

NUEVAS ORIENTACIONES EN PRELECTURA Y PREESCRITURA *

Adolfo MAILLO

I. PUNTO DE PARTIDA

Aficionados, de antiguo, al estudio de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua nacional, en sus diversas modalidades didácticas, nuestra aproximación al tema que nos ocupa surgió a consecuencia de las disparidades de enfoque que se dan a dos cuestiones de la mayor importancia práctica:

- la edad en que los niños deben aprender a leer y escribir;
- las técnicas aconsejables para el entrenamiento previo al aprendizaje propiamente dicho de la lectura y la escritura.

Edad de aprendizaje de la lectura y la escritura

La mayor parte de los autores que, en países pertenecientes a nuestro círculo cultural, se han ocupado de este problema, se pronuncian a favor de los seis años y medio de edad mental, lo que equivale, en no pocos casos, a esperar un momento posterior a aquel en el que el pequeño puede iniciarse perfectamente en el reconocimiento y reproducción de los signos alfabéticos.

Contra esta generalizada opinión se ha alzado recientemente Gleen J. Doman, neurocirujano de Filadelfia, con estas palabras: «Es verdaderamente sorprendente que hayamos tardado tantos años en darnos cuenta de que, cuanto más pequeño es un niño cuando aprende a leer, más fácil le resultará leer y mejor leerá. Los niños pueden leer palabras cuando tienen un año, frases cuando tienen dos, y libros enteros cuando tienen tres años.»

Sus argumentos son principalmente empíricos, y pueden sintetizarse en el razonamiento siguiente: «El niño pequeño (de dos a cuatro años) quiere aprender a leer; el niño pequeño puede aprender a leer, luego el niño pequeño debe aprender a leer.» Esta hipótesis ha sido comprobada por él en muchos casos, lo que parece otorgarle un elevado índice de fiabilidad (1).

La inmensa mayoría de los maestros curtidos en la enseñanza suelen aducir, contra las afirmaciones de Doman, la inestabilidad de la atención del niño antes de los seis años, así como la imposibilidad de que practique una lectura comprensiva, a menos de emplear textos muy elementales. Esa era también nuestra opinión, antes de que las circunstancias nos obligasen a enseñar a leer y escribir a un niño de cinco años y medio en un tiempo «record» (cua-

* Texto de la comunicación presentada al I Congreso Nacional de Educación Preescolar, celebrado en Valencia del 13 al 15 de diciembre de 1973.

(1) Convendría, para entendernos, distinguir entre la lectura como reconocimiento de los signos gráficos y reproducción de los fonemas que les corresponden, y la lectura en cuanto comprensión del significado de los textos.

Es probable que niños muy pequeños sean capaces de realizar las dos tareas indicadas en primer lugar; no que niños de tres años, por ejemplo, puedan «interpretar» textos, por sencillos que sean. A nuestro juicio, es absolutamente improbable que niños de dos años lleguen ni siquiera a reconocer, descifrar y otorgar a las letras los fonemas que representan.

renta días). El hecho de que pudiera practicar, al final de ese período de tiempo, una lectura vacilante, nos movió a revisar nuestra posición sobre la edad y la madurez mental necesaria para dichos aprendizajes. Ello nos condujo a plantearnos los problemas de la prelectura y la preescritura.

Técnicas de prelectura y preescritura

El estudio de los procedimientos usuales a tal fin nos convenció de su limitación e insuficiencia. Mientras la prelectura carece prácticamente de ejercitaciones que merezcan tal nombre, los ejercicios de preescritura suelen consistir en prácticas de trazado de líneas, en distintas posiciones, para facilitar la escritura de las letras.

Pensamos entonces que, tomando las cosas desde sus raíces psicológicas, podríamos disponer un sistema coherente de ejercicios preparatorios, capaces de robustecer y acelerar los procesos que están en la base de las técnicas instrumentales de la cultura.

Nos parecía, y esto en virtud de antiguas reflexiones, que una cosa es determinar niveles cronológicos de maduración psíquica espontánea, y otra utilizar procedimientos que espoleasen los dinamismos psíquicos para conseguir maduraciones anticipadas, sin violentar el «desarrollo equilibrado» de las capacidades intelectuales del niño, temor tantas veces experimentado por los partidarios de un respeto a la «naturaleza», puesto en entredicho modernamente por los desarrollos conjugados de la Biología y la Psicología (2).

II. PRESUPUESTOS PSICOMOTRICES

Modernamente se han sucedido los estudios encaminados a poner de relieve la trascendencia ulterior de las conexiones neuromotrices, de cuyo ejercicio tantos beneficios se pueden derivar, no sólo para la realización por el niño de toda clase de movimientos, sino también para el perfeccionamiento de sus capacidades de expresión.

De siempre se había creído en las ventajas de la gimnasia para conseguir, no solamente salud y vigor físicos, sino también gracia y armonía en el despliegue de los movimientos del cuerpo. Neurólogos y psicólogos no tardaron en aducir pruebas en favor de la importancia del funcionamiento equilibrado de los hemisferios cerebrales para la posesión de una lateralidad correcta, sin la cual son deficientes la orientación en el espacio y, de consiguiente, la lectura y la escritura (3).

Un paso más lo dieron con los conceptos de *espacio postural* y organización del *esquema corporal*. El espacio postural es el que abarca el conjunto de nues-

(2) Esta observación va más lejos de lo que podría suponer una simple aplicación al caso presente. Se extiende a los problemas que suscitan las diferencias entre Psicología y Pedagogía; es decir, entre constatar poderes o niveles de desarrollo psíquico y estimularlos para que alcancen su plenitud. La creciente psicologización de los estudios pedagógicos suele adolecer de una deformación consistente en la creencia de que el educador ha de limitarse a «constatar estados», situaciones o niveles», menester propio del psicólogo, en tanto a él le corresponde espolearlos para que lleguen a su posible culminación.

(3) En cuanto a la lateralidad, cuya importancia ya nadie discute, el papel de padres y maestros consiste en reforzar la que el niño tenga, en vez de contrariarla. Así, a un niño zurdo, en vez de combatirle la zurdera, se le protegerá, evitando la ambivalencia del predominio de ambos hemisferios cerebrales, lo que perturba no sólo su sentido de la orientación, sino también la normalidad de su situarse en el espacio, de su «estar en el mundo».

tros gestos, ademanes y movimientos. El esquema corporal es la relación existente entre el espacio postural y el espacio circundante.

Los ademanes, gestos y movimientos contribuyen a la organización del esquema corporal en la medida en que las órdenes de ejecución de los mismos, dictadas por la voluntad, en obediencia a propósitos plenamente conscientes, son puestas en acción puntual y exactamente por las conexiones psico-neuromotoras. La conciencia de ejecutar correctamente gestos, ademanes y movimientos de diversa índole y alcance, también de varia significación y complicación, proporciona al niño una *seguridad* en el dominio de sus *situaciones en el espacio*, una *orientación* correcta dentro del mismo para dirigirse adonde quiera y, finalmente, una especie de *lenguaje interior*, mudo, pero elocuente y, sobre todo, euforizante y corroborador, que le sirve de fuente y manantial para expresiones corporales, primero, y verbales, después, cuando su autodominio inhibe obstáculos parasitarios y sus percepciones, pensamientos y sentimientos alcanzan los niveles de la conceptualización, la categorización y la verbalización. Con ello entramos de lleno en el plano de la comunicación.

Niveles de psicomotricidad

Apoyándonos en las investigaciones de Wallon y su colaboradora Liliane Lurçat, desdoblaremos este proceso en cuatro niveles:

Primer nivel.—Es el de los gestos y movimientos orientados por los *instintos*, los *hábitos* y los *automatismos* (comer, toser, andar, etc.). Se trata de movimientos autónomos, ligados a la supervivencia, en los que aparece ya, auralmente, la toma de conciencia de su adaptación a las direcciones del espacio. No es lenguaje, ni siquiera indiciariamente, aunque la observación de esos movimientos por otro permita establecer ciertas deducciones de índole práctica y preverbal.

Segundo nivel.—Aquí no intervienen, al menos primordialmente, los instintos ni los automatismos, sino las *acciones de finalidad adaptativa y práctica* (abrir o cerrar puertas, entrar o salir, echarse o levantarse, etc.). Tampoco aquí se da un lenguaje porque se trata de actos cuya finalidad no es la comunicación, sino la adaptación vital.

Tercer nivel.—La adaptación cede ahora a un propósito imaginario. Es el nivel del *simulacro*, de la *acción ficticia*, que tiene lugar en el juego cuando se fingen movimientos o actos (la princesa duerme, el ogro ronda, etc.).

Los gestos ficticios suponen una inhibición de los movimientos espontáneos para alcanzar modalidades de acción determinadas, que el deseo y la imaginación constituyen. Ello implica un gran progreso sobre el nivel anterior porque supone una intelectualización de los procesos expresivos, ya que es necesario inhibir los gestos y movimientos de prehensión y manipulación disparados por la presencia de un objeto.

Cuarto nivel.—Corresponde al *lenguaje oral*. En él han de inhibirse no sólo los gestos de prehensión y manipulación, así como los impulsos de apropiación, sino también los gestos demostrativos y los movimientos innecesarios, para reducir el mensaje a una fórmula verbal que establece una distancia respecto de la realidad, al conceptualizar y categorizar las percepciones, construyendo un «universo» de ideas, relaciones, conexiones y significaciones.

III. PRESUPUESTOS PSICOLOGICOS, SEMIOLOGICOS Y LINGÜISTICOS

De lo expuesto se deduce que el lenguaje de palabras ha surgido, tanto ontogenética como filogenéticamente, de una expresividad primitiva, cuyos medios fundamentales de manifestación eran la acción, el movimiento, el gesto y el ademán. Marcel Cohen considera absurda esta opinión, atribuyéndola a lingüistas aventureros y mal inspirados. Es innegable que la palabra posee características de objetivación del pensamiento que la acción no tiene; y no es menos cierto que la mímica, en sus diversas modalidades, es tanto más profusa cuanto más descendemos en la escala cultural de los pueblos.

No ha de pensarse, por ello, que los estadios o niveles antes mencionados deban entenderse como compartimentos estancos, cada uno de los cuales elimina al anterior. Aquí, como en todas las manifestaciones del desarrollo, cada período sucede al anterior; pero no lo suprime; lo acompaña, aunque lo eclipsa.

Esto nos pone en camino para distinguir de entre los medios de comunicación los que consisten en gestos, ademanes o movimientos y los que son exteriores al sujeto e independientes de él.

Nos referimos a los medios materiales que facilitan el entendimiento de la realidad, la mayor parte de los cuales son «medios de comunicación». Con ello entramos en un dominio, que, hasta el momento, apenas ha sido explotado pedagógicamente, pero que, en nuestra opinión, ofrece un rico material en orden a los problemas que nos ocupan.

Del índice al signo

La Semiología, ciencia que estudia los signos, clasifica los recursos de que podemos valernos para comunicar algo a los demás en cinco categorías: índices, señales, iconos, símbolos y signos. Hasta cierto punto, se da en esta escala cierto paralelismo con los niveles psico-neuro-motrices antes mencionados.

1) El *índice* es una cosa que tiene relación con otra, que es su causa, una relación forzosa, real o imaginaria. El humo es índice del fuego, a condición de que se trate de un fuego exento de intención comunicativa, pues esta falta de propósito de comunicación es carácter distintivo del índice. Por eso, cuando el fuego se enciende para comunicar algo a alguien (un viajero que llega a un punto, convenido de antemano, en su excursión) ya no es índice, sino señal. Los índices son de varia condición. Así, por ejemplo, son índices las *huellas* (pisadas del hombre o de los animales en la nieve, el limo, etc.); los *vestigios* o restos (de cerámica, armas, utensilios, etc.) y los *síntomas* (la fiebre, la tos, el dolor, etc.). Menos claros son los *presagios*, o augurios de acontecimientos, como, por ejemplo, las nubes rojas a la puesta del sol, etc.

2) Las *señales* se diferencian de los índices en que se disponen con intención de comunicar. Las marcas de fábrica, los hierros de las ganaderías, los «ex libris», son, entre otros muchos, tipos distintos de señales. Los ejemplos pueden multiplicarse.

3) Generalmente se denominan *iconos* las imágenes religiosas de los cristianos ortodoxos. Pero en la acepción general que nos ocupa, la palabra significa «trasunto» o «reproducción» de un objeto mediante otro objeto ar-

tifical, tan semejante al primero como sea posible. Por tanto, icono vale tanto como «imagen», dando a esta palabra no el sentido restringido de escultura, grabado o dibujo, sino el más general de «representación».

Son ejemplos de iconos:

- a) Los juguetes, que reproducen objetos de mayor tamaño, tales como automóviles, muñecas, soldados de plomo, etc.
- b) Las maquetas (tan poco usadas en didáctica y tan útiles).
- c) Las fotografías, dibujos y grabados (4).
- d) Los planos o croquis a escala.
- e) Los diagramas, esquemas, grafos, etc.

4) El *símbolo* es un objeto concreto, perceptible, por el cual se representa generalmente una realidad del mundo moral (como el miedo, la alegría, la guerra, la justicia, la democracia, la fidelidad, una asociación deportiva, un movimiento político).

Son tipos de símbolos:

- a) Los *emblemas*, que son «figuras simbólicas» (la paloma, la inocencia; la tortuga, la lentitud; el buey, la fuerza; el gallo, la vigilancia).
- b) Los *atributos*, que permiten reconocer a un personaje (el rayo, a Júpiter; la hoz, a Ceres; el tridente, a Neptuno, etc.).

«En el símbolo —dice Saussure— hay un rudimento de lazo natural entre el significante y el significado. El símbolo de la justicia, la balanza, no podría sustituirse por cualquiera otra cosa: un carro, por ejemplo.»

Mientras en nuestra época el predominio del pensamiento causal y del esquematismo abstracto recusa la utilización de los símbolos, el mundo antiguo y medieval los empleaba con profusión. En efecto, la mitología clásica es un bosque de simbolismos y en la Edad Media, como ha dicho Guardini, «todo aparecía como una imbricación de símbolos que tenían una significación eterna». Sospechamos que el placer que los niños pequeños experimentan empleando señales y símbolos, acaso por la estrecha relación que existe entre ellos y el «pensamiento mágico» de los pueblos primitivos, parece indicarnos que estos medios de expresión y comunicación deben considerarse como etapas anteriores al entendimiento y manejo de los signos, correspondientes ya a un estadio de superior abstracción e intelectualización (5).

(4) Apenas ha sido estudiada la influencia que tiene, en su reconocimiento por los niños, el respeto o la modificación en la forma de las imágenes, en relación con el original, ya se verifique la modificación por motivos estilísticos o por inclinaciones caricaturales. Otro tanto podemos decir del tamaño y la proporcionalidad de los iconos, y sería interesante determinar la medida en que una reducción o ampliación excesivas, traspasa el techo o no alcanza el umbral de su inteligibilidad por los niños pequeños.

(5) La «simbolización» es un procedimiento «natural» de representación de la realidad y de «entendimiento» del mundo invisible de las significaciones, los «sentidos» y los valores. Pensamos, además, que la «función simbólica» afecta no sólo a la esfera de las representaciones figurativas, sino también a la formación de evidencias y creencias respecto de lo no directamente percibido, por lo que tiene una importancia capital para la forja de la «concepción del mundo».

Esta verdad la ha puesto de manifiesto Cassirer en lo que se refiere al campo del mito (tan emparentado con el orbe de los deseos, según Ortega y Gasset), y Humboldt y Weisgerber en lo que afecta al poder «creador» del lenguaje, del que un norteamericano, lingüista y etnólogo, Sapir, ha dicho que «es una organización simbólica independiente y creadora».

Todo ello es consecuencia del carácter «original» del pensamiento por analogía, anterior al pensar perceptivo y a la conceptualización o categorización intelectual.

Las conexiones de la «función simbólica» con la etapa del simulacro, de la «acción ficticia», de Wallon, con la del «realismo mágico», de Piaget y Carlota Bühler, y la del juego, «paraíso del como si», al decir de Claparède, plantean problemas didácticos y educativos del más alto interés, sobre todo en educación preescolar.

5) El *signo* carece de toda relación con la cosa significada. Es, por consiguiente, convencional, artificial. El signo lingüístico consta, según Saussure, de un significante (la palabra, oral o escrita) y un significado (la realidad mental o material significada).

Martinet, el gran lingüista francés, ha caracterizado los signos lingüísticos por la doble articulación: la primera, afecta a las unidades significativas de la lengua (los *monemas*, en su terminología), mientras la segunda hace relación a los *fonemas*, sonidos carentes de significación por sí mismos.

IV. CONSIDERACIONES PEDAGOGICAS Y DIDACTICAS

Contra el método tradicional

Cuando pensamos en las decenas de siglos que la Humanidad tardó en descubrir los signos alfabéticos, así como en las escrituras anteriores, a base de símbolos e ideogramas, nos damos cuenta del error y acaso la crueldad que supone obligar a los niños, de buenas a primeras, a reconocer y descifrar signos que costaron tantos esfuerzos a los adultos, y ello sin entrenamiento previo, sin hacerlos pasar por los estadios que utilizaron los pueblos antiguos como precedentes históricos del alfabeto.

No debe pensarse que los tipos de recursos externos o artificiales de comunicación, antes citados, los consideramos como etapas sucesivas de un progreso lineal hacia la escritura alfabética. La ley biogenética de Hæeckel aplicada a la educación sólo a grandes rasgos nos proporciona indicaciones útiles. Pero este principio nos orientará lo mismo en materia de gestos que en relación con los simbolismos para diseñar los rasgos fundamentales de una didáctica preparatoria de la lectura y la escritura. Nuestro propósito no se dirige tanto a resolver los problemas que plantea el aprendizaje de tales técnicas, como a facilitar y dinamizar los procesos psicomotrices y familiarizar al niño con sistemas elementales de comunicación, enraizados en la acción ficticia, el movimiento lúdico y el juego simbólico, todo ello con sujeción a un sistema sin el cual los más geniales atisbos metodológicos se estancan en la rutina o se pierden en el vacío de una improvisación sin mañana.

Postulados metodológicos

Sin caer, por tanto, en un paralelismo ontofilogenético estricto, es evidente que los presupuestos antes mencionados nos aportan preciosas ayudas al propósito de acelerar la maduración de las potencialidades lingüísticas de los niños en edad preescolar y contribuir eficazmente a introducirlos en el mundo de los signos alfabéticos. He aquí los hitos que estimamos necesarios para construir una metodología acertada de la maduración psicomotriz y de la preparación al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Educación del movimiento y organización del esquema corporal

1) Para la toma progresiva de conciencia de los movimientos, gestos y ademanes, los niños practicarán, desde los tres años, ejercicios sistematizados de orientación de su cuerpo, sus miembros y sus movimientos en el es-

pacio, según direcciones concretas (puertas, ventanas, otros niños, etc.), procurando siempre la flexibilidad, la armonía y la gracia de los movimientos, además de su correcta orientación. Importa aclarar que se trata de ejercitaciones distintas de las que exige la gimnasia, aunque ésta será un poderoso auxiliar a nuestro propósito.

2) Paralelamente a los movimientos de propósito orientador y direccional, se realizarán ejercicios sistemáticos de «lenguaje corporal», tales como:

- Saludarse estrechándose la mano.
- Abrazarse.
- Practicar reverencias o inclinaciones rituales:
 - sociales;
 - religiosas;

así como la adopción de posturas o actitudes corporales:

- arrogantes;
- sumisas;
- naturales, etc.

3) Los ejercicios a que nos venimos refiriendo abarcan objetivos y modalidades muy amplios, y pueden tener por objeto, además de los ya mencionados:

- Las posiciones en el espacio con relación a un punto dado:
 - de las cosas;
 - de los otros;
 - del mismo niño.
- El cálculo de distancias «a ojo».
- La apreciación de situaciones y ubicaciones:
 - de un solo elemento;
 - de varios;
 - de elementos que cambian de posición:
 - en sentido longitudinal;
 - en sentido transversal;
 - en sentido rotatorio, etc.

4) Se procurará, que las secuencias de movimientos, ademanes y gestos se inserten en argumentos de narraciones lúdicas o de cantos ritmados haciéndolas corresponder al estadio del simulacro o la acción ficticia.

5) No se confundirán las ejercitaciones mencionadas con cualquier tipo de manualizaciones, ya que su objetivo es muy diferente, lo que no quiere decir que haya de prescindirse de las mismas, las cuales, bien orientadas, proporcionarán grandes beneficios a los pequeños.

6) Un juego que divierte mucho a los niños y contribuye eficazmente a perfeccionar y aguzar su sentido de la dirección y la orientación es el que consiste en buscar un «tesoro» oculto, utilizando flechas indicativas de la marcha y señales que denotan proximidad o alejamiento del mismo.

7) Hacia los cuatro años y medio se iniciará sistemáticamente la imitación de gestos (mímica), así como los juegos dramáticos, para lo cual prestan gran ayuda las marionetas, que tanto deleitan a los niños.

8) En relación con los movimientos, debe concederse gran importancia a los gestos gráficos (estadio del emborronamiento), acechando el momento en que los niños otorgan significado a sus garabatos para prolongarlos mediante comentarios orales que amplíen y maticen su significación.

De las señales a los signos

a) La iniciación remota al mundo de los signos consistirá en marcar los dibujos, libros, etc., de cada niño con una determinada señal, que sirva para identificarlos, primeramente por el propio niño, e inmediatamente después, por los demás compañeros. Esto ocurrirá ya desde los tres años. A los cuatro se habituará al niño a reconocer su nombre escrito (aunque sin intentar «leerlo») pasándose naturalmente de la «señal» primitiva a esta nueva denotación, que es también propiamente una señal, en sus comienzos.

b) La maestra de párvulos creará ocasiones diversas de señalización. Por ejemplo, si hay que atender a algún animal (un pájaro enjaulado, una pecera a la que hay que cambiar el agua, etc.) habrá un niño cada día encargado de hacer estas faenas, «señalando» de algún modo que se han realizado. Lo mismo ocurrirá con la muñeca, que estará en su «rincón» o en su «casita», y reclama determinadas atenciones y cuidados.

c) Derramando harina o polvos de yeso, se hará que los niños observen las huellas de las pisadas y deduzcan si son de compañeros suyos o, por el contrario, de la maestra, de algún animal, su dirección, propósitos, etc.

d) Las señales de los semáforos urbanos serán objeto de entrenamiento y ejercitación diaria a partir de los tres años, acostumbrando a los niños a obedecerlas cuando sean objeto de ensayo en el patio de recreo con medios elementales.

e) A partir de los tres años, y de un modo gradual y progresivo, iremos introduciendo a los niños en el conocimiento del significado de las señales del Código de la Circulación, en sus comienzos dando sólo las más corrientes y sencillas.

f) De análoga manera, se introducirán algunas de las señales más comunes y fáciles del Código marítimo, primero con banderas hechas por la maestra, después con dibujos, y finalmente, con otras realizadas por los mismos niños. No hay inconveniente (al contrario, lo consideramos beneficioso) en que la maestra y los niños prescindan de las señales marítimas propiamente dichas e imaginen, en colaboración, un código convencional de señales para sucesos salientes (naufragio, incendio, etc.).

g) Es de gran provecho estimular a los niños a que realicen relatos o narraciones mediante dibujos. La maestra procurará, pero sin exigencias fuera de lugar, perfeccionar las formas y coloridos, aunque, sobre todo, ayudará a los pequeños a que den coherencia lógica a las secuencias que dibujen, evitando «lagunas» y «saltos». Se permitirá que los niños señalicen a su sabor las figuras representadas, destacando rasgos que importe subrayar.

h) No hay inconveniente en llevar a la escuela de párvulos algún «tebeo» adecuadamente elegido para que los niños se ejerciten en la interpretación

de las historietas dibujadas y procuren imitarlas, bien que sin propósito de perfección formal, ya que lo importante es la lógica del relato.

i) Es un buen ejercicio hacer que los niños representen, mediante escenas dibujadas, a ser posible con colorido, los episodios centrales de un cuento. La labor de la maestra consistirá, esencialmente, en introducir un orden en las escenas, que responda a la cronología y a la lógica de la narración.

j) El paso del dibujo al pictograma es de trascendencia capital en el proceso de aproximación al signo. El pictograma es un dibujo esquemático que representa, mediante pocas líneas de trazado sencillo, a determinados personajes u objetos. Construyendo un código amplio de pictogramas, los párvulos de cinco años pueden, durante el primer semestre del curso, entregarse a la construcción de relatos que les divierten mucho y, de paso, constituyen el paso más eficaz y suave al lenguaje de los signos.

k) El paso siguiente estará constituido por la presentación y, si llega el caso, la invención, de símbolos, alternando los conocidos (la paloma, la balanza, etc.) con otros a base de analogías entre ideas abstractas, irrepresentables, y seres u objetos que tengan con aquéllas alguna relación analógica.

l) El escalón de acceso a la letra estará constituido por la preparación y el manejo de cartulinas en las que hay dibujado un objeto y debajo su nombre en caracteres manuscritos o en tipo *script*. En otra serie, el dibujo estará en una cara, mientras en la otra figura el nombre escrito. Otras series figuran acciones o cualidades con los verbos o adjetivos correspondientes, ya escritos en la misma cara, ya en el reverso, para realizar con ellas provechosos juegos de lenguaje, que son la antesala en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

ll) No consideramos necesario, ni acaso conveniente, que se siga para la iniciación a la lectura y la escritura un «método» único, por excelente que lo conceptuemos. Utilizando más de uno, pueden contrapesarse sus inevitables propensiones a la perspectiva unilateral de los procesos implicados en dichos aprendizajes.

m) En todo caso, las imágenes deben ser ampliamente utilizadas, asociando a ellas palabras y frases sencillas, después de haber concedido el tiempo y la atención que merecen a las etapas dinámica, mímica, pictográfica y simbólica, y sin olvidar que la imagen debe ser solamente un trampolín que facilite el «salto mental» del icono al signo, ya que la imagen *muestra*, presenta, pero no *significa*, y la «significación» representa un nivel mental superior a la «mos-tración».

n) Lo que podemos denominar ejercicios de «pre-escritura inmediata» puede adoptar la forma habitual (trazado de figuras diversas —círculos, segmentos, líneas en distintas direcciones, etc). A la prelectura sirven bien «alfabetos convencionales de segmentos» orientados en distintas direcciones, con lo que cubriremos un frente generalmente descuidado en la preparación al aprendizaje de las técnicas instrumentales de la cultura.

Tanto las prácticas de preescritura como las de prelectura, que acabamos de mencionar, pueden realizarse utilizando diversas materias (trazados en el encerado, sobre arena, papel, etc., incluyendo los trazados en el aire, con tamaños progresivamente reducidos, en todo caso).

V. CONCLUSIONES

1.º Para conseguir una maduración neuro-psíquica tan rápida, rica y equilibrada como sea posible, así como para acelerar el aprendizaje de la lectura y la escritura sin perjudicar, antes por el contrario, mejorando el desarrollo espontáneo de las capacidades sensoriales e intelectuales del niño, la educación pre-escolar concederá la mayor atención a la práctica de ejercicios encaminados a perfeccionar la organización del esquema corporal, la educación del movimiento y la lenta, gradual y sistemática introducción al reconocimiento y utilización de los signos alfabéticos mediante el cultivo intenso y previo de los lenguajes de expresión cinética general, de señalización, mímico o gestual, pantomímico, pictográfico y simbólico, en contenidos didácticos de sentido narrativo, rítmico y lúdico.

2.º Urge la formación de grupos de estudio y experimentación que preparen varios «modelos de programación» de las actividades mencionadas y orienten, controlen y evalúen sus resultados, con vistas a la adopción generalizada de los que se acomoden mejor a las necesidades y las posibilidades de nuestros Centros de Educación Preescolar.

3.º Las referidas programación y experimentación tendrán por objeto confirmar o anular las siguientes hipótesis de trabajo:

a) Las actividades cuya ordenación y ensayo propugnamos facilitan, flexibilizan y enriquecen la expresión dinámica y lingüística, así como las interacciones sociales de los niños en edad preescolar y contribuyen, por ello, eficazmente, a su maduración psíquica.

b) Párvulos normales, incluso los procedentes de familias que padezcan subdesarrollo económico, social y cultural, que hayan frecuentado, por un tiempo mínimo de dos cursos, Centros de Educación Preescolar cuyas actividades se ajusten a los postulados antes esbozados, estarán en condiciones de practicar un tipo de lectura vacilante-corriente, y una escritura con escasas faltas de ortografía natural en el primer semestre del sexto año.

BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

1. ABECASSIS, JANINE: «A propos de la communication non-verbale chez l'enfant d'âge préscolaire. Etude des certains aspects de la communication gestuelle», en *Bulletin de psychologie de l'Université de Paris*, XXVI, 1972-1973, 5-9, pp. 506-512.
2. BANDET, J.: «Vers l'apprentissage de l'écriture», *Cahiers de Pédagogie Moderne*, Collection Bourrelir, Librairie Armand Colin, Paris, 1970.
3. CASSIRER, ERNST: *Filosofía de las formas simbólicas*. Tomos I y II. Fondo de Cultura Económica, México, 1971.
4. COHEN, MARCEL: *Pour une sociologie de la langue*, Albin Michel, Paris, 1956.
5. COURTNEY, CAZDEN B.; BARATZ, JOAN C.; LABOV, WILLIAM, y PALMER, FRANCIS H.: «Language development in Day Care Programs», en JOSE L. FROST: *Revisiting Early Childhood Education*, Holt, Rinehart and Wiston, Inc. New Yor, 1973, páginas 377-396.
6. GONZALEZ AMAT, ENCARNACION: *Senderuela*, Editorial Teide, Barcelona, 1971 (láminas de expresión). La autora nos ha facilitado, amablemente, aclaraciones y ampliaciones.
7. GREENFIELD, PATRICIA M., y BRUNER, JEOME S.: «Language and Learning. Work with the Wolof», en JOE L. FROST: *Revisiting Early Childhood Education*, Holt, Rinehart and Wiston, Inc. New York, 1973, pp. 374-377.
8. GUARDINI, ROMANO: *La fin des temps modernes*. Traduction de Jeanne Ancelet Hustache, Editions du Seuil, Paris, 1950.
9. HORMANN, HANS: *Psicología del lenguaje*. Editorial Gredos, Madrid, 1973.
10. LIETH, LAS VON DER: «Le geste et la mimique dans la communication totale», en *Bulletin de psychologie de l'Université de Paris*, XXVI, 1972-1973, pp. 494-500.
11. LURÇAT, LILIANE: «Du geste au langage», en *Bulletin de psychologie de l'Université de Paris*, XXVI, 1972-1973, 5-9, pp. 501-505.
12. MAILLO, ADOLFO: *Reflexiones pedagógicas sobre la historia de la escritura*. Publicaciones del Centro de Documentación y Orientación Didáctica en Enseñanza Primaria, Madrid, 1960.
13. MARTINET, ANDRE: *Elementos de lingüística general*. Editorial Gredos, Madrid, 1965.
14. MARTINET, JEANNE: *De la théorie llingüistique a l'enseignement de la langue*. Presses Universitaires de France, Paris, 1972.
15. MARTINET, JEANNE: *Clefs pour la Semiologie*. Seghers, Paris, 1973.
16. MOUNIN, GEORGES: *Clefs pour la Lingüistique*. Seghers, Paris, 1971.
17. NAVARRO HIGUERA, JUAN: *El dibujo como ejercicio de preescritura*. (Inédito, amablemente comunicado por el autor.)
18. PIAGET, JEAN: *Psicología de la Inteligencia*. Editorial Psique, Buenos Aires, 1955.
19. PRIETO, LUIS J.: *Messages et signaux*. Presses Universitaires de France. Paris, 2.ª edición, 1972.
20. PULPILLO, AMBROSIO J.: «Enseñanza de la lectura». En ADOLFO MAILLO y otros: *Didáctica de la lengua en la E. G. B.* Editorial Magisterio Español, Madrid, 1971.
21. WALLON, HENRI: *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin, Paris, 1914.
22. WALLON y LURÇAT: «Espace naturel et espace environnant», en *Enfance*, Paris, 1962.