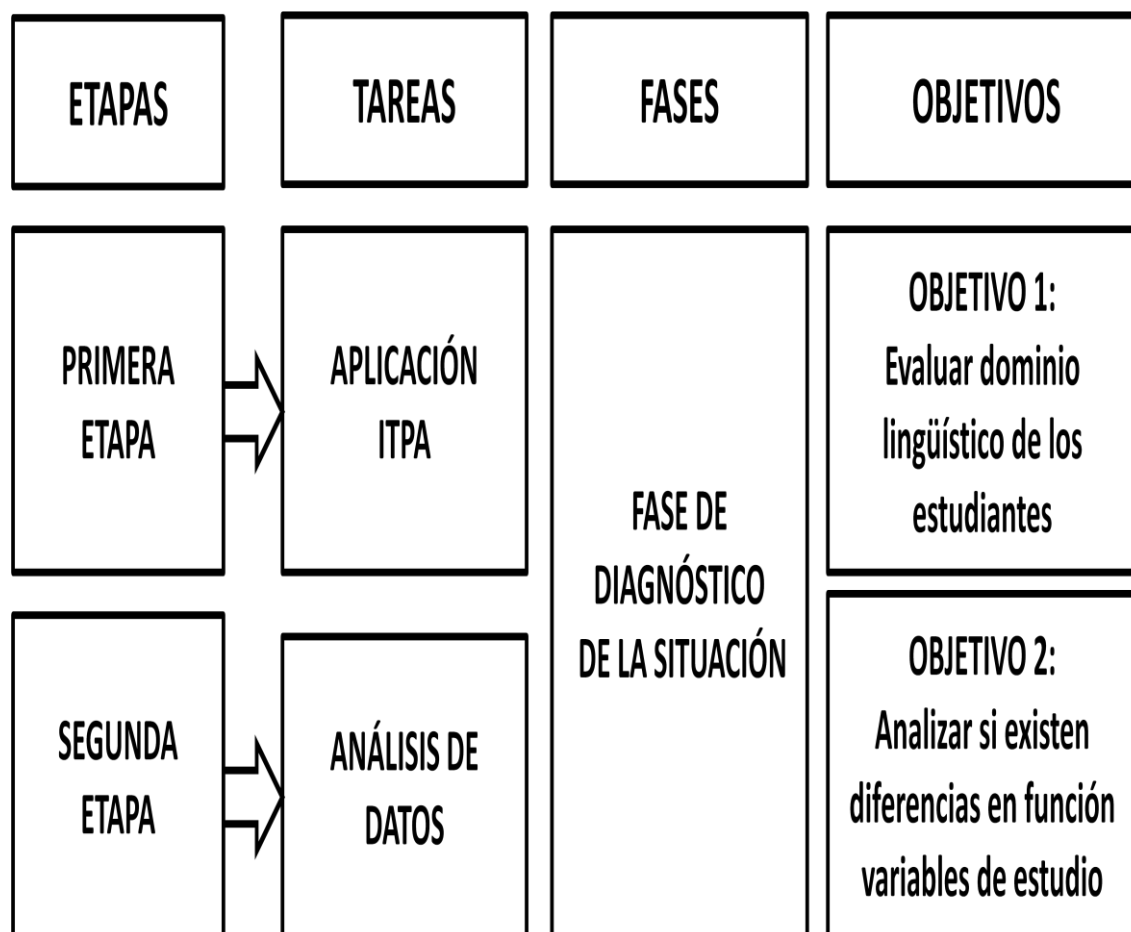


FIGURA 22. Proceso de investigación en la fase de diagnóstico (Fuente: Elaboración propia)

V. 3.1.1. Diseño

Para esta primera fase, se ha realizado una investigación empírico-analítica. Se ha utilizado un estudio *Ex-Post-Facto* de tipo correlacional (León y Montero, 1998), al no haberse manipulado intencionalmente las variables de estudio y proporcionar información útil sobre la naturaleza del problema.

El diseño utilizado es de corte transversal, al seleccionar al alumnado desde 2º de Educación Infantil hasta 4º de Educación Primaria.

V.3.1.2. Participantes

Para la elección de la muestra se ha utilizado un muestreo no probabilístico de tipo causal o incidental, puesto que se ha elegido directa e intencionalmente a los sujetos que han colaborado en este trabajo (Buendía, Colás y Hernández, 1997), por su accesibilidad y su disponibilidad para colaborar.

Se han seleccionado dos centros educativos con características distintas, uno Concertado y otro Público. Se han elegido estos dos atendiendo a dos criterios: hay alumnado de diversa procedencia cultural y además, viven en contextos socioculturales diferentes, siendo las variables principales del objeto de estudio, ya que se pretende analizar cómo la cultura de origen del alumnado incide en las habilidades psicolingüísticas del alumnado. Además, se ha seleccionado al alumnado que cursa desde la etapa de Educación Infantil hasta 4º de Educación Primaria, evaluando a los niños desde los 4 años hasta los 10 años.

Los participantes han sido 386 que se distribuyen de la siguiente manera: en cuanto al género, 202 son niños (52.3%) y 184 niñas (47.7%). En relación con la procedencia cultural, 187 son alumnos de procedencia europea (48.4%), 146 son bereberes, denominación empleada para referirse al grupo cultural de origen musulmán que reside en Melilla y cuya lengua materna es el *tamazight*, (37.8%), 42 son mixtos, es decir, padre/madre de procedencia europea y padre/madre bereber, (10.9%) y 11 son otros (de procedencia sefardí, gitanos, sudamericanos, chinos).

En cuanto al curso que cursan la distribución de la muestra queda de la siguiente forma: 50 alumnos de 2º de Educación Infantil (13%), 51 de 3º de Educación Infantil (13.2%), 50 de 1º de Educación Primaria (13%), 90 de 2º de Educación Primaria (23.3%), 68 de 3º de Educación Primaria (17.6%) y 77 de 4º de Primaria (19.9%).

Si se analiza la muestra en función de la tipología de centro, 235 estudian en un colegio público (60.9%) y 151 en uno concertado (39.1%).

V.3.1.3. Instrumento

Para esta fase de la investigación se ha utilizado el ITPA, la razón por la que se ha elegido esta prueba, pese a no ser propiamente un test de lenguaje (Kirk, 1971; Triadó y Forns, 1989), se fundamenta en la utilidad de la misma ya que es completa y evalúa distintos aspectos del lenguaje, tanto a nivel representativo como automático.

Además, este instrumento proporciona la evaluación de aptitudes discretas y significativas relacionadas con la adquisición y el uso del lenguaje desde el punto de vista educativo y analiza tanto el contenido (función receptiva y expresiva) como la forma (función receptiva y expresiva) del lenguaje (Triadó y Forns, 1989).

Cada uno de los 12 subtests del ITPA evalúa las habilidades psicolingüísticas del alumnado, consta de las siguientes pruebas: Comprensión, Asociación, Expresión, Integración y Memoria Secuencial. Las pruebas que exploran el Nivel Representativo son: Comprensión Auditiva, Comprensión Visual, Asociación Auditiva, Asociación Visual, Expresión Oral y Expresión Motora. En las del Nivel Automático se encuentran las pruebas: Integración Gramatical y Visual, Memoria Secuencial Auditiva y Memoria Secuencial Visomotora.

V.3.1.4. Procedimiento

Una vez seleccionados los centros, se realizó la petición a la Dirección Provincial para poder acceder a los colegios seleccionados. Posteriormente se contactó con los Equipos Directivos de cada uno de los centros para informarles de los objetivos y del procedimiento del estudio, de su carácter voluntario y anónimo, y del tratamiento confidencial de los resultados. Los dos centros dieron su consentimiento. El test fue aplicado por el equipo investigador en horario lectivo en uno de los centros y en horario no lectivo en el otro. A todos los escolares se les aplicó la prueba individualmente. El tiempo de aplicación fue aproximadamente 50 minutos.

V.3.1.5. Análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos a través del ITPA se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 20.00 y se han realizado análisis descriptivos e inferenciales (U de Mann-Whitney).

V. 3.2. SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN: FASE DE LA INTERVENCIÓN

La segunda fase de la investigación se corresponde con el tercer objetivo, elaborar, desarrollar y evaluar un programa de intervención educativa en las primeras etapas de escolarización (etapa Infantil y 1º de Educación Primaria) con el fin de conocer y poner en marcha un programa de intervención para mejorar el dominio lingüístico del alumnado.

V.3.2.1. Diseño

Con respecto al diseño metodológico, esta investigación se encuadra dentro del metodología empírico-analítica, cuantitativa, es un diseño *cuasiexperimental* pretest-postest con un grupo de control no equivalente. Esta fase del trabajo se plantea desde tres fases: aplicación del pretest, intervención y aplicación del postest (Figura 26).

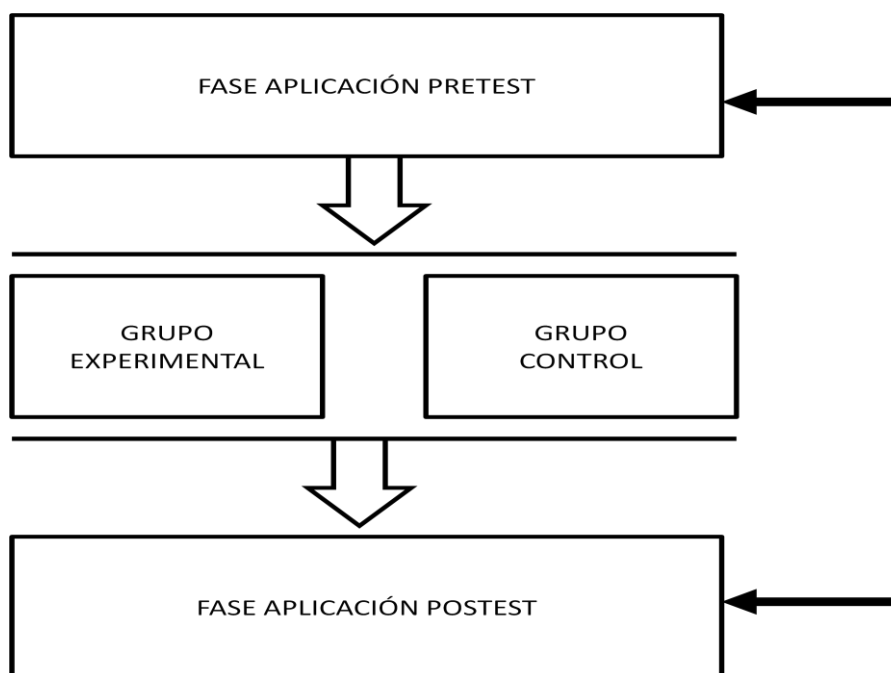


FIGURA 23. Proceso de las Fases del programa de intervención

V.3. 2.2. Participantes

Para dar respuesta al tercer objetivo, plantear la elaboración, desarrollo del Método Doman y evaluar cómo influye el Método en el desarrollo del lenguaje, en primer lugar se seleccionó el Centro, para ello se ha utilizado un muestreo no probabilístico de tipo intencional. El Centro seleccionado ha sido un colegio público de la ciudad de Melilla, siendo dos los criterios utilizados: el primero, presencia de alumnado de diversa procedencia cultural y con lengua materna española y *tamazight* y el segundo, es un centro donde el profesorado ha accedido a participar en esta investigación.

Para seleccionar a los participantes se ha elegido a todo el alumnado de Educación Infantil y 1º de Educación Primaria, siendo 268 estudiantes (Tabla 2).

Tabla 2. Participantes en la Fase de Intervención

VARIABLES	PARTICIPANTES			
SEXO	NIÑOS= 140		NIÑAS =127	
CURSO	1º EI= 62	2º 3I= 65	3º EI =62	1º EP= 78

ETNIA	EUROPEA= 79	BEREBER= 156	MESTIZO= 32
NIVEL SOCIOECONÓMICO	SIN ESTUDIOS= 48	ESTUDIOS PRIMARIOS= 184	GRADUADO/ LICENCIADO= 35
LENGUA	MONOLINGÜE = 151	BILINGÜE= 116	

Posteriormente y mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional puesto que se ha elegido directa e intencionalmente a los docentes que querían colaborar en esta investigación (Buendía, Colás y Hernández, 1997), quedando los participantes divididos en dos grupos, experimental y control. Para ello, el criterio designado ha sido la voluntariedad del docente para participar en este programa de intervención y la disponibilidad de tiempo para realizar el curso de formación. La muestra queda conformada tal como se indica en la Tabla 3.

Tabla 3. Participantes en función del grupo Experimental/ Control

GRUPO	N	Porcentaje válido
GRUPO CONTROL	99	37,1%
GRUPO EXPERIMENTAL	168	62,9%
TOTAL	268	100,0

V.3.2.3. Instrumento

Para esta fase de la investigación se ha utilizado Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY (Dunn y Arribas, 2010) cuyos objetivos son evaluar el nivel de vocabulario y hacer una detección rápida de dificultades o *screening* de la aptitud verbal. El rango de aplicación es amplio, a partir de los 2 años y medio a los 90, siendo su aplicación individual. Este test consiste en 125 láminas precedidas por cinco ítems de práctica. En cada lámina hay cuatro ilustraciones sencillas, en blanco y negro, organizadas en forma de selección múltiple.

Además, la tarea consiste en escoger la lámina que mejor ilustra el significado de la palabra que el examinador le presenta oralmente.

El tiempo de aplicación fue de 30 minutos, aproximadamente. La razón de utilizar este test fue porque mide el rendimiento y el nivel de adquisición vocabulario del alumnado.

El test PEABODY se aplicó al inicio y al final de la aplicación del programa de intervención.

En relación con el programa de intervención, en esta fase, se aplicó el Método Doman con el objetivo de mejorar el nivel de vocabulario del alumnado de la etapa infantil, principalmente de aquellos alumnos de origen bereber que ingresan en el sistema educativo con bajo dominio de la lengua española.

Para la aplicación del programa de intervención se utilizó el método Doman. Este método se basó en técnicas de estimulación temprana cuyo objetivo es la ampliación del vocabulario, la estimulación visual y el desarrollo lógico- matemático.

Este programa consta, a su vez, de varios programas específicos: Programa de los Bits de Lectura, Programa de Bits de Inteligencia propiamente dichos, Programa de Bits de Matemáticas, Programa de Idiomas, Programa Musical, Programa Físico, Programa Social, entre otros.

Pero hay que destacar que en esta investigación nos hemos centrado en el programa lecto-escritor, bits enciclopédicos y el programa de matemáticas, en particular, el sistema de puntos.

V.3. 2.4. Procedimiento

Las evaluaciones aplicadas a los niños se llevaron a cabo al inicio de curso, desde 1º de Educación Infantil hasta 1º de Educación Primaria. Tras la evaluación inicial se seleccionaron las clases de manera intencional, es decir, en función de la disponibilidad y el interés por participar en la investigación del profesorado. Así, se concretó las clases del grupo control y experimental.

El test PEABODY se aplicó en clase de forma colectiva, utilizando una clase a principio del curso 2014-2015.

En cuanto al tratamiento, se entrenaron a las maestras que iban a aplicar el programa de intervención durante el primer trimestre, de septiembre hasta diciembre. El objetivo principal del curso fue aprender a aplicar el método en el grupo experimental con criterios homogéneos. Éste se desarrolló en Madrid durante tres días. Los profesores que impartieron el curso fueron docentes del instituto de Desarrollo Infantil y Centro Bérard de reeducación auditiva. El curso proporcionaba técnicas de estimulación, claves del éxito escolar y social, además de técnicas para aprender a leer. También, se aprendieron técnicas de estimulación visual desde los 3 años y el Método Doman de lectura global temprana.

Así, los docentes aprendieron técnicas para estimular el desarrollo de la capacidad matemática, para lograr la comprensión del lenguaje matemático y para ello se utiliza el Método Doman aplicándolo en las matemáticas.

Después de la formación se comenzó con la aplicación del Método Doman, en dos clases por nivel, que fueron los Grupos Experimentales y una clase, que fue el Grupo Control. La aplicación del método se llevó a cabo durante un periodo de 6 meses, diariamente tres veces al día, a primera hora del día, antes del recreo y antes de la salida, desde enero hasta septiembre del mismo año.

Siguiendo el Método Doman (1970), las sesiones han sido diarias en torno a los 5 minutos, cada vez que se pasaba el método y tres veces en la mañana. A los niños se les presentaban un conjunto de cartulinas individuales en las que estos puedan leer globalmente una serie de palabras seleccionadas previamente en función de los conocimientos e intereses de los niños. Todo el diseño está en función de las capacidades de los niños pequeños, desde el ambiente de aprendizaje, la actitud de los padres y enfoque de enseñanza hasta el mismo material de trabajo.

Por esto, las características del material, siguiendo las orientaciones del método, son las siguientes: Trabajar con cartulina blanca, trazar las palabras en color rojo o negro, los trazos deben ser limpios y claros, con estilo sencillo y homogéneo y hay que dejar un margen mínimo que es de 1,25 cm entre letras y el borde de cartulina.

Además, el tamaño de las letras oscila según las diversas etapas donde se desarrolla el método. Este aspecto se consideró primordial porque refleja la adaptación y respuesta a las necesidades y limitaciones del niño pequeño. El tipo de letra que se utiliza es la script. El tamaño de las letras oscilará según las diversas etapas que componen la experiencia e irán del 72 decreciendo en función de la edad del alumno.

Al finalizar este tiempo se realizó una nueva evaluación de la misma manera que la evaluación inicial, tanto al grupo control como al grupo experimental. Actualmente el programa sigue desarrollándose.

V.3.2.4.1. Programa lecto-escritor

Las claves que se tuvieron en cuenta para que el método fuese efectivo en primer lugar se atendió a la colocación, en el que se dispuso a los niños de forma que todos pudieran ver bien las palabras.

Así mismo, se les recomendaba hacer silencio absoluto durante la brevísima sesión de estimulación, para que los estímulos tanto visuales como auditivos fueran de gran calidad evitando crear confusión. Los niños ni tenían que repetir las palabras ni adelantarse a ellas. Además tenían que respetar unas mínimas normas del juego aunque eso no impedía que los niños estuviesen relajados y contentos.

Por ello la duración fue de un segundo por cada estímulo en el que cada palabra quedaba fija un instante ante los ojos de los alumnos.

En la misma línea, teniendo los carteles en una mano, se pasaban uno tras otro de atrás adelante para leer cómodamente el nombre escrito en el reverso, y se presentaban a los niños en posición vertical un poco por encima de sus cabezas, con voz clara y alta.

Los intervalos eran de tres sesiones diarias en los que se espaciaban a intervalos cuya duración variaba según las circunstancias. El principio general era que cuanto más prolongados se presentaban los bits, tanto mejor. De una a tres horas era excelente.

De manera que el método continuaba, se iba aumentando la cantidad de material poco a poco, pasando de una categoría de palabras a 2, luego a 3 y así sucesivamente, hasta completar el programa intensivo ideal. Los niños aprendían a leer tanto 5 vocales como 5 palabras en menos de una semana sin el más mínimo esfuerzo.

El programa intensivo que se aplicó en las aulas de Infantil contaba de unas 5 categorías compuestas por unas 5 palabras cada una. La propuesta fue utilizar 25 palabras nuevas cada semana. Aunque parecía mucho, pero no era nada si se comparaba con la enorme cantidad de palabras que escuchan los niños lo largo del día. Lo único que se necesitaba era contar con abundante material.

Al principio se empezaba con una sola categoría y se iba aumentando el número una más cada día hasta llegar a 5. Posteriormente se retiraba todos los días la más antigua y se sustituía por otra nueva. Era conveniente que las palabras se barajasen para que los niños no memorizasen la sucesión de las mismas.

La introducción diaria de una nueva categoría mantenía a los niños pendientes de esa novedad y se afrontaba el programa diario de lectura con renovada ilusión. Pero, también, se llevó un exhaustivo control del orden en que se habían introducido las diversas categorías.

En cuanto a la elección de las categorías y las palabras, se tuvo en cuenta la familiaridad habitual de los niños y el significado concreto de objetos próximos y atractivos.

Todos los vocablos fueron sustantivos, sin embargo, se introdujo una categoría de verbos alusivos a las actividades infantiles más comunes. Durante esta primera etapa lectora se introdujo también adjetivos y adverbios, pues fueron piezas importantes para la construcción de textos más complejos que posteriormente se necesitarían para la segunda etapa. En cambio, no se enseñaron por separado artículos, conjunciones ni preposiciones por ser partículas muy abstractas con las que se familiarizarán los niños más adelante al verlas repetidas varias veces junto con otras palabras.

En las semanas posteriores, se sustituyó a diario la categoría más antigua por otra nueva o por palabras nuevas de la misma categoría. Por ejemplo, el primer día se sustituyeron los vocablos que se referían a comida por otros relativos al cuerpo humano o bien, se cambiaba la primera categoría por otras palabras que significasen también comida.

Esta técnica siguió al pie de la letra el método Doman excepto en un punto que fue imposible de cumplir en el aula. En esta línea, lo ideal era no interrumpir la estimulación ningún día, tampoco los fines de semana ni los días de fiesta, pero necesariamente el fin de semana existían un paréntesis que se subsanaba con el cambio de nuevas categorías todos los lunes con fecha de caducidad hasta el viernes.

De esta forma el control era más adecuado y todos los estímulos se daban en días consecutivos por lo que el lunes era el día de máxima aceptación para los alumnos, ya que se empezaba con categorías nuevas e interesantes para el niño.

El programa de intervención que se ha llevado a cabo en el desarrollo de la investigación se ha dividido en varias fases. Las cuales se van a detallar a continuación.

- **Primera fase: Palabras sueltas.**

En la primera fase se mostraban palabras solas, en primer lugar sustantivos, organizado en categorías, atendiendo a la siguiente sucesión:

- ♣ 1ª día: cinco palabras de una categoría.
- ♣ 2º día: las cinco palabras de la primera categoría más cinco palabras más.
- ♣ 3º día: las diez palabras de la primera y segunda categoría, más cinco palabras más.
- ♣ 4º día: las quince palabras de la 1º, 2º, 3º categoría más cinco palabras más.
- ♣ 5º día: las veinte palabras de la 1º, 2º, 3º y 4º categoría y cinco palabras más.

A partir del quinto día, (cinco días= una semana para Doman), se fue quitando una categoría al introducir otra nueva, de tal manera, que nunca pasaba de las 25 tarjetas por día (las palabras retiradas eran utilizadas de nuevo en la siguiente fase, pero nunca más en ésta, para evitar que el niño se aburriese). Las categorías se pasaron por separado (nunca las 25 tarjetas juntas, sino de 5 en 5, respetando las categorías), y separando las sesiones entre 15 y 30 minutos. Se pasaron las tarjetas lo más rápido posible, un segundo por tarjeta.

Era muy importante la motivación y el entusiasmo que se mostraba en el proceso, ya que si el maestro se lo pasaba bien, el niño aprendía con ilusión y captaba mejor la información. Por ello, el niño tenía que estar tranquilo, expectante, deseando ver las tarjetas. Esto se consiguió con motivación y terminando la sesión siempre justo antes de que el niño quisiera hacerlo, dejándolo siempre con ganas. Se tenía que mirar al niño mientras se le decía la palabra, y hacerlo de forma lo suficientemente alta y clara y con mucho entusiasmo. Cada vez que se pasaba una categoría de parejas, se barajaba entre sí, para que nunca se siguiera el mismo orden.

Así mismo, se procuraba que dos palabras sucesivas no empezasen por la misma letra. Al final de cada sesión se recompensaba a cada niño con muchos besos.

- **Segunda fase: Parejas de palabras.**

Sería el paso intermedio entre las palabras sueltas y las frases. Tuvo lugar cuando el niño ya pasó unas 150 palabras aisladas. En esta fase se empezaban a formar pares de palabras. Así mismo, se comenzaron a utilizar tarjetas de colores: tarjeta roja para el rojo, azul para el azul...

Los primeros juegos de palabras fueron: ojos azules, uvas violetas....Se introdujo dos juegos de palabras pares (5 pares cada uno) a la semana, con los juegos de palabras sueltas.

En esta segunda fase se volvió a utilizar las palabras de la fase primera, de tal manera que se presentó 1 o 2 juegos de parejas de palabras, junto a las categorías de palabras sueltas. También se introdujo juegos de contrarios (grande- pequeño, corto- largo) y palabras compuestas (sumo naranja, lápiz labios...)

- **Tercera fase: Oraciones sencillas**

En esta fase se introdujeron los verbos en la oración y se presentaba el nombre + está + acción (Ej.: mamá está saltando). Las letras ya podían ser más pequeñas, de 5 cm de altura y con las frases se hacían libros, de unas 10 páginas e ilustraciones, con un tamaño de 45 x 20 cm y se le presentaba al niño 2 o 3 veces al día.

- **Cuarta fase: Lectura de cuentos.**

En esta fase volvió a disminuir el tamaño de las letras a 2,5 cm, por lo que aumentó el número de palabras y se pasó de tinta roja a tinta negra. Fue el momento de incluir los artículos. En esta fase también se inició hacer libros, el libro viajero con las características similares a los de la etapa anterior, en el que consistía en realizar un libro con ayuda de los padres donde se destacaba el nacimiento, lugar, gustos, aficciones del niño.

Era la hora de leer cuentos y la hora de elegir el cuento más idóneo. Los cuentos tenían entre 50 y 100 palabras con una sola oración por página, con letra no inferior a 2 centímetros y con el texto separado de las ilustraciones y precediéndolas. Los cuentos debían estar cerca de los intereses del niño, ser motivantes e introducir vocabulario nuevo. Posteriormente se leía el cuento 2 o 3 veces al día, con una velocidad y entonación normal.

- **Quinta fase: cuentos**

Por último, cuando el niño ya sabía leer, era el momento ideal para enseñarle el alfabeto, si no lo había aprendido ya durante el proceso de aprendizaje de lectura y así se reforzaban a aquellos niños en los que su ritmo era más lento.

Así lo destacaba Doman en el que subrayó siempre la necesidad de adaptar el método a cada niño, a sus necesidades. Por ello no era un método estricto, sino abierto a modificaciones ya que el mejor método para un niño es aquel que le permita aprender más

fácilmente, y por lo tanto no hay un método rígido idóneo que sea el mismo para todos los niños.

Atendiendo a esta metodología, se hizo una adaptación necesaria para llevarlo a cabo en el aula debido a que el método según Doman estaba más dirigido para el entorno familiar. Por el ello, al ser mayores, se aumentó el número de tarjetas que se presentaban en una sola sesión, y se pasó a dos categorías por día, y cada categoría tres veces (lo que hace un total de 6 sesiones). Así, se fue introduciendo de cinco en cinco, de la siguiente forma:

- ♣ 1º día: cinco primeras tarjetas de una categoría tres veces al día.
- ♣ 2º día: cinco tarjetas más (10 palabras), que se pasarán en sesiones diferentes a las del primer día.
- ♣ 3º día: cinco tarjetas más (15 palabras) en las mismas sesiones (a la vez) que las primeras que introdujimos, por lo que se pasará 10 tarjetas en una misma sesión.
- ♣ 4º día: tarjetas (20 palabras), que se pasará al mismo tiempo que las del segundo día.
- ♣ Así, se redujo el número de sesiones al día (tan sólo 6 sesiones) y se adaptó al horario escolar (sólo cinco horas), respetando el tiempo entre una sesión y otra (de 15 a 30 minutos).
- ♣ La distribución de las sesiones en la jornada escolar variaba de un grupo a otro, y se respetaron los ritmos y rutinas de cada grupo de alumnos, los momentos de mayor calma y atención y la distribución que da el autor en la que debía de transcurrir al menos 25 minutos entre sesiones. Tampoco se alteraron mucho las rutinas, ya que las sesiones eran muy cortas, de apenas 15 o 20 segundos.
 - ♣ Se utilizó el espacio dedicado a la asamblea, lugar en el que todos los niños veían perfectamente ya que estaban relativamente cerca y con muy buena audición.

V. 3.2.4.2. Programa de matemáticas

El plan de acción en base al programa de matemáticas, en relación con el sistema de puntos y con la numeración se desarrolló tal como se detalla a continuación.

En relación con los bits de inteligencia, éstos se presentaban siguiendo tres premisas: primero, muy deprisa, es decir, bits por segundo; segundo, pocas veces al día, en nuestro caso 3 y tercero con entusiasmo. Por esto, los bits de inteligencia que se le presentaban al niño debían durar 5 días como máximo.

En cuanto a la elaboración del material se necesitó 100 cartulinas blancas y rígidas de unos 30 x 30 cm. Cada cartulina contenía un conjunto de 1 a 100 círculos. Éstos se elaboraron con *gomets* de color rojo, de unos 2 cm de diámetro. Se necesitó un total de 1050 que se colocaron sin ningún tipo de orden.

Además, detrás de cada una de las láminas se escribió el nombre. Entre los círculos y el borde de la cartulina quedó al margen suficiente de manera que se podían manejar sin tapar ningún círculo con los dedos. Las láminas quedaron tal y como se recoge en la figura 20.

La presentación de los bits de sistemas de puntos tuvo una duración de 11 semanas, aproximada. El objetivo general fue dar a los niños la capacidad neurológica necesaria para el lenguaje matemático y el específico el familiarizar a los niños con 100 conjuntos de 1 a 100 círculos.

Fue muy importante motivar y preparar al alumnado, e insistir en la importancia de iniciar a los estudiantes en el aprendizaje del lenguaje matemático en un clima cálido, de entusiasmo y lúdico.

Puesto que se iba a aplicar a niños desde los 3 hasta los 7 años, durante el primer mes y en el transcurso del periodo de adaptación; sólo en el nivel de 3 años, se trató de crear hábitos y rutinas para poder llevar la propuesta a la práctica (se trata de la fase 0).

Una vez transcurrido el periodo de adaptación se comenzó la primera fase, la presentación de los conjuntos, que se llevó a cabo en el segundo trimestre y se dividió en 11 semanas. La forma en que se realizó se describe a continuación.

- ♣ Se dieron 3 sesiones diarias de 10 segundos cada una.
- ♣ El programa quedó de la siguiente manera:
- ♣ Los 5 primeros días se trabajó los números del 1 al 10.
- ♣ El primer día en orden, el resto se realizaron en orden aleatorio.
- ♣ A partir del sexto día se quitaban los 2 más bajos y se ponían los 2 siguientes, es decir, quitábamos el 1 y 2 y poníamos el 11 y 12.
- ♣ La fase finalizó una vez presentados los 100 conjuntos durante 3 veces al día y 5 días consecutivos.

A partir de la segunda semana, las sesiones se realizaron tal como se recoge en la tabla 4.

Tabla 4. Presentación de los bits de matemáticas durante la 2ª semana

Días de la semana	Conjuntos
LUNES	3 al 12
MARTES	5 al 14
MIÉRCOLES	7 al 16
JUEVES	9 al 18
VIERNES	11 al 20

Las demás sesiones se organizaron tal como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 5. Organización de los bits de matemáticas durante la fase de intervención de la 3ª a la 10ª sesión

	Semana							
	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª
Conjuntos correspondientes a cada semana								
Lunes	13-22	23-32	33-42	43-52	53-62	63-72	73-82	83-92
Martes	15-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65-74	75-84	85-94
Miércoles	17-26	27-36	37-46	47-56	57-66	67-76	77-86	87-96
Jueves	19-28	29-38	39-48	49-58	59-68	69-78	79-88	89-98
Viernes	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	91-100

En esta 2ª fase de la intervención, fue también el momento de iniciar al alumnado en operaciones aritméticas que se llevaron a cabo en el 2º trimestre y se ha dividieron en 10 semanas. En esta fase del programa se llevó a cabo en 3 sesiones diarias y el material utilizado fueron 99 cartulinas de los conjuntos más una en blanco.

En el caso de las sumas el programa quedó tal como se recoge en el siguiente cuadro. Se inició al finalizar todos los bits numéricos. En cada sesión, se realizaron 10 operaciones de 2 sumandos cada una, la suma no debía superar el 100. Se daban 3 sesiones diarias, en las cuales se decían los sumandos y sólo se enseñaba el resultado. En 2 semanas vieron 100 sumas para comenzar con el programa siguiente, que era el de las restas.

Tabla 6. Programa de intervención de sumas

SUMAS
Duración: 2 semanas (10 días)
Sesiones: De 1 a 3
Número diario de sumas: 10
Número total de sumas: 100
Número de sumandos: 2

Al igual que con las sumas, el programa de la resta quedó de la siguiente manera.

Tabla 7. Programa de intervención de restas

RESTAS
Duración: 2 semanas (10 días)
Sesiones: De 1 a 3
Número diario de restas: 10
Número total de restas: 100
Número de operadores : 2

Para finalizar, en el trabajo con niños pequeños fue imprescindible mantener una secuencia estable que les dio seguridad al permitirles anticipar lo que iba a suceder. Respecto a la organización del tiempo, se atendió de manera flexible a las necesidades de los alumnos y a sus características evolutivas.

Hay que destacar que la introducción de este método no recortó demasiado tiempo a otras actividades, como pintar, recortar, pegar, modelar con plastilina, trabajar actividades o hacer ejercicio físico. Cada bloque de bits se presentó a los niños a diario durante los 5 días de la semana. A lo largo de la jornada lectiva se establecieron 3 momentos para los bits.

Las sesiones de los bits de inteligencia fueron muy breves. El programa estaba formado por 3 sesiones de 25 segundos cada una o un total de un minuto y 15 segundos. Añadiendo el tiempo que ocupan los programas de inteligencia, fueron de 3 a 5 minutos, incluyendo el necesario para preparar el comienzo de cada sesión. No representó nada dentro de la larga jornada escolar, en la que la maestra tuvo que emplear gran parte de su tiempo para que los niños tuvieran siempre algo interesante que hacer sin que la repetición de una misma actividad resultase aburrida.

V.3.2.4.3. Bits de inteligencia

Los bits duraron 5 días como máximo. Una categoría de bits se mostraba a los niños 3 veces al día durante 5 días seguidos y, luego, se retiraba para usarla más adelante mediante los programas de bits de inteligencia.

Los bits de inteligencia que se utilizaron fueron láminas que representaban las realidades más variadas. El programa de los bits consistió en presentar a los niños las láminas de una o varias categorías diciendo al mismo tiempo en voz alta el nombre de cada bit. Su finalidad fue capacitar a los niños para que identificasen a personas, animales, plantas o cosas que no podían conocer mediante la observación directa.

Normalmente las categorías eran de 5 bits y las sesiones duraron 5 segundos. Las sesiones eran informaciones similares pero irregulares, poco abundantes y sin tener en cuenta las exigencias de una excelente estimulación; gran intensidad, mínima duración y número limitado de repeticiones de los estímulos.

La categoría que se utilizó en una semana constaba de 5 bits. Los demás se fueron utilizando en semanas sucesivas agrupados de 5 en 5. Por ejemplo, si de la categoría de flores contábamos con 20 láminas, se formaban con ellas 4 grupos de 5 flores y se enseñaban un grupo cada semana.

Como se trataba de una sesión en grupo, se debía acabar antes que lo quisieran los educandos y dejarlos siempre con ganas de más. Con el programa de los bits, se utilizaron varias categorías a la vez de 25 bits en 5 categorías. La cantidad de los bits fueron aumentando de manera progresiva.

Así, la actividad se organizó en 3 sesiones diarias y cada sesión se dividió en 5 mini sesiones. Durante 1 sesión, se pasaban en un periodo corto de tiempo las 5 categorías, separadas por intervalos breves. La sesión duraba de 2 a 5 minutos entre la presentación de una categoría y otra. Los niños rompían el silencio, manifestaban su entusiasmo, hacían comentarios o preguntas hasta que la maestra proponía que hicieran silencio de nuevo para poder pasar otros 5 bits. También se intercalaban sesiones rápidas de otras actividades, como fueron el programa lectoescritor y el sistema de puntos que servían de contraste.

De este modo, bastó elegir bien 3 momentos de la jornada, en que los niños estuviesen especialmente receptivos, es decir, en la asamblea, después del recreo y a la salida cuando ya habían recogido y se relajaban durante un cuarto de hora antes de abrir la puerta.

Así mismo se cambiaban las 5 láminas de animales australianos que ya se habían visto las veces necesarias, por otras 5 de animales del mismo continente.

En la misma línea, la mecánica de esta modalidad era la siguiente; se comenzaba utilizando una sola categoría el primer día; luego, desde el segundo al quinto día, se añadía una nueva categoría cada día, de modo que al final se llegaban a utilizar 5 categorías a la vez. A partir del sexto día, se sustituía a diario la categoría más vieja por otra nueva.

Posteriormente se introdujo varias categorías simultáneas, en las que se introducen y se retiran el mismo día. Por ejemplo, el lunes se le mostraba a los niños 5 grupos de láminas tales como:

- ♣ Árboles frutales: almendro, manzano, higuera, naranjo, ciruelo.
- ♣ Cetáceos: ballena, delfín, orca, cachalote, narval.
- ♣ Obras de Velázquez: La Hilandera, La Fragua de Vulcano, Los Borrachos, La Venus del Espejo, La Dama del Abanico.
- ♣ Aves rapaces: azor, buitre, águila, cernícalo, balcón peregrino.
- ♣ Escritores: Miguel de Cervantes, Félix Lope de Vega, Santa Teres de Jesús, Pedro Calderón de la Barca, Francisco de Quevedo.

El lunes de la semana siguiente se archivaban esos 25 bits y se sustituían por otras 5 categorías, como:

- ♣ Peces: pez espada, dorada, sardina, atún, besugo.
- ♣ Obras de Velázquez: Las Meninas, La Rendición de Breda, Vieja friendo huevos, Felipe II a Caballo, El príncipe Felipe Próspero.
- ♣ Aves: paloma, faisán, clarinete, fagot, saxofón.
- ♣ Instrumentos musicales: flauta, trompeta, clarinete, fagot, saxofón.
- ♣ Banderas de: España, Portugal, Francia, Italia, Grecia.

Por último convenía cambiar a menudo el orden de las 5 categorías y se barajaban los bits que las componían. De esta forma se evitaba que los niños, con su extraordinaria capacidad, memorizasen una secuencia fija y dejasen de recibir los estímulos con atención y sorpresa, al saber qué lámina seguía después de la que estaban viendo.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

A continuación se va a mostrar los resultados obtenidos en cada una de las fases de intervención, tanto en la primera fase, donde se presentan los resultados obtenidos en la aplicación del ITPA Y y en la segunda fase de intervención, donde se reflejan los resultados obtenidos con la aplicación del método en la etapa de Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria.

VI.1. RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE DE INTERVENCIÓN: FASE DIAGNÓSTICA

En relación con el primer objetivo, analizar el desarrollo evolutivo de las habilidades psicolingüísticas del alumnado desde Educación Infantil hasta 4º de Educación Primaria, los resultados de las puntuaciones medias y típicas se recogen la siguiente Tabla.

Tabla 8. Puntuaciones medias del alumnado de E. Infantil y Ed. Primaria en las distintas pruebas del ITPA

Curso	NIVEL REPRESENTATIVO						NIVEL AUTOMÁTICO			
	Comprensión		Asociación		Expresión		Integración		Memoria Sec.	
	Auditiv	Visual	Audit	Visual	Verbal	Mot.	Gramatical	Visual	Audit.	Visual
Ed. Inf. 4 a.	17.08	10.44	11.6	9.72	20.90	15.48	13.04	18.48	6.4	4.68
<i>P. TÍPICA</i>	36	35	35	33	32	33	38	35	36	34
Ed. Inf. 5 a.	24.60	18.04	17.84	17.04	27.32	24.08	19.24	25.60	13.92	12.56
<i>P. TÍPICA</i>	37	39	37	37	34	38	39	39	45	44
1º Ed. Pr.	33.00	15.20	17.36	24.16	36.12	24.16	13.16	26.68	10.84	9.48
<i>P. TÍPICA</i>	31	34	32	39	35	36	30	35	36	34
2º Ed. Pr.	33.92	18.72	20.58	26.83	51.35	29.35	17.75	33.46	12.78	12.75
<i>P. TÍPICA</i>	29	35	29	36	38	37	27	37	36	34
3º Ed. Pr.	33.94	24.39	25.86	28.48	51.60	30.55	19.79	34.65	14.18	16.46
<i>P. TÍPICA</i>	28	40	31	34	34	39	28	31	37	40
4º Ed. Pr.	38.96	19.96	24.69	35.25	50.96	30.46	19.82	39.44	14.40	14.86
<i>P. TÍPICA</i>	29	33	27	36	31	37	23	33	35	33

Tal como se recoge en la Tabla 8, se observa que conforme aumenta el curso mejora las puntuaciones en las pruebas.

Posteriormente se analizó esta misma prueba analizando el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas del alumnado en función del curso y del grupo de procedencia cultural (para el análisis sólo se ha tenido en cuenta los dos grupos mayoritarios de la ciudad, los de procedencia europea y los de origen bereber), los resultados, tanto las puntuaciones medias como las típicas, aparecen en la Tabla 9. Los datos indican que es el alumnado de procedencia europea (niños y niñas que su lengua materna es el español) el que presenta mejores preresultados en la mayoría de las pruebas y en todos los cursos, excepto el grupo de 3º que es el alumnado de procedencia bereber el que presenta mejores puntuaciones en la comprensión visual, expresión motora, integración gramatical y por último integración motora.

Tabla 9. Puntuaciones medias del alumnado de E. Infantil y Ed. Primaria en las distintas pruebas del ITPA en función del curso y del grupo cultural de procedencia

Curso	NIVEL REPRESENTATIVO	NIVEL AUTOMÁTICO
-------	----------------------	------------------

		Comprensión		Asociación		Expresión		Integración		Memoria Sec.		
		Auditiv	Visual	Audit	Visual	Verba	Motor	Gramati	Visual	Audit.	Visual	
		a						c				
El. 4	E*	18.89	12.67	12.82	10.89	24.85	19.10	14.50	21.03	7.71	7.14	
	P.T.	37	38	13	36	35	37	38	37	39	42	
	a.	B**	13.93	10.06	10.06	8.26	19.86	13.00	11.46	17.53	5.73	4.20
	P.T.	36	35	33	32	32	31	36	35	36	34	
El. 5a	E	23.75	14.83	15.37	16.29	33.83	23.50	14.83	23.58	9.75	7.87	
	P.T.	37	34	34	36	37	37	35	37	41	37	
	B	21.11	12.76	12.11	11,23	23.76	19.05	12.58	18.88	7.41	6.05	
	P.T.	36	32	31	29	32	33	34	32	35	34	
1º EP	E	35.11	18.29	19.41	24.00	41.82	25.61	14.85	26.32	11.00	10.94	
	P. T.	31	39	33	39	50	36	30	35	38	38	
	B	26.54	11.00	16.18	23.90	35.09	24.27	9.45	23.36	10.09	9.18	
	P. T.	28	29	31	39	34	36	25	32	36	34	
2º EP	E	36.07	20.36	22.94	27.63	54.60	29.84	20.07	32.71	14.10	13.73	
	P. T.	29	37	30	36	39	25	30	36	40	36	
	B	32.63	18.15	20.44	26.26	50.86	28.23	16.07	31.05	12.44	12.65	
	P. T.	29	35	29	36	38	25	27	34	37	34	
3º EP	E	33.70	22.03	24.64	28.56	54.96	30.70	18.90	31.87	16.16	15.61	
	P. T.	28	38	29	34	35	39	27	28	41	37	
	B	35.00	23.46	23.84	28.30	53.61	32.00	20.34	34.61	12.65	15.30	
	P. T.	28	39	29	34	35	41	28	31	33	37	
4º EP	E	43.06	24.09	27.71	30.70	54.65	32.59	25.84	36.46	14.90	15.93	
	P.T.	29	38	31	34	33	41	31	30	35	35	
	B	37.51	20.00	24.79	35.74	52.64	30.23	20.53	38.51	14.23	14.74	
	P. T.	29	34	27	38	32	37	24	32	35	33	

Nota: E= Europea; B= Bereber

A continuación los resultados se presentan en función de las puntuaciones medias y típicas que obtiene el alumnado en los distintos cursos en función de la variable sexo (Tabla 10). Tal como se observa en la Tabla, los datos indican que en la mayoría de las subpruebas son las niñas las que obtienen mayores puntuaciones que los niños, exceptuando las pruebas de expresión verbal, donde los niños de infantil y los de 1º y 3º consiguen mayores puntajes.

Tabla 10. Puntuaciones medias del alumnado de E. Infantil y Ed. Primaria en las distintas pruebas del ITPA en función del curso y del sexo

Curso	Sexo	NIVEL REPRESENTATIVO				NIVEL AUTOMÁTICO					
		Comprensión		Asociación		Expresión		Integración		Memoria Sec.	
		Auditiv	Visual	Audit	Visual	Verb.	Motor	Gramat.	Visual	Audit.	Visual
El.	Niños	16.33	10.74	12.18	9.81	22.92	17.00	12.96	10.40	7.18	6.51
4 a.	P.T.	36	35	36	33	33	35	37	25	39	39
	Niñas	17.30	12.39	11.52	10.52	22.69	17.82	13.26	21.34	6.56	5.60
	P.T.	36	36	35	34	33	35	38	37	36	37
	Niños	22.68	14.50	14.52	15.08	33.00	23.04	14.36	22.84	9.84	7.76
El.	P.T.	36	33	33	35	37	37	35	36	39	36
5ª	Niñas	25.61	17.70	18.34	18.38	27.65	24.34	18.88	26.03	13.84	12.46
	P.T.	37	38	38	38	34	38	38	40	44	44
	Niños	33.06	16.68	18.10	22.72	39.93	24.82	13.52	24.31	10.06	10,79
	P.T.	31	36	33	37	36	36	30	33	36	36
1º	Niñas	32.28	16.14	18.71	24.19	39.09	25.47	14.04	27.71	11.57	9.8
	P.T.	31	36	33	39	36	36	30	35	38	34
	Niños	32.8	18.56	20.43	25.78	47.10	27.84	17.91	24.15	12.43	12.89
	P.T.	29	35	29	35	36	35	27	28	36	34
2º	Niñas	34.97	19.45	22.06	27.45	56.79	29.95	18.5	34.95	13.13	14.00
	P.T.	29	36	30	36	40	37	28	38	38	39
	Niños	37.95	25.35	28.38	29	58.12	32.38	20.41	33.22	13.93	17.00
	P.T.	28	41	36	36	37	41	28	30	35	42
3º	Niñas	33.64	22.75	23.94	29.08	50.91	30.74	20.08	34.43	14.67	15.43
	P.T.	28	38	28	36	33	39	28	31	37	38
	Niños	40.68	22.29	25.38	36.63	49.75	31.04	21.31	37.36	14.61	15.45
	P.T.	29	36	28	39	30	39	25	31	35	35
4º	Niñas	39.91	20.90	26.42	29.15	56.18	31.18	25.15	40.30	15.00	14.96
	P.T.	29	34	30	33	33	39	31	33	36	33

Posteriormente, se analizó el segundo objetivo, comparar si existen diferencias en las habilidades psicolingüísticas en los distintos subtests en función de la variable sexo y procedencia cultural.

Antes de llevar a cabo cualquier tipo de análisis en función de las variables género y procedencia cultural, se comprobó si la muestra cumplía con el criterio de normalidad por lo que se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, los datos indican que no se puede asumir la

normalidad de la muestra ($p < .05$) por lo que se decidió utilizar pruebas no paramétricas, prueba U de Mann-Whitney, para realizar los estadísticos de contraste.

En relación con el sexo, se encuentran diferencias significativas en la prueba Integración Visual ($U = 14957.00$, $p = .001$), siendo las alumnas las que obtienen mejores resultados que los alumnos (Tabla 11). Además, sólo se observan diferencias significativas en el Nivel Automático Viso-Motor (NAVVM) ($U = 15727.00$; $p = .009$) siendo las puntuaciones de las chicas superiores a la de los chicos.

Tabla 11. Las habilidades psicolingüísticas de Ed. Infantil y Ed. Primaria en función de la variable sexo

NIVELES	HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS		N E=187; B=146 Media	U	P
NIVEL REPRESENTATIVO	COMPRESIÓN	Auditiva	H=31.58 M= 31.36	17929.50	n.s
		Visual	H= 18.42 M= 18.91	18291.50	n.s
	ASOCIACIÓN	Auditiva	H= 20.29 M= 20.93	17896.50	n.s
		Visual	H= 24.43 M= 24.20	17529.50	n.s
	EXPRESIÓN	Verbal	H= 42.75 M= 45.03	17314.50	n.s
		Motora	H= 26.56 M= 27.57	17293.00	n.s
NIVEL AUTOMÁTICO	INTEGRACIÓN	Gramatical	H= 17.18 M= 18.75	17702.50	n.s
		Visual	H= 28.60 M= 31.79	14957.50	.001
	MEMORIA SECUENCIAL	Auditiva	H= 11.62 M= 13.11	17509.00	n.s.
		Visual	H= 12.28 M= 12.54	18460.50	n.s

A continuación se presentan las gráficas de la tabla 11, haciendo una diferencia entre el nivel representativo y el automático.

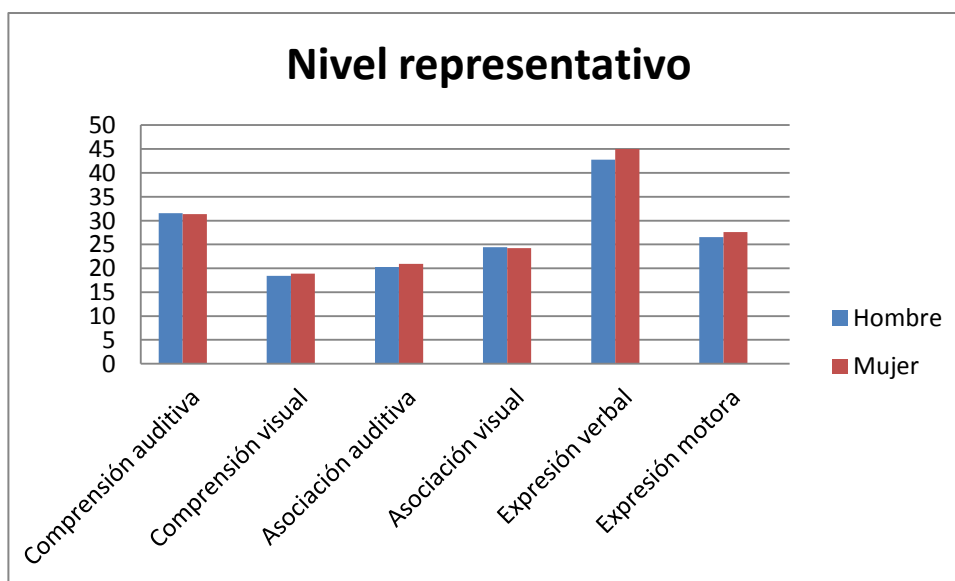


GRÁFICO 1. Diferencias en función del sexo (Nivel representativo)

Tal y como se observa en el gráfico, las niñas obtienen mayores puntuaciones que los niños, destacando la expresión verbal.

A continuación se va a presentar el gráfico, analizando el nivel automático.

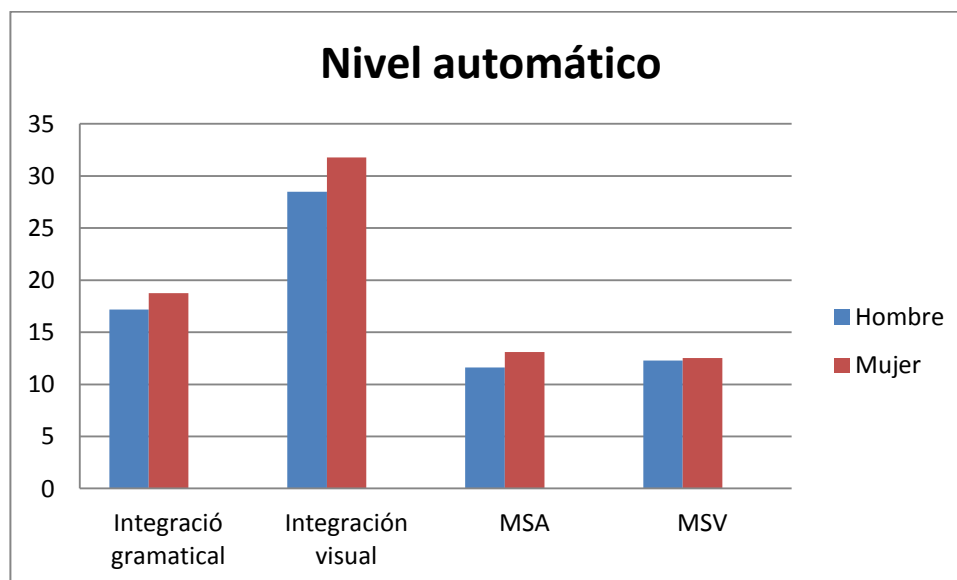


GRÁFICO 2. Diferencias en función del sexo (Nivel automático)

Al igual que en el gráfico anterior, se muestra mayor puntuación en las niñas que en los niños, donde destaca la mayor puntuación de las niñas en la integración visual.

En relación con el perfil del alumnado en función del grupo de procedencia cultural (europea y bereber), los datos indican que sólo se encuentran diferencias significativas en habilidades psicolingüísticas tal como se recoge en la Tabla 12. Aunque no existen diferencias significativas en el resto de los subtests, se observa que en la mayoría de las subpruebas es el alumnado de origen europeo el que obtiene mejores puntuaciones. Además, se encuentra diferencias significativas en la prueba complementaria de Integración Auditiva ($U = 11913.00$; $p = .046$), siendo el alumnado de procedencia europea el que obtiene mayor media ($M_{europea} = 17.64$; $M_{bereber} = 15.50$). Sólo se observan diferencias significativas en el Nivel Automático Auditivo-Vocal (NAAV) ($U = 11518.5$; $p = .014$) siendo las puntuaciones del grupo europeo superior al del grupo bereber. Por tanto, todas las habilidades psicolingüísticas del grupo de procedencia bereber están menos desarrolladas que las del grupo de procedencia europea, medias de este último grupo superiores.

Tabla 12. Las habilidades psicolingüísticas en función de la procedencia cultural

NIVELES	HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS		N		P	
			E= 267; B=119 Media	U		
NIVEL REPRESENTATIVO	Comprensión	Auditiva	E= 36,98 B= 34,25	12312.50	n.s.	
		Visual	E= 21,11 B= 19,30	12248.00	n.s.	
	Asociación	Auditiva	E= 23,50 B= 22,59	12395.00	n.s.	
		Visual	E= 27,65 B= 29,74	13623.50	n.s.	
	Expresión	Verbal	E=44,22 B= 44,13	13117.50	n.s.	
		Motora	E= 27,45 B= 26,37	12609.50	n.s.	
	NIVEL AUTOMÁTICO	INTEGRACIÓN	Gramatical	E= 18,92 B=16,17	11642.50	,021
			Visual	E= 30,40 B= 30,37	12140.00	n.s.
		MEMORIA SECUENCIAL	Auditiva	E= 12,78 B= 11,53	11938.50	,049
Visual			E= 12,65 B= 11,78	12460.00	n.s.	

Atendiendo al nivel representativo, se va a presentar la siguiente gráfica.

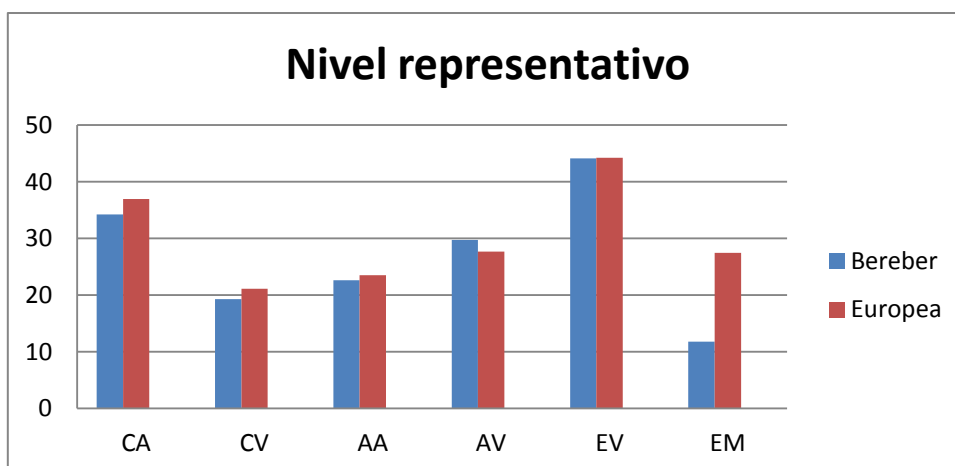


GRÁFICO 3. Nivel del lenguaje en Educación Infantil (Nivel representativo)

Se puede destacar que los niños de origen europeo destacan en las subpruebas, atendiendo a la expresión motora por haber una diferencia mayor que en el resto, y destacando también la asociación visual, por tener más puntuación los niños de origen bereber que los de origen europeo.

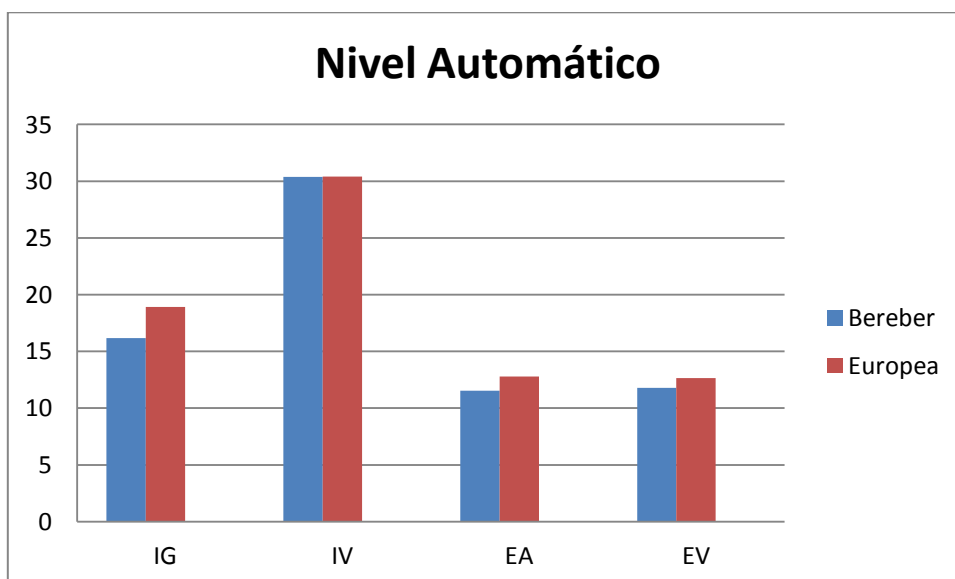


GRÁFICO 4. Nivel del lenguaje en Educación Infantil (Nivel automático)

En cuanto al nivel automático, los niños de origen europeo destacan sobre los de origen bereber, excepto en la integración visual donde se equipara.

A continuación se procede a realizar un análisis en las distintas etapas, en la Tabla 13 se compara al alumnado de Infantil en función de su procedencia cultural, los datos indican

que existen diferencias significativas en todos los subtests, siendo el alumnado de procedencia europea el que obtiene mayores medias, tanto en el Representativo como Automático.

Tabla 13. Habilidades psicolingüísticas en le Etapa de Educación Infantil

NIVELES	HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS		N E=52; B=32 Media	U	P
NIVEL REPRESENTATIVO	COMPRESIÓN	Auditiva	E= 21.76 B= 17.50	661.00	n.s.
		Visual	E= 14.68 B= 10.71	608.00	.038
	ASOCIACIÓN	Auditiva	E= 15.36 B= 9.76	531.50	.005
		Visual	E=14.95 B= 7.90	494.50	.002
	EXPRESIÓN	Verbal	E= 28.76 B= 18.28	496.00	.002
		Motora	E= 22.38 B=18,25	487.50	.001
NIVEL AUTOMÁTICO	INTEGRACIÓN	Gramatical	E= 15.81 B=11.82	572.50	.016
		Visual	E= 24.52 B= 15.61	509.50	.003
	MEMORIA SECUENCIAL	Auditiva	E= 19.36 B= 5.80	486.00	.001
		Visual	E= 9.17 B= 4.23	510.00	.003

Atendiendo a la etapa de Educación Infantil, que es donde se observan mayores diferencias psicolingüísticas en los niños de origen bereber con respecto a los de origen europeo. Esto se debe a que los alumnos de origen bereber se incorporan en el aula si saber hablar castellano.

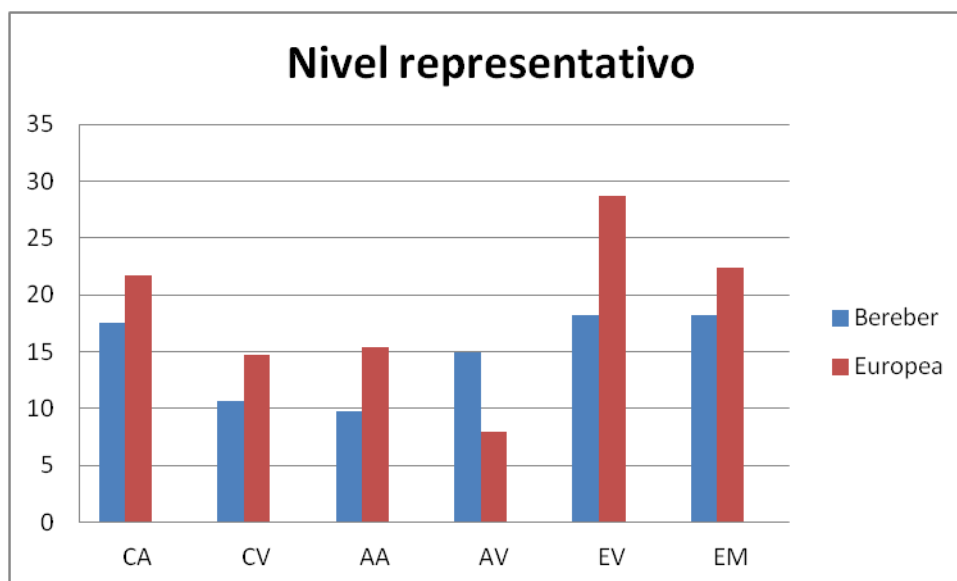


GRÁFICO 5 . Nivel del lenguaje en Educación Primaria (Nivel representativo)

Como se puede observar los alumnos de origen europeo destacan a los de origen bereber, pero sobre todo en el subtest de expresión verbal, por lo comentado con anterioridad.

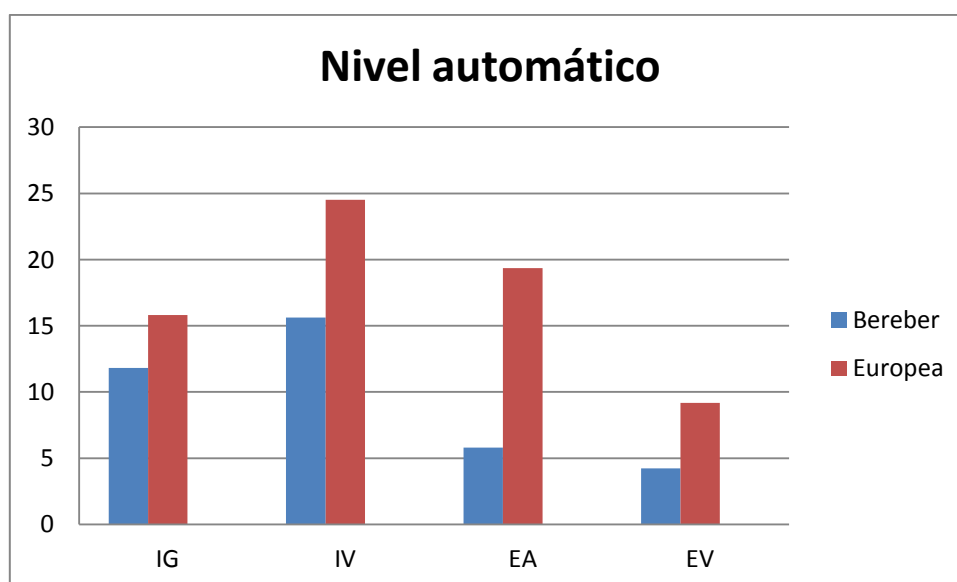


GRÁFICO 6. Nivel del lenguaje en Educación Primaria (Nivel automático)

Al igual que en el nivel representativo, en el nivel automático los niños de origen europeo superan a los de origen bereber, destacando en la subprueba de integración visual.

Posteriormente se analizó al alumnado de la Etapa de Educación Primaria, tal como se observa en la Tabla 14, existe diferencias significativas, siendo en todas estas pruebas el alumnado de procedencia europea, con lengua materna español, el que presenta mayores puntuaciones que el de procedencia bereber, exceptuando el subtest integración visual que se invierte la tendencia.

Si se analiza el test por niveles los datos indican que sólo hay diferencias significativas en el nivel NAAV ($U=6339,50$; $,017$) siendo la puntuación de los estudiantes de procedencia europea mayor que los de procedencia bereber.

Tabla 14. Habilidades psicolingüísticas en la Etapa de Educación Primaria

NIVELES	HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS		N E= 187; B=98 Media	U	P
NIVEL REPRESENTATIVO	COMPRENSIÓN	Auditiva	E= 36,98 B= 34,28	6387.50	.021
		Visual	E= 21,37 B= 18,71	6791.50	n.s.
	ASOCIACIÓN	Auditiva	E= 23,75 B= 21,85	6502.50	.035
		Visual	E= 27,56 B= 30,16	7439	n.s.
	EXPRESIÓN	Verbal	E= 50,83 B= 49,67	7186.00	n.s.
		Motora	E= 29,62 B=29.32	6853.00	n.s.
NIVEL AUTOMÁTICO	INTEGRACIÓN	Gramatical	E= 20,25 B=17.19	6570.00	.047
		Visual	E= 32.92 B= 33.54	6492.50	.033
	MEMORIA SECUENCIAL	Auditiva	E= 13.82 B= 12.76	6438.00	.026
		Visual	E= 14.14 B= 13.43	7560.00	n.s.

Atendiendo a la etapa de Educación Primaria se observa que los resultados se equiparan y que la descompensación que se observaba en la etapa de Educación Infantil no existe en Educación Primaria, aunque sigue superando la población europea a la bereber.

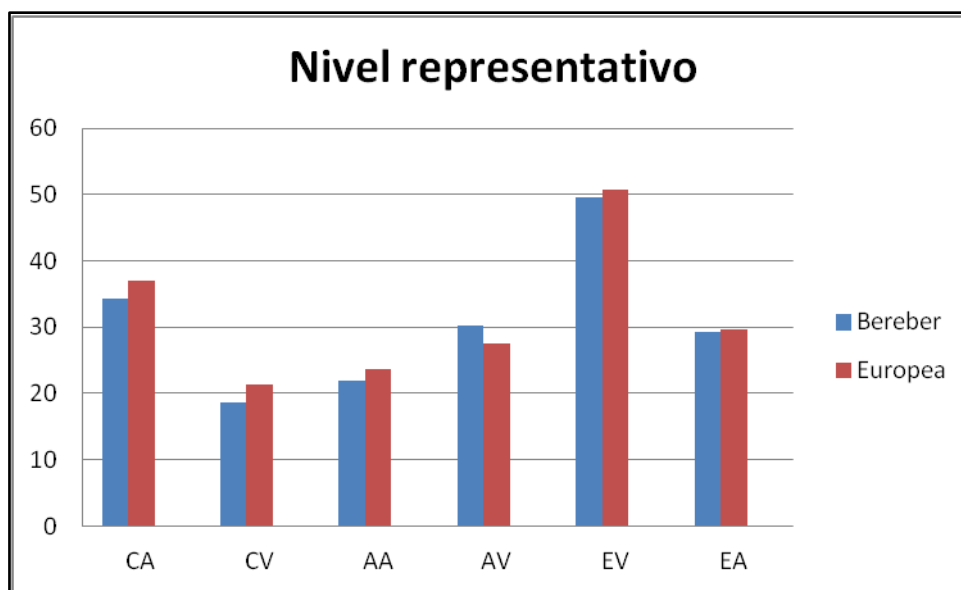


GRÁFICO 7. Diferencias entre población europea y bereber (Nivel representativo)

Como se puede observar en la gráfica, los niños de origen europeo superan en casi todos los subtests a los de origen bereber, excepto en la asociación visual.

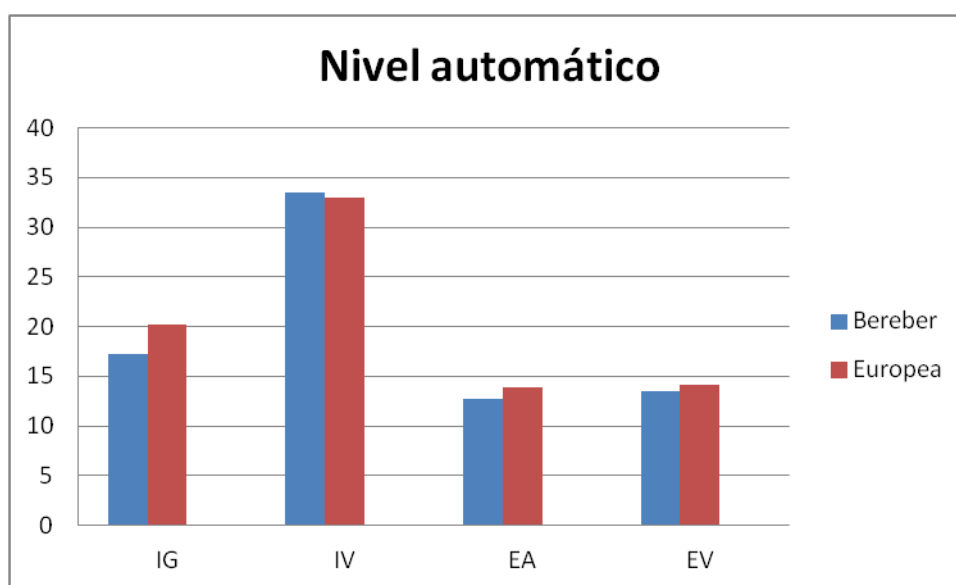


GRÁFICO 8. Diferencias entre población europea y bereber (Nivel automático)

Atendiendo al nivel representativo, al igual que en el nivel representativo, destacan los niños de origen europeo excepto en la integración visual, donde destacan los niños de origen bereber.

Comparando al alumnado en función de la etapa educativa, los datos concluyen que es en el alumnado de la etapa infantil donde se encuentran las diferencias entre el grupo de

procedencia europea y bereber, siendo el primero el que obtiene mejores puntuaciones. Es por esto que es necesario intervenir para compensar las diferencias.

También se analizó las puntuaciones que obtienen los niños que utilizan una sola lengua y el alumnado que es bilingüe, para ello se analizó la muestra en función de la etapa educativa. Los resultados de las puntuaciones obtenidas en el ITPA en Educación Infantil se muestran en la siguiente Tabla.

Tabla 15. Habilidades psicolingüísticas en el alumnado de Educación Infantil en función del tipo de lengua utilizada en casa

NIVELES	HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS	Media	U	P	
NIVEL REPRESENTATIVO	COMPRESIÓN	Auditiva	M= 21.76 B= 15.76	588.5	.034
		Visual	M= 14.68 B= 10.71	584.5	.031
	ASOCIACIÓN	Auditiva	M= 15.36 B= 9.76	362.00	.000
		Visual	M= 14.95 B= 7.90	275.00	.000
	EXPRESIÓN	Verbal	M= 28.76 B= 18.28	348.50	.000
		Motora	M= 22.38 B=13.66	334.50	.000
NIVEL AUTOMÁTICO	INTEGRACIÓN	Gramatical	M= 15.81 B=11.42	559.50	.018
		Visual	M= 24.52 B= 15.61	271.50	.000
	MEMORIA SECUENCIAL	Auditiva	M= 10.36 B=5.80	359.5	.000
		Visual	M= 9.17 B= 4.23	373.5	.000

Nota: M =Monolingüe, B= Bilingüe

En la etapa de Educación Infantil, atendiendo a los niños monolingües y bilingües, coincide con los de origen bereber que son bilingües destacando en los 2 niveles menor puntuación que los niños de origen europeo.

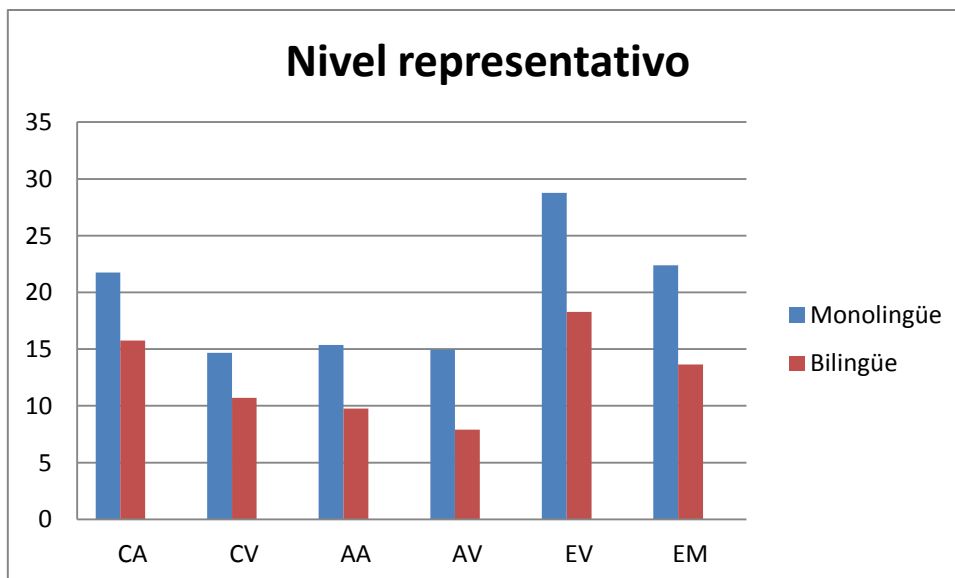


GRÁFICO 9. Diferencias entre niños bilingües y monolingüe (Nivel representativo)

En el nivel representativo destaca mucha mayor puntuación los niños monolingües, destacando la expresión verbal como la mayor puntuación y coincidiendo con la gráfica de los niños de origen europeo y bereber.

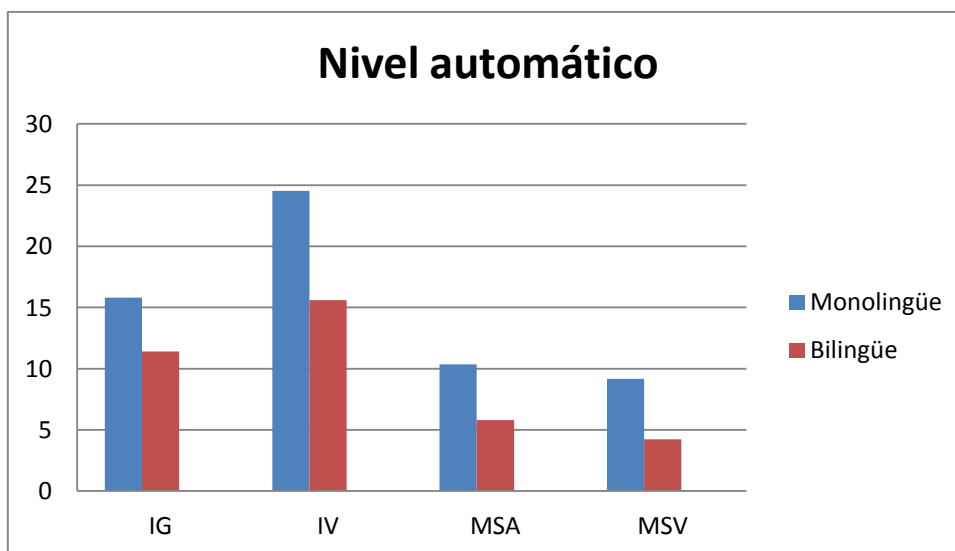


GRÁFICO 10. Diferencias entre niños bilingües y monolingüe (Nivel automático)

En el nivel automático también existe desfase entre los niños monolingües que los bilingües, donde destaca la integración visual.

En esta etapa se analizó si existen diferencias en función de los niveles que componen el ITPA, los resultados muestran que existen diferencias significativas en ambos niveles: Nivel

Automático (U= 267.50; p=.000) y el Nivel Representativo (U= 324.00; p=-000) siendo las puntuaciones del grupo que solo habla la lengua materna española superior al grupo que es bilingüe, habla español y *tamazight*.

Además, se analizó las puntuaciones obtenidas en las distintas pruebas del ITPA en el alumnado de la etapa de Educación Primaria, tal como se recoge en la Tabla 16, a diferencia de la etapa de Educación Infantil, sólo se observan diferencias significativas en la prueba de Integración Visual.

Tabla 16. Habilidades psicolingüísticas en el alumnado de Educación Infantil en función del tipo de lengua utilizada en casa

NIVELES	HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS	Media	U	P	
NIVEL REPRESENTATIVO	COMPRENSIÓN	Auditiva	M= 34.18 B= 31.93	1819.5	n.s.
		Visual	M= 18.81 B= 16.57	1571.00	n.s.
	ASOCIACIÓN	Auditiva	M= 20.66 B= 19.24	1821.50	n.s.
		Visual	M= 25.29 B= 25.73	2113.5	n.s.
	EXPRESIÓN	Verbal	M= 47.62 B= 47.13	1974.00	n.s.
		Motora	M= 27.58 B=27.40	1879.5	n.s.
NIVEL AUTOMÁTICO	INTEGRACIÓN	Gramatical	M= 17.74 B= 14.26	1593.5	.015
		Visual	M= 29.72 B= 29.82	2004.00	n.s.
	MEMORIA SECUENCIAL	Auditiva	M= 12.52 B=11.84	1893.00	n.s.
		Visual	M= 18.81 B= 11.84	1928.00	n.s.

Nota: M =Monolingüe, B= Bilingüe

Como se puede destacar, ya en la etapa de Educación Primaria, los resultados no son tan dispares aunque los alumnos monolingües superan a los bilingües.

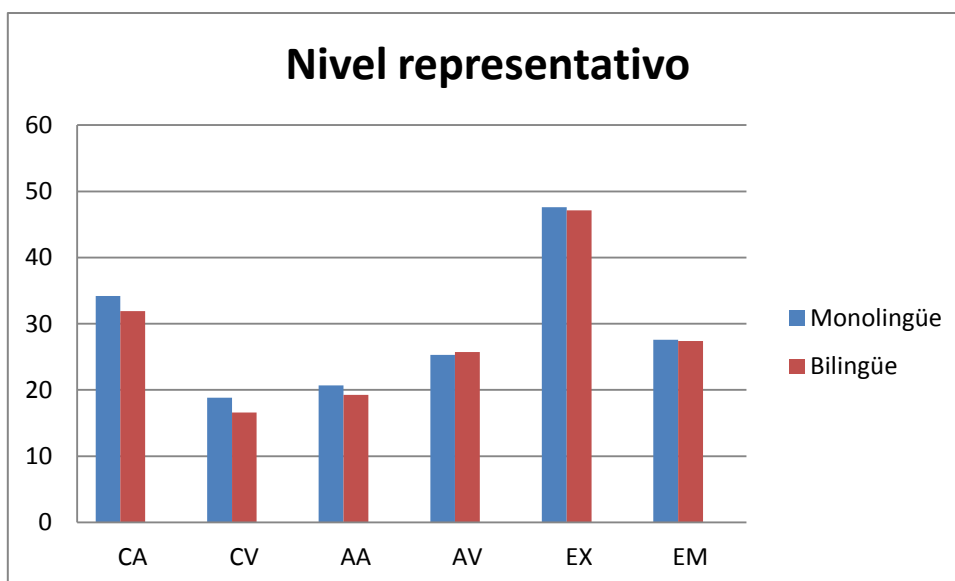


GRÁFICO 11. Diferencias del nivel del lenguaje en Educación Primaria (Nivel representativo)

Atendiendo al nivel representativo, los niños monolingües sacan mejores resultados, excepto en la asociación visual, donde los niños bilingües superan a los monolingües.

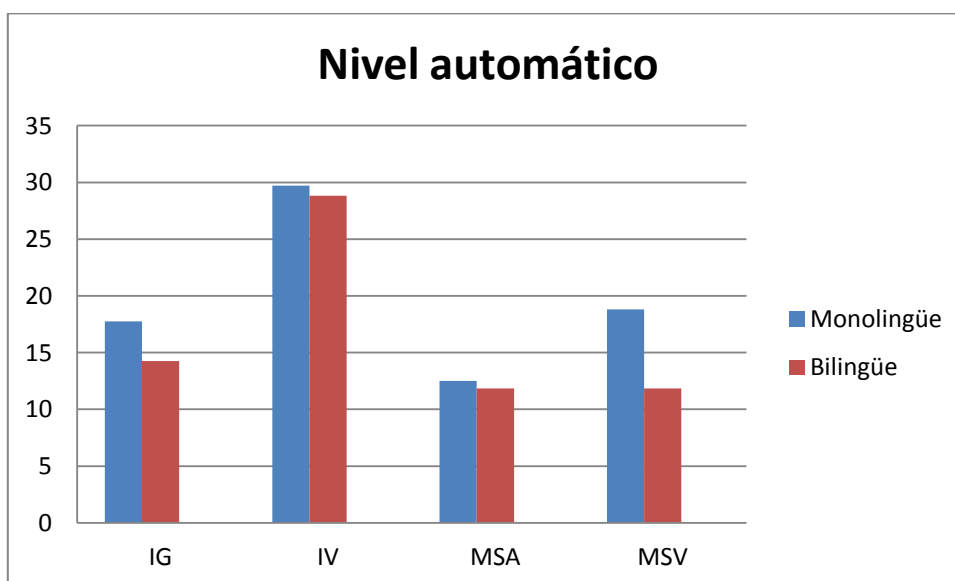


GRÁFICO 12. Diferencias del nivel del lenguaje en Educación Primaria (Nivel automático)

En el nivel automático, en todas las subpruebas los niños monolingües destacan sobre los niños bilingües, como se puede observar en la gráfica.

Al analizar la etapa de Educación Primaria no se encontró diferencias significativas en los niveles que componen el ITPA, los resultados muestran que solo existen diferencias significativas en el Nivel Automático Auditivo-Vocal ($U=1594.50$; $p=.000$) siendo la puntuación del grupo que solo habla la lengua materna española superior al grupo que es bilingüe, habla español y *tamazight*.

Por otro lado, se analizó la influencia de la frecuencia del bilingüismo (*tamazight* y español) en casa con la familia del alumnado de procedencia bereber y su relación con el desarrollo de las aptitudes psicolingüísticas. Para ello se correlacionó los datos con los niveles que componen el ITPA. Los resultados indican, tal como se recoge en la Tabla 17, que existe correlación entre el bilingüismo y el Nivel Representativo Auditivo-Vocal y el Nivel Automático Auditivo-Vocal. Así, el alumnado que siempre en casa habla *tamazight* obtiene las medias más bajas en estas pruebas.

Tabla 17. Correlación entre frecuencia de bilingüismo en casa y las habilidades psicolingüísticas

	NRAV	NRVM	NAAV	NAVM	Bilingüismo en casa
Nivel Representativo Auditivo-Vocal (NRAV)	1	.675(**)	.665(**)	.754(**)	-.286 (**)
Nivel Representativo Viso-Motor (NRVM)		1	.546 (**)	.675(**)	-.133
Nivel Automático Auditivo-Vocal (NAAV)			1	.568(**)	-.255 (**)
Nivel Automático Viso-Motor (NAVM)				1	-.043
Bilingüismo en casa					1

Nota: La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Por último, se analizó la correlación entre los niños bilingües y su rendimiento en el área de Lengua y de Matemáticas, los datos indican que existe correlación siendo el alumnado que en su casa siempre habla *tamazight* el que obtiene el rendimiento más bajo en ambas materias (Tabla 18).

Tabla 18. Correlación entre frecuencia de bilingüismo en casa y el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas

	Rendimiento en Lengua	Rendimiento en Matemáticas
Niños bilingües	-.804(**)	-.836(**)
	.000	.000

Nota: La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Por otro lado se analizó si existían diferencias entre el alumnado del colegio Concertado y el Público, los datos indica que solo existen diferencias en las subpruebas de Asociación Visual e Integración Visual.

Tabla 19. Las habilidades psicolingüísticas en función del tipo de Centro

NIVELES	HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS	N Media	P	
NIVEL REPRESENTATIVO	Comprensión	Auditiva P= 32,16 C= 31,01	n.s.	
		Visual P= 18,70 C= 18,78	n.s.	
	Asociación	Auditiva P= 20,86 C= 20,62	n.s.	
		Visual P= 25,82 C= 22,49	.020	
	Expresión	Verbal P=43,89 C= 44,65	n.s.	
		Motora P= 27,22 C= 26,96	n.s.	
	NIVEL AUTOMÁTICO	INTEGRACIÓN	Gramatical P= 17,75 C=18,57	n.s.
			Visual P= 31,85 C= 28,13	.000
MEMORIA SECUENCIAL		Auditiva P= 12,63 C= 12,03	n.s.	
		Visual P= 12,67 C= 11,96	n.s.	

Nota: P= Público, C= Concertado

Si nos centramos en los colegios públicos y concertados, podemos observar que los alumnos que proceden del público obtienen mejores resultado que el concertado.

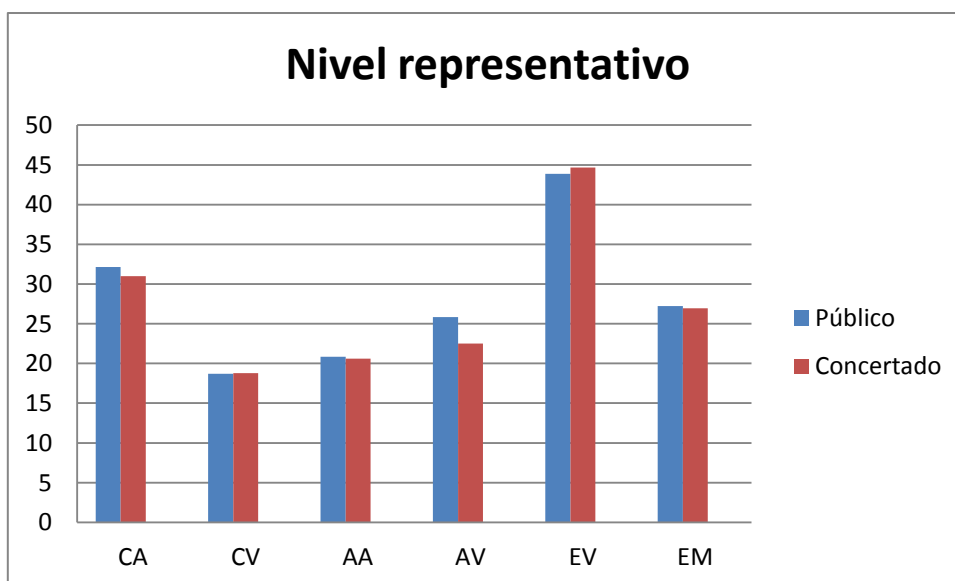


GRÁFICO 13. Comparación colegio público y concertado (Nivel automático)

Como se observa en la gráfica los alumnos del colegio público obtienen mejores puntuaciones que los del concertado.

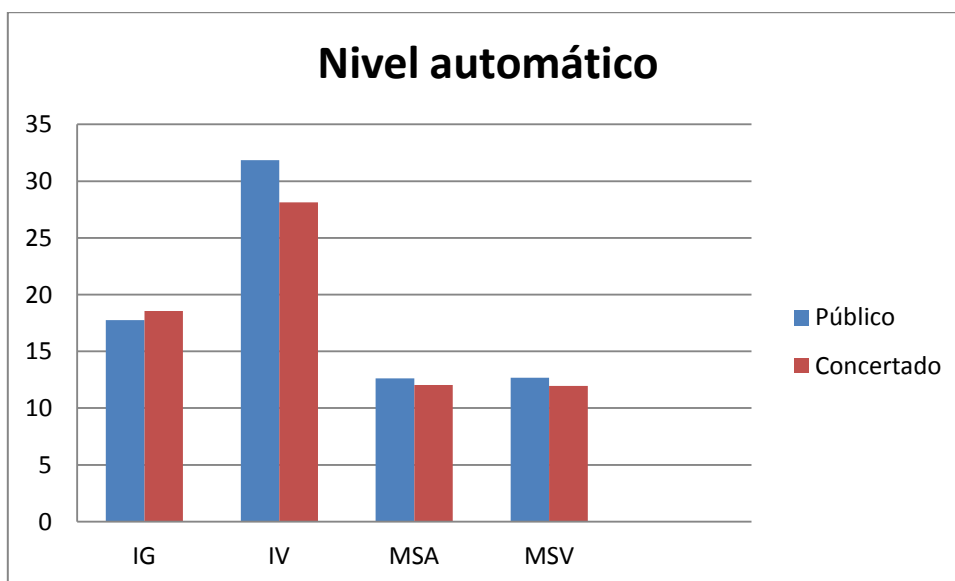


GRÁFICO 14. Comparación colegio público y concertado (Nivel automático)

Al igual que en la anterior gráfica los que proceden de un colegio público obtienen mejores resultados en las subpruebas.

Si se analiza el test por niveles los datos indican que sólo hay diferencias significativas en el nivel NAVM ($U=14279.00$; $.001$) siendo la puntuación de los estudiantes del Colegio Público los que obtienen mayores puntajes que los del Centro Concertado. Por el contrario, sí

existen diferencias entre el Colegio Público y Concertado, siendo éste último el que obtiene mejores resultados en rendimiento escolar tanto en Lengua y Matemáticas ($U = 14310.50$; $.001$ y $U = 15024.00$; $.009$, respectivamente).

Analizando los resultados en función del nivel de estudios de padre y madre, los datos se encuentran en la siguiente tabla. Así, cuanto menor son los estudios del padre y de la madre menores puntajes obtienen en las subpruebas que componen el ITPA.

Tabla 20. Correlaciones entre los subtest y los estudios del padre y madre

	Estudios Padre	Estudios Madre
Comprensión Auditiva	-.126*	n.s.
Comprensión Visual	n.s.	-.105*
Memoria Visomotora	n.s.	n.s.
Memoria Auditiva	n.s.	-.111*
Asociación Auditiva	n.s.	-.142**
Asociación Visual	n.s.	n.s.
Integración Auditiva	n.s.	-.113*
Integración Gramatical	-.112*	-.159**
Expresión Verbal	-.141**	-.131*
Expresión Motora	n.s.	n.s.

*Nota:** La correlación es significativa al nivel ,05

** La correlación es significativa al nivel ,01

También se analizó si en el test existían diferencias entre los niños que entre los niños que eran bilingües con los que solo hablan el español.

Después de analizar y evaluar el dominio lingüístico del alumnado de Infantil y Primaria se comprueba la necesidad de intervenir en los niños de la etapa Infantil para mejorar sus habilidades psicolingüísticas.

VI.2. RESULTADOS DE LA SEGUNDA FASE DE INTERVENCIÓN: FASE DE INTERVENCIÓN

Después de llevar a cabo la primera fase de la investigación y viendo que era necesario una intervención en el alumnado de Educación Infantil, se procedió a realizar la fase de la intervención. El objetivo de este apartado es analizar la eficacia del Método Doman para

mejorar el desarrollo del lenguaje en el alumnado de Infantil en un centro público con un alto porcentaje de alumnado cuya lengua materna es el *tamazight*. Para ello, se ha trabajado con niños y niñas de 3 a 6 años, aplicando una primera prueba a todos los participantes (pretest) y pasado 9 meses se procedió a la evaluación de todo el alumnado con la misma prueba (postest).

En primer lugar se procedió a analizar la muestra en función de los estadísticos descriptivos. Para ello se analizó separadamente la muestra en función de la etnia de procedencia, los datos se recogen en la tabla siguiente. Tal como se observa, en todos los casos las puntuaciones del grupo europeo son superiores al de origen bereber.

Tabla 21. Puntuaciones promedio del alumnado de etnia bereber y europea en función de la variable procedencia cultural

Alumnado de Etnia Europea				Alumnado de Etnia Bereber			
GC		GE		GC		GE	
Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
56.64	67.10	58.41	67.66	43.24	45.66	51.75	56.19

Antes de llevar a cabo cualquier tipo de análisis en función de las variables género, lengua que hablan en casa y procedencia cultural, se comprobó si la muestra cumplía con el criterio de normalidad, por lo que se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, los datos indican que sí se puede asumir la normalidad de la muestra ($p > .05$) por lo que se decidió utilizar en esta fase de la investigación pruebas paramétricas, t de Student y ANOVA, para realizar los estadísticos de contraste.

Antes de evaluar el grado de éxito del programa de intervención, se analizó si los grupos eran comparables, los datos indican que no existen diferencias significativas entre ellos, por lo que se puede realizar la aplicación del Método en el Grupo Experimental.

Tabla 22. Puntuaciones primerio del Grupo Experimental y Control antes de la aplicación del programa de intervención

	Pre-test	T	P
Grupo Control	48,36		
Grupo Experimental	50,61	-.715	n.s.

Se analizó si existían diferencias entre el Grupo Control y Grupo Experimental en las pruebas pretest-postest, los datos indican que existen diferencias en ambos grupos, siendo mayores las diferencias en el Grupo Experimental, antes y después del tratamiento.

Tabla 23. Puntuaciones promedio antes y después de la aplicación del programa de intervención

	Media Pre-test	Media Pos-test	T	P
GC	49.78	57.86	-8.00	.000
GE	50.61	61.20	-12.10	.000

A continuación, se comparó si existían diferencias entre el Grupo Control y el Grupo Experimental antes y después del tratamiento, los datos se muestran en la Tabla 24.

Tabla 24. Puntuaciones promedio antes y después de la aplicación del programa de intervención entre el Grupo Experimental y el Grupo Control

	Media Pre-test	Media Pos-test	t	P
GC-GE	49.78	59.97	-14.46	.000

Dado que existían diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en el pretest y en el postest, se analizó si éstas eran fruto de la aplicación del Método Doman en el grupo experimental. Para ello, se analizó las puntuaciones obtenidas en el postest a ambos grupos (Tabla 25).

Tabla 25. Puntuaciones primerio antes y después de la aplicación del programa de intervención

	Pos-test	T	P
Grupo Control	57.86		
Grupo Experimental	61.20	-1.04	n.s.

Aunque no existen diferencias significativas entre el Grupo Control y Experimental, los datos indican que las puntuaciones son mayores en este último grupo. Por esto, y dado que los resultados indican que no existen diferencias entre ambos grupos, se decidió analizar la muestra en función de las variables de estudio, es decir, se realizaron estadísticos de contarse

en función del curso, el sexo y la procedencia cultural, para conocer la influencia del Método Doman, por separado. Los datos aparecen en la Tabla siguiente.

Tabla 26. Puntuaciones primerio antes y después de la aplicación del programa de intervención en función de la variable sexo

Variables		GC POSTEST	GE POSTEST	t	P
Sexo	Niñas	56.43	61.79	-1.15	n.s.
	Niños	59.11	60.66	-.236	n.s.
Curso	3 años	35.35	35.32	.008	n.s.
	4 años	49.23	53.33	-.845	n.s.
	5 años	65.13	68.12	-.528	n.s.
	1º EP	77.54	82.23	-1.009	n.s.
Cultura	Europea	67.10	67.66	-.348	n.s.
	Bereber	51.75	56.59	-.615	n.s.
Lengua	Monolingüe	61.98	66.79	-1.18	n.s.
	Bilingüe	51.80	54.10	-.46	n.s.

Tal como se observa en la Tabla anterior, a pesar de que no existen diferencias significativas, las puntuaciones del Grupo Experimental son superiores a las del Grupo de Control.

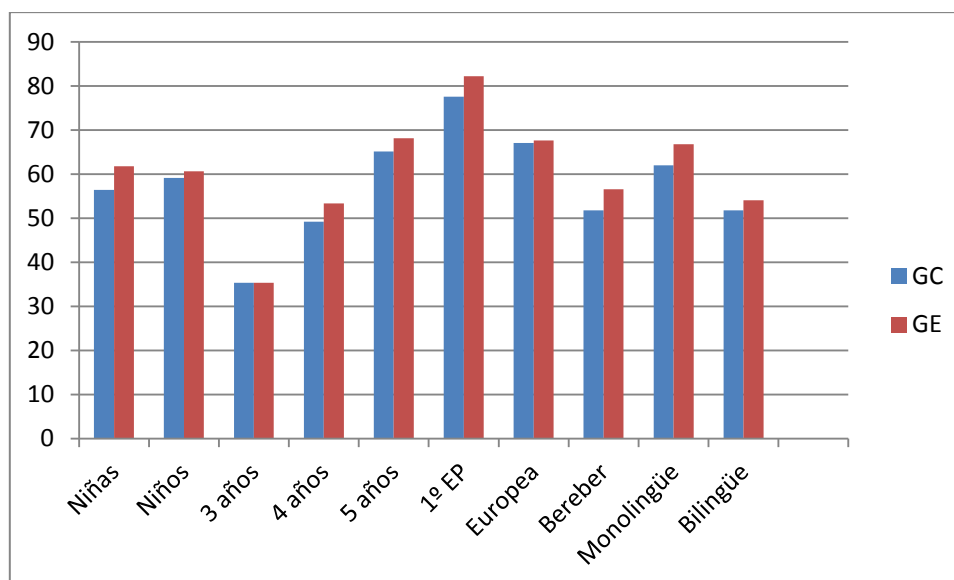


GRÁFICO 15. Resultados GC y GE

Tal y como se presenta en le gráfica, los alumnos que proceden del Grupo Experimental obtienen mejores resultados, aunque la prueba no sea significativa.

Para realizar un estudio más exhaustivo se realizó un análisis multivariante relacionando la etnia y el habla en casa en relación con el Grupo Control y Experimental para conocer si existen diferencias entre las puntuaciones pretest y postest. Los resultados aparecen en la Tabla 27 que aparece a continuación.

Tabla 27. Puntuaciones promedio Grupo Control y Grupo Experimental en función de la variable cultural de origen e idioma que hablan en casa

GRUPO	GRUPO EUROPEO		GRUPO BEREBER		F	p
	PRE	POST	PRE	POST		
GRUPO CONTROL	56,64	67,10	43,24	51,75	,010	n.s.
GRUPO EXPERIMENTAL	58,41	67,66	45,66	56,59	,367	n.s.
GRUPO	GRUPO MONOLINGÜE		GRUPO BILINGÜE		F	p
	PRE	POST	PRE	POST		
GRUPO CONTROL	51,50	61,64	42,68	50,57	,087	n.s.
GRUPO EXPERIMENTAL	55,05	66,01	44,35	54,02	,019	n.s.

A pesar de que, tal como se indica en la tabla, no existen diferencias entre el Grupo Experimental y Grupo Control en función de las variables procedencia cultural y lengua que hablan en casa, los datos indican que son los estudiantes de procedencia europea y los monolingües los que obtienen mayores puntajes. Pero además, los datos indican que los de procedencia bereber y los bilingües del Grupo Experimental obtienen mejores puntuaciones que los del Grupo Control después de la aplicación del Método Doman.

CAPÍTULO VII

**DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y
PROPUESTAS**

Hay que destacar, en base a los estudios realizados hasta la fecha que no se puede determinar la eficacia del método. Por ello, según Vergara, Martínez y Echevarría (2011) hasta ahora no hay estudios que demuestren la eficacia del método. De esta manera se llegó a la conclusión de llevar a cabo la eficacia del método de manera cuantitativa, para conocer si realmente el desarrollo y el avance en el niño se deben al método y no a su madurez.

Según L' Ecuyer (2015), después de una revisión sobre la intervención del método se observa que no ha habido ninguna evaluación científicamente rigurosa, con grupo de control, que demuestre la eficacia del método Doman siendo la investigación experimental o cuasi-experimental clave para medir las mejoras en el colectivo de los niños con lesiones cerebrales o para cualquier grupo al que se le aplique.

Atendiendo a lo anterior, Vergara y Díaz (2011) destacan que no hay ningún artículo con metodología adecuada que muestre evidencia sobre la efectividad del Método Doman hasta la fecha actual. Los artículos hallados son antiguos, la mayoría de los años sesenta-setenta. El más actual es la Declaración de la Sociedad Americana de Pediatría, publicada en 1999 y ratificada en 2002 y 2005, revisión bibliográfica que refiere la inexistencia de estudios concluyentes. En base a los estudios realizados hasta la fecha, no se puede determinar la eficacia del método. Por esto, son necesarios estudios bien diseñados para conocer las fortalezas/debilidades del método. Así mismo Doman (1960), afirma que dicho método en un

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

estudio que se realizó con 76 niños, los resultados fueron favorables, pero no se utilizó ningún grupo control, sólo se basó en la aplicación del mismo.

VII.1. DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE LA PRIMERA Y SEGUNDA FASE DE LA

En primer lugar se va a partir de los objetivos que se han planteado en esta investigación para posteriormente reflexionar sobre los resultados obtenidos atendiendo a la investigación de autores que han incidido en la misma temática.

1. Conocer y evaluar el dominio del lenguaje oral, la comprensión verbal del español en los niños con lengua materna español y *tamazight*.
2. Analizar si existen diferencias en el dominio del lenguaje en función de las variables sexo, nivel sociocultural de la familia, lengua materna del contexto familiar, uso del bilingüismo en casa y procedencia cultural.
3. Elaborar, desarrollar y evaluar un programa de intervención educativa en las primeras etapas de escolarización (Infantil y 1º de Primaria) para mejorar el dominio lingüístico.
4. Conocer la eficacia del Método Doman en niños de Educación Infantil y Educación Primaria.

Así mismo, para trabajar el primer y segundo objetivo de la primera fase de investigación, se ha analizado, desde un diseño de corte transversal, el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas del alumnado de Educación Infantil y Primaria. Para ello se ha aplicado el test ITPA que analiza los procesos psicolingüísticos: procesos receptivos, organizativos y expresivos.

En cuanto a los procesos receptivos, la comprensión auditiva y visual, aunque no se observan diferencias significativas en función del sexo y de la procedencia cultural, las puntuaciones de las niñas son superiores a las obtenidas por los niños y las puntuaciones del alumnado europeo son mejores que las del grupo bereber.

Por el contrario, si se analizan los datos en función de la etapa educativa, en el alumnado de la etapa sólo existen diferencias en función de la procedencia cultural en la subprueba Comprensión Visual y en la etapa Primaria, en ambas subpruebas, siento en todos los casos los de origen bereber los que muestran las medias más bajas. Estos resultados son similares a la investigación de Mesa y Sánchez (1996) que encontraron que son los niños de lengua *tamazight* de Educación Infantil y primeros cursos de Primaria los que obtienen peores

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

puntuaciones que los niños que proceden de familias en las que su lengua materna es el español y en las subpruebas auditivo- vocales y algunas viso- motoras del Test de Aptitudes Psicolingüísticas de Illinois. Estos bajos resultados en el alumnado de procedencia bereber y con lengua materna *tamazight* pueden ser debido a que cuando se incorporan al sistema educativo suelen desconocer la lengua o tienen un uso restringido de la misma ya que los familiares de este alumnado si bien conocen la lengua española presentan fallos gramaticales y léxicos que influye de forma negativa en el desarrollo del lenguaje del niño. Por esto, es necesario poner en marcha proyectos educativos de inmersión lingüística para desterrar la creencia de que la mera asistencia a clase cuando ésta se imparte en una lengua que no es la lengua materna bastará para alcanzar un dominio de la lengua vehicular (Navarro y Huguet, 2005).

Según García Martí (2012: 80), en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje “están implicadas habilidades cognitivas como la memoria visual y la auditiva, la capacidad de asociación y la capacidad de atención” por eso es necesario dotar al niño de experiencias lingüísticas y comunicativas, siendo los padres un elementos esencial para contribuir al incremento de vocabulario, de la comprensión y del entendimiento de la lengua, previniendo problemas escolares futuros.

En relación con los procesos lingüísticos organizativos entre los que se encuentra las pruebas de asociación auditiva y visual, los datos indican que no existen diferencias ni por sexo ni por la procedencia cultural, aunque son las niñas y los estudiantes de procedencia europea los que presentan las mayores puntuaciones. Por el contrario, si se encuentran diferencias en función de la etapa educativa, siendo tanto el alumnado de la etapa de infantil como el de Primaria de procedencia europea los que presentan los mejores puntajes. Esto puede ser debido a que el alumnado de procedencia cultural bereber se encuentra en una situación de desventaja porque tiene que aprender el español, que no es su lengua materna tal como indican en los diferentes estudios realizados con población escolar melillense (Hernández, 2003; López, 2005).

En cuanto a los procesos lingüísticos expresivos en los que se incluyen la expresión verbal y la motora, los datos siguen la tendencia anterior, aunque no existen diferencias en función del sexo y la etnia las mayores puntuaciones las obtienen los niños y el alumnado de procedencia europea. Si se analiza por separado la muestra, en el alumnado de la etapa infantil se encuentran diferencias entre los de procedencia europea y los de origen bereber. Los datos coinciden con los de Herrera y Delfior (2005) que comparan habilidades psicolingüísticas de niños de lengua materna española y *tamazight* en Educación Infantil y concluyen que el nivel de vocabulario de los niños de procedencia bereber es menos que los

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

niños cuya lengua materna es el español. Así, Roberts (2008) encuentra que los niños con lengua materna distinta a la vehicular presentan un menor desarrollo del vocabulario. También en esta línea se encuentra la investigación realizada por Díaz- Aguado, Baraja y Royo (1996) en el que concluyeron que en el alumnado con una lengua materna distinta al español, las habilidades básicas de comprensión y expresión tardarán más en adquirirse. Además, la mayor dificultad que presenta el estudiante es seguir las explicaciones y expresarse en castellano. Esta falta de precisión de la expresión hace que el discente obtenga niveles muy pobres de conocimientos lingüísticos. Esta falta de precisión de la expresión hace que el discente obtenga niveles muy pobres de conocimiento lingüística y matemáticos (Serra, 1997).

En este sentido también podemos encontrar la investigación de Leppanen et. al (2004) en el que dirigió su investigación hacia alumnos de infantil y primer grado de primaria, como el estudio realizado en nuestra investigación, y se coincide con esta investigación en que a niveles bajos en habilidades preescolares se traducen en pobres resultados en el desarrollo de la alfabetización. Así mismo en los resultados de la investigación, atendiendo al nivel de estudios de padre y madre, cuanto menor son los estudios del padre y de la madre, menores puntajes obtienen en las subpruebas que componen el ITPA.

Así mismo en la misma línea, Sénéchal et al. (2001) atiende a las interacciones familiares y comunitarias tendentes a desarrollar habilidades del lenguaje oral y escrito, donde incluyen conocimientos conceptual y sobre las funciones de la escritura, prácticas familiares de lectura: lenguaje oral y habilidades metalingüísticas. Por ello en los centros de Melilla, los niños se incorporan al colegio, sin saber hablar español, debido a que los padres desconocen también el idioma y lo que implica que no haya conexión entre el colegio y la familia por lo que influye como se ha comentado con anterioridad en los conocimientos y el desarrollo del habla. Así tal como lo citan DiLalla, Marcus y Wrigiht Phillips (2004) concluyen que existe relación entre las conductas de los niños preescolares y su nivel académico en los grados más avanzados, lo que reflejan que las conductas preescolares pueden ser predictoras de la ejecución académica, incluso durante la adolescencia.

Gottfred y Lybolt (2006) consideran la etapa de la Educación Infantil fundamental para el desarrollo del lenguaje y como consecuencia para la estimulación del pensamiento, siendo esta etapa de gran importancia para detectar el nivel logrado en el progreso de las habilidades lingüísticas para poder predecir las aptitudes en el desarrollo de la lectoescritura, decisivas para un buen rendimiento escolar (Galicia, Sánchez, Pavón y Peña, 2009).

En definitiva, el estudio sobre el desarrollo y adquisición del código alfabético en niños cuya lengua materna no coincide con la lengua de escolarización y, por lo tanto, que han de aprender una segunda lengua, debe analizarse desde una perspectiva amplia. Esto es, no debe

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

limitarse únicamente a la vertiente estrictamente lingüística sino que además hay que incluir una perspectiva sociocultural en la que se atiendan a factores como la lengua de socialización, el estatus de la lengua materna así como de la segunda lengua o el aprendizaje en situaciones comunicativas de práctica (Grant, Wong y Osterling, 2007).

Además, hay que mencionar el estudio de Maruny y Molina (2000) realizado con estudiantes marroquíes que demuestra que son necesarios 3 años de escolarización para desarrollar suficiente competencia conversacional en el lenguaje de la escuela y 5 años en la escuela para mostrar una comprensión lectora aceptable. Esto demuestra la necesidad de trabajar desde el aula las habilidades comunicativas y preacadémicas porque pueden determinar el éxito escolar (Martínez, Martínez y Pérez, 2004).

Cummins (2001) concluye que esto puede ser debido, entre otras razones a la interacción de los niños con su medio, pero sobre todo su relación con otros niños y adultos en los ambientes escolares. Por ello, la mediación del adulto en los espacios de lenguaje es muy importante, pues éstos tienen la posibilidad de organizar mundos artificiales donde el niño puede desenvolverse de manera participativa de una manera natural y enriquecedora (Vygotsky, 1993).

Pero, aunque la escuela ayuda a minimizar las diferencias encontradas, siguiendo a Grau, Álvarez y Tortosa (2010) se hace necesario la complementariedad de la acción educativa tanto en casa como en el centro educativo donde desarrollar programas de estimulación de las habilidades psicolingüísticas, especialmente para el alumnado que presenta déficits en algunas áreas, problemas de bilingüismo o que procedan de contextos culturales desfavorecidos.

Así mismo la participación de las familias es un factor importante desde el punto de vista de la integración y cohesión social (Santos, Lorenzo y Priegue, 2011). Otros trabajos como el de Lozano, Alcaraz y Colás (2013) revelan que la participación de las familias es un elemento clave en la integración de los niños y especialmente en los casos de niños inmigrantes. Por ello, en ocasiones los resultados obtenidos en la aplicación del método, es más lenta por la escasa implicación familiar. En este sentido, se destacan investigaciones nacionales e internacionales (Dearing, Kreider y Weiss, 2006; Sanders, 2005; Driessen, Smit y Slegers, 2007; Ruiz de Miguel 2009) en el que muestran la conexión entre participación familiar y rendimiento escolar, señalándose como un factor clave en el éxito académico, y principalmente, para la adquisición de un buen desarrollo del lenguaje.

Por otra parte, analizada la relación entre bilingüismo y rendimiento escolar los resultados indican que existe correlación siendo los niños que presentan situación de bilingüismo los que obtienen un menor rendimiento. En esta misma línea. El trabajo de Siguan (1998) concluye que el alumnado inmigrante con bajos niveles de lenguaje obtiene bajas

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

puntuaciones en relación con los compañeros autóctonos, en todas las materias relacionadas con lengua. Por todo esto, se puede concluir que el desconocimiento de la lengua vehicular y los problemas en la expresión puede ser un indicador de fracaso escolar en este alumnado.

Profundizando en la idea anterior, al analizar la situación de bilingüismo en casa y el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas obtenidas en el ITPA, los resultados concluyen que existe relación entre ambos, siendo el alumnado que en casa siempre habla *tamazight* el que presenta las peores puntuaciones. Además, se analizó la influencia del bilingüismo y el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas concluyendo que los niños que en casa siempre o casi siempre utilizan el *tamazight* como lengua vehicular presentan bajo rendimiento. Estos resultados coinciden con los de Mesa (2000) que indican que el alumnado bereber presenta mayor número de suspensos que el alumnado de origen europeo. En esa línea, Gottfred y Lybolt (2006) señalan que la adquisición de las habilidades relacionadas con el lenguaje es crucial para el funcionamiento académico y guarda una alta relación con el éxito/fracaso escolar (Guevara y Macotela, 2002).

Por esto, es necesario, siguiendo las indicaciones de López y García (2005):

- Poner en marcha programas preventivos en aquellos grupos de riesgo que presentan dificultades lingüísticas debido a su situación de bilingüismo. Esta actuación estará centrada en el alumnado de la etapa infantil que tiene como lengua materna el *tamazight* donde su primer contacto con el español es el aula.
- Elaborar programas de intervención temprana siendo el objetivo el alumnado de Primaria que comience a manifestar problemas en las habilidades psicolingüísticas, en los primeros momentos de su escolarización. Para ello, elaborar un proyecto de centro donde se diseñen programas de estimulación lingüística que fomenten las aptitudes lingüísticas del estudiante para que incida positivamente en el ámbito escolar.
- Además, complementar en los centros educativos programas de intervención lingüística para trabajar con el alumnado que por sus características culturales o causas socioculturales de contextos deprimidos presenten problemas de lenguaje.

En esta línea Quezada (2010) atiende a que muchos niños con dificultades o trastornos en el lenguaje que empiezan a asistir en Educación Infantil tienen la dificultad del dialecto familiar, pues usan un lenguaje entendido sólo por sus familiares, ya que solo ellos conocen el significado. Así, el problema de la comunicación con otros niños de su edad y con la docente se

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

torna complicado y a veces frustrante para él. Pero no es imposible pues, el contacto diario con otros niños de su edad y su necesidad de compartir experiencias es un punto a favor para iniciar la corrección tanto de la articulación como del vocabulario.

Atendiendo a Quesada (2010) el que un niño dentro del aula posea algún trastorno en el desarrollo del lenguaje no debe considerarse como una limitación ni debe conllevar una actitud compasiva o de burla por parte del resto del grupo; por el contrario, se debe tratar con naturalidad y buscar la manera de apoyarlo. Por ello, después de analizar y evaluar el dominio lingüístico del alumnado en Infantil y Primaria y concluyendo que el alumnado bereber presenta niveles más bajos en las habilidades psicolingüísticas se plantea la necesidad de aplicar un programa de intervención donde se fomente el desarrollo del lenguaje oral y así se pueda atender a la diversidad del grupo/aula.

Siguiendo esta línea, y atendiendo a la segunda fase de intervención en el que los objetivos marcados en la investigación, fueron diseñar y aplicar el programa de intervención, Método Doman, al alumnado de Infantil y Primaria y evaluar si dicho programa influye en la mejora del lenguaje oral y el razonamiento lógico-matemático. Para ello, se trabajó con un grupo experimental y un grupo de control y realizando evaluaciones pre-post test para conocer el alcance de la intervención con niños de 3 a 6 años. Para ello-se aplicó una primera prueba (pretest) y pasado 9 meses se procedió a la evaluación de todo el alumnado con la misma prueba (postest).

Primeramente, esta propuesta se elaboró para contribuir, apoyar y fortalecer la lectura y escritura de los niños; se quería hacer una construcción en la vida educativa de cada niño, aplicando los conocimientos que manejan los docentes y estructurando unas metodologías diferentes para el plan de investigación.

Con base en lo anterior, la propuesta de fortalecer las habilidades de lectura y escritura en los niños no debe confundirse con una propuesta de acelerar el aprendizaje o de estimular el aprendizaje precoz. En esta idea, Doman (2010) entiende que los métodos tradicionales tienden a retrasar el aprendizaje del lenguaje escrito y que los niños de 3 años pueden aprender más que las vocales, algunos incluso pueden aprender a leer correctamente.

Por ello, y a partir de los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación y coincidiendo con López y García (2005) es necesario plantear programas de intervención es necesario plantear programas de intervención y evaluar su influencia en el desarrollo del lenguaje, principalmente en aquel alumnado que presenta problemas de lenguaje, en este caso el alumnado con bajo dominio del español por presentar problemas de bilingüismo dada su procedencia cultural y su lengua materna, el tamazight.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Por esto, se han analizado los métodos y se ha seleccionado el método Doman en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria con alumnado de diversa procedencia cultural y con problemas de bilingüismo, para comprobar su eficacia y conocer su influencia en el desarrollo del lenguaje en el alumnado.

En relación con la hipótesis que se han planteado, no existen diferencias significativas entre el Grupo Control y Grupo Experimental una vez aplicado el programa de intervención, aunque los resultados indican que las puntuaciones del Grupo Experimental mejoran en relación con el Grupo Control, por lo que las mejoras en las puntuaciones pueden ser fruto de la intervención. Este resultado está en la línea de la investigación de Law, Garret y Nye (2007) que consideran que las intervenciones mejoran la expresión fonológica y el lenguaje.

Para analizar si la mejora en el grupo experimental es fruto de la intervención con el Método Doman, se analizó al grupo experimental y el grupo control antes y después del tratamiento y los resultados indican que no existen diferencias significativas, en ninguna de las variables analizadas, aunque los puntajes mejoran. Este resultado está en la línea de la investigación de Sparrow y Zigler (1978) que concluyó que a pesar de no existir diferencias significativas en el rendimiento tras la prueba, los grupos analizados mostraron alguna mejora en el rendimiento en el ámbito del lenguaje entre el principio y el final del estudio. Aunque, las mejoras siempre pueden atribuirse al desarrollo del niño, al margen del método (American Academy of Pediatrics, 1982, 1999).

Así mismo, hay que tener en cuenta, que hay numerosos factores que intervienen en el aprendizaje lector eficaz, tales como la comprensión auditiva, la atención visomotora, la habilidad matemática, la inteligencia general, (Leppanen, Niemi, Aunola y Nurmi, 2004), el método que se emplee, las características de los textos elegidos y el entrenamiento en los distintos procesos cognitivos lectores (Jimenez, Rodrigo, Ortíz y Guzmán, 1999) entre otros.

Por lo que hay que tener en cuenta según los autores citados que la estimulación temprana en Educación Infantil no parece ser suficiente por sí sola para prevenir fracasos en el desempeño lector posterior, existen otros factores externos a la escuela como son el entorno familiar, factor prioritario en el que la lengua del niño, el tiempo que se le dedique al mismo, la ratio en el aula, son factores que influyen a que el método no curse como se esperaba.

Después de realizar una revisión bibliográfica sobre el método se recoge en el informe de la Academia Estadounidense de Pediatría en 2005 concluía que este método no es útil para trabajar con niños con problemas neurológicos. Además, en informes realizados por la Academia Americana de Medicina Médica y Rehabilitación (1968), la Academia Americana de

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Pediatría (1998), entre otras, concluyen que no hay diferencia entre aplicar o no aplicar este método.

Además se considera que el método se centra en carecer de fundamentos científicos (Academia de Pediatría, 1982) y por no existir evaluación científicamente rigurosa con grupo de control que demuestre la eficacia del método. Aunque también existen estudios realizados con grupo control en los que se observa la ineficacia del método (Vergara et al., 2011) concluyendo que con esta metodología tampoco mejoran los problemas de aprendizaje o lectura.

Por otro lado, existen investigaciones que están a favor del método, entre ellas encontramos la investigación de Doman (1966) que concluyó que el método mejora la habilidad lectora ya que un niño puede captar y retener todo lo que se le presente durante la etapa infantil, así que en esta etapa tiene habilidad para aprender el lenguaje oral y lo aprende de manera auditiva o escrito, y de manera visual (Doman, 2007).

En esta línea se encuentra el trabajo de Valadez, Gómez y García (2013) que utilizaron la filosofía del Método Doman y que concluyeron que incorporando un software multimedia basado en este método, los docentes que lo utilizaron obtuvieron buenos resultados en el desarrollo de la competencia lectora, datos que están en contra de los datos obtenidos en esta fase de la investigación.

También se encuentra el trabajo Toledo, Rodríguez y Dávila (s.f.) que concluyeron que la utilización del Método Doman para enseñar inglés con niños con necesidades educativas especiales produjo resultados muy positivos, aunque tal como se detalla la metodología parece ser un estudio cualitativo y no hay comparación entre el pretes-postest. Aunque Toledo et al. (s.f.) consideran que para optimizar los resultados debe existir buena relación profesor-alumno, conocer el método y el diseño de materiales debe ser variado.

En esta línea, Flórez y Rodríguez (2014) utilizando el método Doman plantean como uno de los grandes objetivos para mejorar el nivel lector de los niños diseñar e implementar una página web que mejorará el nivel lecto-escritor del alumnado realizando una interacción activa y lúdica.

Además, se encuentra la investigación de Bernal y Sarmiento (2014) que consideran que el Método Doman es eficaz para el proceso lecto-escritor, ya que éste facilita los procesos cognitivos y ayuda a los estudiantes a pensar de manera lógica sobre los hechos cotidianos y resolver problemas prácticos y sencillos en el área de la lectura. Por ello, en esta investigación comparando el postest del grupo experimental con el grupo control en función de la variable de la cultura de origen y el idioma que hablan en casa, no existen diferencias entre ambos

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

grupos, aunque los datos indican que son los estudiantes de procedencia europea y los monolingües los que obtienen mayores puntajes. Además, los datos indican que los alumnos de procedencia bereber y los bilingües del Grupo Experimental obtienen mejores puntuaciones que los del Grupo Control después de la aplicación del Método Doman. Hay que especificar que el programa de intervención realizado al grupo experimental han tenido una corta duración, 6 meses, y en la actualidad se sigue trabajando con este método, así, aunque los resultados no indican que existan diferencias significativas se observan algunos avances. En esta línea se encuentran los trabajos de Maruny y Molina (2000) demuestran que para adquirir un adecuado desarrollo de la competencia conversacional es necesario, al menos, 3 años de escolarización, siendo el tiempo utilizado en esta investigación insuficiente para analizar los resultados del programa de intervención.

Quintero, Uribe y Rodríguez (2015) han puesto en marcha este Método con niños de Jardín de Infancia y obtienen buenos resultados, ya que los niños se iniciaron en el proceso de lectura, reconociendo y leyendo la mayoría de los niños. Por los buenos resultados obtenidos se ha implementado en el centro como método para iniciarlos en la lectura.

Aunque en nuestra investigación no se cumpla la hipótesis de que el método Doman produce diferencias significativas entre el Grupo Experimental y el Grupo Control podemos justificar este resultado por el tiempo realizado la evaluación posttest. Es decir, el tratamiento actualmente continúa y se ha aplicado la primera toma de datos después de 6 meses, aunque el programa tiene prevista una duración de 2 años. Por esto, una de las críticas que el método recibe según Vergara, Martínez, Martínez (2011) es que el método es rígido, inflexible y difícil de aplicar por necesitar gran número de horas. Aunque para llevar a cabo cualquier programa de intervención es necesario un tiempo para poder analizar los resultados.

Si bien es cierto que según Ygual, Cervera, Baixauli y Meliá (2011) opina que la identificación temprana del niño con dificultades del lenguaje constituye un proceso largo, en el que hay que adoptar medidas a largo plazo, que contribuya al desarrollo del niño.

Otro de los inconvenientes que presenta el método según Figueres y Pujol (2006) es que la familia es fundamental en el proceso del desarrollo de este método; y por ello si no hay una participación de la misma el desarrollo y la evolución del proceso no sería el mismo. Al igual que Bracken y Fischel (2008) que consideran que el nivel educativo de los padres junto con el tipo de ocupación que éstos tienen los padres influyen en el rendimiento escolar. En el contexto en el que se desarrolla esta investigación la implicación de la familia es, en algunos casos, difícil de conseguir, principalmente porque mucho de las madres y padres son de origen bereber con escaso dominio del español y bajo nivel educativo lo que hace complicado

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

conseguir su colaboración en la puesta en marcha de este método, y son estos niños los que mayor apoyo necesitan para compensar su escaso dominio de la lengua. Aunque la implicación de la familia en la escuela es muy poco frecuente o, incluso, nula, tal como indica Meil (2006) que considera que al menos un 14% de los padres y madres hacen dejación de sus responsabilidades como educadores. Esta falta de compromiso se da en todo tipo de familias y más cuando la familia no presenta un buen dominio de la lengua vehicular. En la investigación de Sánchez et al. (2013) concluyen que los encuestados responden que sus progenitores no asistían nunca al centro para hablar con los profesores-tutores, también se resalta que existe una nula participación de la familia en las actividades del centro educativo. López y Encabo (2001) subrayan la importancia de la colaboración familiar e instituciones educativas para conseguir reducir el distanciamiento en cuanto a objetivos educativos. Así, Oliva y Palacios (2003) señalan que los padres que participan más en la vida del centro escolar y tienen más interés en lo relacionado con la educación de sus hijos tienen hijos con mayor nivel lingüístico, mayor rendimiento y menos problemas de conducta y, además, participando en el centro transmiten actitudes favorables al mismo.

En la misma línea, en ocasiones tal y como lo cita Marks (2006) comprobó que a mayor número de hijos la atención y el tiempo que se le puede dedicar a su hijo es menor, con las repercusiones que conlleva sobre el rendimiento del alumno. También James (2004) cita que aquellos padres que tienen experiencias educativas negativas se generan malas expectativas hacia las percepciones, al colegio y al profesorado. Todo esto conlleva que los resultados no sean los esperados por la barrera ante la que se encuentra en profesorado en la escuela. Por esto, se puede concluir que pensar en la colaboración para llevar a cabo este programa de intervención con el método Doman es un asunto difícil de llevar a la práctica.

Por lo tanto, atendiendo a un estudio realizado por Cohen, Roy, Walls y Tomlin (2004) en el que se intentó determinar las interrelaciones entre la frecuencia de encuentros de lectura de padres- hijos se llegó a la conclusión de que el programa de intervención tuvo un impacto leve pero significativo en el entorno alfabetizador del hogar del niño. Por lo que el que el método se aplique en casa ayuda a que los resultados sean mayores.

Además, otra de las posibles razones de la falta de diferencias significativas son los inconvenientes que han surgido durante la fase de intervención, entre otros son: el método requiere su aplicación a diario 3 veces al día y esto no siempre ha sido posible dada las actividades previstas para la jornada escolar y las fiestas especiales que impiden aplicar los bits tal como se había concretado y el exceso de actividades de los niños que hacen que repercuta negativamente en la intervención. Estos inconvenientes están en la línea de la investigación

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

realizada por (Doman, 2008) que consideran que la puesta en marcha este método puede dificultar su aplicación ya que se trata de un grupo numeroso de niños, hablamos de 28 alumnos por clase y es difícil de mantener la atención de los niños a la vez, teniendo en cuenta la edad de los mismos. Además, el horario de realización se reduce a las cinco horas lectivas en el colegio sin que continúe el programa de intervención en casa por los problemas anteriormente comentados.

Pero a pesar de los inconvenientes, las ventajas las superan porque la motivación de los niños es alta porque se sienten interesados a la espera de los bits, ya que se centran en los intereses del niño. Además, se puede decir que es un método que se puede integrar en cualquier momento del día debido a que muchos aspectos se trabajan como centro de interés. Por ello en la investigación se destaca que hay flexibilidad en la aplicación del mismo y que en ningún momento interfiere en la programación del aula.

Pero hay que ser conscientes que para que el método sea eficaz, el profesorado tiene que creer en el mismo y tener buena preparación en la implantación de este método. Así, y tal como lo cita Álvarez (2004) es necesario capacitar a los docentes en estrategias que permitan el desarrollo del lenguaje oral basados en la inteligencia lingüística, debiendo incrementar la interacción verbal de los niños en su contexto social. Asimismo, los docentes deben ser entrenados en estrategias didácticas para que puedan orientar y apoyar a los padres y representantes para que conozcan los factores, elementos y condiciones que facilitan el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje oral en los niños. Estableciéndose la necesidad de la participación de los docentes en actividades permanentes de expresión oral, tales como: lectura de cuentos, poesías, fábulas historias, canciones, entre otros, que tiendan al desarrollo del lenguaje oral basado en la inteligencia lingüística en Educación Inicial.

VII. 2. CONCLUSIONES

A continuación se exponen las conclusiones a las que llegamos según los datos obtenidos en esta investigación. Éstas quedarán recogidas tratando de dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados.

En relación con el primer objetivo: “conocer y evaluar el dominio del lenguaje oral, la comprensión verbal del español en los niños con la lengua materna español y *tamazight*”.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

1. En relación con el primer objetivo, los datos indican que es el alumnado de procedencia europea son los que presentan mejores puntuaciones en la mayoría de las pruebas del ITPA en todos los cursos, excepto en el grupo de 3º de Primaria que es el alumnado de procedencia bereber el que presenta mejores puntuaciones en la comprensión visual, expresión motora, integración gramatical y por último integración motora.
2. En cuanto a la variable sexo, los datos indican que en la mayoría de las subpruebas las niñas son las que obtienen las mayores puntuaciones que los niños, exceptuando las pruebas de expresión verbal, donde los niños de Infantil y los de 1º y 3º consiguen mayores puntajes.

En relación con el segundo objetivo: "Analizar si existen diferencias en el dominio del lenguaje en función de las variables sexo, nivel sociocultural de la familia, lengua materna del contexto familiar, uso del bilingüismo en casa y procedencia cultural" se concluye que:

En relación a la variable sexo:

1. Aunque solo se encuentran diferencias significativas en la prueba de Integración Visual, son las alumnas las que obtienen mejores resultados que los alumnos.
2. El alumnado de origen europeo destacan en la subprueba de Expresión Motora y por el contrario, las mejores puntuaciones las presentan los alumnos de origen bereber en la subprueba de asociación visual.

En cuanto a la variable procedencia cultural:

1. Las mejores puntuaciones las obtienen los estudiantes de origen europeo en relación con el grupo de procedencia bereber.

En función de la variable etapa educativa y su relación con la variable procedencia cultural:

1. Es en la etapa de Educación Infantil donde se observan mayores diferencias psicolingüísticas entre los niños de origen bereber y los de origen europeo, ya que los alumnos de origen bereber se incorporan en el aula sin saber hablar castellano.
2. El alumnado de la etapa de Educación Primaria de procedencia europea, con lengua materna española, es el que presenta mayores puntuaciones que el de

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

procedencia bereber, exceptuando el subtest de integración visual que se invierte la tendencia.

3. Es en el alumnado de la etapa infantil donde se encuentran las diferencias entre el grupo de procedencia europea y bereber, siendo el primero el que obtienen mejores puntuaciones. Es por esto que se hace necesario para compensar las diferencias.
4. En la etapa de Educación Primaria se observa que el nivel de lenguaje del alumnado europeo y bereber se equiparan y que la descompensación que se observaba en la etapa de Educación Infantil no existe en Educación Primaria, aunque todavía las puntuaciones de la población europea es mejor que la bereber.

En cuanto a la variable alumnado monolingüe/bilingüe se concluye:

1. En la etapa de Educación Infantil los niños de origen bereber, que son bilingües obtienen menores puntuaciones que los de origen europeo.
2. En la etapa de Educación Primaria no se encontraron diferencias significativas en los niveles que componen el ITPA, aunque en algunas supuebas el grupo de origen europeo superior al bereber.
3. El alumnado que siempre en casa habla *tamazight* obtiene las medias más bajas en las pruebas de aptitudes psicolingüísticas.
4. El alumnado bilingüe obtiene resultados más bajos en Lengua y Matemáticas que el alumnado monolingüe.

Por último, en relación con la variables influencia de factores socioculturales:

1. Cuanto menor son los estudios del padre y de la madre, menores puntajes obtienen en las subpruebas que componen el ITPA y menores habilidades psicolingüísticas, esto se relaciona con la cultura de procedencia, siendo el de origen bereber donde se concentran los menores niveles educativos.
2. El alumnado del colegio concertado obtiene mejores resultados en rendimiento escolar tanto en lengua como en matemáticas que los estudiantes del colegio público.

Por todo esto, se concluye en la idea de la necesidad de intervenir en los niños de la etapa de Infantil para mejorar sus habilidades psicolingüísticas, como medida de prevención

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

desde el primer momento o de intervención en el alumnado que presenta desconocimiento de la lengua vehicular.

En cuanto al tercer y cuarto objetivo “Elaborar, desarrollar y evaluar un programa de intervención educativa en las primeras etapas de escolarización (Infantil y 1º de Primaria) para mejorar el dominio lingüístico” y conocer la eficacia del Método Doman en niños de Educación Infantil y Educación Primaria, se obtienen las siguientes conclusiones:

1. En relación con la variable sexo, no existen variables significativas entre el grupo control y experimental, aunque las puntuaciones del grupo al que se le aplica el método son superiores a las del grupo control.
2. Atendiendo a la etnia y el habla en casa los resultados atienden a que no existen diferencias significativas, aunque los datos indican que los de procedencia bereber y los bilingües del grupo experimental obtienen mayores puntuaciones que los del grupo control después de la aplicación del método Doman.
3. En general, aunque no existen diferencias entre el grupo experimental y control los datos indican que existen mejores puntajes en el grupo que ha recibido el método.
4. El Método Doman se tiene que aplicar durante, al menos, un curso escolar para analizar la eficacia del método. Ya que una variable que puede estar incidiendo en su evaluación es el tiempo de aplicación.
5. La formación del profesorado en estrategias de intervención en el alumnado de Infantil con problemas de bilingüismo es necesario porque es la intervención con métodos adecuados es fundamental para compensar el déficit en el área del Lenguaje.
6. La investigación cuasi-experimental sobre la aplicación de un método y su influencia sobre la estimulación del lenguaje es imprescindible para mejorar la práctica docente, ya que son pocas investigaciones que utilizan esta metodología para evaluar la eficacia de su intervención en el aula.
7. Para la estimulación del Lenguaje, especialmente para el alumnado que presenta desventaja sociocultural, siendo en el caso de nuestro contexto es el de procedencia bereber, es imprescindible la colaboración de la familia, ya que solo el trabajo de clase no garantiza la eficacia del método.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

8. La colaboración familia-escuela es fundamental para la mejora del rendimiento académico del alumno y más con familias que se encuentran en situación de riesgo.

VII. 3. PROPUESTAS

Para futuros trabajos de investigación, se propone diseñar un material educativo Multimedia dirigido a la enseñanza escolar, atendiendo a una metodología que garantice una calidad educativa, centrada en la particularidad que tiene una ciudad multicultural.

Por esto, sería necesario continuar con la investigación utilizando un diseño longitudinal para analizar la evolución del lenguaje en el niño y la utilidad del método. Además, la metodología de cualquier programa de intervención deberá ser cuasi-experimental, para poder comparar los resultados entre el grupo control y experimental.

Por otro lado, es necesario que el programa de intervención se ponga en marcha desde la entrada en Educación Infantil, es decir, 3 años, hasta finalizar esta etapa, 6 años. De este manera, se podrá evaluar el progreso del alumnado antes de iniciar la etapa de Educación Primaria, detectando al estudiante que presenta déficits en el área del lenguaje para poder intervenir desde los primeros momentos.

Es imprescindible la formación del profesorado en el Método que se trabaje, solo desde la concienciación de que hay que trabajar con todo el alumnado, pero especialmente con los que presentan desventaja sociocultural, programas de estimulación en la etapa infantil se podrá lograr acciones coordinadas y una mejora en el desarrollo del lenguaje, predictor de un buen rendimiento escolar.

No es solo tarea del centro educativo, hay que implicar a las familias en la importancia de un buen desarrollo del lenguaje como garantía de un buen ajuste escolar. Por ello, desde el centro y a través un Proyecto Educativo de Centro impulsar las AMPAS desde la etapa infantil para llevar a cabo una Escuela de Familia donde se informe y se forme a padres y madres en la colaboración con el centro para lograr un desarrollo óptimo del alumnado.

Además, hay que impulsar en el centro medidas de inmersión lingüística en aquellos alumnos que acceden a la etapa infantil con escaso o nulo conocimiento de la lengua vehicular. En este caso hay que plantear, conjuntamente con el método que se trabaje, programas de refuerzo en lengua española para compensar el déficit del alumnado cuya lengua materna es el tamazight. También, se puede hacer extensible esta medida a niños con

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

necesidades educativas con apoyo educativo. En ambos casos el programa de intervención deberá ser llevado a cabo por personal especializado y de forma rigurosa y a lo largo de toda la etapa de la escolarización en Educación Infantil.

Hay que añadir que como propuesta de futuro se plantea la necesidad de utilizar las TICs para llevar a cabo este método en el aula. Para ello, se desarrollará un software educativo ya que fomenta el constructivismo y desarrolla la comunicación activa, además ayudará a articular códigos virtuales, verbales y sonoros, ya que promueve un entorno de exposición donde se produce un aprendizaje significativo y genera ambientes más motivadores.

CAPÍTULO VIII

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A., Mancilla, L. y Moreau, J. (1993). Enfoque Pragmático: Adquisición de Habilidades Comunicativas Básicas en niños de tres a seis años. Tesis para optar al título de Psicólogo. Universidad de Tarapacá, Arica.
- Acosta, V. (1997). Manual de logopedia. Un enfoque oral y comunicativo para profesionales que trabajan en ambientes educativos y sanitarios. Santa Cruz de Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del gobierno de Canarias (Colección "Textos Universitarios").
- Acosta, V. (2004). Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción. Barcelona, Ars Médica-STM.
- Acosta, V. (2006). "Efectos de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre el lenguaje del alumnado con necesidades educativas específicas". Rev. de Logopedia, Foniatría y Audiología, vol. 26 (1), pp. 36-53.
- Acosta, V. M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A. y Espino, O. (1996). La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación en la conducta lingüística infantil. Málaga, Aljibe.
- Acosta, V. Y Moreno, A. (dirs.) (2003). Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Barcelona, STM
- Acosta, V., León, S., Y Ramos, V. (1998). Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Archidona, Málaga, Aljibe.
- Acosta, V., y Moreno, A. (1999). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona, Masson.
- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, M. (2012). *La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL): Inclusive Action to Improve Oral Language Skills and Early Literacy in Children with Specific Language Impairment (SLI)*. Ministerio de Educación.
- Acuña, X., & Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Revista Onomázein. Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile*. <http://www.onomazein.net/10/desarrollo.pdf>.
- Adelman, H. y Taylor, L. (1993). Learning problems and learning disabilities, California: Brooks/Cole.
- Aguado, G. (1988). "Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio." *Infancia y aprendizaje*, 43, 73-96.
- Aguado, G. (1995). Estrategias para la intervención en los retrasos del lenguaje. En M. Monfort (ed.), Enseñar a hablar. IV Simposio de Logopedia (pp. 244-258). Madrid, CEPE.

- Aguado, G. (1999). Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia. Málaga, Aljibe.
- Aldrete, M. G., Amezcua, M. T., Aranda, C., Mendoza, P. I. y Pando, M. (2003). Desarrollo madurativo del niño en zonas socialmente deprimidas del Estado de Michoacán. Investigación en salud. Núm 003. Extraído el 17 de octubre del 2010 desde <http://redalcy.uaemex.mx/pdf/142/14250304.pdf>
- Alfaro Urrutia, J. E., & Santibáñez Riquelme, J. D. (2015). Diseño y propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar habilidades de comprensión lectora en estudiantes de tercer año básico. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(2), 9-23.
- Alomae, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. Social behavior and personality 34(8), 907- 922.
- Alvarez, R. (2004). Proceso didáctico para el desarrollo del lenguaje oral basado en la inteligencia lingüística en Educación Inicial. Venezuela.
- American Academy of Pediatrics, Committee on Children With Disabilities. (1982). The Doman-Delacato treatment of neurologically handicapped children. Pediatrics, 70, 810-812.
- American Academy of Pediatrics. (1998). Learning disabilities, dyslexia, and vision: A subject review. Pediatrics, 102 (5), 1217-1219. ç
- American Academy of Pediatrics. (1999). The treatment of neurologically impaired children using patterning. Pediatrics, 104(5), 1149-1151.
- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I., & García-Sedeño, M. (2015). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. European Journal of Education and Psychology, 3(1).
- Appel, R y Muysken, P. (1996). Bilingüismo y contacto con las lenguas. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Arriagada, L. (1994): Trastornos del Habla y del Lenguaje. En Montenegro H. y Guajardo, H. (Eds.), Psiquiatría del Niño y del Adolescente Santiago: Edit. Salvador, 311-328.
- Arroyo, R. (1992). Melilla. Contexto de análisis y reflexión multicultural. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca.
- Baker, L; Mackler, K.; Sonnenschein, S. y Serpell, R. (2001). "Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement", Journal of School Psychology, 39, 5, pp. 415-438.
- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. Cultura y Educación, 3 (14), 283- 296.

- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 263-280.
- Barón, L. (2010). La teoría lingüística de Noam Chomsky. Revisión crítica centrada en el innatismo semántico y su estudio empírico. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Barón, L. (2014). La psicolingüística comparada: investigación del lenguaje en humanos y animales desde el punto de vista cognitivo. Manuscrito enviado para publicación.
- Barón, L., Müller, O., & Labos, E. (2013). Los conceptos innatos en la obra de Chomsky: definición y propuesta de un método empírico para su estudio. En: *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), (pp. 324-343).
- Bartlet, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge, U.K, Cambridge University Press.
- Bates, E., Dale, P.S. y Thal, D. (1996). Individual differences and their implications for theories of language development. En P. Fletcher y B. MacWinney (eds.), *The Handbook of child language*. Oxford, Blackwell Publishers, Ltd. (pp. 96- 151).
- Belinchón, M. (1995). Autonomía de la sintaxis y patologías del lenguaje: datos y controversias. En M. Fernández y A. Anula (eds.), *Sintaxis y Cognición*, Madrid, Síntesis.
- Bello, M. A. R., & Sánchez-Teruel, D. (2013). Atención infantil temprana en España. *Papeles del psicólogo*, 34(2), 132-143.
- Benítez, Y. G., García, Á. H., Sánchez, U. D., Hernandez, A. L., & Vargas, G. G. (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 405-434.
- Berk, L. (2004). *Awakening Children's Minds: How Parents and Teachers Can Make a Difference*. Oxford University Press.
- Bernal Triana, C. E., & Sarmiento Camargo, A. L. (2014). Por medio del método educativo Glenn Doman se estimula el aprendizaje lector en los niños y niñas de grado primero del Colegio La Palestina (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Bernstein, B. (1971) "Aproximación socio-lingüística a la educabilidad" en *Clases, códigos y control*. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Vol.I. Akal Universitaria, Madrid. Cap. VIII, pp.150-155.
- Berwick, R., & Chomsky, N. (2011). The biolinguistic program: the current state of its evolution and development. En A. di Sciullo & C. Boeckx (Eds.), *The Biolinguistic Enterprise: New Perspectives on the Evolution and Nature of the Human Language Faculty* (pp. 19-41). Oxford: Oxford University Press. Berwick, R., Friederici, A., Chomsky, N., & Bolhuis, J.

- (2013). Evolution, brain, and the nature of language. *Trends in cognitive sciences*, 17(2), (pp. 89-98).
- Bialystok, E. (2002). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, 52 (1), 159-199.
- Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalinguístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 25-39.
- Blanck, G., & Veer, R. (1996). Chomsky y su teoría del innatismo de los procesos psíquicos. *Novedades Educativas*, (pp. 71, 77).
- Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 10/2002, del 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, no. 307 del 24 de diciembre de 2002.
- Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, del 4 de mayo de 2006. Boletín Oficial del Estado.
- Bracken, S.S. y Fischel, J.E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19, 45-67.
- Brandis, W. y Henderson, D. (1970). Social class, language and communication. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Braslavsky, B. (2004). ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bravo, P. C., & Rosado, J. A. C. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499.
- Brown, R. y McNeill, D. (1966). The "tip of the tongue" phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 325-337.
- Bruner, J. (1977). Early social interaction and language development. En H. R.
- Bruner, J. (1983). *Chil's Talk: Learning to use language*. Nueva York, Norton.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). Informe Capital Humano en Chile. Santiago: La Araucan
- Buckner, J. C., Bassuk, E. L. & Weinreb, L. F. (2001). Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children. *Journal of School Psychology*, 39, 1, 45-69.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bueno, J.J. y Clemente, M (1991). "El lenguaje en los niños de 3 a 10 años desde una perspectiva funcional", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp. 31-46.
- Burguess S. R., Hecht S. A. y Lonigan C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, Vol. 37, N° 4, 408-426.

- Caillods, F. (2001). La reforma de la educación secundaria en los países de Europa. En G. Rama (Ed.), *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. Nueva York: Banco Iberoamericano de Desarrollo.
- Cano Sterling, L. C. (2012). La educación ambiental en la básica primaria: perspectivas desde la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner= The environmental education in the elementary school: perspectives from the Ecology Theory of Urie Bronfenbrenner (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia-Sede Manizales).
- Caro, D. H., McDonald, J. T., & Willms, J. D. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 558-590.
- Carol, R. V., Soler, M., & García, J. R. F. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de educación*, (46), 71-88.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology* 39, 5, 913-923.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona, Graó.
- Cazden, C. (1988). Environmental asistance revisited: Variation and functional equivalence. En F. Kessel (comp.) *The development of language and language researches*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 7(16), 445-500.
- Chevrie-Muller (2001). Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. En Narbona, J. y Chevrie-Muller, C. (ed.) *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona, Masson.
- Chomsky, N. (1969). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Clemente, R. A. (1995). *Desarrollo del Lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona, Octaedro.
- Coll, C. y otros (2000). *El constructivismo en el aula. Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos*. España. Grao.

- Connor, C. M., Son, S., Hindman, A. H. & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43, 4, 343-375.
- Cosmides, L., & Tooby, J. (2002). Orígenes de la especificidad de dominio: la evolución de la organización funcional. En L. Hirschfeld & S. Gelman (Comps.), *Cartografía de la Mente* (pp. 132-173). Barcelona: Gedisa.
- Cruz, M^a. V. de la (1995). *Evaluación de la comprensión lectora (Nivel 1)* Madrid, TCaEA.
- Crystal, D., Fletcher, P. y Garman, M. (1983). *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*. Barcelona, Médica y Técnica.
- Cuevas, L., González, N., Núñez, J. y Rodríguez, F. (2002). Elaboración y evaluación de un programa de mejora de la comprensión oral. *Psicothema*, 14 (2), 293-299.
- Curtiss, S. (1991). La adquisición anormal del lenguaje y la modularidad. En F. Newmeyer (Coord.), *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge 2* (pp. 121-148). Madrid: Visor.
- Dale, P. (1980). *El desarrollo del lenguaje*. Madrid, Trillas.
- De Jong, P. F. y Leseman, P.M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 389-414.
- De León, I. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57. Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H. y Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42 (6), 445-460.
- DeBaryshe, B., Binder, J., y Buell, M. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child development and Care*, 160 (1), 119-131.
- Delgado, U., García, G., Guevara, Y., Hermsillo, A., López, A. y Rugerío, J. P. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 11. Núm. 37, Pp 573-597. Extraído el 13 de octubre del 2010 desde: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm>
- Díaz, G. V., Galán, M. M., Amuedo, M. M. S., y de Vargas, C. E. R. (2011). Eficacia del método de los institutos para el Logro del Potencial Humano (Doman-Delacato) en pacientes con parálisis cerebral infantil. *Rehabilitación*, 45(3), 256-260.

- Dickson, W. P. (1981). Referential communication activities in research and in the curriculum: A metaanalysis. En W. P. Dickson (ed.), *Children's oral communication skills*. Nueva York, Academic Press
- DiLalla, L. F.; Marcus, J. L. y Wright-Phillips, M. V. (2004). "Longitudinal effects of preschool behavioural styles on early adolescent school performance", *Journal of School Psychology*, 42, 5, pp. 385-401.
- Domenech, E. (2001). Trastornos emocionales y patologías del lenguaje. En Narbona, J. y Chevie-Muller, C. (ed.) *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona, Masson.
- Dunst, C.J., Bruder, M.B., Trivette, C.M. & McLean, M. (2001a). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 68-92.
- Dunst, C.J., Bruder, M.B., Trivette, C.M., Raab, M. & McLean, M. (2001b). Natural learning opportunities for infants, toddlers, and preschoolers. *Young Exceptional Children*, 4 (3), 18-25.
- Elboj, C. y OTROS (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Eming Young, M., & Fujimoto-Gómez, G. (2003). Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 85-123.
- Esfeld, M. (2001). La normativité sociale du contenu conceptuel. *Cahiers de Philosophie de l'Université de Caen*, 37, (pp. 215-231).
- Esparza, N., & Rodríguez, M. C. (2009). Factores contextuales del desarrollo infantil y su relación con los estados de ansiedad y depresión. *Diversitas*, 5(1).
- Eysenck, M., & Keane, M. (2000). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Hove: Psychology Press.
- Felson, J.(1995). *Supporting Language Learning in Everyday Life*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340
- Fernández, M., y Anula, A. (1995). Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los deficits sintácticos. Madrid, Síntesis.
- Flores, J. G. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362.

- Flórez, S. E. y Rodríguez, Y. M. (2014). La ciudad Doman. Desarrollo del método Glenn Doman a partir del diseño e implementación de una página web. Recuperado de: http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/3214/TPED_FlorezVelasquezSonia_2014.pdf?sequence1
- Franco, Y. (2007). Estrategias de estimulación utilizadas por las docentes para el desarrollo del Lenguaje Oral en niños y niñas. Venezuela.
- Fresneda, M. D. (2001). "La narrativa en el TEL". En E. Mendoza (coord.), Trastorno específico del Lenguaje. Madrid, Pirámide.
- Fundación Iberoamericana Down 21. (s. f.). Método Doman. Recuperado 2009, julio 17, de: http://www.down21.org/educ_psc/educacion/tecnica_inetrvencion/doman.htm
- Galicia, I. X., Sánchez, A., Pavón, S., Peña, T. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11 (2), 13-26. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212414002>
- Gallego Ortega, J. (1995). La evaluación del lenguaje oral infantil. *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, XV, 241-250.
- García Soto, X, R. (1999). Desarrollo del lenguaje infantil y cohesión narrativa, comunicación presentada al XVII Congreso Nacional de AESLA, Alcalá de Henares, Madrid.
- García-Sánchez, F. A., Escorcía, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N., & Hernández-Pérez, E. (2014). Atención Temprana centrada en la familia. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 45(3), 6-27.
- García-Sánchez, F.A. (2003). Objetivos de futuro de la Atención Temprana. *Revista de Atención Temprana*, 6(1), 32-37. GAT (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GAT (2005). *Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Gil-Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de educación*, (362), 298-322.
- González Zúñiga Godoy, C. I. (2007). Los programas de estimulación temprana desde la perspectiva del maestro. *Liberabit*, 13(13), 19-27.
- González, A. M. (2004). "International perspectives of families, schools and communities: Educational implications for family-school-community partnerships", *International Journal of Educational Research*, 41, 1, pp. 3-9.

- González, D. S. (2001). Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas. *Documentos de trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, (1), 1.
- González, M. C., & Ferrer, M. S. (2004). El valor de la narrativa en la caracterización de los alumnos con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(3), 119-125.
- Gottfred, C. y Lybolt, J. (2006). Cómo fomentar el lenguaje en el nivel preescolar. México: Oficina Internacional de Educación Academia Internacional de Educación.
- Grau, S., Álvarez, J. D. y Tortosa, M. T. (2010). Programa de estimulación cognitiva. El papel de las familias como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Roig, R. y Fioruci, M. (Eds.). Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. *Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola*, 207-220. Alcoy – Roma: Marfil – TRE Università degli studi.
- Graves, M., Juel, C. y Graves, B. (2000). *Teaching reading in the 21st century* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Grupo de Investigación "Innovación Curricular en contextos Multiculturales (2005). Melilla: Un espacio para la investigación educativa multicultural. recuperado de http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/congresalmeria/comuquince.PDF
- Guevara, Y. y Macotela, Buckner, J. C., Bassuk, E. L. & Weinreb, L. F. (2001). Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children. *Journal of School Psychology*, 39, 1, 45-69.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2000). Proceso de adquisición de habilidades académicas: una evaluación referida a criterio. *Revista Iberpsicología 2000: 5. 2. 4, 1-14*. Universidad Complutense de Madrid, España. <http://fs-morente.fi los. ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/Iberpsico9/guevara/ guevara.htm>
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2002). Sondeo de habilidades preacadémicas en niños mexicanos de estrato socioeconómico bajo. *Revista Interamericana de Psicología*, 36, 1, 255-277.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito*. Hughes, J. N., Gleason, K. A. y Zhang, D. (2005). Relationship influences on teacher's perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43, 4, 303-320.

- Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología, México: Pax.
- Guevara, Y.; Hermosillo, A., Delgado, U., López, A. y García G.(2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 405-434.
- Guralnick MJ (2005). An overview of the developmental systems approach to early intervention. En MJ Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to Early Intervention*, pp. 3-28. Baltimore: Brookes.
- Hammer O, D Harper y Pryan (2001): Paleontological statistics software for education and data analysis. *Paleontología Electrónica* 4: 1-9.
- Herrera, L., Defior, S. y Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (1), 39-54.
- Herrera, L., Defoir, S., Serrano, F. y Jiménez-Fernández, G. (2009). Influencia de la procedencia cultural (europea vs. Amazight) en las habilidades de procesamiento fonológico, de vocabulario y de lectura de letras. *Publicaciones*, 38, 43-60.
- Hierro, J. (1976). La teoría de las ideas innatas en Chomsky. Barcelona: Labor.
- Hirschfeld, L., & Gelman, S. (Comps.). (2002). Hacia una topografía de la mente: una introducción a la especificidad de dominio. En *Cartografía de la Mente* (pp. 23-67). Barcelona: Gedisa.
- Igoa, J. M. y García-Albea, J. E. (1988). "Procesamiento sintáctico en la comprensión y la producción de oraciones en una tarea de traducción oral simultánea". *Cognitiva*, 1, 123-152.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jennings, D., Hanline, M. F. & Woods, J. (2012). Using Routines Based Interventions in Early Childhood Special Education. *Dimensions of Early Childhood*, 40(2), 13–23.
- Jiménez, C. (2016). Las TIC en relación con el aprendizaje temprano de la lectura y la escritura: el método Doman.
- Jiménez, J. E. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.
- Johnston, J. R. (1988). Specific language disorders in the child. En N. J. Lass, L. V. McReynolds, J. L. Northern y D. E. yoder (eds.), *Handbook of speech pathology and audiology*. Toronto, B. C. Decker, Inc. (pp. 685-715).
- Juárez, A. y Monfort, M. (1996). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid, Santillana (2ª edición).

- Kaderavek, J. N. y Sulby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 34-49.
- Katz, Y. (2012, noviembre). Noam Chomsky on Where Artificial Intelligence Went Wrong. *The Atlantic* [artículo en línea, consultado el 18 de enero en http://www.theatlantic.com/technology/archive/2012/11/noam-chomskyon-where-artificial-intelligence-went-wrong/261637/?single_page=true].
- Lasnik, H., & Lohndal, T. (2010). Government-binding / principles and parameters theory. *WIREs Cognitive Science*, 1, (pp. 40-50).
- Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid, Visor.
- Law J, Garrett Z, Nye C. (2007). Intervenciones de terapia del habla y el lenguaje para niños con retraso o trastorno primario del habla y el lenguaje. [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/intervenciones en retraso primario del lenguaje.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/intervenciones%20en%20retraso%20primario%20del%20lenguaje.pdf)
- Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2010). Intervenciones de terapia del habla y el lenguaje para niños con retraso o trastorno primario del habla y el lenguaje.
- Law, M. & Darrah, J. (2014). Emerging therapy approaches: an emphasis on function. *Journal of Child Neurology*, 29(8), 1101-1107.
- L'Ecuyer, C. (2015). La estimulación temprana fundamentada en el método Doman en la educación infantil en España: bases teórica, legado y futuro [The Doman method applied to early learning in Spain: theoretical bases, legacy and future]. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 137-153.
- Leinonen, E. y Letts, C. (1997b). Referential communication tasks: performance by normal and pragmatically impaired children. *European journal of Disorders of Communication*, 32, 53-65.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. y Nurmi, J. E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39 (1), 72-93.
- Leseman, P.M. (2010). El impacto de una educación y atención de calidad sobre el desarrollo en la primera infancia: estado de la cuestión. En EACEA. *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*, 20-59. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, del 10 de diciembre de 2013.
- Longa, V. (2006). Sobre el significado del descubrimiento del gen FOXP2. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 20, (pp. 177-207).

- López Martínez, J. (1984). Investigación sobre fracaso escolar en la formación profesional de los centros de la Comunidad Autónoma de Madrid. *Revista de Educación*, 2, 93-114.
- Macotela, S.; Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1995). Inventario de ejecución académica: un modelo diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas, México: Facultad de Psicología-Universidad Nacional Autónoma de México
- Magnuson, K. (2007). Maternal education and children's academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology*, 43, 1497-1512.
- Mahoney, G. & Perales, F. (2012). El papel de los padres de niños con síndrome de Down y otras discapacidades en la Atención Temprana. *Revista Síndrome De Down*, 39, 1–19.
- Marder, S., Querejeta, M., Piacente, T., Resches, M., & Urrutia, M. I. (2005). Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico. In *Estudio sobre la Adquisición del Lenguaje* (pp. 803-818). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Marks, G. (2006). Family size, family type and student achievement: cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of comparative family studies*, 37(1), 1-24.
- Márquez, R. G. (2004). Organización del aula en Educación Infantil.
- Martínez, R. A., Martínez, R. y Pérez, M. H. (2004). Children's school assessment: Implications for family-school partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41 (1), 24-39.
- Martínez, A. S. (1996): Las necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de Educación Infantil.
- Mas, J.M. & Ginè, C. (2010). La familia con un hijo con dificultades o trastornos en el desarrollo. En C. Cristóbal, A. Fornol, C. Ginè, J.M. Mas & Pegenaute, M. (Coord.), *La Atención Temprana, un compromiso con la infancia y sus familias*. Barcelona: UOC.
- Mata, F. S. (2000). Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. In *Atención a las necesidades educativas especiales, de la educación infantil a la Universidad:(actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial)* (pp. 59-76). Edicions de la Universitat de Lleida.
- McWilliam, R.A. (2010). *Routines-based Early Intervention*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- McWilliam, R.A., Casey, A. M. & Sims, J. (2009). The Routines-Based Interview. *Infants and Young Children*, 22(3), 224– 233.
- MECD. Anuario estadístico “Las cifras de la educación en España”
- MECD. Estadísticas de la Educación
- MECD. Sistema estatal de indicadores de la educación. 2000-2014

- Mehler, J., Nespore, M., & Peña, M. (2008). What infants know and what they have to learn about language. *European Review*, 16(4), (pp. 429-444).
- Mendoza, E. (2001). "La pragmática en el TEL". En E. Mendoza (coord.), *Trastorno Específico del Lenguaje*. Madrid, Pirámide.
- Mesa, M.C. (1989). Comprensión verbal y situación diglósica. Investigación descriptiva en el medio escolar de Melilla. *Almina. Revista de Educación*, 12, 10-15.
- Mesa, M.C. y Sánchez, S. (1996). Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Mesa, M.C. (2000). Motivación hacia el aprendizaje y estilos atributivos sobre las causas del éxito/fracaso escolar en un contexto multicultural. Tesis doctoral no publicada.
- Mestre MV, Pérez Delgado E, Frías D y Samper P (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E Pérez Delgado y V. Mestre (Eds.). *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 181- 190). Barcelona: Ariel.
- Millá, M.G. & Mulas, F. (2005). Reseña histórica de la Atención Temprana. En M.G. Millá & F. Mulas (Coords.), *Atención Temprana: desarrollo infantil, diagnóstico, trastornos e intervención* (pp. 255-266). Valencia: Promolibro.
- Ministerio de Educación (MECD) (2013). Factores Determinantes del rendimiento educativo internacional. *Boletín de educación*, 10. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/boletin10.pdf>
- Miranda, N. y Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *ÍKALA Revista de Lenguaje y Cultura*, 16 (29), 67-125.
- Miranda, T. (2005). La arquitectura de la mente según Noam Chomsky. Madrid: Siglo XXI.
- Montecinos, J. P. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite: revista de filosofía y psicología*, (7), 54-66.
- Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S. & Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41, 3, 185-200.
- Moyeda, I. X. G., Ojeda, F. J. R., & Velasco, A. S. (2015). Efectos de actividades fonológicas en el vocabulario, las habilidades psicolingüísticas y los procesos lectores de niños en primer grado. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 29-40.

- Muñoz, J. (2001). "El léxico en el TEL". En E. Mendoza (coord.), Trastorno Específico del Lenguaje. Madrid, Pirámide.
- Murphy, R., Mondragón, E., & Murphy, V. (2008). Rule learning by rats. *Science*, 319, (pp. 1849-1851).
- Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and gramatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 5, 665-681
- Nieto Barrios, B. (2013). Análisis experimental de la relación entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje en Educación Infantil.
- Norris, J. y Hoffman, P. (1993): Whole Language Intervención. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Novak, I., Mcintyre, S., Morgan, C., Campbell, L., Dark, L., Morton, N., et al. (2013). A systematic review of interventions for children with cerebral palsy: state of the evidence. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55 (10), 885-910.
- O'Grady, W. (2008). Innateness, universal grammar, and emergentism. *Lingua: International Review of General Linguistics*, 118(4), (pp. 620-631). *of School Psychology*, 42, 6, 445-460.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). Construir la convivencia. Barcelona: Edebé.
- Ortiz, M. E. (2006). Efectos de conocimientos previos, actitudes y un procedimiento de apoyo a la enseñanza sobre el desempeño de estudiantes de psicología, tesis de doctorado en Psicología, Facultad de Psicología-Universidad Nacional Autónoma de México (inédita).
- Pazo Quintana, T., Viduera Tamayo, I., López Blanco, N., Urrusuno Carvajal, F., y Llanes Álvarez, M. R. (2003). Valoración logofoniátrica de niñas y niños antes de iniciar el círculo infantil. *Revista Cubana de Pediatría*, 75(3), 0-0.
- Peñañiel, F. y Fernández, J. de D. (2000). Cómo intervenir en la logopedia escolar. Resolución de casos prácticos. Madrid: CCS
- Perera, J. (2011). Atención temprana: Definición, objetivos, modelos de intervención y retos planteados. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, (111), 140-152.
- Pérez-López, J. y Brito, A. G. (2004). Manual de Atención Temprana. Madrid: Pirámide.
- Perpiñan, S. (2009). *Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando entornos competentes*. Madrid: Narcea.
- Peterson, C. y McCabe, A. (1987). "The connective "and": do older use it less as they learn other connectives?" *Journal of Child Language*, 14, pp. 375-381.

- Piaget, J. (1974). El juicio moral en el niño. Barcelona: Fontanella. (Trabajo original publicado en 1932). Piaget, J. (1979). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1945).
- Piaget, J. (1976). Seis estudios de Psicología. Barcelona: Barral. (Trabajo original publicado en 1964).
- Piaget, L., e Inhelder, H. (1984). La psicología del niño. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1969).
- Pinker, S. (1995). El instinto del lenguaje. Madrid, Alianza.
- Pinker, S., & Jackendoff, R. (2005). The faculty of language: what's special about it? *Cognition*, 95, (pp. 201-236).
- Poe, M. D.; Burchinal, M. R. y Roberts, J. E. (2004). "Early language and the development of children's reading skills", *Journal of School Psychology*, 42, 4, pp. 315-332.
- Puelles Benítez, M. (2007). ¿Pacto de estado?: la educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, 344, 23-40. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_02.pdf
- Quezada-Castro, M. I. D. M. (2010). Lenguaje oral en estudiantes de 3 años de instituciones educativas de la Red N° 4 del distrito Callao.
- Quintero, A., Uribe, M.A., Rodríguez, j. (2015). El Método Doman o Filadelfia en la Iniciación de la Lectura y la Escritura en los Niños del Grado Jardín en el Colegio Adventista Libertad de Bucaramanga, 2014-2015. Recuperado de: <http://repository.unac.edu.co/jspui/bitstream/11254/61/1/Trabajo%20De%20Grado.%20PDF.pdf>
- Quirós, V. (2009). Nuevo modelo para la atención temprana en Andalucía: directrices y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 1-8.
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 265-290.
- Ramón, P. R., & Sánchez, J. N. G. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37(1), 117-128.
- Ramus, F., Hauser, M., Miller, C., Morris, D., & Mehler, J. (2000). Language discrimination by human newborns and by cotton-top tamarin monkeys. *Science*, 288, (pp. 349 –351).
- Salvat Editores (1975). Entrevista con Avram Noam Chomsky. En *Biblioteca Salvat de Grandes Temas, Revolución en la Lingüística* (pp. 8-31).
- Real Academia Española (1991). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.

- Recart-Herrera, M.I., Mathiesen-De Gregori, M.E. y Herrera-Garbarini, M.O. (2005). Familia del preescolar y su desempeño escolar posterior. *Revista Enfoques Educativos*, 7, 105-123.
- Rodrigo, M.J. & Palacios, J. (2000). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 25-38). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 9, 91-97.
- Rodríguez, L. & Valsiner, J. (2010). El colombiano del mañana, donde las innovaciones comienzan. En J. Borges del Presidente del Congreso (Presidencia), Congreso Interamericano de Psicología Ponencia: El colombiano del mañana: una mirada integral al desarrollo de la planificación cognitiva en niños. Congreso Interamericano de Psicología dirigido por la Universidad de Antioquia, Medellín.
- Rodríguez, L. P., Rosero, R. F., Rodríguez, J., Díaz, L. E. y Mojica, A. (2014). Understanding cognitive planning from an idiographic perspective. En Y. Omi, L. P. Rodríguez & M. C. Peralta (Eds.), *Lives and Relationships: Culture in Transitions Between Social Roles* (pp. 211-233). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Rodríguez, L. y Rodríguez, J. (2013). Colaborar en casa desarrolla, entretiene, educa, motiva. *Apuntes de Familia*, pp, 13-15.
- Romero, E. y Lozano, A. I. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico* 16, 8-12
- Romero, M. A.; Aragón, L. E. y Silva, R. A. (2002). "Evaluación de las aptitudes para el aprendizaje escolar", en L. E. Aragón y A. Silva (comps.), *Evaluación psicológica en el área educativa*, México: Trillas, pp. 37-80.
- Rondal, J. A. (1990). La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje. Mexico, Trillas.
- Rondal, J. A., Seron, X., y Lambert, J. (1988). Problemática del trastorno, evaluación del lenguaje y aportación de la psicolingüística. En J. Rondal y X. Seron (comp.), *Trastornos del lenguaje, I. Lenguaje oral, lenguaje escrito, neurolingüística* (pp. 245-268). México, Paidós.
- Rubio, C., Jiménez, E. y Gaza, M.R. (2013). Desarrollo de habilidades psicolingüísticas a través de la interacción social en centros de drama. *Revista de investigación educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 7, 33-38.
- Ruiz Bikandi, U. (Ed.) (2000). *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.

- Ruiz de Miguel, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 289-304
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 81-113.
- Ruiz, M. (2000). Cómo analizar la expresión oral de los niños y niñas, Málaga, Aljibe.
- Ruiz, Ma. R., Calero, A. y Toledo, M (2005). Relación entre pobreza simbólica y privación sociocultural. Extraído el 8 de abril del 2011 desde: http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=393
- Salsa, A. M. y Peralta, O. A. (2001). "La 'lectura' de material ilustrado: una estrategia educativa para el desarrollo del lenguaje de niños en edad preescolar", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, III, 1, pp. 49-56.
- Samuels, R. (2002). Nativism in cognitive science. *Mind and Language*, 17(3), (pp. 233-265).
- Sánchez, A. y Torres, J. A. (coord.) Villegas, F. (1997). *Educación Especial II*. Madrid: Pirámide
- Sánchez, F. A. G. (2003). Objetivos de futuro de la atención temprana. *Revista de Atención Temprana*, 6(1), 32-37Año.
- Sánchez, I., (2009) Experiencia con el método Glenn Doman. Encuentro educativo. Disponible en <http://www.claustro.net/encuentroeducativo/index.php/numero-3-marzo-09/experiencias-educativas-num-3/experiencia-con-el-metodo-glenn-doman/>
- Sánchez, P (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 40 (2), 1-10.
- Sánchez, S., Serrano, L. y Mesa, M. C. (1992). Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Santander, S., Zubarew, T., Santelices, L., Argollo, P., Cerda, J., & Bórquez, M. (2008). Influencia de la familia como factor protector de conductas de riesgo en escolares chilenos. *Revista médica de Chile*, 136(3), 317-324.
- Scholz, B., & Pullum, G. (2002). Searching for arguments to support linguistic nativism. *The Linguistic Review*, 19, (pp. 185-223). Searle, J. (1972). Chomsky's revolution in linguistics. *The New York Review of Books*, 18(12). Recuperado de <http://www.nybooks.com/articles/10142>
- Schonhaut, L., Maggiolo, M., Herrera, M., Herrera, M. E., Acedo, K., y García, M. (2008). Lenguaje e inteligencia de preescolares: Análisis de su relación y factores asociados. *Revista chilena de pediatría*, 79(6), 600-606.

- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L. y Colton, K.V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439-460.
- Serra, M. (2002). Trastornos del lenguaje: preguntas pendientes en investigación e intervención. *Revista del Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22 (2), 63-76.
- Serra, M. Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel
- Serra, M., Aguilar E.M. Y Sanz, M. (2002) Evolución del perfil productivo en el trastorno del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría i Audiología*, 2, 77-89. .
- Sesa, S., Frassoni, A. M., Sabulsky, J., & Agrelo, F. (2001). Análisis longitudinal y comparativo del desarrollo infantil en la ciudad de Córdoba. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 99(2), 119-126.
- Skidelsky, L. (2007). La distinción doxástico-subdoxástico. *Crítica*, 39(115), (pp. 31-60).
- Snow, C.E. y Beals, D.E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescents Development*, 111, 51-66.
- Soler, P. (2003). Claves para reducir el fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 287-301). Madrid: Alianza Editorial
- Soler-Limon, K. M., Rivera González, I. R., Figueroa Olea, M., Sanchez Pérez, L., & Sánchez Pérez, M. D. (2007). Relación entre las características del ambiente psicosocial en el hogar y el desarrollo psicomotor en el niño menor a 36 meses de edad. *Boletín Medico Hospital Infantil México*, 273-287.
- Solís-Cámara R., P., Díaz R., M., Cortes M., N., Patiño M., D., Pérez de la Torre, T, y Robles B., C. (2005). Propiedades psicométricas de la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, 59-70.
- Soprano, A. M. Y Chevie-Muller, C. (2001). Evaluación de los aprendizajes escolares: lectura, escritura y cálculo. En J. Narbona y C. Chevie-Muller (eds.), *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona, Masson.
- Sperber, D. (2001). In defense of massive modularity. En E. Dupoux (Ed.), *Language, Brain and Cognitive Development* (pp. 47-58). Cambridge: MIT Press.
- Stoll, L. (2000). Accepting the diagnosis: an educational intervention for parents of children with learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 18 (3), 151- 153.
- Suárez, L. B., & Carbajal, K. C. (2012). Aplicación del Método Doman para disminuir la dislalia funcional en niños de 5 años de la institución educativa N° 252 " Niño Jesús" del distrito de Trujillo, 2012.. *Perspectivas en primera infancia*, 1(1).

- Toledo, G. Rodríguez, D.E. y Dávila, E. (2013). La Efectividad del Método Doman en el Aprendizaje del Idioma Inglés en Niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Recuperado de: http://cenedic.ucol.mx/fieel/2013/ponencias_pdf/58.pdf
- Tomasello, M. (2004). Syntax or semantics? Response to Lidz et al. *Cognition*, 93, (pp. 139-140).
- Toro, J., Trobalon, J., & Sebastián-Gallés, N. (2005). Effects of backward speech and speaker variability in language discrimination by rats. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 31(1), (pp. 95-100).
- Torres, L. H., & Antonio, I. B. (2011). Habilidades sociales y convivencia escolar en un entorno de diversidad cultural: la ciudad autónoma de Melilla. In *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 157-169). Instituto de Migraciones.
- Torres, L. H., & Quiles, O. L. (2011). Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativa. *EXEDRA: Revista científica*, (2), 207-252.
- Triadó, C. Y Forns, M. (1989). La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva. Barcelona, Anthropos.
- Trigo, J. M. (1990). El habla de los niños en Sevilla. Sevilla, Alfar.
- Valadez, M. Á. Á., Zermeño, M. G. G., & Mejía, M. I. A. G.(2013). Diseño de un recurso educativo multimedia basado en la Metodología Doman para mejorar la enseñanza de la lectura en el nivel preescolar. *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, 27, 1-13. Recuperado de: <http://www.pangea.org/dim/revista.htm>
- Valenzuela, M. J. G., & Ríos, M. D. (2007). Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista de educación*, (344), 227-228.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). Psicopedagogía de la Inteligencia emocional. Valencia: Promolibro.
- Van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150.
- Vera, J., Morales, D. y Vera, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Psico-USF*, 10 (2), 161-168.
- Vergara Díaz, G., Martínez, M., Martínez-Sahuquillo, M.E. y Echevarría, Ruiz de Vargas, C. (2011). Eficacia del método de los institutos para el logro del potencial humano (Doman-Delacato) en pacientes con Parálisis Cerebral Infantil. *Rehabilitación*, 45 (3), 256-260.

- Vila, I. (1991). "El desarrollo tardío del lenguaje. En "La enseñanza de la lengua.XIV seminario sobre "Educación y lenguas". Barcelona, ICE-Horsori.
- Villarreal Maldonado, P. E. (2009). La estimulación del lenguaje oral en el aula de niños de 3 a 4 años (estudio realizado en el aula de 3 a 4 años CEMEI Santa Clara).
- Vogler, P., Crivello, G., y Woodhead, M. (2008). Desarrollo Infantil Temprano.
- Vygotsky, L. (1993). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Fausto.
- Vygotsky, L.S. (1962). Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Española, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (2ª. Edición). Barcelona, Crítica, 1989).
- Wingfield, A.y Titone, D. (2001). Procesamiento de oraciones. En: Berko, J. y Bernstein, N. Psicolingüística. Madrid, McGraw Hill.
- Ygual Fernández, A. (2003). Problemas de lenguaje en estudiantes con déficit atencional.
- Ygual-Fernández, A., Cervera-Mérida, J. F., Baixauli-Fortea, I., & Meliá-De Alba, A. (2011). Protocolo de observación del lenguaje para maestros de educación infantil. Eficacia en la detección de dificultades semánticas y morfosintácticas. *Revista de neurología*, 52(Supl 1), S127-S134.
- Zubiría, M. (2001). Teoría de las seis lecturas. Mecanismos de aprehendizaje semántico. Tomo I. Bogotá, D. C.: Famdi.

ANEXO 1: Programa método Doman

1. Breve historia del Método Doman

Los métodos Doman pretenden desarrollar cuanto sea posible las capacidades físicas, intelectuales y sociales de los niños desde su nacimiento hasta los 6 ó 7 años. Estos métodos surgen hace más de 50 años a raíz de las investigaciones de un equipo de neurólogos y especialistas en lesiones cerebrales dirigidos por el Dr. Glenn Doman en Filadelfia (Pensilvania, E.E.U.U.) .En aquellos años (y por desgracia actualmente en muchos lugares de España) a los niños con lesiones cerebrales se les consideraban incurables puesto que sus incapacidades son consecuencia de la muerte de neuronas. Doman y su equipo sostiene que si bien las neuronas muertas no pueden recuperarse, las vivas pueden desarrollarse y establecer conexiones entre ellas de tal forma que asuman las funciones que debían desempeñar las muertas. Así, niños con sólo la mitad de la corteza cerebral viva han conseguido niveles de desarrollo físico e intelectual tales que superan con creces a los de los niños sanos.

Esto les llevó a preguntarse qué es lo que estaba pasando con los niños sanos y comenzaron a aplicar sus métodos a estos niños desde los primeros meses de vida obteniendo unos resultados espectaculares. Sus métodos son familiares pues es la madre (o el padre) la que se encarga de enseñar a los niños. Pero dado que hoy en día muchos padres necesitan trabajar los dos y que los niños a los 3 años están prácticamente todos escolarizados, estos métodos comenzaron a aplicarse en guarderías y escuelas de educación infantil. En España el Instituto para el Desarrollo Infantil Vegakids ha hecho una gran labor en este sentido y sus directores Víctor Estalayo y Charo Vega han publicado libros y materiales donde se detalla minuciosamente (con programación diaria incluida) cómo aplicar estos métodos a la escuela. Ellos son discípulos directos del Dr. Glenn Doman y han sido mis asesores durante todos estos años.

El programa Doman consta a su vez de varios programas específicos: Programa de los Bits de Lectura, Programa de Bits de Inteligencia propiamente dichos, Programa de Bits de Matemáticas, Programa de Idiomas, Programa Musical, Programa Físico, Programa Social, etc. Doman recomienda a las madres o padres que sólo tengan tiempo para hacer un programa, que hagan el de lectura pues considera la lectura como algo vital que abre al niño las puertas del conocimiento a través de los libros. Si disponen de más tiempo, una vez que han afianzado el Programa de Lectura, al cabo de un mes o dos, se añadiría el Programa de los Bits de Inteligencia.

1.1. Desarrollo motor primario

La escuela de Doman enseña que la causa última de las insalvables dificultades para leer adecuadamente es un desarrollo motor incompleto. Se trataría, de un fallo en el proceso del desarrollo de una de las áreas neurológicas.

Todos los educadores reconocen una estrecha relación entre un buen desarrollo psicomotor y el éxito en los aprendizajes. El desarrollo motor incide en la adquisición y el perfeccionamiento de las capacidades sensoriales. No es determinante para un nivel medio de eficacia en el procesamiento de la información como el que se necesita en las actividades ordinarias de la vida social; pero sí para alcanzar el grado de eficiencia indispensable en el aula para las principales operaciones intelectuales, como el continuo procesamiento de los mensajes orales y escritos.

1.1.1. Dominancia hemisférica

Tener dos ojos y dos oídos es magnífico para el sistema de procesamiento cerebral de la información visual y auditiva. Dos hemisferios cerebrales, dos vías visuales, dos nervios ópticos y dos ojos constituyen un excelente sistema binario que funciona a la perfección sólo si se cumple la previsión genética de atribuir la dominancia visual a un hemisferio, al que debe llegar la información prioritariamente a partir del ojo correspondiente, es decir, el del lado contrario de la cabeza a causa del quiasma óptico o cruce de los dos nervios ópticos.

La predisposición genética no garantiza la dominancia neta de un hemisferio, pues ésta depende de un correcto desarrollo del proceso de lateralización, que no se da siempre. Puede ocurrir, en efecto, que un niño tenga una mala lateralidad.

Cuando se trata de funciones motrices binarias, como las de las manos o los pies, las anomalías llaman la atención: por ejemplo, si no utiliza la mano derecha para algunas actividades y la izquierda para otras, o si es diestro de mano y zurdo de pie.

Pero en el caso de las vías sensoriales, no se comprueba la falta de correspondencia con el hemisferio dominante sin realizar pruebas específicas. Para conocer su lateralidad, se

puede pasar una prueba, aunque es poco precisa, como observar a qué oído acerca el niño una caracola o el auricular del teléfono o de un aparato de música, y que oído pega a la pared para tratar de escuchar los sonidos del otro lado. Con esta prueba puede revelar con mayor eficiencia por un oído o por otro, pero no dan a conocer si es diestro en unas frecuencias y zurdo en otras.

En el área visual ocurre algo parecido; hay quien procesa predominantemente por el ojo izquierdo, aunque es diestro en la mayoría de las demás funciones o viceversa. Pero es más frecuente que se tenga una lateralidad confusa, por lo que no predomina ninguna de las dos vías. En ambos casos, el sistema de procesamiento de los estímulos abstractos como los textos no es tan eficiente como sería necesario.

La falta de consistencia de la lateralidad visual con respecto al hemisferio dominante se comprueba pidiendo al niño que mire con un solo ojo a través de un tubo, de un cartón agujereado o de un caleidoscopio.

El proceso por el cual se alcanzan algunos niveles del desarrollo neurológico en las áreas sensoriales, como la capacidad para una óptima comprensión del lenguaje oral y escrito o una correcta lateralización visual y auditiva, depende de un adecuado desarrollo motor primario. La lateralización cerebral progresa sobre todo mediante actividades motoras globales que requieren el concurso de los dos hemisferios. Las principales son arrastrarse y gatear con patrón cruzado, que sólo es posible por una magnífica coordinación de los hemisferios. Cuanto mayor sea la distancia que recorran los niños de ese modo, tanto mayor, será la oportunidad de los hemisferios para descubrir cuál de ellos está destinado a asumir la responsabilidad de dirigir el procesamiento de los estímulos.

Cuando se comprueba que la lateralidad de un niño es confusa, se puede diseñar un programa de actividades específicas para completar el desarrollo neurológico. Pero nada es tan directo ni tan eficaz como un programa consistente en ejercicios diarios propios de las diversas etapas de la movilidad infantil. Éstas constituyen uno de los procesos de desarrollo infantil más enigmáticos y marcan una gran diferencia entre la especie humana y los demás mamíferos.

Un retraso notable en la adquisición de las capacidades neurológicas de cada etapa, la alteración del ordenamiento natural de las etapas o un paso precipitado por ellas, complican el proceso y, con frecuencia, lo dejan incompleto en detrimento de operaciones intelectuales elevadas, como la lectura.

El único remedio en tales casos consiste en completar el desarrollo motor a través de la Convergencia visual: se trata de un proceso del desarrollo motor que incide también muy directamente en la puesta a punto de la percepción visual necesaria para leer bien.

1.1.2. Convergencia visual

El proceso del desarrollo motor incide también muy directamente en la puesta a punto de la percepción visual para leer bien.

En los primeros meses de vida, el funcionamiento cerebral se caracteriza por la disociación de los dos hemisferios y de los órganos pares que controla cada uno de ellos. Cada mano realiza acciones por su cuenta sin ninguna colaboración entre las dos y cada ojo percibe el entorno a su manera. En esa etapa los bebés presentan estrabismo funcional. Luego, a medida que va aumentando la coordinación entre los hemisferios, los ojos se alinean, se fija mejor la mirada y las dos imágenes dependiendo del nivel de convergencia visual resultante de la organización neurológica.

La convergencia visual se desarrolla mediante la abundante percepción de estímulos, sobre todo durante los desplazamientos realizados con el patrón cruzado de movimientos que sólo es posible cuando los dos hemisferios han alcanzado un perfecto entendimiento. La posición perpendicular de los ojos y la distancia con respecto al objetivo hacen el gateo una forma privilegiada para el perfeccionamiento de la convergencia visual. Ésta puede ser suficiente para lograr una buena percepción de objetos algo alejados aun sin haber gateado. Pero, entonces, la calidad de la visión será tanto peor cuanto menor sea la distancia y el tamaño de lo que se percibe.

La convergencia visual de desarrollo neurológico en esta área, que es la capacidad para comprender el lenguaje escrito tan bien como el oral, no se logra aprendiendo a leer letras, sílabas y palabras. Si bien estos estímulos pueden incidir en la convergencia visual siempre que sean abundantes y de buena calidad, sólo el gateo ofrece suficientes garantías para el logro de la percepción propia del buen lector.

Pero no basta que el niño aprenda a gatear; son importantes tanto la calidad como la cantidad del gateo. La calidad es la que corresponde al patrón cruzado. La cantidad es la

distancia total necesaria para adquirir una adecuada convergencia visual para las tareas escolares.

No es fácil hallar este concepto en los tratados del desarrollo motor infantil, en ellos no se indica una norma con respecto a la distancia ideal: ni siquiera se ofrece un criterio orientativo. En la escuela de Doman se ha investigado a fondo este aspecto y se ha llegado a fijar los requisitos cuantitativos y cualitativos para un adecuado desarrollo neurológicos en las sucesivas etapas evolutivas.

Por lo tanto, un mal lector no ha gateado lo suficiente para lograr la necesaria convergencia visual y sentar las bases para la lateralidad completa. Quien no comprende bien lo que lee, tiene un pobre desarrollo del área visual, lo mismo que quien no entiende bien lo que oye tiene una pobre calidad auditiva. Mientras no mejore la calidad de su percepción visual de estímulos de baja intensidad a corta distancia, no podrá leer bien. La mejor forma de solucionar el problema es seguir el plan de gateo sistemático de hasta unos dos kilómetros diarios durante varios meses y de distancias menores durante un periodo de tiempo más largo. Cuanta más edad tenga el cerebro, tanta mayor distancia se necesita recorrer con el patrón cruzado para perfeccionar la coordinación entre los hemisferios.

2. Método Doman de lectura

Con el MÉTODO DOMAN DE LECTURA (Doman, 1971) se pueden conseguir tales fines. El método de lectura Doman no es un producto de laboratorio ni nació en una cátedra como fruto de un largo proceso de elucubración. Se basa en la respuesta provisional a una necesidad apremiante de los niños mediante la enseñanza del lenguaje oral por parte de las madres.

Este método surgió hace cuarenta años en los Institutos para el Desarrollo del Potencial Humanos, fundados por el Doctor Glenn Doman en las afueras de Filadelfia, quien desde el nacimiento, padecía una lesión cerebral muy severa. Los médicos habían asegurado desde el principio que no tenía ninguna posibilidad de recuperarse y habían aconsejado a sus padres que lo ingresaran de por vida en alguna institución. Pero ellos decidieron luchar por él y cuando oyeron hablar del centro de Filadelfia, lo llevaron con la esperanza de conseguir algo. El entusiasmo que sus padres pusieron en la práctica del programa de estimulación y desarrollo motor prescrito por Doman para su hijo fue dando sus frutos satisfactorios, por ejemplo comenzó a gatear y a decir alguna palabra.

Paralelamente, la madre del niño decidió enseñarle a leer por su cuenta o, lo que es lo mismo, se propuso hacer un milagro. No era maestra ni tenía experiencia previa y su hijo sólo tenía tres años y medio de edad. A pesar de todo tuvo un éxito extraordinario, antes de cumplir los cinco años, el pequeño Thomas ya había leído una colección entera de libritos infantiles populares. Al principio se pensaba que se trataba de un caso excepcional e inexplicable: eso opinaron también expertos y otros a quienes acudieron en busca de más opiniones. Pero Doman decidió dar una oportunidad similar a los centenares de niños que tenía en tratamiento. Fue una decisión muy acertada, pues muchos lesionados cerebrales afectados por el Síndrome de Down se convirtieron en lectores.

Basándose en estudios previos y en la experiencia diaria, Doman y sus colaboradores fueron fijando principios y perfeccionando la técnica y el material didáctico. El banco de pruebas de los niños con problemas neurológicos era excepcionalmente exigente. Cuando comprobaron que su método de lectura era práctico y eficaz para ellos, no les quedó ninguna duda de que sería bueno para cualquier niño. Entonces, Doman y su hija Janet decidieron darlo a conocer a todo el mundo en una obra titulada “Como enseñar a Leer a su Bebé”, que tuvo gran acogida. Cuarenta años después conserva su gran atractivo.

En España se publicó por primera vez en 1970 y en veinte años se reeditó una docena y media de veces. A pesar de un éxito editorial tan continuado, la mayoría de los educadores no lo habían descubierto hasta hace poco tiempo. La razón es que los destinatarios directos de esta obra son los padres y, aunque su contenido deja claro que vale para cualquier niño que no sepa leer, el título da a entender que está destinado a enseñar a los bebés. Los maestros, lo habían ignorado pensando que no eran para ellos, o bien, lo consideraban muy alejado de sus planteamientos aunque en la actualidad muchos educadores infantiles se han interesado por estos programas.

No se trata sólo de un éxito editorial: Su contenido se ha aplicado con unos resultados superiores a cualquier expectativa, pues muchos miles de niños han aprendido a leer así a edad temprana, gracias a las madres y a los maestros. Lo más llamativo es que un gran número de escolares de educación especial también han alcanzado un magnífico nivel lector siguiendo las enseñanzas de Doman.

Los niños necesitan saber leer bien para lograr un rendimiento escolar satisfactorio y para sobrevivir en la vida social. La sociedad confía en la escuela a la misión de proporcionarles esa importante destreza. Así pues, enseñarlos a leer constituye uno de los principales objetivos de las actividades educativas.

¿Logran los maestros dar a los escolares el nivel lector ideal o, por lo menos, suficiente para cursar los estudios primarios y secundarios con dignidad? Sólo un porcentaje reducido de ellos alcanza un nivel excelente, mucho más son los que aprenden a leer bastante bien y sacan un provecho aceptable de esa capacidad, mientras otros tantos no consiguen comprender los textos que leen si no se trata de frases breves y simples.

Como se da una gran importancia a esta enseñanza y se intenta con gran entusiasmo que aprendan todos los alumnos, es natural la tendencia a pensar que los que no llegan a leer satisfactoriamente tienen limitaciones intelectuales que se lo impiden. ¿Y si los maestros tuvieran la mayor parte de la responsabilidad? Es probable que se esté cometiendo algún error, mientras se sigue practicando la misma modalidad en la enseñanza, se mantienen los mismos criterios en cuanto al momento ideal, el contenido, el ritmo, la metodología. A veces se ensayan leves retoques, pero las cosas no mejoran; al revés, la impresión general es que los resultados han ido empeorando en las dos últimas décadas.

Si se quiere elevar de veras el nivel lector de las nuevas generaciones y dotar de esta vital capacidad a la gran mayoría de los estudiantes, es preciso revisar todo a fondo desde los conceptos mismos hasta las claves del éxito y del fracaso: ¿qué es leer? ¿Es acertado empezar por las letras o será preferible un método global? ¿Lo hemos comprobado personalmente? ¿Qué sentido tiene distinguir entre lectura comprensiva y no comprensiva? ¿Es conveniente acostumbrar a los niños a leer en voz alta? ¿Qué es la lecto-escritura? ¿No será mejor hacer una distinción neta entre lectura y escritura desde el punto de vista metodológico? ¿A qué edad es preferible empezar a leer? ¿Cuándo está maduro el candidato a aprendiz de lector? ¿Cuándo está maduro el candidato a aprendiz de lector? ¿Necesita desarrollar antes otras capacidades? ¿Cuál es el método ideal? ¿Qué falla en el nuestro? ¿Con qué textos se aprende a leer mejor? ¿Es posible enseñar a leer bien a un lector que sigue siendo torpe después de varios años de aprendizaje? ¿Cuáles son las causas de la incapacidad lectora y de la dislexia? ¿Cómo desarrollar la velocidad lectora?

La inversión en personal, tiempo y materiales para enseñar a leer a los niños es enorme, pero bien justificada: el objetivo es de vital importancia para el aprendizaje de todas las disciplinas. Requiere esfuerzo, habilidad y constancia. Los que llegan a convertirse en lectores excelentes logran un buen rendimiento escolar, aprenden con facilidad y tienen ante sí numerosas opciones en los estudios superiores y en la elección de una profesión.

A los métodos globales de lectura los denominan analísticos, porque se considera necesario pasar en algún momento del todo a las partes, descubriendo en las palabras los morfemas, los fonemas y las sílabas. Y es cierto, pero sólo con respecto a la escritura. La lectura, en cambio, no requiere ese análisis, puede y debe ser global siempre.

El método analítico lo es para escribir textos; pero considerado sólo con respecto a la capacidad lectora, es sintético, como todo método inductivo, pues va de lo particular a lo universal y, basándose en datos concretos, permite descubrir las reglas de la interpretación del lenguaje escrito.

La mente del niño pequeño está dotada para seguir procedimientos inductivos: tanto en el lenguaje oral como en el escrito puede descubrir con facilidad las reglas del juego una vez que en su memoria se almacena un número suficiente de ejemplos, es decir, de vocablos concretos o de frases. Es lo que ocurre con el método global por el que se capacita para la comprensión del habla y para la lectura.

Kovacs (1999) descarta por desacertada la decisión de seguir un procedimiento demasiado lógico, frío y abstracto descuidando factores más decisivos. Los niños pequeños son inductivos: su mente es genial para captar y procesar lo concreto. Cuando conocen suficientes ejemplos o datos escuetos, son capaces de abstraer y generalizar; pero, si intentamos que practiquen la deducción, es decir, que comprendan definiciones o reglas generales, se pierden.

Contando con la facilidad de los niños para grabar datos escuetos, Doman propone que se enseñe en días lo que se suele enseñar a lo largo de años con repeticiones machaconas de símbolos carentes de significado que pueden desmotivar a los aprendices.

Llegar a saber qué es una mesa, cualesquiera que sean las características propias de cada una, es sencillo para el niño pequeño, si tiene la oportunidad de conocer varias o incluso una sola. Sería, en cambio, sumamente complicado para él entender y aplicar a cada caso particular una definición como la que da la RAE: “mueble, por lo común de madera, que se compone de una o varias tablas lisas sostenidas...”.

Comenzar a leer por las letras es partir de la pura abstracción y tratar luego de aplicar normas para construir la palabra. Es un proceso lento y confuso para los niños. Quizás sea ésta la variable que más incide en la dificultad que encuentran los chicos en general y, sobre todo, lo de educación especial para aprender a leer.

Por el contrario, las palabras completas, aunque abstractas en sí, se refieren a seres y objetos concretos. El conocimiento de un número suficiente de ellas permite al cerebro de los

niños descubrir las pautas generales de la lectura, gracias a su excelente predisposición para saltar de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general. Es una forma de estimulación que no exige de los niños esfuerzo intelectual alguno. Basta que se limiten a mirar la palabra un instante. El resto ocurrirá de forma prodigiosa como en tanto otros aspectos del desarrollo de la inteligencia.

Por eso, este fenómeno escapa al pensamiento lógico de muchos pedagogos, que, como consecuencia, propugnan un método de aprendizaje más inteligible, pero mucho menos eficaz. Convierten la lectura en una asignatura más con datos y reglas que hay que aprender, cuando se trata. En cambio, de una capacidad que los niños necesitan desarrollar. Si las madres enseñaran así a hablar, la tarea sería mucho más complicada para ellas y tendrían un éxito mucho menos, mejor dicho, fracasarían además de matar de hastío a los niños.

Entonces ¿no hace falta enseñar el alfabeto? Los signos aislados del alfabeto son necesarios para escribir, pero apenas tienen algún interés para leer. Si empezamos por la lectura, no hay urgencia en enseñar el alfabeto. No se conoce a ningún buen lector que no sepa escribir, salvo en el caso excepcional del que no tiene manos o no las puede usar, aunque podrá escribir de otro modo; con el pie, con la boca o con la frente. En cambio, la simple destreza para copiar símbolos no influye en el nivel lector.

Tampoco es preciso explicar a los niños otros detalles de la lengua escrita, como la llamada direccionalidad, después de asegurarnos que distinguen la izquierda de la derecha. Será necesario si se empieza por la escritura, pero no para leer; los irán descubriendo por su cuenta. La aparición de unos mismos sonidos en posiciones diferentes permite al cerebro hallar las reglas de la construcción de las palabras y de las frases. Y cuando, por fin, se procede a enseñarles el alfabeto sistemáticamente, se comprueba que ya lo conocen en parte.

Se empiece por el alfabeto o se le enseñe al culminar diversas etapas de aprendizaje de la lectura, es preciso tener presente lo dicho sobre la facilidad de los niños para grabar datos escuetos. Su rapidez, contrasta con la habitual lentitud y duración de la enseñanza escolar que revela un mal conocimiento y aprovechamiento de esa capacidad infantil.

Aprendiendo a reconocer las palabras completas se garantiza la comprensión desde el primer momento y una velocidad lectora adecuada, similar a la del lenguaje oral, excluyendo el concepto mismo de lectura mecánica, que sólo se da cuando se empieza aprendiendo a juntar símbolos como quien encaja al azar piezas de plástico para pasar el rato. Entonces, se corre el riesgo de que muchos apenas logren superar esa fase, dedicando siempre un esfuerzo excesivo

a la tarea de descubrir la estructura de cada uno de los elementos que forman un mensaje completo. Con este tipo de lectura mecánica es difícil comprender los mensajes.

2.1. Programa inicial de lectura

En este método se pueden considerar varios elementos materiales y formales muy importantes, como la edad temprana, la relación afectiva entre educador y educando, el ambiente lúdico, el material, el contenido y, por último, el concepto y la técnica de estimulación.

El uso de un material adecuado es fundamental para que los estímulos tengan la mejor calidad posible. Para juzgar si es idóneo, hay que tener en cuenta varios detalles: el soporte, la intensidad de los estímulos y el tipo de escritura.

El soporte de la escritura es una tarjeta grande alargada o una lámina de cartulina o cartoncillo. Es rígida; asegura la estabilidad de los estímulos cuando los educadores las manipulan al mostrárselas a los niños. Doman da instrucciones precisas en cuanto a las dimensiones de las tarjetas en función de la edad del niño. Lo esencial es que la palabra esté escrita de manera que haya márgenes en torno a ella con el fin de que resalte sobre un fondo contrastante y que se puedan manipular las tarjetas sin cubrir parte de los símbolos con los dedos. Si se logran esos dos objetivos, cualquier dimensión es correcta.

Así mismo los estímulos son mensajes significativos: palabras sueltas, pares de palabras, frases y breves relatos, escritos de forma que tengan una intensidad notable, fácil de percibir. Esta característica es tanto más importante cuanto mayor sea el número de los niños que reciban los estímulos al mismo tiempo.

Cuando se aplica la didáctica en el aula a un grupo numerosos de niños, hay desventajas neurológicas, psicológicas y ambientales: pero también la ventaja de un mayor desarrollo medio de la percepción visual. También conviene asegurar una excelente intensidad, muy superior a los umbrales de percepción media, sobre todo si se tiene en cuenta, que en un grupo, el desarrollo de la percepción visual es desigual y puede haber niños que necesiten una gran intensidad para lograr una percepción nítida y fácil. Comenzando por estímulos de una intensidad mucho mayor que la necesaria para la simple percepción, se les va capacitando poco a poco para la comprensión de los mensajes escritos con letra gradualmente

más pequeña sin el esfuerzo que requieren cuando se comienza por estímulos de baja intensidad.

La letra pequeña es la que impide que los niños aprendan a leer espontáneamente, como aprenden el lenguaje oral, aunque se les dé la oportunidad de tener delante de los ojos con frecuencia un libro mientras alguien se lo lee en voz alta. Las palabras que oyen les llegan bien, pues los padres les hablan fuerte, con entusiasmo, con alegría y, además, se las repiten mucho de formas muy variadas. Las palabras escritas, en cambio, aparecen borrosas por tres razones: porque los niños tienen una convergencia visual pobre, porque las ven menos veces de las convenientes y, sobre todo, porque la letra no es lo bastante grande.

En el aula, aunque los niños, por tener más edad, no necesitan estímulos tan intensos inicialmente, si los estímulos se dan en grupos de niños o a todos juntos tampoco se pueden reducir tanto como en el caso de un solo niño. El tamaño de las vocales no debería ser inferior a unos 5 centímetros.

Pero no basta que la letra tenga esa altura. Se debe elegir un tipo de letra cuyos trazos presenten un grosor proporcional para que la intensidad de los estímulos sea la ideal.

La tinta de color rojo o similar puede resultar más atractiva para los niños, pero es un detalle de menor importancia. El color negro de la letra grande y gruesa se percibe aún mejor. El fondo es habitualmente blanco.

En cuanto a la escritura conviene tener en cuenta cómo se desarrollan en el cerebro las capacidades potenciales que en el caso de la comprensión del lenguaje oral, el cerebro del niño no puede adquirir ni perfeccionar la capacidad de la escritura sino mediante la recepción de los estímulos auditivos propios de la comunicación humana. De forma análoga, la capacidad para comprender los mensajes de la lengua escrita se desarrolla mediante la percepción de los estímulos visuales que los codifican.

Así mismo sin estimulación auditiva y visual no hay ninguna posibilidad de adquirir la inteligencia que requieren respectivamente la comprensión de la lengua oral y la del lenguaje escrito.

Por consiguiente, el grado de desarrollo de la capacidad lectora de los niños depende del acierto en el diseño y la realización de un programa de estimulación visual. El éxito de cualquier programa de estimulación depende de la cantidad y calidad de los estímulos.

La abundancia de los estímulos es primordial para el desarrollo básico de una capacidad lingüística. Sin embargo, en la enseñanza habitual de la lectura, no se emplean estímulos abundantes. Ese error explica en parte la pobreza de los resultados.

Los estímulos de calidad, se caracterizan por la brevedad, el número adecuado de repeticiones y su distribución regular en el tiempo.

Los símbolos o las palabras escritas necesitan tener gran intensidad. Los símbolos o las palabras escritas necesitan tener gran intensidad para lograr resultados excelentes. La intensidad, depende del tamaño de los símbolos, la iluminación y la distancia, pro, sobre todo, de la precisión y la claridad de la letra.

Es innegable que los vocablos escritos con letra de trazos sobrios y sin la complejidad que añaden los enlaces son estímulos visuales más simples y, por tanto, se procesan y graban con mayor facilidad.

La letra que se debe utilizar es la de imprenta. Ésta es la más fácil para la percepción visual. La letra cursiva enlazada no sería un gran problema en un método global, pero es preferible y más lógico utilizar la de imprenta, pues así está escrito todo o casi todo lo que hay que leer: los libros de texto y de consulta, los documentos públicos, las revistas, el periódico, los mensajes informáticos y hasta las preguntas de examen.

La técnica de estimulación del método que se expone permite grabar en el cerebro las palabras con total precisión y fijeza, creando el hábito de una escritura respetuosa con las normas.

Los niños pueden aprender a leer fácilmente textos escritos con mayúsculas y minúsculas y no hay motivo para excluir ni a unas ni a otras. En ellos, se mezclan mayúsculas y minúsculas, pero éstas constituyen la inmensa mayoría de los símbolos, pues sólo se escribe con mayúscula la inicial de los nombres propios y de las palabras que encabezas una frase. La aparición de alguna mayúscula de vez en cuando no sembrará el desconcierto entre los pequeños lectores gracias al método global, en el que la unidad mínima de lectura es una palabra completa. Al revés, las pequeñas variaciones de ese tipo, como también el cambio de desinencia, género o número, pueden incrementar el interés y la atención del niño.

Por ello no se utilizan en este método letras e imágenes en la misma lámina como es habitual. En todas las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura se evitan los textos ilustrados. La razón es clara: por la tendencia natural a fijarse más en la imagen que en la palabra; como consecuencia, este último estímulo pierde fuerza y eficacia si va unido a la

imagen. A veces, los niños aparentan leer cuando, en realidad, se limitan a expresar en voz alta las palabras que les recuerda la ilustración que acompaña al escrito, como delatan sus fallos de memoria o la incapacidad de leer las mismas palabras en otro contexto o sin el apoyo de las imágenes. Pero la comprensión del mensaje no sólo es importante, sino también esencial. En este método de enseñanza de la lectura, palabra leída quiere decir palabra comprendida. Aquí, la lectura llamada mecánica no sólo carece de interés, sino también es imposible. No hay que descifrar los símbolos, ni reconocerlos individualmente o por sílabas. Lo único que se espera de los niños es que vean la palabra escrita y la almacenen en la memoria asociada al estímulo auditivo que perciben simultáneamente y que revela su significado. En ese momento, el niño asocia la palabra oral y escrita a la imagen mental de lo que significan. Los educadores comprueban en días previos si esa imagen existe en la memoria de los alumnos y, en su caso, se suministra o se la refuerza, si parece oportuno, durante los días en que se presenta a los niños la palabra escrita, pero no en las mismas sesiones de estimulación, sino aparte.

En cuanto a los estímulos se presentan en sesiones ágiles y breves. Se repiten muchas veces, en un ambiente mágico. No se recomiendan controles explícitos para evaluar el progreso de cada alumno. La semilla que se siembra tarda en germinar, pero lo hará a su tiempo.

El aprendizaje de la lectura es algo muy importante, pero no aburrido, sino muy divertido. Se juega muchas veces, pero muy poco tiempo cada vez, para que los niños se mueran de ganas de volver a jugar. Aunque los educadores nos encargamos de suministrar los estímulos, los niños tienen que sentirse protagonistas, pues ellos son los que aprenden, los que acometen la mayor hazaña posible, lanzados a la conquista del instrumento que les va a permitir disfrutar y avanzar en los estudios con éxito.

Hay que pensar que no todos los niños aprenden todas las palabras. La eficacia siempre es mayor de lo que se pueda sospechar. Pero, si se diera ese supuesto, no hay por qué preocuparse. Ningún vocablo es indispensable. No se trata de disponer de los materiales justos para construir un objeto o completar un rompecabezas, de modo que no pueda faltar una pieza. Son sólo ejemplos o pistas para dilucidar un enigma. No hace falta conocerlos todos.

2.1. Fases del método

2.1.1. Primera etapa: palabras sueltas

El objetivo de la enseñanza de la lectura es capacitar a los niños para que puedan leer solos con facilidad y gusto, cualquier texto, con la comprensión que corresponda a sus conocimientos.

En la primera etapa se utilizan palabras completas sueltas, tomadas del entorno próximo a los niños, que les sean familiares y les resulten interesantes.

Otro criterio que hay que tener presente en la elección del vocabulario es la necesidad de contar en su momento con los elementos necesarios para la formación de los textos más complejos que se utilizan en las etapas siguientes, como sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios.

Una de las notas más llamativas de los programas de estimulación de Doman es la de utilizar en una misma sesión varios estímulos asociados entre sí con el fin de facilitar la formación de redes de conexiones neuronales. En el caso del lenguaje, el procedimiento ayuda a estructurarlo, pues crea en la memoria archivos diferenciados por su contenido semántico y por sus funciones gramaticales.

En el desarrollo del lenguaje oral se da una larga etapa de estimulación auditiva en la que los niños ignoran el significado de todas y cada una de las palabras que oyen. El vocabulario que se emplea es, no obstante, rico desde el primer día y se refiere a numerosos temas. El resultado es óptimo. Al enseñar a leer, conviene utilizar también un vocabulario abundante y variado. Es lógico elegir palabras en función del desarrollo del lenguaje oral de los niños: pero también se pueden emplear vocablos tal vez desconocidos para los alumnos, que aprovecharán encantados la oportunidad de aprenderlos casi simultáneamente tanto al oírlos como al verlos escritos.

Entre las categorías elegidas para esta fase inicial no pueden faltar muchas pertenecientes a los campos semánticos que se señala:

- El hogar: todas aquellas palabras que le niño escucha casi a diario en el hogar, indispensables para referirse a los objetos de uso frecuente, como las prendas de vestir, los utensilios para comer o los juguetes.
- Las personas: Los nombres comunes de la parentela, como mamá, papá, hijo, hermana; las partes del cuerpo y los vocablos propios de la higiene personal
- Comida y bebida: son numerosos los vocablos de esta naturaleza que pueden encandilar a los niños cuando los leen, como espaguetis, tortilla o tarta y que aprenderán tan fácilmente como comen esos manjares.
- La escuela. Partes del inmueble, personas, responsables, nombres de los compañeros, mobiliario, objetos, útiles, actividades y centros de interés escolares.
- Juego: vocabulario extraído de las aficiones y juegos infantiles.
- Los relatos: los nombres propios de los personajes de los cuentos de hadas y de aventuras; los nombres comunes más llamativos, como princesa, caballero, tesoro, bruja, dragón, lobo y otros muchos.
- Los espectáculos: vocablos que oyen en programas infantiles de televisión, en cintas de vídeo, en el cine o en el circo.

Éstos son ejemplos de los numerosos campos semánticos que disponen de vocablos muy atractivos. No hace falta de elegir palabras de una estructura sencilla: es decir, no es preciso tener en cuenta su longitud, qué letras las componen, la dificultad de algunos fonemas o cualquier otro aspecto material. Ni tampoco es conveniente utilizar palabras que comiencen por el orden de las letras del alfabeto.

Es conveniente que el menú sea rico, variado y atractivo. La abundancia y la variedad, unidad a la familiaridad, la emoción de términos que evoquen sensaciones y sentimientos profundos, placeres y aficiones garantizan un gran éxito por el enorme interés que suscitan en los niños.

El desarrollo del área visual del cerebro con estímulos regulares, abundantes y de gran calidad y el aprovechamiento de la memoria visual de los niños es el mejor sistema para que alcancen la capacidad lector, descubriendo por sí solos lo que les resulta mucho más difícil comprender con explicaciones teóricas. Eso ocurre también con el lenguaje oral, que no se adquiere mediante lecciones sino por la percepción viva y el almacenamiento de estímulos. La memoria es el primer paso; el siguiente lo da el cerebro mediante un tratamiento inteligente

de los datos archivados en él para descubrir las claves de la interpretación de los mensajes dichos o escritos.

La variedad también es recomendable en cuanto a la apariencia de los vocablos. La composición diferente y la longitud variable hacen que los estímulos sean más atractivos.

En la categoría de palabras que se emplee en una misma sesión hay que evitar que haya varias que empiecen igual o se parezcan mucho para no crear confusión. Cuando se sigue el método alfabético o silábico, se enseña a leer las letras siguiendo un orden lógico y, luego, se trabaja con varias palabras que empiecen por la misma sílaba para asegurarse de que los niños lleguen a reconocerla sin dificultad.

Las palabras de una morfología similar se llegan a distinguir mejor entre sí cuando forman parte de grupos diferentes en las sesiones de estimulación visual. En caso de que un par de vocablos de una misma categoría empiecen por dos o más letras iguales, es preferible no presentarlos uno tras otro, sino separarlos en medio de otras palabras. Por ejemplo: casa- armario- cocina- cama- sofá.

También es habitual en las escuelas elegir primero y durante mucho tiempo palabras de una o dos sílabas para facilitar la lectura de los principiantes. Pero, con las fases iniciales, todo lo contrario; desde el principio se utilizan palabras largas, pues no se trata de aprender a escribirlas, sino sólo de reconocerlas, lo cual es más fácil cuando tiene detalles diferentes y una estructura mayor. Así las palabras largas morcilla, espaguetis, leche y flan; elefante, jirafa y cocodrilo no sólo son más interesantes para los niños que rana, pollo y vaca; también son más atractivas para la vista, atraen su atención con más fuerza y son más fácilmente reconocibles.

Es preferible crear categorías basadas exclusivamente en criterios semánticos, fomentando la abundancia y la variedad. De este modo, se ofrece a los niños toda la gama de ejemplos que necesitan para llegar a leer: al mismo tiempo, se evita caer en el error de dar lecciones en lugar de estímulos. Lo que importa es presentar palabras que no superen el nivel de comprensión de los niños conviene revisar: preferentemente, sustantivos que designen personas, objetos y lugares de su entorno.

Metodología

En la primera semana basta con cinco palabras sueltas. Cada una está escrita en un cartel diferente para que los estímulos sean discretos. Los niños se disponen a agruparse frente al educador, a la menor distancia que les permita la percepción más fácil por parte de todos y dándoles la oportunidad de ocupar por turno la situación más favorable.

Los mismos carteles se presentan uno tras otro tres veces al día en sesiones ágiles y breves. El ritmo ideal es el de una palabra por segundo. La duración de una sesión simple de lectura como ésta es de sólo cinco segundos. Los carteles tiene fecha de caducidad: valen sólo para un número máximo de repeticiones no superior a quince. Se enseñan tres veces al día durante cinco días preferentemente consecutivos, es decir, de lunes a viernes. Está comprobado que ese número de repeticiones es suficiente aún para niños con dificultades especiales si los estímulos tienen la debida intensidad. De todos modos, en el caso hipotético de que alguien no grabe bien en su memoria alguna palabra, no tiene importancia, pues, sólo se pretende que los alumnos conozcan muchos ejemplos que les permitan capacitarse para leer cualquier cosa.

Las claves del éxito son:

- Colocación: se dispone a los niños de forma que todos puedan ver bien las palabras.
- Ambiente: se les recomienda hacer silencio absoluto durante la brevísima sesión de estimulación, para que los estímulos tanto visuales como auditivos sean de gran calidad evitando que se cree confusión. Los niños ni tiene que repetir las palabras ni adelantarse a ellas. El respeto a unas mínimas normas del juego no impide que los niños estén relajados y contentos.
- Duración: un segundo por cada estímulo.
- Velocidad: la rapidez de los estímulos es esencial. Se recomienda el ritmo de un cartel por segundo, pero sin precipitarse. Cada palabra tiene que quedar fija un instante ante los ojos de los alumnos.
- Modalidad: teniendo los carteles en una mano, se pasan uno tras otro de atrás adelante para leer cómodamente el nombre escrito en el reverso, y se presentan a los niños en posición vertical un poco por encima de sus cabezas.
- Actitud: se leen con entusiasmo, en voz alta y clara.

- Repetición: es esencial que se queden con ganas de más, pues su interés continuado por aprender es una de las claves del éxito. No hay que satisfacer su deseo inmediatamente. La promesa de que se volverá a enseñar las palabras más tarde los dejará tranquilos.
- Intervalos: las tres sesiones diarias se espacian a intervalos cuya duración variará según las circunstancias. El principio general es que cuanto más prolongados sean, tanto mejor. De una a tres horas es excelente. Aunque siempre es preferible acortar los intervalos que suprimir alguna sesión por no disponer de mucho tiempo.

Se puede ir aumentando la cantidad de material poco a poco, pasando de una categoría de palabras a dos, luego, a tres y así sucesivamente, hasta completar el programa intensivo ideal. Los niños pueden aprender a leer tanto cinco vocales como cinco palabras en menos de una semana sin el más mínimo esfuerzo.

Un programa intensivo ideal consta de unas cinco categorías compuestas por unas cinco palabras cada una. Ésas son las cantidades que se propone, pero cada cual puede decidir la que le parezca más conveniente de acuerdo a su experiencia diaria. La propuesta a utilizar son 25 palabras nuevas cada semana. Parece mucho, pero no es nada si se compara con la enorme cantidad de palabras que escuchan los niños a lo largo del día. No sólo no es malo para ellos, sino, por el contrario, es lo que les permite adquirir un conocimiento tan bueno del habla a edad tan temprana. Para los niños no será un agobio; al revés, puede seguir siendo tan divertido como antes o más aún. Lo único que se necesita es contar con abundante material que dure todo el curso a ese ritmo tan rápido de consumo.

Al principio se empieza con una sola categoría y se va aumentando el número con un más cada día hasta llegar a cinco. Entonces, se retira todos los días la más antigua y se le sustituye por otra nueva. Es conveniente que las palabras se barajen para que los niños no memoricen la sucesión de las mismas.

Esta técnica sigue al pie de la letra el método Doman, excepto en un punto que es imposible de cumplir en el aula. Y es que la estimulación se ha de interrumpir los fines de semana. Otra norma que se ha de tener en cuenta es no hacerlo si el niño no quiere.

La introducción diaria de una nueva categoría mantiene a los niños pendientes de esa novedad y afronta el programa diario de lectura con renovada ilusión. Pero, también, hay que tener en cuenta que el educador debe llevar un exhaustivo control del orden en que se han ido introduciendo las diversas categorías.

En cuanto a la elección de las categorías y las palabras, tiene en cuenta la variedad, la familiaridad habitual de los niños y el significado concreto de objetos próximos y atractivos.

Todos los vocablos son sustantivos, lo cual es conveniente al principio, sin embargo, también habría sido acertado introducir una categoría de verbos alusivos a las actividades infantiles más comunes. Durante esta primera etapa lectora hay que utilizar además adjetivos y adverbios, pues van a ser piezas importantes para la construcción de textos más complejos que se van a necesitar a partir de la segunda etapa. En cambio, no se enseñan por separado artículos, conjunciones ni preposiciones por ser particularmente abstractas con las que se familiarizarán los niños más adelante al verlas repetidas veces junto a otras palabras.

A partir de la semana siguiente, se sustituye a diario la categoría más antigua por otra nueva o por palabras nuevas de la misma categoría. Por ejemplo, el lunes de la semana siguiente, se sustituyen los vocablos que se referirán a la comida por otros relativos al cuerpo humano. O bien, se cambia la primera categoría por otras palabras que signifiquen también comida.

Esta técnica sigue al pie de la letra el método Doman excepto en un punto que es imposible de cumplir en el aula. Como él se dirige a las madres, enseña que lo ideal es no interrumpir la estimulación ningún día, tampoco los fines de semana ni los días de fiesta. A primera vista puede parecer una exageración, pero no hay que olvidar que, para los niños se trata de un juego y de un alimento. Conviene tener en cuenta también que otra norma es no hacerlo si el niño no quiere, lo que puede pasar si, al hacerlo mal, demasiado despacio o utilizando los mismos carteles más veces de las necesarias, se ha convertido en una actividad tediosa para él.

Con la mecánica la interrupción forzosa del sábado y domingo impide que los estímulos se den en días consecutivos, como sería de desear para lograr la máxima eficacia, si bien sólo ocurre una vez a la semana excepcionalmente. Pero hay una manera de evitarlo.

No cabe duda de que la introducción diaria de una nueva categoría mantiene a los niños pendientes de esa novedad y afronta el programa diario de lectura con renovada ilusión. Pero también es verdad que el educador tiene que llevar un estricto control del orden en que se han ido introduciendo las diversas categorías. No es que sea muy complicado, pero ese inconveniente puede mover a los maestros a considerar preferible introducir las cinco categorías los lunes y cambiarlas todas por otras el mismo día de la semana siguiente. De esta forma el control no puede ser más simple y todos los estímulos se dan en días consecutivos.

No que decir tiene que el lunes será entonces el día de máxima aceptación para los alumnos, en contra de lo que les ocurre a los adultos.

Si se sigue esta técnica es importante que el menú sea equilibrado, con gran variedad de campos semánticos, con palabras realmente atractivas.

Desarrollo del programa

El educador puede elegir las categorías que prefiera utilizar y las palabras que le parezcan mejor para cada categoría. El programa se limita a treinta semanas o a un primer curso de lectura, pero puede servir de pauta para programas sucesivos. Aunque no consta más que de palabras sueltas, o excluye el uso de pares de palabras, frases y aun pequeños relatos o poemas durante el primer año: al revés, especialmente si los niños ya tiene cuatro o cinco años, es importante darles pronto esa posibilidad por el apremio del tiempo y por su mayor nivel en lenguaje oral.

Pueden parecer muchas palabras, para niños tan pequeños, en realidad, es una lista corta pasando de los seiscientos treinta y cinco mil vocablos.

Es muy gradual; en las dos primeras semanas se utiliza sólo una categoría. Cada dos semanas se utiliza una categoría más, pasando de dos a tres, luego a cuatro y, finalmente, al cabo de diez semanas, se llega a un programa intensivo ideal.

2.1.2. Segunda etapa: pares de palabras y frases.

La primera etapa no termina bruscamente, pues el uso de palabras sueltas se prolonga a lo largo de todo el proceso de capacitación para la lectura, acompañando a otros programas.

Esta etapa consta de dos clases de estímulos:

- Palabras sueltas nuevas: cuantas más mejor. Es conveniente mantener el programa intensivo de la primera etapa.

- Pares de palabras formados por dos palabras sueltas de la etapa anterior, es decir, que no sean nuevas para los niños. De esa manera se pasará a un segundo nivel de lectura sin dificultad.

En la primera etapa no se dejaba que los niños tocaran el material de estimulación. Ahora se pueden manipular los carteles viejos, cuando se crea oportuno, con el fin de que descubran lo que pasa al combinarlos de dos en dos y, en muchas ocasiones, descubren cosas que no se da en la realidad, como caballo azul.

Para poder empezar esta fase, es necesario introducir antes adjetivos, verbos y adverbios en las categorías de palabras sueltas, que permitan construir pares como: niña cariñosa, canción alegre, agua fresca.

A ese nivel se llega tanto más fácilmente cuanto mayor sea el número de palabras sueltas que se conozcan. Se puede probar cómo responden los niños la primera semana introduciendo una sola categoría de pares de palabras sueltas junto con cuatro o cinco categorías de palabras sueltas. Bastará para darse cuenta de que un mayor número de estímulos no es problema para ellos y de que tampoco se complica las cosas.

En los pares de palabras, lo mismo que se hace luego en frases y pequeños relatos, los verbos se conjugan con naturalidad después de haberlos dado a conocer en infinitivo como palabras sueltas: mamá cantaba. Es decir, no se enseña cantaba como una palabra suelta, antes de unirla a mamá.

Asimismo, se introducen pequeñas variaciones en las palabras sin que suponga un problema para los niños: por ejemplo, se cambia el género o el número. Así, cuando ya conozcan los vocablos rojo y fresa, pera y verde, o manzana y amarillo se les pueden presentar más estos carteles.

Si se sigue este plan, hay que cerciorarse de que el grupo de niños haya visto por separado las palabras que componen los pares de una determinada categoría antes de presentárselos. Se pueden preparar nuevas categorías a partir de la lista de palabras de la etapa anterior o con vocablos nuevos, enseñándolos primero por separado.

La introducción de pares de palabras y aun de pequeñas frases se hará mucho antes de pasar las seiscientas y pico palabras sueltas que se pretende pasar en la etapa anterior.

Al terminar esta etapa, los niños se han convertido en lectores de una y dos palabras. Es un logro importante, como lo fue cuando alcanzaron ese nivel de comprensión en el

lenguaje oral. Es bueno reconocer su progreso mediante un sencillo diploma, que los llenará de orgullo e intensificará sus ganas de aprender más.

2.1.3. Tercera fase: frases

Los mensajes que interpretan tienen un sentido pleno, expresan ideas, hechos, sentimientos más atractivos, pues los textos son frases completas que constan de tres o más palabras: sujeto, verbo y predicado.

Al comenzar a utilizar frases, los textos deben escribirse perfectamente desde el principio, sin olvidar los acentos, las mayúsculas ni los signos de puntuación. El momento ideal para comenzar esa tarea con la seguridad de tener un gran éxito es el primer día en que se coloca un cartel ante los ojos de los niños. La razón es que tienen mayor capacidad para grabar este tipo de información en su memoria con mayor precisión y fijeza, incluidos los errores, que costará corregir en un futuro.

El programa de la tercera etapa es básicamente igual que el de la segunda con la diferencia de que los pares de palabras se convierten en frases completas con un número creciente de palabras: de tres a cinco o seis sin contar las partículas.

También consta de algunas categorías de palabras sueltas. No es necesario seguir introduciendo tantas como antes. Prestar atención a las frases completas puede ser más rentable. Si se quiere realizar un programa intensivo, se aumenta el número de las categorías y de las frases.

Las frases más adecuadas son las que se toman de la experiencia viva de cada grupo. Peor podemos encontrar frases alusivas a los cuentos infantiles se hallan en casi todas estas categorías, pues los aprendices de lectores necesitan mensajes entretenidos y nada fascina más a los niños que los relatos de sus pequeños héroes, al igual que se pueden utilizar refranes, ya que añaden el incentivo de la adquisición de cultura literaria y el de un encuentro temprano con la sabiduría popular.

También se pueden utilizar refranes. Algunos se expresan en fórmulas asequibles, adecuadas para avanzar en este nivel. Añaden el incentivo de la adquisición de cultura literaria y el de un encuentro temprano con la sabiduría popular.

2.1.4. Cuarta fase: relatos y poemas.

Poco a poco los niños se van acercando a un nivel básico ideal. Ya interpretan a golpe de vista palabras sueltas y frases sencillas. El objetivo de la cuarta etapa es que todos alcancen ese nivel. Lo ideal sería contar con los textos adecuados para iniciar a los niños en esta misión. Pero los libritos infantiles suelen tener varios inconvenientes:

- A veces están escritos con tipos que imitan la letra manuscrita. El tipo de letra suele ser pequeño. El texto se mezcla con las ilustraciones.
- Había que tener en cuenta que antes o al mismo tiempo que lo pequeños relatos se utilicen algunos textos poéticos sencillos que por naturaleza, brevedad y rima facilitan el dominio de este nivel.
- Los relatos son sencillos y breves: de cinco a ocho páginas. En cada una se escriben dos o tres frases y un total de diez a doce palabras. El soporte natural es una lámina de cartulina rígida de unos 30 x 40 cm. El texto puede ir acompañado por alguna ilustración en el reverso o en otra hoja.
- Al redactar el texto se tiene en cuenta los campos semánticos utilizados y los intereses de los niños. Se escribe un relato y se comprueba si contiene palabras nuevas que convenga presentar antes por separado. También se puede echar mano a los textos de libros comerciales.

Esta fase subdividida en dos subfases, la primera la poética y la segunda basada en los relatos, tiene en cuenta la necesidad de habituarse a un método nuevo y a las limitaciones en la disponibilidad del material cuando se comienza a aplicarlo. Sin embargo, pensando en los niños, es conveniente mezclarlas pasando de un género a otro en semanas alternas o, utilizar relatos desde el principio junto con los pareados y las adivinanzas, yendo de menos a más, pero a buen paso hasta que el programa alcance una magnífica intensidad.

2.3. Programa final de lectura

El programa de esta etapa es muy similar al anterior: se trata de seguir desarrollando la capacidad lectora de los niños. Los niveles más altos se alcanzan y perfeccionan en la medida en que el cerebro vaya descubriendo las leyes de interpretación de la lengua escrita, como halla las del lenguaje oral. Después de leer numerosas palabras en contextos significativos variados y en textos cada vez más extensos, relaciona entre sí todos los datos que ha grabado en la memoria visual y halla las claves de esta función intelectual.

El proceso de aprendizaje está esencialmente completado. Mediante la lectura de nuevos textos parecidos a los anteriores, los niños pueden llegar a leer por su cuenta. Sin embargo, es posible realizar una etapa más con el fin de acelerar la culminación del proceso gracias a una ayuda especial.

El material de lectura específico de esta etapa lo constituyen relatos como los de la etapa anterior, pero más extensos.

El contenido formal consiste en relatos tomados de:

- La biografía de algún personaje.
- La vida de los animales o de las plantas.
- Información sobre un país.
- Descripción de uno de los monumentos que pertenecen al patrimonio de la humanidad o el relato que ha servido de inspiración a una pieza musical
- La vida diaria y las aventuras de los alumnos plasmadas en fotografías.
- Las historietas de héroes televisivos o cinematográficos.
- Las fábulas y la poesía.
- La mecánica de este programa no es fija. Se puede seguir esta pauta, pero también sería acertado aplicar la idea con flexibilidad. Se trata de dar a los alumnos que lo necesitan la oportunidad de comprobar que son capaces de leer solos, disminuyendo gradualmente la ayuda. Las palabras importantes elegidas se omiten siempre que se repitan en el relato.

Además de esta técnica de la lectura de relatos practicada con un grupo de niños hasta que esté claro que no necesita el apoyo de un adulto, es interesante utilizar otras distintas durante los mismos días. Consiste en leerles dos o tres veces al día durante cinco días consecutivos un relato o una poesía sin que ellos vean los textos. La semana siguiente se

expone el texto escrito en letra grande. Entones, se lee varias veces al mismo tiempo que se señala con un puntero lo que se está leyendo. En días sucesivos se puede jugar a identificar en el texto las palabras más significativas.

2.4. Poemas.

Además de esta técnica de la lectura de relatos practicada con un grupo de niños hasta que esté claro que no necesitan el apoyo de un adulto, es importante utilizar otra distinta durante los mismos días. Consiste en leerles dos o tres veces al día durante cinco días consecutivos un relato o una poesía sin que ellos vean los textos. La semana siguiente se expone el texto escrito en letra grande. Entonces, se lee varias veces al mismo tiempo que se señala con un puntero lo que se está leyendo. En días sucesivos se puede jugar a identificar en el texto las palabras más significativas.

La iniciación en la comprensión del lenguaje escrito se procura mediante un procedimiento más parecido al de la iniciación en la comprensión del lenguaje oral, es decir mediante estímulos complejos, muy superiores a la capacidad de los niños que los reciben.

2.5. El alfabeto.

Aquí ya se ha llegado al final del proceso del aprendizaje de la lectura sin aludir al alfabeto. Es un procedimiento lógico y necesario para aprender a escribir. También es un procedimiento teórico lógico para aprender a leer, pero no necesario ni siquiera conveniente. En cualquier caso, los niños habrán ido aprendiendo muchas letras y aprenderán el resto con gran facilidad. Más trabajo les llevará escribirlas correctamente con soltura y elegancia.

Basándose en la técnica de estimulación explicada, se presenta cada letra por separado en tarjetas grandes para que los estímulos sean discretos e intensos. En el programa se utiliza un doble juego de letras mayúsculas y minúsculas escritas en trazos gruesos y un tamaño tan grande como lo aconseje el número de niños.

El conocimiento y el dominio progresivo de los símbolos alfabéticos se adquieren y refuerzan mediante procedimientos de manipulación de alfabetos tridimensionales, con los

cuales se puede aprender a construir palabras, mediante reproducción de las letras con materiales moldeables, el uso de teclados y los ejercicios de caligrafía.

Sabiendo leer es más fácil aprender a reproducir los símbolos. Algunos los escribirán espontáneamente y mejorarán su técnica con las indicaciones y los materiales que les ofrezcan los educadores. No obstante, el aprendizaje del alfabeto se puede empezar antes y avanzar en él mientras se aprende a leer, con tal de no condicionar la modalidad, el ritmo, ni ningún otro aspecto del aprendizaje de la lectura. Éste es el fruto de la estimulación visual abundante y de calidad. El aprendizaje de la escritura es de naturaleza muy diferente: requiere, además, la adquisición de una destreza manual compleja en un proceso necesariamente lento.

Los educadores tienen la misión de convertir a los niños en buenos lectores; pero el sistema escolar no ha descubierto ningún remedio para este mal que afecta a unos cuatro de cada diez estudiantes. Fracasarán en sus estudios elementales por falta de la capacidad necesaria para la comprensión del lenguaje escrito. Periódicamente se lanzan campañas para promover la afición a la lectura de ellas se benefician los editores, las bibliotecas, los centros educativos y los buenos lectores. Por desgracia esto no ayudará a solucionar el problema de los que carecen de la condición indispensable para aficionarse a la lectura: ser capaces de leer tan bien, que sientan placer. Es inútil regalarles o prestarles libros, animarles u obligarles a leer todos los días, anunciarles premios o castigos, crear bibliotecas familiares, escolares y ambulantes, sugerirles la lectura de textos divertidos o llenos de intriga o ponerles en las manos o en los medios públicos de transporte escritos acompañados de llamativas ilustraciones. Todo será inútil mientras no terminen de aprender a leer, con tal de no condicionar en absoluto la modalidad, el ritmo, ni ningún otro aspecto del aprendizaje de la lectura. Éste es el fruto de una estimulación visual abundante u de calidad. El aprendizaje de la escritura es de naturaleza muy diferente; requiere además la adquisición de una destreza manual compleja en un proceso necesariamente lento o, en todo caso, distinto.

3. EL MÉTODO DE LOS “BITS” DE INTELIGENCIA

Los “bits” de inteligencia constituyen el método estrella, el más atractivo para los niños y para los adultos. Pero la filosofía que los inspira, las normas, la técnica y sus objetivos son comunes a los demás métodos.

Además de los principios, contrastados con una experiencia riquísima con miles de niños sanos y enfermos, Doman fue creando y perfeccionando programas y métodos educativos, novedosos y eficaces. Entre ellos destaca el de los “bits” de inteligencia.

La revolución de este método se ha puesto en marcha al comprobar que, además de ayudar a los lesionados cerebrales a mejorar físicamente, valía la pena luchar por el desarrollo de sus capacidades intelectuales. Para ellos fueron creando métodos de estimulación y enseñanza, cuya eficacia fue aumentando hasta niveles imprevisibles, difundiéndolos en libros y revistas.

Los resultados que se lograban con el grupo de niños sanos eran tan estupendos que los periodistas de prensa, radio y televisión se interesaron por aquella experiencia tan extraordinaria. Dados como son a la exageración, sobre todo a los titulares, muchos comenzaron a referirse al centro de Doman con el sorprendente título de “fábrica de genios”.

El secreto del éxito de los tratamientos de Doman es la familia. En cuanto a la educación general de los niños, concuerda con la opinión universal que atribuye a la familia la mayor responsabilidad y la mayor influencia.

Los títulos de todos los libros de Doman indican que se dirige a los padres. Es una elección basada en profundas convicciones.

Doman subraya las condiciones ventajosas de una educación adecuada ya que la actitud de los niños y las posibilidades del cerebro en la primera infancia son ideales. El influjo del entorno sobre su desarrollo y la adquisición de las capacidades en los primeros meses es trascendental. Es similar a los cuidados que se dan a una planta tierna; de ellos dependerá el grado de su pujanza, la cosecha de flores y frutos y la duración misma de su vida. Los fallos sometidos en esa etapa tan delicada tienen consecuencias irreparables.

La eficacia de los estímulos depende ante todo de su calidad; ésta se basa en las propiedades de los materiales utilizados, pero también incide mucho en ella el contexto temporal y espacial. En efecto, no se pueden evaluar los factores que determinan la calidad de los estímulos sino en las circunstancias concretas de su aplicación. Un estímulo excelente puede no serlo tanto en otras.

- Cuanto antes mejor: se basan en la importancia de comenzar a estimular a los niños cuanto antes. El bebé necesita recibir estímulos desde el nacimiento. Si no los recibe, su cerebro languidece. Los neurólogos han comprobado la sorprendente rapidez con que las neuronas establecen conexiones entre sí en

el cerebro del niño, en comparación con el mismo proceso en el adulto. La facilidad para extender los circuitos neuronales como respuesta a los estímulos ambientales es tanto mayor cuanto más joven es el cerebro. Cada día que pasa será menos eficaz nuestra ayuda.

- Estimulación sistemática: seguir un plan sistemático, tanto en casa como en la escuela, basado en el conocimiento de los requisitos para el crecimiento cerebral. Es lo que se hace para favorecer el bienestar y el crecimiento físico. No alimentamos a los niños arbitrariamente. Calculamos más bien la cantidad y comprobamos la calidad de lo que ingieren: temperatura, composición, dureza, variedad, estado y fecha de caducidad: proporción debida entre proteínas, grasas e hidratos de carbono, presencia de vitaminas, minerales, fibra, etc.
- Abundancia de estímulos: en ningún momento hay riesgo ni posibilidad de empacharlos. El temor a un exceso de estimulación carece de fundamento neurológicos, ya que el sistema nerviosos deja de procesas en caso de saturación. Otra cosa es el uso ni eficaz de los estímulos o una relación con el niño que no tenga en cuenta sus características psicológicas. El método de los bits se utiliza precisamente para ofrecer a los niños estímulos de gran calidad.
- Calidad de los estímulos: se mide por varios factores: el contenido, la intensidad de los estímulos, su duración y la de los intervalos entre sesión y sesión, el número de dosis que se suministran cada día, el número de días en que se repiten los mismos estímulos, la regularidad de la estimulación, el entorno, el desarrollo visual del niño. Vamos a explicar cada uno de ellos:
 - Contenido: la capacidad de la memoria cerebral es inmensa. Algunas informaciones pueden fijarse en ella más fácilmente por su relación con fenómenos que afectan psicológicamente. Pero, en general, admite con igual facilidad cualquier género de artículos: tanto los datos banales como los erróneos o lo correctos; la información digna de conocerse; tanto la que es indispensable, como la simplemente graciosa.
 - Fuerza o intensidad: los estímulos necesitan tener la intensidad suficiente. Como regla general, cuanto menor sea el desarrollo cerebral del niño, tanto más importante es que la intensidad de los estímulos sea notable. Por tanto, hay que cuidarla mucho en el hogar y en la escuela infantil, especialmente cuando se trata de estímulos

visuales y auditivos. Cuando los estímulos se dan a un grupo de niños, el grado de intensidad es variable para cada uno, pues depende de la distancia, la disposición y el grado del desarrollo sensorial de cada niño. Es importante prestar atención a estos modificadores, variando su disposición en el aula y pensando en lo que tienen un menor desarrollo neurológico.

- Desarrollo visual del niño: la intensidad necesaria depende ante todo del nivel neurológico que hayan alcanzado los niños en el área visual. Cuanto menor sea el grado de desarrollo, tanta más intensidad se requiere en los estímulos.
 - Edad de los niños: en caso de duda o falta de una evaluación individual precisa, puede tomarse como criterio práctico una correlación promedio entre la edad y el desarrollo visual de los educandos, cuando se trata de valorar el grado de intensidad de los bits.
 - Número de niños: la intensidad del estímulo necesaria en cada caso depende también de la distancia. A un solo niño se le muestran los bits a corta distancia. En la escuela infantil, la distancia está condicionada por el número de niños a los que se muestran los bits simultáneamente. Cuanto mayor sea la distancia, tanto mayor es la intensidad ideal de los estímulos visuales y auditivos.
- Iluminación ambiental: es indispensable una buena iluminación ambiental; sobre todo importa que las láminas reciban luz intensa y uniforme. La posición de los focos de luz y de los niños condiciona la calidad de la iluminación. Hay que evitar los efectos de contraluz y los brillos molestos, cuidando la posición de las fuentes de luz y el emplazamiento de los niños. Se debe procurar que éstos no se ocupen una posición muy oblicua con respecto al estímulo. La posición ideal es la que permite trazar una línea recta y paralela al suelo desde los ojos del niño hasta la lámina.
 - Repetición: en el caso del ordenador, no se repiten los estímulos o impulsos eléctricos necesarios para grabar la información; basta teclearla una vez y se queda almacenada y lista para que la recuperen en cualquier momento. La grabación de un dato en el cerebro es más complicada. Puede que a veces baste un solo estímulo; lo más frecuente, en cambio, es que no se memorice bien sin repetirlo. Pero, ¿cuántas veces?. No es posible predecirlo. Es un problema serio. Si no se alcanza el número necesario, el estímulo no se grabará bien. Si se repite demasiadas veces, el niño perderá el interés. ¿Quedarse cortos o pasarse? Es un dilema

educativo digno de consideración. Se trata de algo muy importante, que no se ha hallado una respuesta adecuada en la pedagogía. Por muchas razones, la tendencia más general es repetir los estímulos un gran número de veces en la educación infantil, y tal vez, un número insuficiente en la educación secundaria. Por lo tanto no sólo se desconoce el número ideal de veces que debe repetirse un estímulo; ni siquiera se tiene una idea aproximada ni un simple criterio orientativo. En la escuela de Doman se ha descubierto que 15 repeticiones garantizan el almacenamiento del estímulo. Es mejor no superarlas, pues los niños menores de tres años son muy rápidos y suelen tener suficiente con menos estímulos. Lo manifiestan en su semblante, donde se refleja menos interés, cuando ya han superado su dosis. Hay que estar atentos para reemplazar el material por otro nuevo, cuando se tenga la convicción de que no hace falta seguir mostrándolo y aún en caso de duda.

- Duración: Doman ha hallado la mayor eficacia en estímulos muy breves. Propone que las sesiones de estimulación sean muy cortas y que cada estímulo no dure más de un segundo. Solemos decir que los estímulos deben durar un segundo, pero una velocidad mayor no es perjudicial. Si hay algún peligro, es el de ir despacio.

- Entorno.: la calidad de los estímulos puede verse comprometida si el ambiente donde se proporcionan no es el adecuado. La presentación de los bits de inteligencia a un solo niño en el hogar es fácil.: basta apagar la radio o el televisor y llevarle a un rincón tranquilo, donde haya pocas cosas que puedan distraerle. Si se presentan a un grupo de niños en el aula, hay que colocarlos lo mejor posible para que los estímulos les lleguen bien a todos, emplear algún recurso especial para que presten mucha atención durante unos instantes y eliminar toda posible distracción.

3.1. Cualidades de los bits de inteligencia

Los bits de inteligencia son estímulos visuales seleccionados para realizar programas de una estimulación excelente.

Además, cuando se muestra un bit a los niños, les damos al mismo tiempo un estímulo auditivo, que consiste en anunciar en voz alta lo que representa. La calidad del estímulo auditivo exige el contraste del silencio ambiental.

- Representan alguna realidad lejana al entorno del niño: También pueden representar algo próximo, que haya pasado inadvertido para muchos niños. Los bits de inteligencia dan a conocer a los niños objetos, animales y personas que no se hallan en su ambiente. Es posible sacar algún provecho de láminas que representen el exterior del cuerpo humano o las frutas que se comen a diario, pero no las utilizamos en el método de los bits de inteligencia, cuyo fin es de dar a conocer, mediante representaciones gráficas, las maravillas del mundo que los niños no pueden contemplar directamente. El resultado neurológico es de un nivel muy superior.
- Son novedosos: Los datos que se presentan a los niños en este método suelen ser nuevos, pues no se toman de su ambiente. La sorpresa por la novedad y el interés de la información es esencial para que la motivación, la atención y la ilusión se mantengan altas. Por eso se recomienda no utilizar el mismo material más tiempo del conveniente y no tomar categorías viejas de bits de inteligencia para repasarlas o suplir la falta de materiales nuevos. Pero no hay que llevar los principios hasta el extremo; dentro de una categoría puede haber algún bit conocido por uno o varios niños. No hay necesidad de asegurarse de que no sea así. El método que se sigue les permitirá aprender a relacionarlo con otros dando a su memoria una dimensión superior.
- Son estímulos estables: El estímulo visual tiene que estar fijo en el momento de su presentación. De modo que hace falta mover los bits con destreza y celeridad, pero evitando las precipitaciones y cuidando que, en su momento, el bit se coloque en la posición correcta y quede fijo ante los ojos de los niños.
- Representan fotografías o dibujos de calidad. Una reproducción fiel, de gran calidad cromática y bien nítida es lo ideal en las fotografías. A los dibujos hay que pedirles precisión en los detalles, pues su finalidad no es evocar algo conocido, sino capacitar a los niños para identificar lo que representan las láminas la primera vez que lo vean en la realidad. La calidad cromática es especialmente importante en láminas de arte, ya que el color es parte esencial de la obra creada por el artista. Se utilizan reproducciones de excelente calidad, sin caer en la tentación de echar mano de fotocopias o de impresiones caseras, que no reproduzcan bien las imágenes. Lo más común es utilizar litografías.
- Son discretos o individuales, sin elementos de distracción. Cada bit de inteligencia no debe contener más que la información necesaria para que los niños sean capaces de reconocer algo en concreto. El bit consta de la imagen de un objeto, una persona o un

animal; por ejemplo, un único perro. No sólo se excluirá la compañía de un perro de otra raza, sino también de uno de la misma.

Es fácil ceder el encanto de una hembra de algún mamífero acompañada de una cría. A los niños les gustará en efecto conocer el aspecto de los cachorrillos no se le negará ese placer, pero es mejor hacerlo en el contexto de otra sesión de estimulación, en una categoría aparte o en los programas de inteligencia que se expondrá más adelante, cuya finalidad es enriquecer aún más la base de datos creada con los bits.

- Se trata de estímulos precisos, tanto en los aspectos gráficos como en el nombre: La información que transmite el bit de inteligencia tiene que ser concreta y lo más exacta posible. Hay que aproximarse al concepto de la precisión informática y que no admite que sobre o falte ningún elemento por nimio que parezca, De otro modo, se dificultará o se hará posible su recuperación
- Representan nombres exactos: La presentación de un bit visual va siempre acompañada de otro auditivo, pues, simultáneamente, se dice su título en voz alta. Es importante que se denomine al bit con exactitud: pastor alemán, Miguel de Cervantes, violonchelo. Sólo es posible si, en láminas, no aparecen otros animales, personajes u objetos.

Las fotografías o pinturas que representan escenas no pueden denominarse por uno de los personajes: por ejemplo “El rey Juan Carlos I” sería correcto en caso de estar sólo un monarca en la lámina; pero no si aparece rodeado de gente o pronunciando un discurso de una recepción. La denominación justa sería, por ejemplo “Celebración de la Pascua Militar presidida por Juan Carlos I”, que, en todo caso, no conviene presentar sin haber enseñado con anterioridad un bit en el que aparezca sólo el Rey.

3.2. Pasos para llevar a cabo en el aula.

El objetivo de esta modalidad es facilitar una de las funciones del cerebro humano, la tendencia y necesidad de relacionar unos bits de información con otros para construir la inteligencia. No basta con depositar datos aislados en la memoria: ésta es la tarea básica,

como la primera fase del proceso; es preciso además archivarlos bien, clasificarlos y establecer las múltiples conexiones que puedan darse entre ellos. Con sólo 10 datos que constituyan un grupo o categoría por estar unidos por alguna característica común se establece una red complejísima de millones de relaciones.

Parece lógico y acertado señalar al cerebro las cualidades comunes a una serie de bits, favoreciendo así la formación de conexiones neológicas y, con ellas, el desarrollo del pensamiento y de la creatividad, dando datos ya agrupados en vez de presentarlos sueltos o muy espaciados en el tiempo.

El método de los bits de inteligencia no llega a producir esos efectos tan portentosos. Sin embargo, consigue crear en el cerebro infantil una base de datos rica, selecta y segura. Se propone suministrar a niño información de forma tan sistemática, regular y racional, como se le proporciona el alimento corporal: una información abundante, de óptima calidad, atractiva, variada, bien dosificada y repetida un número de veces ideal.

Por ello el software humano permite operar con funciones cada vez más complejas. A diferencia del informático, va transformándose y aumentando su capacidad y versatilidad en la medida en que el cerebro recibe y almacena bits de información, que llamamos de inteligencia, en alusión a un nivel operativo exclusivo de la especie humana, muy superior al del ordenador.

- **Adquisición de capacidades:** La diversidad y calidad de las funciones cerebrales aumentan en proporción a la riqueza de los estímulos, mientras el software del ordenador permite una serie de operaciones fijas, en las que no influyen ni positiva ni negativamente los impulsos eléctricos previos, los bits de información procesados ni el conjunto de la base de datos de su memoria. Los educadores pueden sentir orgullo, entusiasmo y responsabilidad al pensar que la simple transmisión de datos a los educandos influye en su crecimiento cerebral y en su capacidad intelectual.
- **Inteligencia potencial de los niños:** Los datos son la base de la inteligencia. Una de las afirmaciones más rotundas de Doman es que todo recién nacido es potencialmente muy inteligente. Los niños son listos potencialmente. Si alcanzan un adecuado nivel, podemos considerarnos buenos operadores de su sistema informático; si, por el contrario, no lo consiguen, cabe preguntarse cómo es posible que un fabuloso ordenador, salido normalmente de la fábrica en perfectas condiciones, no funcione bien en la escuela.

El método de los bits puede ser una excelente estrategia educativa para mejorar el rendimiento de un sistema informático e intelectual tan maravilloso. Utilizado por padres y educadores con los niños desde una edad temprana, favorecerá la creación de una buena memoria indispensable para la inteligencia, incrementará el ritmo del desarrollo cerebral y la multiplicación de las conexiones cerebrales, hará que las vías sensoriales que llevan la información al cerebro se conviertan en autopistas de alta velocidad y desarrollará la inteligencia de los niños, que es fundamentalmente el conjunto de las capacidades de esas vías dentro de un complejo sistema integrado de hemisferios, lóbulos, estratos y circuitos neuronales.

3.3. Metodología

Los bits de inteligencia se presentan muy deprisa, pocas veces y con entusiasmo. Estas consignas no son suficientes, pero sí muy importantes. Doman expone una metodología que se va perfeccionando en sus detalles, con retoques y cambios que aconseja una larga experiencia. La metodología que se propone está basada en las enseñanzas de Filadelfia expuestas con anterioridad.

Los bits duran cinco días como máximo. Una categoría de bits se muestra a los niños tres veces al día durante cinco días seguidos y, luego, se retira para usarla más adelante de otra forma, mediante los programas de bits de inteligencia.

3.4. Programas más populares de bits de inteligencia

En el sentido más amplio, son bits de inteligencia los estímulos propios de los tres métodos más populares de Doman:

- Los carteles de lectura, como: rinoceronte, jirafa
- La representación de un conjunto matemático.
- La representación gráfica de objetos o seres vivos.

Los bits de inteligencia más conocidos entre los discípulos de Doman son los propios métodos populares: lectura, matemáticas y conocimientos enciclopédicos. Bits de inteligencia, son láminas que representan las realidades más variadas. Se llama programas de inteligencia a otras informaciones concisas acerca de lo que representan las láminas.

3.4.1. Dos programas complementarios.

El programa de los bits consiste en presentar a los niños las láminas de una o varias categorías diciendo al mismo tiempo en voz alta el nombre de cada bit. Su finalidad es capacitar a los niños para que identifiquen a personas, animales, plantas o cosas que no puedan conocer directamente.

Quince veces garantiza el almacenamiento de la información, pero podría ser excesiva para algunos niños. Cuando se presentan los bits a uno sólo, es fácil notar en su mirada y actitud si tiene bastante con 10 o 12 veces. Entonces, aunque sólo se tengan indicios o una simple sospecha, es conveniente no insistir, sino cambiar las láminas por otras. Pero si se muestran los bits a un grupo de niños, lo normal es completar los cinco días, cuidando muy bien todos los detalles para que el entusiasmo no decaiga nunca. Una sola categoría de 5 bits tres veces al día durante cinco días es lo ideal para un grupo.

En el programa más sencillo, normalmente las categorías constan de 5 bits y las sesiones duran 5 segundos. Uno de los aspectos principales es que se trata de una actividad diaria, regular, que, al cabo de uno, dos, tres o más años, y aun a corto plazo, da un resultado extraordinario; muy diferente es lo que se consigue con informaciones similares pero irregulares, poco abundantes y sin tener en cuenta las exigencias de una excelente estimulación; gran intensidad, mínima duración y número limitado de repeticiones de los estímulos.

La categoría que se utiliza una semana una semana consta de 5 bits; pero es posible tener muchos más en la categoría. Los demás se van utilizando en semanas sucesivas agrupados de 5 en 5. Por ejemplo, su de la categoría flores contamos con 20 láminas, se forman con ellas 4 grupos de 5 flores y se enseña un grupo cada semana.

Cuando se trata de una sesión en grupo, el principio que conviene seguir es acabar antes que lo quieran los educandos y dejarlos siempre con ganas de más. El empacho es perjudicial; provoca el rechazo posterior del alimento, aunque siga siendo delicioso.

En primer lugar hay que decidir si se muestran los bits a todos los niños juntos o por grupo. Si se decide trabajar con todos a la vez, se tienen que cumplir estas condiciones:

- Que el tamaño, la calidad y el montaje de los bits sean excelentes.
- Que se disponga a los niños de tal modo que todos tengan una buena visibilidad.
- Que el puesto de los niños varíe de una sesión a otra
- Que se logre de ellos un silencio total y mucha atención.
- Que el educador se sitúe frente a ellos en la mediana del grupo.
- Que los bits se presenten a la distancia y la altura adecuadas.

En el desarrollo de una sesión conviene preparar la actividad creando en los niños una gran expectación durante algún tiempo. Antes de empezar cada sesión, se les pide que estén muy atentos y en silencio total durante unos instantes. Si se permite que algunos digan a coro el nombre de las láminas; los estímulos auditivos que perciban los demás serán pobres, confusos y, a veces, erróneos. Además, la sesión se alargaría más de lo conveniente.

Cuando se empiezan a sacar por arte de magia, como de una chistera, conejos, palomas, ciervos, elefantes o mariposas, los niños contienen la respiración y no pierden detalle. Y, así, un día y otro día, se opera el milagro; un prodigio muy rápido, muy breve, que deja con la boca abierta y son los ojos ávidos de más maravillas.

Así mismo estando ya dispuestos los niños, se toman los 5 bits de una categoría y se anuncia con gran entusiasmo su contenido general.

Si se presenta la categoría con claridad, no hay que repetir el nombre del autor después del título de cada bit. Pero no se podría evitar si la categoría constara de obras de varios pintores, pues es elemental indicar quién es el autor de cada cuadro al presentarlo.

Como una regla general no hablar a los niños con expresiones repetitivas que no empleamos al dirigirnos a los adultos, prefieren que seamos claros, pero escuetos, ligeros y divertidos.

La duración de la sesión tiene que ser lo más rápida posible, Un segundo por bit debería bastar. En total, unos cinco segundos sería una duración ideal.

No hay ninguna posibilidad de ser demasiado rápidos, siempre que cada lámina quede inmóvil un momento ante los ojos de los niños y que éstos dediquen a su percepción un instante, mucho menos de un segundo. Pero cuidado: basta que miren de reojo, no es necesario que queden hipnotizados. Ése es un pequeño problema para los adultos; son tan rápidos que, a veces, es imposible notar que ya han percibido el estímulo, si se desconoce esa habilidad y no se está muy alerta.

Las sesiones lentas, con estímulos prolongados, y largas, con muchos estímulos, reducirán el entusiasmo y provocarán desinterés.

Si un niño se ilusiona con los bits y, al cabo de cierto tiempo, se muestra frío o falta de interés cuando se pretende mostrarle otros nuevos, se debe a que las sesiones han sido lentas, largas o demasiado numerosas y, como consecuencia, esa actividad se ha vuelto aburrida y el niño prefiere entretenerse de otra manera.

El mismo peligro se corre si se cede a las presiones de los niños y se les presentan en cada sesión más láminas de las convenientes. Puede resultar bien de momentos, pero existe el riesgo de que, a la larga, disminuya el entusiasmo, que es la clave del éxito.

En las sesiones con varias categorías de bits de inteligencia si se utiliza sólo una categoría de 5 bits cada día durante una semana escolar es muy cómodo. Una tentación natural sería la de no complicarse la vida y mantener ese ritmo indefinidamente. Hay un inconveniente; los niños quieren “más marcha”, por lo que más bits de una misma categoría sería una mejora.

Una mejor solución es utilizar varias categorías a la vez. El programa ideal son 25 bits en 5 categorías. Se podría ir aumentando su número poco a poco, mientras se comprueban los resultados de los cambios introducidos: 2, 3, 4, 5 categorías.

Se organiza toda la actividad en solo 3 sesiones diarias y cada sesión se divide en 5 minis Sesiones. Durante una sesión, se pasan en un periodo corto de tiempo las 5 categorías, separadas por intervalos breves. La sesión podría durar de 2 a 5 minutos. Entre la presentación de una categoría y otra. Los niños rompen silencio, manifiestan su entusiasmo, hacen comentarios o preguntas hasta que la maestra propone que hagan silencio de nuevo para poder pasar otros 5 bits. También se pueden intercalar sesiones rápidas de otras actividades, que sirvan de contraste.

De este modo, basta elegir bien tres momentos de la jornada, en que los niños estén especialmente receptivos, es decir, en la asamblea, después del recreo y a la salida cuando ya han recogido y nos relajamos durante un cuarto de hora antes de abrir la puerta.

Así a la hora de introducir todos los días una categoría nueva o sustituir todos los bits una categoría vieja por otros de la misma. Por ejemplo, se cambian las 5 láminas de animales australianos que ya se han visto las veces necesarias, por otras 5 de animales del mismo continente.

La mecánica de esta modalidad sería la siguiente; se comienza utilizando una sola categoría del primer día; luego, desde el segundo al quinto día, se añade una nueva categoría cada día, de modo que al final se llegan a utilizar 5 categorías a la vez. A partir del sexto día, se sustituye a diario la categoría más vieja por otra nueva. Es una modalidad bastante cómoda para el hogar, donde es muy fácil llevar el control.

En la misma línea si se quiere simplificar al máximo las cosas, se introducen y retiran todas las categorías el mismo día. Por ejemplo, el lunes se muestra a los niños cinco grupos de láminas, como:

- Árboles frutales: almendro, manzano, higuera, naranjo, ciruelo.
- Cetáceos: ballena, delfín, orca, cachalote, narval.
- Obras de Velázquez: La Hilandera, La Fragua de Vulcano, Los Borrachos, La Venus del Espejo, La Dama del Abanico.
- Aves rapaces: azor, buitres, águila, cernícalo, balcón peregrino.
- Escritores: Miguel de Cervantes, Félix Lope de Vega, Santa Teres de Jesús, Pedro Calderón de la Barca, Francisco de Quevedo.

El lunes de la semana siguiente se archiva esos 25 bits y se sustituye por los de otras 5 categorías, como:

- Peces: pez espada, dorada, sardina, atún, besugo.
- Obras de Velázquez: Las Meninas, La Rendición de Breda, Vieja friendo huevos, Felipe II a Caballo, El príncipe Felipe Próspero.
- Aves: paloma, faisán, clarinete, fagot, saxofón.
- Instrumentos musicales: flauta, trompeta, clarinete, fagot, saxofón.
- Banderas de: España, Portugal, Francia, Italia, Grecia.

La desventaja es que se sacrifica la posibilidad de introducir alguna novedad todos los días. Pero tiene sus ventajas: además de que se ahorra el más mínimo esfuerzo para controlar el uso de los materiales, esta modalidad hace coincidir el principio y el fin de la utilización de las láminas con una semana escolar y, así, en el caso de la escuela, se elimina la interrupción de los fines de semana, que rompe la secuencia ideal de los estímulos.

En cuanto la hora de presentación conviene cambiar a menudo el orden de las 5 categorías y barajar los bits que las componen. Es la forma de evitar que los niños, con su extraordinaria capacidad, memoricen una secuencia fija y dejen de recibir los estímulos con atención y sorpresa, la saber qué lámina sigue después de la que están viendo; pueden memorizar la secuencia de los nombres sin haber acabado de grabar bien los detalles de las láminas que sin embargo, no observarías con la debida atención al evocar antes el nombre como algo sabido que sobra. Al romper la secuencia, en cambio, la sorpresa continua no les permite relajarse.

3.4.2. Programas de inteligencia

Los programas de inteligencia, que son pequeñas dosis de información sobre cada uno de los bits, falta el factor sorpresa de los estímulos visuales, pues se utilizan bits que los niños ya conocen, que tienen bien grabados en su memoria o les resultan familiares. Se refiere a un dato relativo a un bit ya conocido, formulado de forma clara y concisa, como el de arriba. En los programas de inteligencia hay que buscar la agilidad, abreviándolos con frecuencia todo lo que se pueda.

- **Los circuitos de la memoria.**

Estos programas de inteligencia sirven para ilustrar cómo se relaciona el bit de inteligencia al que corresponden con otras categorías de bits, de modo que se va creando en la memoria una red cada vez más compleja de conexiones culturales interdisciplinarias.

Los circuitos que así se van formando favorecen la asimilación de nuevos bits y programas de inteligencia. Llegarán a constituir un magnífico entramado para la clasificación, almacenamiento y asociación de los conocimientos adquiridos en el pasado y de los que se tendrán que estudiar en niveles educativos superiores.

Los programas de inteligencia suelen estar escritos en el dorso de las láminas para leérselos a los niños al mismo tiempo que se les muestra el bit.

En el caso de que se quiera que los niños lean el nombre del bit, se podría escribir en el centro con letra de unos 4 cm y de color rojo; al mismo tiempo los programas irían escritos con letra negra y pequeña por encima y por debajo de cada título, para que así resalte y se pueda leer.

- **Carteles**

Si no se quiere tener los programas de inteligencia en la misma lámina, se pueden preparar en fichas o cuadernos; pero es preferible escribirlos en cartulina alargadas con letra grande para que los lean los niños al mismo tiempo que se le dice. En ese caso, sólo se pone un programa en cada tarjeta.

3.4.3. Características de los programas de inteligencia

El conjunto de los programas de inteligencia constituyen una lección sobre un personaje, un animal o un país que los niños ya han conocido previamente mediante los bits correspondientes.

La diferencia con otra clase de lecciones estriba en el tratamiento de la información y en la técnica con que se enseña.

- **Forma expresiva muy sencilla:** Los programas de inteligencia evitan los textos extensos y hasta las frases largas. Convierten una lección clásica en una serie de frases escuetas y cada una contiene una información clara y simple, que se comprende sin esfuerzo.
- **Contenido significativo:** El contenido de las frases se centra en datos objetivos y relevantes. Se descartan las opiniones, las interpretaciones, los análisis y los juicios de valor. Se da una información basada en hechos confirmados e introvertidos.

- La misión del educador es crear en su entorno un modelo vivo de valores humanos auténticos. En esa dirección, la huella del hogar es determinante, pero la escuela infantil ofrece la segunda y casi la última oportunidad para aproximar la inteligencia a la sabiduría, a condición de que no se limite ese aspecto de la acción educativa a planteamientos teóricos.
- Por lo que se refiere el enjuiciamiento de las acciones de los demás, los juicios suelen ser subjetivos o estar condicionados por la tendencia a abrazar la visión del clan, de la nación, del partido o de la moda imperante. Los niños tienen un gran sentido de la justicia y podrán formarse, en su momento, una opinión propia sobre acontecimientos históricos y personajes, a partir de hechos concretos.

En la monografía de Doman sobre los bits se proponen 10 grandes áreas del conocimiento, 10 bits de inteligencia por cada una de sus categorías y 10 programas de inteligencia por cada bit. Se trata de un esquema general, pero en ningún modo rígido: tanto los bits como los programas pueden ser más o menos de 10.

Los programas de inteligencia de los bits editados por Los Institutos de Doman ordenan y presentan según un plan que, en teoría, va de lo más atractivo a lo más técnico y de lo más elemental a lo más complejo. Forman magnitudes y cada uno constituye un nivel de información.

Aunque, en teoría, deberían ir en orden creciente de dificultad, no es fácil decir que información resulta más complicada para los niños. Es bueno seguir el consejo de empezar por datos sencillos, atractivos, sorprendentes y, cuando sea posible, graciosos.

4. ACTIVIDADES

4.1. Visitas a los museos.

Los niños pequeños son curiosos, listos y dinámicos. Basta darles la ocasión para que nos proporcionen grandes sorpresas y pruebas de ingenio. A un niño zaragozano, de cuatro años, que había visto en el colegio reproducciones de cuadros de Goya, le llevaron sus padres al pueblo del genial pintor. Al entrar en la casa museo, el pequeño descubrió en seguida las obras que conocía y se puso a

señalarlas y nombrarlas todo alborozado, causando gran admirando en los presentes, que le rodearon como si fuera una guía.

4.2. Reproducción de la escena de un cuadro.

El colmo de la ilusión será escuchar un diálogo entre los personajes del cuadro: por ejemplo, el de Las Meninas: la graciosa voz de la infanta Margarita atendida por sus meninas o damas de honor, una breve conversación de Velázquez con el rey Felipe IV y la reina Mariana de Austria mientras los pinta, algunas frases de los enanos Mari- Bárbola y Nicolasito, así como algún comentario de los demás personajes de uno de los cuadros más importantes de la historia de la pintura, en el que aparece en primer plano un mastín caballero, que podría contar tanta cosas.

4.3. Sala de exposiciones infantiles

Sería magnífico tener a mano una pequeña sala de exposiciones. Para realizar esta propuesta, sólo se necesita el aula.

- **Amigos de los animales:**
 - Como las visitas al zoológico: sería muy raro que, entre los bits que se enseña a los niños, a lo largo del año, no hubiera más de una categoría de animales. Se trata, en efecto, de un material abundante, bastante disponible y, además, muy atractivo para los niños. Otro material que ayuda a preparar esas visitas son los excelentes documentales sobre la fauna. Presentados en sesiones cortas, repitiendo las mismas escenas al menos una vez antes de hacer las visitas y otra vez después, darán a los niños mucha información visual sobre las características de los animales y su forma de vida.
 - Como la granja y el zoológico en el aula: la propuesta es la siguiente: que cada niño encarna a un animal durante un rato, un día, una semana o el tiempo que parezca oportuno. Disponer de todo un disfraz sería un lujo envidiable. Mucho más fácil es contar con el nombre del animal bien escrito en un cartel y con un bit que lo represente. Las actividades podrían ser numerosas: imitar al animal

en su forma de desplazarse y de comunicarse, contar a los demás de qué forma se vive, representar una fábula.

4.4. El encanto de las plantas

- Como el jardín escuela: tener una pequeña granja en la escuela infantil no parece fácil; tampoco lo es para muchos centros cultivar un jardín. La falta de espacio y el encarecimiento del terreno y de la mano de obra pueden llegar a impedir, sobre todo en los centros urbanos, hasta un mínimo de vegetación. Al menos hay que disponer de jardineras y tiestos en puntos estratégicos del inmueble y en las aulas: se pueden cuidar sin mayor dificultad y son muy educativos. En todo caso, es fundamental que los educadores tengan un mínimo de conocimiento sobre todas y cada una de las plantas del entorno escolar, incluidas, claro está, las que adornan las calles más próximas, para transmitírselo a los escolares.
- Como flor de una semana: de ese modo, el interés por las plantas no será flor de un día que se limita a la esporádica presentación de láminas.

Pero, como suele hacerse, es bueno elegir algún día especial para fomentar el amor a las plantas. En algunas sociedades ha calado la celebración del día del árbol. Muchos países, Estados y regiones del mundo sienten el orgullo de tener símbolos como el árbol: como el cedro del Líbano y el arce de Canadá, que hasta los llevan en la bandera nacional. El madroño y el roble (árbol de Guernica) representan a Madrid y Euskadi, respectivamente. El naranjo podría ser el símbolo de Valencia; el alcornoque, de Extremadura y el plátano de Canarias; o la flor: costumbre muy extendida en las naciones americanas y en el Estado de Norteamérica. Así, la flor de Nueva York es la rosa; la de Luisiana, la magnolia y la de New Jersey, La violeta. Cada Estado tiene también un ave "Propia". La de esos Estados son el azulejo, el pelícano y el jilguerillo respectivamente.

Entre los centros de interés educativos se suelen elegir las estaciones del año y, en ese contexto, el otoño y la primavera centran la atención en el mundo vegetal, sobre todo, en las plantas de hoja caduca y las flores respectivamente.

Se podría dedicar una jornada, una semana o un mes a las flores. Previamente, se muestran a los niños láminas y carteles con el método de los bits. Al llegar la fecha señalada, se ambienta el aula con ese material, con posters, plantas y de otras formas. Durante la semana

misma. Se invita a los niños a traer flores. Se podrían dividir en grupos, a cada uno de ellos se le asignaría un día, en el que cada niño traería una flor distinta. También se puede animar a los padres a llevar al colegio para la ocasión una maceta pequeña de las que tienen en casa.

Éstas y similares iniciativas crean una atmósfera especial muy propicia para los objetivos de la educación. Los niños comparten su experiencia con los demás y aprenden a cuidar las plantas. Se darán cuenta de que también ellas agradecen los mimos y hasta la música y las palabras amables.

4.5. Granja y parque geológico

La visita a una granja escuela durante una o varias jornadas es muy recomendable. En ellas se entra en contacto directo con plantas y con algunos animales; se recibe información práctica sobre los cuidados que requieren y sobre sus frutos y productos derivados.

4.6. El mundo de la fantasía

Los relatos, tanto en el hogar como en la escuela se emplean mucho la ficción para desarrollar en los niños el lenguaje, la comunicación, la imaginación, la creatividad y los valores. Los relatos populares recogidos por los hermanos Grimm o Perrault los cautivan. Los cuentos pueden utilizarse para enseñarles a leer o para potenciar el método. La láminas con las que los niños se han familiarizado previamente, serán una inseparable ilustración de los relatos. Además, podemos asociar éstos a la lectura. A los niños les gustará mucho saber cómo se escriben los nombres de todos los personajes y los demás elementos de sus cuentos preferidos; así que se puede formar categoría de bits con esa clase de palabras.

La poesía en la que los niños tienen un talento natural para la poesía; pero, como ocurre con todos los talentos potenciales, se pierde si no se cultiva. No sería mala idea fomentar algo más la afición a escuchar, leer y escribir poesía. Es recomendable usar abundantes versos, enseñar a los niños a buscar la palabra que rime con otra, jugar con ellos a componer pareados y hacer que conozcan a los grandes poetas. La poesía sólo lo es en sentido pleno cuando se escucha; como la música, es conveniente oír una y otra vez un mismo poema hasta que se

haga muy familiar. Entre otros juegos poéticos, se sugiere que los niños escuchen una misma poesía durante varios días consecutivos. Sería el momento poético de la jornada, que solo roba una pizquita de tiempo a la agenda diaria.

El teatro y los niños pequeños: los niños son actores formidables. Actúan con naturalidad, crean cuando están solos o en compañía de otros. Pueden inventar una canción, letra y música, o una escena sin esfuerzo, apenas se lo pedimos. Los padres y los educadores hacen bien en fomentar el talento diario y, sobre todo, en ocasiones especiales.

Hacerles conocer textos y representaciones de un nivel más alto, de compañías de marionetas o de actores de carne y hueso, es otra iniciativa importante para los niños.

5. PROGRAMA DE MATEMÁTICAS

Todos los fundamentos del método de los Bits y del de lectura Doman son aplicables al programa de matemáticas.

En cuanto a la capacidad matemática se adquiere con mayor facilidad a edad temprana. **Es más fácil enseñar matemáticas a un niño cuanto menor es su edad por ello es urgente enseñar matemáticas cuanto antes a un niño pues la capacidad del cerebro para desarrollar circuitos neurológicos específicos para el lenguaje matemático se pierde con la edad** de forma exponencial y a partir de los 7 años prácticamente desaparece.

La capacidad visual de los pequeños es mucho mayor que la nuestra. **Hasta aproximadamente los tres años son capaces de distinguir un conjunto de cien puntos de otro de noventa y nueve.** Esta posibilidad de percibir diferencias entre los conjuntos más grandes va disminuyendo rápidamente a partir de esta edad.

Esta capacidad visual es independiente de las funciones orales y escritas. Un niño es capaz de visualizar cantidades antes de que aprenda a expresarlas oralmente y a representarlas mediante símbolos.

Por tanto, **es un error esperar a que el niño sepa hablar y escribir antes de enseñarle matemáticas.**

Por ello, el aprendizaje del lenguaje matemático no puede empezarse con abstracciones como son los símbolos de los números sino con la observación de objetos concretos: los conjuntos de puntos de las tarjetas de matemáticas.

En cuanto El material que se va a utilizar van a ser tarjetas (cartulina blanca no brillante de 29x 29 cm) de 1 a 100 puntos rojos (2 cm de diámetro para ser vistos a 50 cm) dispuestos **al azar**.

En el dorso de cada lámina se escribe el número correspondiente.

5.1. METODOLOGÍA

De forma semejante a los Bits pero los grupos se hacen de la siguiente manera:

1ª SEMANA

Se enseña un solo grupo formado por las **diez primeras tarjetas**. (Como siempre tres veces al día durante 5 días consecutivos.)

Si los niños no saben contar hasta diez, se presentan los conjuntos en ese orden los tres primeros días y a partir del cuarto se presentan en orden en la primera sesión del día y se barajan en al menos una de las otras dos sesiones del día.

Si saben contar, desde el primer día las tarjetas se presentan en orden en la primera sesión y se barajan en al menos una de las otras dos sesiones del día.

SEMANAS DE LA 2ª A LA 10ª

A partir de la segunda semana cada día se retiran las dos tarjetas correspondientes a los números más bajos y se sustituyen por las dos tarjetas correspondientes a los dos números consecutivos al más alto.

Los conjuntos solo se presentan en orden en la primera sesión del día; en las otras dos, se barajan las tarjetas.

Norma general: Antes de cada sesión se rotan las cartulinas para que la posición de los puntos varíe en cada sesión.

OPERACIONES ARITMÉTICAS CON LOS CONJUNTOS 41

En cuanto las sumas se presenta durante dos semanas (10 días) se le enseñan 10 sumas diarias una sola vez distribuidas en de 1 a 3 sesiones. Por ejemplo, los primeros cinco días se realizan tres sesiones: dos sesiones de 3 sumas y una de 4 sumas. Los días sexto, séptimo y octavo, dos sesiones de 5 sumas. Los dos últimos días, una sola sesión de 10 sumas .

Se debe enunciar con fuerza y entusiasmo la operación y se muestra la tarjeta correspondiente al resultado en el momento en que se dice la solución. P. ej. ¡Dos más seis, igual a ocho!

En cuanto a las restas(100 restas y 50 sumas) , durante dos semanas (10 días) se le enseñan 10 restas diarias y 5 sumas diarias una sola vez distribuidas en de 2 a 5 sesiones. Por ejemplo:

- El primer día se realizan cinco sesiones: dos sesiones de 3 restas, una sesión de 4 restas, una sesión de 2 sumas y otra de 3 sumas.
- El segundo y tercer día, cuatro sesiones: dos sesiones de 3 restas, una sesión de 4 restas, una sesión 5 sumas.
- A partir del cuarto día, tres sesiones: dos sesiones de 5 restas y una de 5 sumas.
- Los dos últimos días dos sesiones: una sesión de 5 restas y 2 sumas y otra de 5 restas y 3 sumas. (Incluso se podrían alternar sumas y restas en una misma sesión.)

Entre las restas elegidas debe haber varias que den cero. De esta forma introducimos de forma práctica el concepto del cero (tarjeta blanca sin puntos), como resultado de la resta de dos conjuntos iguales.
