



Universidad Abierta Interamericana

Revisión histórica de las Teorías “Madurez Lectora” y “Lectura Emergente”. Posturas actuales.

Maillén Micaela Sánchez

Licenciado y Profesor en Psicopedagogía

Licenciatura en Psicopedagogía

## Resumen

Enfrentar tempranamente la lectura genera opiniones en contra y a favor. Los argumentos que se esgrimen se apoyan más en la intuición que en la investigación y la práctica, y muchas afirmaciones tienden a constituirse en mitos que se transmiten de una a otra generación de educadores y de padres.

El concepto de madurez se ha convertido en un punto fundamental sobre el que gira el aprendizaje de la lectura. Es un tema de gran complejidad ampliamente debatido en la actualidad, pero viejo en el campo. En base a ella, han surgido dos posturas claramente diferenciadas que han mantenido una lucha continua por la defensa y la crítica de la lectura a edades tempranas: la “Teoría de la Madurez Lectora” y la “Teoría de la Lectura Emergente”. Actualmente, la neurociencia, que se abre como un nuevo paradigma en el campo de la investigación, intenta explicar cómo se llevan a cabo los procesos lectores aportando nuevos conocimientos que pueden convertirse en fundamentos empíricos para avalar, desechar o bien complementar estas teorías.

Sea cual sea la postura que se adopte, todos están de acuerdo en que son necesarios ciertos factores tales como psicomotricidad, percepción-discriminación visual y auditiva, desarrollo del lenguaje, vocabulario, entre otros. Para aprender a leer unos alegan que estas habilidades se deben alcanzar antes de tomar contacto con el código escrito y otros postulan que son los propios aprendizajes lectores, las experiencias vividas, las que permiten que maduren esas habilidades. La neurociencia ha agregado, además, la conciencia fonológica como precursor fundamental de la lectura.

Las investigaciones más recientes revelan que ambas teorías, aunque contrapuestas pueden llegar a encontrarse. La plasticidad a nivel neuronal que tienen los niños en la primera infancia no puede ser desaprovechada porque se corre el riesgo de perder un tiempo valioso, pero también está demostrado que para adquirir la lectura deben cumplirse ciertos prerrequisitos, determinadas condiciones previas, normalmente ligadas a la maduración neurológica y por lo tanto a la edad.

Para finalizar se arriba a la conclusión que es tan peligroso esperar hasta los 6 años para comenzar con los procesos lectores como forzar el aprendizaje de la lectura en edades tempranas. Cada niño es un ser único, con tiempos y ritmos propios, altamente receptivo de toda la estimulación que se le brinde, por lo tanto es necesario acompañar su desarrollo con juegos lingüísticos desde que nace para que a través de las actividades

lúdicas y de la interacción con su familia vaya adquiriendo paulatinamente la conciencia fonológica y los precursores básicos de la lectura. Cada niño debe ser actor de su propio aprendizaje, recibiendo estímulos y respondiendo a sus inquietudes a medida que vayan surgiendo, sin presiones ni exigencias, para que, cuando sus circuitos cerebrales estén preparados se inicie en la lectura en forma natural y placentera.

La psicopedagogía cumple un rol importante en la formación de lectores eficaces, es necesario que brinde orientaciones a padres y educadores para que estos puedan acompañar a los niños en este aprendizaje tan significativo, valorando la importancia de compartir momentos de lectura y juegos lingüísticos. Por otro lado, desde la clínica, se abre un vasto campo de investigación y de trabajo ya que los nuevos aportes de la neurociencia están ofreciendo importantes herramientas para el diagnóstico y el tratamiento de dificultades en el aprendizaje en general y en la lectura en particular.

**Palabras claves:** lectura emergente, madurez lectora, procesos lectores, precursores de la lectura, conciencia fonológica

## Índice:

Introducción .....	4
<b>Capítulo I: Dos teorías, un proceso .....</b>	<b>6</b>
I.1.- Teoría de la Madurez para la Lectura .....	6
I.2.- Teoría de la Lectura Emergente .....	7
I.3.- Aportes de las Neurociencias.....	10
<b>Capítulo II: La madurez lectora en el ojo del debate .....</b>	<b>12</b>
II.1.-La madurez interpretada desde “La Teoría de la Madurez para la Lectura” .....	13
II.2.- La madurez interpretada desde la Teoría de la Lectura Emergente .....	14
II.3.- Aportes de las Neurociencias .....	16
II.4.- Encontrando puntos en común .....	19
II.5.- Tomando posiciones.....	20
<b>Capítulo III: Confrontando argumentos.....</b>	<b>22</b>
<b>Capítulo IV: Experiencias similares, resultados diferentes .....</b>	<b>27</b>
<b>Capítulo V: Tendencia actual en la enseñanza de la lectura.....</b>	<b>31</b>
V.1.-De la madurez a las variables predictoras.....	31
V.2.-Una mirada desde la psicopedagogía.....	33
<b>Conclusión.....</b>	<b>35</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>37</b>

## **Introducción**

La lectura es una de las actividades más importantes y útiles que el ser humano realiza a lo largo de su vida.

Saber leer es uno de los pilares para la adquisición y la trasmisión del conocimiento en nuestra vida cotidiana, pero también en el mundo escolar. Es importante, por eso, que los niños adquieran y entrenen esta habilidad desde que son pequeños, pues a medida que se va avanzando en el itinerario académico el nivel de exigencia se va incrementando, lo que demanda una mayor destreza lectora y escrita.

Una inquietud muy frecuente entre padres y educadores es saber a ciencia cierta cuál es la edad óptima para comenzar con la enseñanza de la lectura. Es sabido que el mayor desarrollo del cerebro ocurre durante los primeros años y en gran parte depende del entorno en el cual el infante crece, de su nutrición, su salud, la atención, el cuidado y una educación de buena calidad. Todos estos son factores determinantes para que los procesos físicos, sociales, emocionales y sobretodo los cognitivos se desenvuelvan apropiadamente y contribuyan a ampliar las operaciones de los niños a lo largo de su vida.

La adquisición de la lectura es un paso muy importante en el desarrollo de un niño. Consiste en tomar conciencia de las estructuras de la lengua oral y conectarlas eficazmente con el código visual de las letras. Para ello el niño necesita cierto nivel de maduración y es aquí donde investigadores, docentes y padres, no acuerdan cuándo es la edad adecuada para que estas conexiones se produzcan de manera eficaz.

Este trabajo tiene como finalidad analizar las ventajas y desventajas de la iniciación temprana en la lectura, para ello se revisarán las teorías más importantes sobre la adquisición y desarrollo del proceso lector, señalando rupturas y posibles diálogos entre ellas.

En el capítulo I se realiza un abordaje histórico y conceptual de las dos teorías predominantes sobre la adquisición de la lectura: la Teoría de la Madurez Lectora y la Teoría de la Lectura Emergente y se hace mención a una nueva teoría de vanguardia que se está gestando sobre los pilares de la neurociencia cognitiva.

En el capítulo II se trata la Madurez lectora desde las distintas perspectivas ya que es un punto clave a la hora de fundamentar una u otra teoría y se rescatan aspectos en los que concuerdan.

Tanto los educadores como los psicólogos cognitivos toman partido por una u otra forma de enseñanza y argumentan su posición desde diversos puntos de vista. El Capítulo III presenta los principales argumentos de la Teoría de la Madurez Lectora y la refutación a los mismos presentados por los defensores de la lectura precoz y de algunos neurocientistas cognitivos.

Se han realizado distintas experiencias a nivel internacional para evaluar los resultados que se obtienen a largo plazo con lectores que han comenzado a leer a distintas edades, en el capítulo IV se expondrán algunas de estas experiencias poniendo en relieve los resultados contradictorios.

En el capítulo V se expondrán las tendencias actuales en la enseñanza de la lectura y se analizarán las mismas desde una mirada psicopedagógica.

Para concluir daremos respuesta a los interrogantes que se plantean tanto padres como educadores sobre la edad óptima para comenzar la enseñanza de la lectura, dejando en claro que las investigaciones actuales sobre el proceso lector no se enfocan ya en el “cuándo” sino en el “cómo” se lleva a cabo este proceso. Desde esa óptica se realizarán algunas sugerencias desde el campo de la psicopedagogía para trabajar con padres y educadores, teniendo en cuenta que cada niño tiene sus propios ritmos de aprendizaje, que el juego debe ser el móvil para acceder al conocimiento y que es indispensable que el niño se desarrolle en un ambiente socio- cultural-afectivo favorable para que se convierta en un lector eficaz.

|

## **I.- Dos teorías, un proceso**

Las teorías más importantes que se han desarrollado para explicar el proceso de desarrollo y adquisición de la lectura y la lecto-escritura en niños de edad temprana son: la “Teoría de la Madurez para la Lectura” y la “Teoría de la Lecto-escritura Emergente”. En los últimos años el avance de la tecnología y los modernos métodos de neuroimágenes revelan, en apenas minutos, cómo funciona el cerebro y qué áreas se activan cuando se aprende a leer. Sobre esta base empírica está materializándose una nueva teoría, que si bien aún no está consolidada ofrece importantes y novedosos aportes.

### **I.1- Teoría de la Madurez para la Lectura**

Esta teoría surge alrededor de los años 1920 y 1930 a partir del interés de algunos investigadores por identificar factores que capacitaran a los niños para estar mentalmente preparados para leer. Bajo esta concepción se consideró que la: “maduración para la lectura era el resultado de la maduración de las neuronas” (Teale and Sulzby, 1986, p. 9)

Es decir, que los procesos mentales necesarios para la lectura aparecerían automáticamente en cierta etapa del desarrollo.

En el campo metodológico no solamente se creyó que había que esperar pacientemente hasta que la maduración sucediese en forma natural, sino que la madurez para la lectura se podía enseñar a través de materiales didácticos, tales como textos graduados de lectura secuencialmente y cuadernos de trabajo especialmente diseñados para el efecto.

Según Bastidas (2012), la enseñanza eficiente de la lectura solamente podía empezar cuando los niños hubiesen dominado un conjunto de habilidades básicas consideradas pre-requisitos para leer.

Para el desarrollo de estas habilidades se incluían actividades de discriminación y memoria auditiva, discriminación y memoria visual, reconocimiento de nombres y sonidos de las letras, reconocimiento de palabras y otras habilidades generales.

Otras dos características fundamentales de esta teoría se refieren al papel del periodo anterior a la escuela y el periodo propicio para el aprendizaje de la lectura. Con relación al primer aspecto, se consideró que lo que hubiese sucedido antes de que los niños sean sometidos a una instrucción formal era irrelevante.

Lo importante era que el niño fuese sometido a una enseñanza y a una práctica suficiente en forma progresiva y en una secuencia lógica. De lo anterior se derivó la concepción popular entre profesores y padres de familia de que el aprendizaje de la lecto-escritura comenzaba en la escuela donde las habilidades para la madurez de la lectura se enseñaban.

Algunos eventos de carácter socio-político e investigativo en el campo del desarrollo del niño desde finales de la década de los cincuenta constituyeron las bases para comenzar a cuestionar la anterior teoría y a observar el surgimiento de una nueva concepción sobre el aprendizaje de la lectura.

A partir de la década de los sesenta, se consideró que la madurez dependía de varios factores externos al niño, tales como los factores ambientales o contextuales, los cuales podían acelerar la madurez.

Según Durkin (1968), esta tendencia se debió al debate que en esa década se daba sobre el aprendizaje como fruto de la naturaleza interna del ser humano o como fruto de factores externos al mismo.

Por otra parte, las investigaciones sobre el desarrollo del niño en el campo de la Psicología en la década de los sesenta, comenzó a proporcionar evidencia de que los niños de preescolar sabían mucho más de lo que los padres y los profesores creían, durante sus primeros años los niños estaban aprendiendo muchas habilidades. Estos y otros factores prepararon el terreno para una nueva concepción de aprendizaje de la lecto-escritura que se conocerá como: Teoría de la Lectura Emergente.

## I.2 Teoría de la Lectura Emergente

A partir de la década del sesenta se empezó a hablar del niño como un ser activo en el aprendizaje, generador de hipótesis y como una persona que siempre estaba tras la búsqueda de la solución de problemas.

Es decir, que el niño no era pasivo, mecánico y repetidor como lo habían promovido las teorías de corte conductista de las décadas anteriores.

Según Teale y Sulzby (1986), la expresión lecto-escritura emergente parece haber sido introducido y desarrollado por Mary Clay hacia el 1966. El término emergente se utilizó para denominar a esta teoría por varias razones. Entre ellas:

1) Este vocablo connota desarrollo, es algo que está en “proceso de llegar a ser”. En esta teoría implica que a los niños se los mira como si estuviesen en el proceso de convertirse en lecto-escritores.

2) Emergente indica, que hay algo nuevo que emerge en el niño y que no había estado allí antes. El crecimiento en lecto-escritura proviene desde dentro del niño y como resultado de la estimulación ambiental.

3) En relación a lo antes expuesto, la palabra emergente implica que hay una discontinuidad, entre algo que no existía y algo que luego aparece. En este sentido la teoría demuestra fundamentarse en las teorías de Jean Piaget, cuando indica que el aprendizaje se construye a través de procesos de asimilación y acomodación.

4) Emergente también indica que el crecimiento que se observa en los niños ocurre sin necesidad de recurrir a la enseñanza formal. Es decir, que el desarrollo de la lecto-escritura resulta del uso de estos procesos que el niño hace en los contextos diarios de la casa y la comunidad.

Para Batidas (2012), los resultados de las investigaciones en este campo han contribuido, por una parte, a dudar seriamente sobre la fundamentación de la Teoría de la Madurez Lectora y, por otro lado, a proporcionar los siguientes fundamentos teóricos para la Teoría sobre la Lectura Emergente:

1) El desarrollo de la lecto-escritura comienza mucho antes de que empiece la instrucción formal: los niños demuestran verdaderos comportamientos lectores y de escritores en los sitios informales de la casa y en los espacios de la comunidad que los rodea antes de ir a la escuela para recibir enseñanza formal.

2) Desarrollo de la lecto-escritura en una forma más apropiada de describir lo que tradicionalmente se ha denominado “madurez para la lectura”: el niño se desarrolla como un escritor/lector, la noción proveniente de la primera teoría expuesta de que la lectura precedía a la escritura se consideró errónea. Se considera que el desarrollo de las habilidades de una lengua no ocurre en forma secuencial, sino que las cuatros

habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir se desarrollan al mismo tiempo y en forma inter-relacionada

3) La lecto-escritura se desarrolla en contextos de la vida diaria para realizar actividades de la vida diaria y con el fin de “hacer cosas”: en consecuencia, tanto las funciones como las formas de la lecto-escritura son partes integrales del proceso de aprendizaje en los niños pequeños.

4) Entre el nacimiento y la edad de seis años, los niños están realizando un trabajo cognitivo crucial para el desarrollo de la lecto-escritura: al contrario de la primera teoría, este periodo se considera de mucha relevancia para el desarrollo y aprendizaje de la lecto-escritura.

5) Los niños aprenden la lengua escrita a través de su participación activa con el mundo que los rodea: los niños interactúan socialmente con los adultos en situaciones de lectura y escritura, exploran los materiales impresos por su propia cuenta y se benefician de los modelos de lecto-escritura que las personas importantes en la vida del niño-especialmente los padres-, les proporcionan.

6) Aunque el aprendizaje de la lecto-escritura por parte de los niños se podría describir en términos de etapas globales, no se puede desconocer que los niños atraviesan estas etapas en formas y en edades diferentes.

Al tiempo que la Teoría de la Lectura Emergente se desarrollaba en la década de los 70 y los 80, en Estados Unidos se empezó a introducir las teorías psicológicas y educativas de Lev Vygotsky, con lo cual se generó un mayor interés en el estudio del lenguaje y de la lecto-escritura desde una perspectiva socio-cultural.

Si bien la teoría de la lectura emergente había reconocido la importancia del contexto social en el aprendizaje de la lecto-escritura, su énfasis aún se ubicaba en el niño como individuo y en la descripción de ciertas etapas generales en el proceso de desarrollo y aprendizaje de la lecto-escritura.

La teoría del desarrollo intelectual propuesta por Vygotsky (1981), se ha convertido en el fundamento para el inicio de investigaciones sobre el aprendizaje en edades tempranas en los niños. Para el autor las funciones mentales se adquieren a través de las relaciones sociales.

El aprendizaje del niño ocurre a través de un movimiento que va de un aprendizaje inter-psicológico a un aprendizaje intra-psicológico.

El aprendizaje de la lecto-escritura es de carácter social, el cual ocurre mediante la internalización de actividades que los niños realizan con la ayuda de otras personas en un contexto determinado.

Con base en el anterior concepto de la Teoría de Vygotsky, Teale (1982), concibió la lecto-escritura como el resultado de la inmersión del niño en actividades de lecto-escritura mediadas por otras personas más letradas.

### I.3 Aportes de las Neurociencias

La neurociencia cognitiva se ha constituido como un campo científico reciente germinado a partir de la aproximación de dos disciplinas que inicialmente habían llevado itinerarios muy alejados: la psicología cognitiva, que estudia las funciones mentales superiores, y la neurociencia, que estudia el sistema nervioso que las sustenta.

El espacio que a comienzos del siglo pasado ocupó la psicología en relación a las teorías del aprendizaje, ha venido a ser lentamente ocupado desde los años 50 y con gran fuerza desde la década de los 80, por las neurociencias. Esta disciplina es relativamente reciente, sin embargo los logros alcanzados por ella en estas décadas la colocan a la vanguardia en la comprensión de los complejos procesos cognitivos.

La neurociencia cognitiva se encarga de estudiar el cerebro y cómo éste da origen a la conducta y al aprendizaje.

A lo largo de los últimos veinte años, la investigación científica sobre el cerebro y la lectura avanzó a pasos agigantados. La psicología experimental y las imágenes cerebrales develaron el modo en que el cerebro humano reconoce la escritura y se modifica en el transcurso de este aprendizaje. (Dehaene, 2015, p.15)

Actualmente se dispone de una verdadera ciencia de la lectura. Los conocimientos integrados por esta disciplina constituyen una valiosa herramienta en el ámbito educativo, ya que enseña sobre la plasticidad del sistema nervioso, la importancia del ambiente, las bases de la motivación, la atención, las emociones y la memoria, como constituyentes esenciales del proceso de aprendizaje, entre otras tantas cosas.

Comprender lo que ocurre en el cerebro durante la lectura también echa luz sobre sus patologías y abre un extenso campo de investigación sobre su detección y tratamiento.

Para la neurociencia, el proceso lector combina dos habilidades de la mente humana: la visión y el lenguaje. Ambas habilidades son el resultado de los genes y de la experiencia. Cuando una persona lee debe balancear dos metas: 1) relacionar palabras impresas con los sonidos de las palabras y 2) facilitar la relación rápida de las palabras impresas con su significado

Para Dehaene (2015):

Aprender a leer consiste en reciclar una porción de la corteza para que una parte de las neuronas allí presentes reorienten sus preferencias hacia las formas de las letras y sus combinaciones: esa es, en síntesis, la teoría del reciclaje neuronal. (p. 35)

Cuando una persona está aprendiendo a leer debe aprender a relacionar el lenguaje auditivo con el lenguaje impreso, proceso que se da por medio de la conciencia fonológica, que se refiere al conocimiento que las palabras habladas se componen de sonidos (fonemas) que pueden ser representados en letras o sílabas (grafemas). Estudios en este campo han identificado un circuito en varias regiones del lóbulo parietal del hemisferio izquierdo en donde los grafemas se vinculan con los fonemas.

Whitehurst y Lonigan (2003) definen el Alfabetismo Emergente como el conjunto de precursores del desarrollo de la lectura formal que tienen sus orígenes en los primeros años de vida. El concepto propone una visión de desarrollo continuo de habilidades entre las que destacan el procesamiento fonológico, la conciencia del texto impreso y el lenguaje oral. Afirman además que existe evidencia sólida que sustenta que el buen lector sigue progresivamente mejorando sus habilidades lectoras, mientras que los niños con pobres habilidades lectoras al inicio del proceso, se quedan cada vez más rezagados en la lectura y en las distintas materias de estudio.

## **II.- La madurez lectora en el ojo del debate**

Leer es un signo de los tiempos modernos y una actividad relativamente joven para los humanos. Aprender a leer conlleva a lo que Stanislas Dehaene, neuro-cientista cognitivo francés, denomina reciclaje neuronal. “Aprender a leer consiste en reciclar una porción de la corteza para que una parte de las neuronas allí presentes reoriente sus preferencias hacia las formas de las letras y de sus combinaciones...” (Dehaene, S., 2015, p. 35)

Nuestro cerebro, al nacer, no cuenta con áreas o circuitos neuronales específicamente dedicados a la lectura; aprender a leer altera la arquitectura cerebral y genera nuevas conexiones en áreas que, antes del aprendizaje de esta nueva habilidad, no se comunicaban.

El aprendizaje de la lectura supone conectar dos regiones cerebrales que ya están presentes en la infancia: el sistema de reconocimiento de objetos y el circuito del lenguaje.

Investigadores, psicólogos, pedagogos, se han interrogado durante muchos años sobre la edad óptima a la cual se producen estas conexiones y por lo tanto saber si ese aprendizaje se ha de poner en práctica antes o al ingresar al primer ciclo de la escuela formal.

Por ejemplo, Doman (1970) señala que el mejor momento para enseñarles a leer, con poca o ninguna dificultad, es cuando el niño tiene alrededor de dos años. Pasada esta edad, la tarea de enseñar a leer resulta cada vez más difícil. R. Cohen (1983) considera que el aprendizaje precoz de la lectura es uno de los modos de compensar las desigualdades iniciales en materia de lenguaje, y favorece el desarrollo.

“Una de las hipótesis de los cognitivos, formuladas a través de Bruner (1960) es que cualquier contenido puede ser enseñado en forma intelectualmente válida a cualquier niño a cualquier edad de su desarrollo...” (Condemaráin, 1986)

Pero están los que retrasan sensiblemente dicho momento:

Para autores como Gesell (1940) el peso del aprendizaje recaía en los factores innatos y de madurez interna, por lo que la lectura no era sino el ejercicio de una función ya formada y existía el grave riesgo de acelerarla, siendo necesario esperar a que esta función madurase. (Sellés, P. y otros, 2012)

Las distintas posturas adoptadas pueden resumirse en las dos teorías antes expuestas: “Teoría de la Madurez de la lectura” y “Teoría de la lecto-escritura emergente”.

La primera, concibe el aprendizaje de la lectura como fruto de la naturaleza interna del ser humano. Y que solo a la edad de 6 o 7 años los niños han alcanzado la “madurez” para desarrollar estas funciones cerebrales.

La segunda, sostiene que el aprender a leer es fruto de factores externos, contextuales o ambientales, que se van presentando desde los primeros años de la infancia y van otorgando esa “madurez” necesaria.

Tradicionalmente se ha entendido el término de madurez como el momento en que el niño puede aprender con facilidad y sin tensión emocional porque los esfuerzos tendentes de enseñarle dan resultados positivos.

El concepto de la madurez para la lectura y la escritura, es uno de los argumentos más potentes- por no decir el único- que han utilizado los diversos investigadores, pedagogos, psicólogos, lingüistas, entre otros, que se mueven en esa línea para defender o rechazar la enseñanza de la lectura a edades temprana

## II.1 La madurez interpretada desde “La Teoría de la Madurez para la Lectura”

Bajo esta concepción se consideró que “... la madurez para la lectura es el resultado de la madurez de las neuronas” (Teale & Sulzby, 1986). Es decir que los procesos mentales necesarios para la lectura aparecerían automáticamente en cierta etapa del desarrollo.

El concepto de la madurez de las neuronas fue tomado de las corrientes teóricas sobre el desarrollo del niño, especialmente en cuanto al aprendizaje de su lengua materna. Según Gesell (citado en Teale & Sulzby, 1986) el desarrollo físico y cognitivo del niño estaba controlado fundamentalmente por la maduración neurológica.

Encuadrado el concepto biológicamente, la madurez es una función del tiempo, que si bien requiere condiciones ambientales apropiadas para que se dé, es bastante independiente en cuanto a la posibilidad de ser acelerada, retrasada o modificada.

Esta postura consiste en esperar y dejar para más tarde el ejercicio de un nuevo aprendizaje. Desean respetar al niño, su crecimiento, su personalidad y evitar forzarle porque se puede generar un fuerte resentimiento hacia aprendizajes posteriores.

La idea de la “manzana madura en el árbol”, expresión muy arraigada en los defensores de esta teoría manifiesta la gran importancia que se le otorga a los factores innatos y a la madurez interna. En este contexto la educación pasa a constituir el ejercicio de una función ya preformada existiendo serios peligros al acelerarla. Solo cabía esperar que las funciones madurasen.

## II.2 La madurez interpretada desde la Teoría de la Lectura Emergente

La simple observación permite constatar que muchos niños aprenden a leer antes de su entrada a primero de educación primaria, ante este hecho cabe preguntarse: ¿Quién les ha enseñado?

En realidad, nadie les ha enseñado formalmente a leer, como también es verdad, que nadie enseña a un niño a entender el lenguaje hablado. El verdadero lenguaje radica en el cerebro y, por lo tanto, está presente en el niño desde su nacimiento.

Elegir y combinar fonemas, que se integraran en palabras ya que aislados no tiene valor. Al escuchar y entender el proceso es inverso: dividimos y segmentamos el mensaje en unidades lingüísticas que interpretara el cerebro. El mismo camino sucede al leer y escribir.

Corral Villacastín (1997), plantea que si un niño aprende a comprender bastante bien el lenguaje oral desde su segundo año de vida aproximadamente, siendo este un sistema abstracto y complejo de comunicación simbólica, se puede pensar que también está preparado para aprender otro sistema de comunicación simbólica como lo es el lenguaje escrito.

Tal como dicen algunos lingüistas, no hay entre estos dos sistemas de comunicación ninguna diferencia desde el punto de vista psicológico y neurológico. La gran diferencia radica en la metodología que se utiliza para aprenderlo.

En ninguna parte del mundo, los niños aprenden a hablar de la misma forma que se les enseña a leer en la escuela. Ellos aprenden a hablar de modo natural porque tienen la capacidad. Solo necesitan estímulos externos, experiencias vividas que les permitan practicar, tantear, seleccionar, combinar y segmentar... sin ejercicio sistemáticos, sin lecciones, sin reglas.

Quizás, si los niños estuvieran rodeados desde los primeros años de su vida por símbolos escritos con fines comunicativos, igual que lo están por palabras orales, aprenderían a leer con la misma facilidad con la que aprenden a hablar.

Aunque el niño posea en su interior ese lenguaje, el medio favorece o perjudica su expresión, el medio es quien permite que aflore la capacidad del niño y si este es inadecuado, aunque el niño tenga la capacidad, los resultados ya no serán óptimos ni desarrollará su máximo potencial.

Hoy en día, están continuamente estimulados por su entorno inmediato, por la televisión y los medios de comunicación se han convertido en una experiencia cercana a casi todos los niños.

Diariamente, se están enfrentando al lenguaje escrito sin que los adultos seamos conscientes de ello. Este aspecto de la televisión y la publicidad queda acogido por Doman (1970) y Cohen (1983) según dichos autores es donde radica el principal obstáculo que se le ha puesto al niño en su aprendizaje.

Cuando una madre habla a su hijo pequeño, articula bien, pronuncia claramente, las repeticiones son muy frecuentes y las palabras están siempre asociadas a objetos y situaciones.

Corral Villacastín (1997) explica:

Aumentamos la frecuencia, intensidad y duración del estímulo cuanto más pequeño sea el niño. Si se le hablase muy bajo, susurrando y sin distinción entre los sonidos, probablemente el niño no aprendería a hablar tan pronto porque su campo auditivo y sus estructuras no son lo suficientemente maduras para distinguir y comprender sonidos tan pobres, y no por ello, diríamos que el niño no oye. (p.75)

Esto es lo que hemos hecho con el lenguaje escrito. El texto que se le presenta al niño, suele ser tan pequeño, que es muy difícil para él distinguir los diferentes signos en esos conjuntos tan confusos.

Su sistema visual y el camino que va desde el ojo hasta el cerebro está insuficientemente desarrollado en los niños de 1-2-3 años para que el cerebro pueda distinguir e interpretar esos signos gráficos con ese tamaño.

Este es el problema de la madurez, en que nosotros hemos fallado, no el niño. Es algo que sí ha tenido en cuenta la televisión, aunque lógicamente, sin el propósito inicial.

Según Doman (1998) el niño a edades tempranas tiene la suficiente madurez para apropiarse de la comprensión del lenguaje escrito, igual que lo hace del oral: tiene las capacidades necesarias, solo necesita unas condiciones como el tamaño de la letra, la distancia a la que tiene que estar, situación de juego y deseo de aprender.

Son sus estructuras sensoriales, su sistema de percepción visual lo que está inmaduro para el estímulo que nosotros le hemos presentado, no en cuanto a las capacidades de comprensión. Esta inmadurez hace referencia al ritmo biológico y por lo tanto, se soluciona con la edad. (Corral Villacastín, 1997, p.76)

### II.3 Aportes de la neurociencia

Para Dehaene (2015), aprender a leer consiste en tomar conciencia de las estructuras de la lengua oral y conectarlas eficazmente con el código visual de las letras. Considera que mucho antes de aprender a leer el cerebro del bebe ya está conscientemente organizado: las áreas del lenguaje hablado funcionan desde los primeros meses de vida, así como las áreas visuales.

Durante toda la infancia se produce un masivo y rápido crecimiento de neuronas. Se trata de un proceso de desarrollo en el que intervienen la genética y la interacción con el entorno. Es la experiencia la que determinará qué conexiones neuronales serán preservadas y qué conexiones serán eliminadas. De ahí, el rol fundamental que cumple tanto la estimulación cognitiva como la afectiva. La evidencia demuestra que un cerebro estimulado genera en las neuronas más conexiones y mayor plasticidad.

Facundo Manes (2016) describe a la plasticidad neuronal como:

...la habilidad que tiene el cerebro de modificarse a sí mismo a partir de la experiencia y consolidar así una nueva memoria o aprendizaje. Como nuestro cerebro es un órgano adaptativo, este mecanismo permite a las

neuronas reorganizarse al formar nuevas conexiones y ajustar sus actividades en respuesta a nuevas situaciones o a cambios en el entorno. (Vol. 6, p. 68)

Céspedes (2014) explica más detalladamente este proceso:

El cerebro infantil está en una activa maduración sin receso ni pausa, ello significa que se encuentra en un permanente proceso de formación. En los genes están codificadas las instrucciones para construir un cableado neuronal que será el soporte para la creación de redes neuronales dinámicas a partir de la experiencia que el niño va adquiriendo. El cableado neuronal de soporte no es fijo; por el contrario, cada cierto tiempo experimenta cambios, los que tiene la propiedad de ser anticipatorios: preparan al cerebro para que esté máximamente receptivo a lo que vendrá...El primer cableado neuronal de soporte, y su respectivo enriquecimiento desde las experiencias y oportunidades, ocurre desde el tercer trimestre intrauterino y se extiende por los primeros 5 años de la vida, aportando funciones y habilidades esenciales que permitirán el ingreso gradual a la lectura y a los procesos de alfabetización. En otras palabras, el cerebro infantil se dispone para la lectura desde antes de nacer. (p. 60)

Como se ha dicho, antes de aprender a leer, el cerebro, en los primeros meses de vida, ya está organizado para el lenguaje hablado activando, con pocos meses de edad, circuitos neuronales del hemisferio izquierdo. Los niños son capaces, en los primeros meses, de reconocer sonidos de cualquier idioma pero antes de cumplir los dos años ya muestran preferencias por aquellos de la lengua a la que están expuestos. Y cuando el niño tiene dos años puede nombrar los objetos en voz alta porque tiene un sistema visual organizado que le permite identificarlos. Pero leer una palabra requiere mayor complejidad, Dehaene (2015) explica que:

...descifrar la escritura alfabética requiere que, ya en el interior de las palabras, orientemos la atención para detectar sus piezas elementales: precisamente, las letras. El niño debe comprender que estos elementos no son muy numerosos y que sus combinaciones, en un orden estricto y de izquierda a derecha, son las que definen la palabra. La creación de un código visual eficaz de la escritura exige que ocurra una transformación profunda de la región que hemos llamado “caja de letras del cerebro”

Pero para leer también es necesario aprender a recodificar los sonidos del lenguaje. “El hecho de tomar conciencia de que la lengua hablada está compuesta por sonidos

elementales, los fonemas, se llama “conciencia fonológica”. Esta es una de las competencias fundamentales que acercan al niño a la lectura.”(Dehaene, 2015, p.42)

Si bien esta descomposición en fonemas no es evidente para el niño, y la especialización de la visión necesita del desarrollo de ciertas áreas cerebrales las investigaciones al respecto muestran que puede acelerarse su adquisición a través de juegos lingüísticos desde edades tempranas, las canciones o rondas infantiles, las rimas y las jitanjáforas, las adivinanzas, y todo aquello que permita manipular los sonidos prepara a los niños para la lectura que puede irrumpir de un momento a otro, entrenar la atención hacia los fonemas desde edades tempranas es una preparación muy valiosa para lograr lectores eficaces.

Por lo tanto, la neurociencia cognitiva no coincide con la Teoría de la Madurez que postula que el niño debe llegar a una edad cronológica determinada para comenzar el proceso lector, se acerca más a la Teoría de la Lectura Emergente. Si bien considera indispensable ciertas conexiones neuronales para que pueda llevarse a cabo la lectura reconoce que estas redes no se forman solas a medida que transcurren los años sino que necesitan de experiencias y vivencias por parte de los niños que permitan que se formen nuevos circuitos que posibiliten la conciencia fonológica. Por lo tanto considera que es necesario estimular el lenguaje y la visión como así entrenar desde edades tempranas la atención hacia los fonemas para lograr que la lectura sea posible alrededor de los 5 – 7 años como fruto de esta interacción con el medio.

Entre los 5 y los 7 años de vida, el cerebro experimenta un ajuste del cableado básico de soporte, especialmente a nivel del cerebelo y el hemisferio izquierdo. Si el enriquecimiento cognitivo y afectivo durante los años previos ha sido adecuado, una activa mielinización entre ambos hemisferios cerebrales y entre cerebro y cerebelo, además de nuevas conexiones al interior de la corteza del hemisferio izquierdo, permitirán un mayor refinamiento de las funciones de secuenciación, simbolización y abstracción (...). Su cerebro ya no es el mismo: merced a la sinergia entre maduración biológica —ese cableado básico de soporte— y la entrega de múltiples y enriquecedoras experiencias ambientales, se ha producido una modificación morfológica de amplias regiones cerebrales (...). La corteza occipital se ha especializado en la detección de los sutiles rasgos distintivos de una letra (...). Por la misma época, la corteza temporal discriminará la unidad fonológica extrayéndola del flujo de habla continua, y sus conexiones con la corteza occipital le permitirán asociarla con la letra correspondiente. La memoria ha de trabajar activamente en el

reconocimiento y recuperación de patrones auditivos y visuales específicos. (Céspedes, A., 2014, p.62)

Campos, A. (2014) también se refiere a estos períodos de grandes cambios a nivel neuronal y los denomina períodos sensibles:

Este periodo, en el que cerebro pasa por momentos donde las experiencias y el ambiente ejercen mucha influencia en determinadas estructuras y circuitos neurales, lo conocemos como periodos sensibles (...). En estos periodos, no solamente las experiencias y los estímulos cuentan para modificar la arquitectura del cerebro, si no que la ausencia de experiencias o la privación de determinados estímulos (principalmente los relacionadas con la visión, la audición, el lenguaje, el afecto y el movimiento) pueden traer serias consecuencias estructurales y funcionales (...) Los periodos sensibles para determinadas funciones se da mucho tiempo antes que un niño o niña entre a la escuela, lo que refuerza aún más la importancia de la educación de los padres, del entorno familiar, de los patrones de crianza, del ambiente y del contexto socio-económico y cultural. (p. 30)

#### II.4 Encontrando puntos en común

Siempre que se aborda el tema de la enseñanza de la lectura aparece la necesidad de saber si los futuros lectores han logrado una buena disposición hacia la misma, es decir, si ha adquirido las capacidades básicas que favorezcan esos aprendizajes.

Si bien la Teoría de la Lectura Emergente, la Teoría de la Madurez lectora y los resultados de la investigaciones con neuroimágenes no acuerdan en la forma en cómo se llega al “momento óptimo” para iniciarse en la lectura si están de acuerdo, en que son necesarios ciertos prerrequisitos básicos o habilidades lingüísticas, cognitivas y motivacionales para comenzar el complejo proceso lector.

Entre los factores implicados para que se lleve a cabo esta compleja función podemos mencionar:

Habilidades de tipo cognitivo como son atención, memoria y lenguaje.

Factores sensoriales: buena discriminación visual y auditiva.

Factores ambientales tales como suficiente exposición a la lectura, al igual que el desarrollo de una actitud y motivación positivas hacia ella. Los niños que viven en

ambientes socioculturales pobres tienden a tener un desempeño lector más limitado y mayores dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Factores motrices: es importante que el niño haya interiorizado su esquema corporal y que maneje correctamente los conceptos de arriba-abajo, derecha-izquierda, dentro-fuera...

Recursos lingüísticos: Un niño que tiene un lenguaje rico va a tener menos problemas en la lectura que un niño con un lenguaje pobre.

Como se expresó previamente, además, las neurociencias agregan como precursor fundamental para la lectura la conciencia fonológica, que es “el hecho de tomar conciencia de que la lengua hablada está compuesta por sonidos elementales, los fonemas...” (Dehaene, 2015, p. 42). Aunque se debe tener en cuenta que ésta mantiene una relación bidireccional con la actividad lectora. Por un lado es un facilitador del aprendizaje de la lectura pero por otro lado se adquiere con el inicio de ésta.

Es indiscutible que la mayoría de estos prerrequisitos para la lectura deben estar presentes más allá de la teoría que se sustente. La diferencia entre ellas radica en que la Teoría de la Madurez Lectora sostiene que deben ser adquiridos antes de comenzar con la enseñanza formal de la lectura. La Teoría de la Lectura Emergente sostiene que es la interacción con el medio y con su entorno lo que hará que se vayan desarrollando para que surja la lectura espontánea y la neurociencia postula que estos prerrequisitos se irán desarrollando a partir de importantes conexiones neuronales que requieren de tiempo y de estímulo externo.

## II.5 Tomando posiciones

Personalmente considero que debemos tener en claro que leer no es una actividad natural para los niños como lo es el lenguaje hablado. La escritura es una invención reciente en la historia de la humanidad demasiado nueva como para pensar que haya influido en la evolución de nuestro cerebro. Por el contrario es un proceso complejo y difícil. Por lo tanto debemos descartar la posibilidad de que los niños aprendan a leer con el solo contacto con las letras escritas. Leer implica tomar conciencia de las estructuras de la lengua oral a fin de vincularlas con el código visual de las letras,

actividad que no emerge espontáneamente a partir de la interacción personal y social sino que debe ser enseñada, respetando los tiempos necesarios para que los precursores de la lectura se desarrollen sin precipitaciones ni ritmos impuestos desde el exterior.

Por otro lado es innegable la importancia que tiene la estimulación temprana en el desarrollo del niño, por lo que no podemos esperar a la edad escolar, a que el niño tenga 6 o 7 años para iniciarlo en los procesos lectores desaprovechando las etapas en donde se producen la mayor cantidad de conexiones neuronales como lo explica la neurociencia.

Por lo expuesto creemos que la madurez no es de orden estrictamente fisiológico ni estrictamente social sino que es un proceso complejo que interrelaciona ambos factores. Lo social, la interacción con el medio, la estimulación debe ir ofreciendo oportunidades para que el cerebro del niño, aprovechando su elevada plasticidad, vaya realizando nuevas conexiones y circuitos neuronales hasta lograr la especialización necesaria para realizar el proceso lector. Esta especialización requiere de tiempo sobre todo a nivel de la corteza visual que permitirá distinguir letras y grafemas.

La madurez lectora por lo tanto dependerá del factor tiempo que permita la especialización de los sistemas involucrados en el acto de leer, pero a su vez, esta adaptación del cerebro a actividades para las cuales no está programado debe ser estimulada desde edades tempranas. Esta adaptación sólo se producirá si recibe nuevos desafíos y experiencias que le exijan realizar cambios profundos que lo llevarán a ir apropiándose de los precursores lectores indispensables para que luego emerja la lectura.

### III.- Confrontando argumentos

A continuación se mencionarán algunos de los argumentos típicos que esgrimen los defensores de la Teoría de la Madurez Lectora y seguidamente se expondrá la visión que tienen al respecto los defensores de la Teoría de la Lectura Emergente y algunos neurocientistas de la educación.

- La maduración para el aprendizaje en general y la lectura en particular no puede acelerarse porque es un proceso natural. Los alumnos con edades inferiores a los seis años no pueden realizar las finas discriminaciones visuales y auditivas que requiere la lectura

Clay, (1977) pionera en la aplicación de los nuevos modelos investigativos utilizados para entender el proceso de adquisición de la lengua materna al campo de la educación, concluye que los resultados de sus investigaciones no reflejan la necesidad de retardar el contacto de los niños de cinco años con la lengua escrita. Los niños demostraron comportamientos lectores, tales como sensibilidad visual a las formas de las letras y las palabras, movimientos direccionales apropiados, auto-corrección y apareamiento sincronizado entre las palabras hablados y las escritas.

Las investigaciones de Clay demuestran haber sido influida por aquellos estudios de los comportamientos lectores de niños que han demostrado haber aprendido a leer en forma “natural” en el hogar, es decir, sin haberse sometido a un proceso formal de enseñanza en la escuela, entre ellos cabe mencionar los de Durkin (1966)

Correlativamente que esta investigación se iba consolidando, Goodman (1979) realizaba su investigación sobre los comportamientos lectores de niños principiantes de la lectura. Para la autora los descubrimientos sobre los aspectos de la lecto-escritura de los niños que viven en una sociedad alfabetizada deben empezar mucho más temprano que cuando llegan a una edad escolar.

A partir de este momento se iniciaron los estudios sobre la familiaridad o conciencia temprana de la letra impresa ambiental. Para el efecto se utilizaron

letreros, nombres de empresas conocidas, carátulas de productos domésticos, entre otros. En diferentes formas de presentación con el fin de detectar el nivel de familiaridad que los niños tenían con la letra impresa ambiental. Los resultados de estos estudios corroboraron que las raíces del proceso lector se establecían a una edad muy temprana en los niños, demostraron que la función precede a la forma en el aprendizaje de la lectura y que existe una progresión desde el aprendizaje de la lectura de símbolos impresos en contextos familiares hasta la lectura de textos con letra impresa

- Hay niños que no están preparados madurativamente y al no conseguir los objetivos se sienten frustrados y pueden tener cierta aversión a la lectura y escritura.

No existe frustración con la lectura emergente como puede existir con la lectura en la educación formal porque, como su nombre lo expresa, surge espontáneamente, no es algo impuesto desde el exterior sino que nace desde las necesidades del niño al que se lo va ayudando con distintos estímulos para que los procese a su ritmo. Es algo que se va dando en forma natural a medida que el niño va sumando experiencias con textos escritos de distinta índole. Una de las características comunes de los lectores precoces es un gran interés en identificar letras, números y palabras. Durkin informa que el interés de los lectores precoces por la lectura se manifiesta a través de preguntas tales como “¿Qué dice aquí?; ¿Dónde dice eso?”

- Es imposible que un niño comprenda lo que lee antes de los seis años

Los pequeños lectores pueden involucrarse profundamente en la lectura de un libro de su elección a causa de la relación temática de éste con su vida, pero tienen dificultad para evaluar la historia en un sentido literario, más allá de la resonancia hacia sus propias vidas. El niño necesita encontrar significado en toda experiencia relacionada al arte de leer, sea o no temprana. El problema es que tradicionalmente hemos visto a la lectura como una actividad escolar o como un ejercicio intelectual, y no como lo que en realidad es: una función cerebral (Doman, 1982) y específicamente una habilidad del lenguaje, en este caso, visual. Las experiencias lectoras deben tener relación con la vida y los intereses del niño, y presentar un nivel de reto adecuado para conservar la motivación.

- Los lectores que aprenden precozmente a leer no son más que el 5% de la población escolar

Todavía hay quienes consideran que la lectura temprana es el logro aislado de unos cuantos genéticamente privilegiados, y que para el resto de los niños es imposible o, en el mejor de los casos, contraproducente. Aunque cada vez hay mayor evidencia científica sobre la neuroplasticidad y sobre el poder del ambiente temprano, todavía se duda del potencial de los niños. La plasticidad cerebral es máxima en los primeros años del neurodesarrollo, cuando se adquieren los aprendizajes imprescindibles para la adaptación al medio (desplazamiento, comunicación, interacción social). Pero no es infinita, ya que está ligada a períodos críticos durante los cuales el cerebro está óptimamente preparado para adquirir una nueva función. La mayoría de los niños aprenden a percibir su entorno, a andar, a hablar y relacionarse de forma espontánea. No precisan de una enseñanza activa, basta un medio que le permita desplazarse, oír, contemplar como los demás se relacionan, para que aprenda estas habilidades. Lo mismo sucede con la lectura si es correctamente estimulado. Cuando su cerebro tenga maduras las estructuras necesarias para “soportar” cada una de estas funciones, simplemente las incorporará.

- No hay relación de una lectura temprana con que después los alumnos sean ávidos lectores.

Por lo general los pequeños lectores experimentan desde edades muy tempranas el gusto por la lectura, han vivido experiencias muy placenteras con sus padres y familiares, sentados en sus faldas, hojeando libros y escuchando cuentos, jugando con adivinanzas, rimas y canciones. Crecen en ambientes donde la lectura es una actividad frecuente entre los miembros de la familia y la naturalizan como otras actividades tales como escuchar música o mirar televisión. Siempre, a lo largo de sus vidas, volverán al hábito que los hizo felices en su infancia.

- Los niños que leen demasiado pronto tendrán problemas de aprendizaje.

Hemos estado enseñando a niños pequeños a leer por más de 55 años. Aún no hemos sabido de un solo niño que tenga un problema de aprendizaje como resultado de saber leer. El ser capaz de leer con gran disfrute a los tres años no evitará que el niño pequeño tropiece y se corte el labio, pero sí evitará que sea parte del 30% de los niños que fracasan en el aprendizaje de la lectura en el primer grado. (Doman, 1970)

- Los lectores precoces no demuestran a la edad de 11 años, mayor desarrollo en sus habilidades lectoras que los que han comenzado dos años después.

La investigación, divulgada en la revista *Child Development*, partió de la incógnita "¿Por qué los niños de una misma familia pueden obtener resultados muy diferentes en las pruebas de inteligencia a pesar de tener muchos factores en común?" y analizó los resultados de las pruebas de inteligencia y lectura de 1.890 gemelos monocigóticos o idénticos realizadas en sus 7, 9, 10, 12 y 16 años.

El equipo de científicos descubrió que las desigualdades en el aprendizaje de la lectura entre los hermanos se asocian a las diferencias que presentan más adelante a nivel intelectual. Las variaciones en inteligencia ya se presentaban en la primera prueba, cuando los niños tenían 7 años, aseguran los investigadores. De acuerdo a los resultados, leer incide positivamente en el desarrollo intelectual de los niños.

Además, consideran que el estudio puede tener grandes repercusiones en el proceso educativo, ya que la lectura demuestra ser clave para un mejor desarrollo intelectual de los niños. Así lo afirmó el investigador de la Universidad de Edimburgo y líder del estudio, Stuart J. Ritchie, quién además dijo que "la rápida solución de las dificultades en la lectura podría ayudar no solo al crecimiento de la alfabetización, sino también a las habilidades cognitivas más generales, de gran importancia durante toda la vida".

- Los niños antes de comenzar la educación formal deben jugar, luego tendrán tiempo para el aprendizaje de la lectura.

Es justamente a través del juego como los pequeños se van adentrando en el mundo del código escrito y van descubriendo nuevas conexiones entre el habla y la palabra escrita. No se quita tiempo al juego, sino que se revaloriza la actividad lúdica con fines que ayuden a desarrollar aquellas áreas del cerebro que se deben interconectar para realizar una lectura espontánea y sin presiones de tiempo y espacio. "...está comprobado que la capacidad de juego está fuertemente relacionada con el desarrollo cognitivo y el bienestar emocional." (Manés, 2016, p.33)

Para Campos, A., (2014):

"El juego es el eje transversal, por excelencia, de todo aprendizaje en la infancia. No solamente actúa sobre los circuitos cerebrales vinculados al desarrollo cognitivo sino que influye en los demás circuitos de todas las áreas del desarrollo. Para el ser humano, jugar es una cuestión vital ya que es parte de un proceso biológico, que tiene un recorrido desde lo adaptativo

hasta la complejidad que se observa en las actividades que involucran las funciones ejecutivas.” (p. 51)

- Los educadores dan cuenta de un número creciente de incidentes y problemas de conducta en lectores precoces porque se aburren en las aulas.

Es posible que si estos niños comparten sus primeros años de escolaridad con niños que recién se inician en el proceso de la lectura se aburran en las aulas y por lo tanto presenten conductas incorrectas, pero en estos casos los docentes a cargo no deben desaprovechar el potencial que traen y será necesario presentarles actividades superadoras que los acompañen en un continuo crecimiento que eviten el estancamiento, la apatía y el desinterés en estos niños. En este caso la escuela debe potenciar y desarrollar sus destrezas lectoras.

- Los pequeños impulsados a leer precozmente muestran deficiencias en creatividad o curiosidad.

Los lectores precoces son naturalmente curiosos. Esa curiosidad es la que los lleva a indagar en el mundo de las palabras escritas, a descubrir fonemas encerrados en grafemas, a fijar la vista en letras impresas en distintos soportes. La lectura se tornará poco a poco en una herramienta indispensable para ir descubriendo el mundo circundante e ir dando respuestas a su curiosidad. Por otro lado la creatividad se ve favorecida ya que el niño desarrolla la imaginación, reconoce y expresa emociones, representa situaciones, recrea historias o sucesos que va descubriendo en el proceso de la lectura temprana. Es nuevamente labor de la escuela ayudarlo a desarrollar estas potencialidades con actividades en donde el niño se sienta hacedor y participe y no caer en la apatía que generalmente producen las prácticas educativas.

#### **IV.- Experiencias similares, resultados diferentes**

Uno de los principales puntos sobre los que no se ponen de acuerdo ambas teorías es sobre los efectos que experimentan los niños a lo largo de su escolaridad según a qué edad hayan comenzado el proceso lector.

Según Teale y Sulzby (1986) una investigación que contribuyó a la sustentación de la teoría que defiende el retraso de la enseñanza de la lectura fue la realizada por Morphett y Washburne, quienes evaluaron a 141 niños de primer grado de primaria en las escuelas de Winnetka, Illinois utilizando los recientemente creados test Stanford-Binet y Test de Inteligencia Detroit y diseñados para medir la edad mental de los niños al comienzo del año. Posteriormente en febrero y junio de 1929 midieron el rendimiento en la lectura de los mismos niños. Las proporciones correlacionales indicaron que el porcentaje de niños que demostraron mayor progreso en lectura en febrero y junio fue mucho mayor en aquellos niños que habían obtenido unos resultados en los test de inteligencia con una edad mental de por lo menos 6 años y 6 meses al iniciar el año escolar.

Según Durkin (1976), estos resultados fueron interpretados por Morphett y Washburne como un indicativo de que valía la pena posponer el inicio de la lectura hasta que los niños tuviesen una edad de 6 años y medio al inicio de su primer año de primaria. .

En la década del 70 Alemania se embarcó en un plan para acelerar el aprendizaje preescolar, convirtiendo sus jardines infantiles en centros de logros cognitivos, Sin embargo un estudio comparó 50 clases basadas en el juego con 50 centros de aprendizaje temprano y descubrió que a los diez años los niños que habían jugado sobresalían de muchas maneras con respecto a los otros niños. Estaban más avanzados en lectura y matemática y se adaptaban mejor social y emocionalmente al colegio. Además sobresalían en creatividad e inteligencia.

Como resultado de este estudio los jardines alemanes volvieron a ser un espacio de juego.

Gonzales Arroyo (2015), describe las investigaciones realizadas por Sebastián Suggate, de la Universidad de Otago, Nueva Zelanda, quien no descubrió ventajas a largo plazo de enseñar a leer en forma temprana, Suggate llevó a cabo tres estudios muy diferentes pero complementarios entre sí, en el primero analizó la información recopilada como parte del informe PISA 2006 y descubrió que a los quince años no se evidencian ventajas de haber aprendido a leer antes de los cinco años.

Luego comparó a 54 niños de colegios Waldorf, donde la enseñanza de la lectura inicia a los siete años, con 50 niños que asistieron a colegios donde se empezaba a enseñar a los cinco años de edad. Todos los niños fueron sometidos a la misma prueba a la edad de doce años. El estudio, que además se basó en el ambiente de alfabetización, nivel socio-económico, contexto familiar, educación de los padres y hasta incluso la etnia y el género, no se detectaron diferencias entre ambos grupos con respecto a la fluidez y comprensión de la lectura.

El tercer estudio analiza la lectura desde el comienzo hasta el final de la educación escolar básica, tanto en escuelas Waldorf como en escuelas estatales y se llega a la conclusión de que un comienzo temprano no conduce a una ventaja posterior. Se determinó, con dicho estudio, que los factores tempranos más importantes para una buena lectura posterior son las experiencias de lenguaje y aprendizajes logrados sin una instrucción formal de la lectura. Lectores tardíos siguen aprendiendo a través de los juegos, del lenguaje y de la interacción con adultos, su aprendizaje a largo plazo no se ve afectado, al contrario estas actividades los preparan lo suficientemente bien para un desarrollo posterior desarrollo de la lectura.

Por otro lado la Teoría de la Lectura Emergente toma las siguientes experiencias como sustento empírico de sus postulados:

Dos investigaciones realizadas por Durkin muestran hallazgos interesantes. La primera investigación (Durkin, 1966) fue realizada con 49 niños que ya sabían leer al entrar a primer año escolar se realizó un seguimiento a lo largo de seis años. Los resultados de las pruebas de lectura fueron significativamente más altos que los que aquellos niños de inteligencia comparable, que habían comenzado la lectura en primer año, la autora no comprobó ningún efecto negativo en los alumnos del grupo experimental en aspectos físicos, afectivos y sociales. Los 49 niños estudiados no pertenecían a medios sociales favorecidos, por el contrario pertenecían a la clase media baja.

Durkin (1966) realizó la segunda investigación en New York, durante 1962, 1963 y 1964. De 4.465 niños que ingresaron a primer año básico, el 3,5%, es decir 147, sabían leer. De este grupo, se seleccionó a una muestra de 30 niños que fueron pareados con un grupo de 30 niños que no sabían leer, pero que tenían la misma edad, el mismo nivel intelectual medido por Binet, y procedían del mismo medio sociocultural que el grupo experimental. Algunas conclusiones después de un seguimiento de tres años, que incluía observaciones sobre el medio familiar, actitud de los padres, comportamiento de los niños y forma en que habían aprendido a leer, fueron las siguientes:

- Nivel de lectura más elevado a lo largo de los tres años en el grupo experimental

- Al final del primer año los niños del grupo experimental obtuvieron resultados superiores en el test de rendimiento de Stanford, adelanto que se mantuvo a lo largo de los tres años.

- No se comprobó ningún efecto negativo en el grupo de niños que iniciaron precozmente el aprendizaje de la lectura.

El estudio de Brzinski (1972) se realizó con cuatro mil niños pertenecientes a las escuelas públicas de Denver (Colorado). Por el hecho de no haberse realizado una selección, los niños pertenecían a todos los niveles sociales, y el nivel intelectual se repartía de acuerdo con la distribución típica. Todos estos niños habían sido iniciados en la lectura en el periodo preescolar y, a su entrada en el primer año fueron repartidos en dos tipos de programas: uno especial, adaptado, que respetaba el adelanto en la lectura; otro que correspondía a clases tradicionales. Se observó a estos alumnos en el quinto año, y los resultados fueron:

- Los alumnos que habían aprendido a leer en el periodo preescolar y se habían beneficiado de programas adaptados para ellos a lo largo de su escolaridad, obtuvieron resultados significativamente más altos en las pruebas de lectura, vocabulario y comprensión, que los niños que habían comenzado el aprendizaje de la lectura en primer año escolar.

- También se comprobó que las aptitudes de aprendizaje en general y la rapidez de trabajo en todas las asignaturas que dependían de la lengua escrita, aparecían favorecidas.

-Los alumnos que aprendieron a leer en el periodo preescolar, pero que fueron ubicados en clases con métodos tradicionales, perdían su adelanto y obtenían resultados similares a los niños que habían empezado a leer en el primer año básico.

Por otro lado, Cohen (1989) hace referencia a los resultados de un ambicioso proyecto de lectura temprana en el contexto preescolar que aparecieron publicados por la UNESCO en su revista trimestral de educación. Este proyecto consistió en la aplicación un programa de lectura temprana con 170 niños de una escuela de bajo desempeño en un suburbio al norte de París, el área con peores resultados escolares de Francia. El programa de lectura se iniciaba a los dos años en la escuela maternal y continuaba hasta los cinco, cubriendo por completo el periodo preescolar. Después, en el primer grado de primaria, se comparó al grupo experimental con otros niños de seis años, también cursando el primer grado, pero que no habían recibido el programa de lectura temprana. Los resultados mostraron una muy marcada y favorable diferencia entre los niños que aprendieron a leer y a escribir de manera temprana, tanto en fluidez lectora como en formación de conceptos (comprensión) con respecto a los niños en el grupo de control. Un apabullante dato adicional que resulta muy significativo es que en el año en que inició el programa, un 54.5% de los niños habían tenido que repetir un grado escolar en algún momento de la escuela primaria. Tras la aplicación del programa, esta cifra disminuyó drásticamente, a sólo el 10.9%.

En el campo de las neurociencias no se encuentran experiencias sostenidas en el tiempo. Las herramientas de imágenes actuales no permiten seguir el proceso de lectura directamente en el cerebro del niño. Dehaene (2014) explica que:

Los pocos resultados obtenidos hasta la fecha demuestran que, ya a los siete años, la red normal para la lectura comienza a activarse cuando se ve un texto (Gaillard y otros, 2003). El área de la caja de letras ya puede verse en su localización adulta en la corteza témporo-occipital izquierda. Las regiones temporales laterales también están activas. Desgraciadamente, esta investigación sólo nos proporciona una imagen, y no sigue el desarrollo completo de la adquisición de la lectura. Si se desea un seguimiento de la evolución de estas activaciones en el tiempo, deberán realizarse estudios longitudinales en que se escanee a los mismos niños muchas veces mientras aprende a leer. Este tipo de estudios todavía no se ha realizado, probablemente porque las familias no están convencidas de participar en proyectos que se extienden a lo largo de varios años y requieren visitas mensuales a un laboratorio. (p. 249)

## **V. - Tendencia actual en la enseñanza de la lectura.**

### V.1. De la madurez a las variables predictoras

Para Sellés, P., Martínez, T y Vida-Abarca, E., (2012):

(...), en la actualidad, se confirma el abandono del concepto de “madurez lectora”, ya que este término parece implicar que el aprendizaje de la lectura aparece de manera natural cuando la persona está preparada o “madura” para adquirirlo, cuando lo que ha quedado demostrado es que el aprendizaje de la lectura requiere de una instrucción sistemática e intencional. Así, en este momento la investigación se dirige más bien a determinar las variables predictoras del éxito en el aprendizaje de la lectura, más que a determinar antecedentes madurativos. (p. 5)

Las variables predictoras o prerrequisitos para la lectura hacen referencia a las condiciones o circunstancias previas necesarias para que se pueda iniciar y desarrollar con éxito y eficacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. “Y es preciso insistir en que el aprendizaje de la lectoescritura requiere instrucción planificada y que en ningún caso estos “prerrequisitos” por sí solos bastan para que la lectura aparezca o avance” (Gallego, C., 2006, párr. 1)

Detallar y definir cuáles son estos prerrequisitos es una tarea compleja, ya que en la literatura sobre el tema hay una gran variedad de opiniones al respecto. Gallego (2006) considera que estos predictores están ligados a la edad y por lo tanto a la maduración neurológica pero reconoce también que en los primeros años debe iniciarse el entrenamiento en las habilidades previas facilitadoras de la lectura: percepción y discriminación auditiva, comprensión oral, denominación de objetos e imágenes, memoria de series de elementos lingüísticos, atención, léxico auditivo, identificación y discriminación visual, coordinación visomotora para la escritura, aproximación al lenguaje escrito. Además considera a la conciencia fonológica como el principal predictor del éxito lector.

Tanto Gallego (2006) como Dehaene (2015) consideran como fundamental predictor, además de la conciencia fonológica, el reconocimiento del nombre de las letras que se traduce en la habilidad para reconocerlas y nombrarlas rápidamente. “El niño debe comprender que estos elementos no son muy numerosos y que sus

combinaciones, en un orden estricto y de izquierda a derecha, son las que definen la palabra.” (Dehaene, 2015, p. 47)

Los neurocientistas consideran que la conciencia fonológica se logra alrededor de los seis o siete años. “Sin embargo, la investigación muestra que puede acelerarse su adquisición si se realizan juegos lingüísticos desde edades tempranas” (Dehaene, 2015, p. 42)

Actualmente se sabe que la adquisición de la lectura no depende exclusivamente de las capacidades del sujeto, sino que también intervienen variables sociales, económicas y culturales. Para López –Escribano, C. (2009) “los circuitos neuronales son necesarios, pero no suficientes, para crear un cerebro lector. Diferentes tipos de experiencias ofrecidas por el ambiente son fundamentales para conectar los circuitos neuronales y hacer que sean funcionales...” (p. 68)

Muchos de los predictores mencionados están directamente relacionados con el contexto que rodea al niño.

Leer tempranamente exige que el niño haya vivido ricas experiencias lingüísticas desde muy pequeño en situaciones rutinarias (baño, comida, juegos, paseos) y en formatos precisos; ambos factores permiten la construcción de guiones en los cuales las acciones están estructuradas causal, espacial y temporalmente, favoreciendo la emergencia de las primeras narrativas. Leer tempranamente exige que el niño pequeño haya crecido en un entorno rico en material impreso, junto a adultos y hermanos mayores implicados en interacciones dinámicas con dicho material impreso y, muy especialmente, participativos en la lectura de cuentos. Adultos y hermanos mayores dispuestos a responder sus preguntas acerca de las ilustraciones de los libros, las palabras que acompañan a las ilustraciones, las etiquetas de los envases, la propaganda escrita en revistas de moda, las listas de supermercado, las cuentas de luz y agua, etc. (Céspedes, A, 2014, p. 61)

El nivel económico también incide notoriamente en la adquisición temprana de los precursores lectores:

Las familias de entornos deprivados culturalmente suelen proporcionar menos ocasiones de interactuar verbalmente con los niños, pudiendo ser esto un factor muy relacionado con bajas puntuaciones en vocabulario, uno de los precursores de la habilidad lectora. Por tanto, aunque las variables individuales son fundamentales como predictoras del éxito lector, también

habrá que fomentar un ambiente estimulante y motivador que genere actitudes positivas hacia la lectura y sus aprendizajes. (Sellés, P. y otros, 2012, p. 11)

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente las tendencias actuales sobre la enseñanza de la lectura respetan un factor biológico, de maduración neuronal, pero lejos de esperar que esto ocurra por sí solo plantean que deben ser estimulados desde edades tempranas a través de juegos lingüísticos y lecturas de cuentos en un entorno familiar donde el juego y la lectura con los otros miembros de la familia le permitan ir adquiriendo los precursores para adquirir una lectura eficiente.

## V.2 Una mirada desde la psicopedagogía

Como psicopedagogos no podemos desconocer que la Neurociencia ha logrado producir una revisión de paradigmas, resignificando la intervención psicopedagógica dentro del campo clínico.

Este cambio de paradigma, cuyo objetivo es analizar el cerebro humano para ofrecer explicaciones novedosas que permitan profundizar el conocimiento acerca de las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo el aprendizaje, debe ser tenido en cuenta no sólo desde lo epistemológico, sino desde la implementación práctica para poder realizar una intervención clínica de los trastornos de aprendizaje con bases científicas.

Las tecnologías del diagnóstico por imágenes, han vuelto posible dar sustento científico al estudio de los procesos mentales y cognitivos involucrados en el aprendizaje. Gracias a las nuevas tecnologías tenemos conocimiento sobre las áreas o circuitos del cerebro cuyo mal funcionamiento originan trastornos específicos del aprendizaje.

Hoy podemos identificar las áreas del cerebro involucradas en los procesos lectores, y estudiar los mecanismos que se ponen en marcha a nivel neuronal. Esto contribuirá a mejorar nuestra comprensión de la psicología de la lectura, su diagnóstico y su intervención

Comprender lo que ocurre durante la lectura también hecha luz sobre sus patologías. Las bases cerebrales de la dislexia están saliendo a la luz progresivamente. Estos hallazgos permiten comprender mejor las dificultades y las necesidades de instrucción diferenciada de los chicos con dislexia. Las neurociencias también han demostrado que con programas de tratamiento especializados, se pueden producir cambios a nivel de la actividad cerebral pudiendo en muchos casos restaurar el funcionamiento de las áreas afectadas hasta llegar a niveles cercanos a los lectores normales.

El carácter experimental y científico de los últimos descubrimientos nos obliga a psicopedagogos, y educadores a repensar nuestras prácticas de intervención y las metodologías de enseñanza de la lectura de manera que se ajusten a los nuevos descubrimientos, teniendo en cuenta, además de los precursores básicos de la lectura, la conciencia fonológica, el reciclaje neuronal y las condiciones socio ambientales en las que se desarrollan los futuros lectores.

## CONCLUSION:

¿Cuándo comenzar la enseñanza de la lectura? Pregunta que movilizó la realización de este trabajo, pregunta que a menudo se realizan padres, docentes, pedagogos.

Luego de analizar las distintas posturas podemos concluir que las investigaciones actuales, más que preguntarse cuándo es conveniente iniciar al niño en el proceso lector se pregunta cómo se lleva a cabo este proceso, qué precursores se necesitan y cómo se adquieren los mismos. En esta línea de pensamiento se le otorga especial importancia a la conciencia fonológica y a la aproximación al lenguaje escrito, sin restarle importancia al ambiente socio cultural en el cual se desarrolla el niño.

El principal esfuerzo en el aprendizaje de la lectura debe dirigirse a la adquisición del procedimiento fonológico que es la clave para lograr una lectura competente.

La conciencia fonológica se adquiere a través de las actividades lúdicas, de juegos lingüísticos y de lecturas compartidas... Presenta diferentes niveles que se van adquiriendo a medida que el niño crece. Hay que tener en cuenta además que mantiene una relación bidireccional con la habilidad lectora. Por un lado es facilitador del aprendizaje de la lectura pero por otro en parte se adquiere con el inicio de ésta.

Como psicopedagogos debemos orientar a padres y docentes para que propongan a los niños actividades y juegos que faciliten la apropiación de la lectoescritura, que estimule el proceso de alfabetización y que les permitan al niño desarrollar a pleno sus competencias lingüísticas, comunicativas y cognitivas. Siempre a través de actividades lúdicas ya que éste es el lenguaje natural de los niños.

El listado de juegos que se pueden realizar para estimular la formación de nuevos circuitos neuronales y así favorecer la atención, la memoria, el vocabulario, la lateralidad visual, la percepción, la discriminación auditiva, y los demás precursores de la lectura, es en verdad, ilimitado, ya que además de los juegos tradicionales y de aquellos propuestos en las bibliografías que tratan el tema dependen, en gran parte, de la creatividad del educador y de las situaciones lúdicas que puede ir creando junto al niño pre-lector.

Sólo a modo de ejemplo citaremos algunas:

- En el nivel fonológico son importantes los juegos con las palabras y los sonidos que las componen: rimas, juegos con onomatopeyas, canciones, trabalenguas, versos.
- Para estimular la atención visual, ejercicios de orientación y discriminación visual de símbolos y grafemas, memoria visual: puzzles, juego de la memoria, ta-te-ti, dominó, encontrar las diferencias, parejas de cartas, loterías de fonemas, en búsqueda de la sílaba inicial, juguetes que tengan letras y palabras impresas, entre otros.
- La coordinación visomotora se puede lograr a través de tareas tales como recortar figuras, colorear dibujos, reproducir figuras en el aire con los dedos, laberintos de distinta dificultad, solo para citar algunas actividades.

Cada niño es un ser único, con tiempos y ritmos propios, es necesario brindarle desde pequeño las herramientas para que vaya desarrollando los precursores de la lectura para que sin presiones, ni exigencias se convierta en un lector eficaz cuando su madurez neuronal lo permita. La dedicación de la familia, docentes y profesionales que acompañen su desarrollo será fundamental en la adquisición del proceso lector pero todo será más dinámico y fácil si se realiza en un ambiente donde el juego, la risa y el amor sean los principales elementos de trabajo.

## Bibliografía

Arroyo Gonzales, F. (13 de marzo del 2015). El lado negativo de acelerar a los niños. Recuperado de <http://blogs.gredossandiego.com/vallecas/infantil/el-lado-negativo-de-acelerar-a-los-ninos/>

Braslavsky, Berta. (1991). Las Nuevas Perspectivas de alfabetización temprana. *Lectura y Vida Revista Latinoamericana de lectura*, 12(4).

Brezinski, J. E y Elledge, G. E. Some persistent questions on beginning reading. 1972, pg. 65-76

Campos, Anna Lucía. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Bolivia. Cerebrum.

Céspedes, Amanda. (Junio, 2014). Infancia y lectura. *Revista Anales*. 7(6), 57-69

Clay, Mary. (1977). Exploring whit a pencil. In *Theory into practice*. 16 pg. 334-41

Cohen, Rachel. (1983). *En defensa del aprendizaje precoz*. Barcelona. Nueva Paideia.

Cohen, Rachel. (1989). *Aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid. Cincel.

Condemarán, Mabel. (1986) Iniciación temprana en la lectura: interrogantes y respuestas. *Lectura y Vida Revista Latinoamericana de lectura*, 7(2).

Corral Villacastín, Ana María. (1997) El aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela infantil. *Didáctica, Servicio de Publicaciones UCM*. Madrid, 9, 67-94.

Dehaene, Stanislas (2014). *El cerebro lector*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Dehaene, Stanislas (2015). *Aprender a leer*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Doman, G. & Doman, J. (1970). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid. Aguilar.

Doman, G & Doman, J. (1998). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. Madrid. Edaf.

Durkin, Dolores. (1966). *Children who read early*. New York. Columbia University: Teachers College Press.

Durkin, Dolores. (1976). *Teaching young children to read*. Boston. Allyn and Bacon.

Ferreiro, Emilia. (1991). Nuevas Investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Lectura y Vida Revista Latinoamericana de lectura*. 12(1).

Fons, Monserrat (2012) Nacidos para leer... ¿por qué? 0 a 6. *Aula infantil*. 67, 8-12

Fons, Monserrat. (2008). Despacito y buena letra. *Infancia y aprendizaje*. 45,38-41

Gallego, Carlos. (2006). Los prerrequisitos lectores. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia (México). Recuperado: [http://waece.org/cd\\_morelia2006/ponencias/gallego.htm](http://waece.org/cd_morelia2006/ponencias/gallego.htm)

Goodman, Kenneth & Goodman, Yetta (1979). Learning to read is natural. In L.B Resnick & P. Weaver. *Theory and practice of early Reading*. Hillsdale. Erlbaum.

Goodman, Kenneth. (2003) El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y escritura. *Revista Enunciación. Universidad distrital Francisco José de Caldas*. 8(1). Bogotá, Colombia.

Lebrero, M.P., & Lebrero, M.T. (1995). *Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura. Aproximación al lenguaje escrito y evaluación de materiales*. Madrid. Uned.

López-Escribano, Carmen. (2009). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Aula*, 15, 47-78. Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: [https://issuu.com/angelacqua/docs/aportaciones\\_de\\_la\\_neurociencia](https://issuu.com/angelacqua/docs/aportaciones_de_la_neurociencia)

Manés, F. (25 de abril 2014) Cómo funciona nuestro cerebro: Neurociencia y lectura. Feria del libro. Edición 40. Bs. As. Recuperado de: <http://entrecomillas.el-libro.org.ar/videos/facundo-manes-como-funciona-nuestro-cerebro>.

Manes, Facundo. (2016). Cerebro humano: claves para entenderlo. Colección Neurociencias (Vol.6). Buenos Aires. Arte Gráfico,

Olilla, Lloyd. (2001). *¿Enseñar a leer en preescolar?*. Madrid. Narcea Ediciones.

Pascual, Rocío, Madrid, Dolores, Mayorga y María José. (2013). Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia en el aula. *Ocnos.10*, 91-106

Sellés, Pilar, Martínez, Tomás y Vidal-Abarca, Eduardo. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura: Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40(3), 3-14.

Teale, W.H & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writting and Reading*. Norwood. Ablex Publishing Corparation.

Vigostky. L.S (1981). The genesis of higher mental functions. In J.V Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp.144-188). *White Plains, NY: Sharpe*

Whitehurst, G. & Lonigan, Ch. (2003).Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. Neuman, S. & Dicknson, D.(Eds.)*Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29) USA: The Guilford Press.