

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**ATENCIÓN TEMPRANA Y
ENSEÑANZA DE LA LECTURA.
Aprendizaje de la lectura en bebés:
El Método Doman**

Elena Valencia Gómez

Director: María Elvira González-Calero Sánchez

Máster en Psicopedagogía
Universidad de Alcalá
Año 2017

“Aprende a ver lo que hay de bueno en lo malo
y lo que hay de malo en lo bueno”

Proverbio chino

Como no podía ser de otra forma, este proyecto tiene que empezar como terminé mi trabajo fin de grado, con este proverbio que tanto me ha ayudado, ya que es una de las cosas más importantes que he aprendido, que hay que saber ver las cosas desde varios puntos de vista.

Y es por ello, que quiero agradecer en primer lugar a mi tutora por todo el conocimiento y ayuda que me ha prestado con este trabajo. Y a los distintos profesores que me han hecho sacar lo mejor de mí a lo largo de este máster. A mis compañeras porque sin ellas no hubiera podido acabar este máster.

A mi familia por estar ahí, por todo el apoyo que me han dado. Y a Nacho por ayudarme a sacar fuerzas y seguir adelante cuando no las tenía.

En especial, agradecer su apoyo incondicional porque sin su ayuda no habría sido lo mismo. Gracias, es algo que recordaré siempre.

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster ofrece una propuesta educativa para trabajar, desde edades muy tempranas, la enseñanza de la lectura. Se plantea un programa de enseñanza de la lectura siguiendo el Método Doman, pero en un contexto muy diferente, como es una Escuela Infantil Municipal de Alcalá de Henares, en un barrio con una realidad social media-baja, con niños de dos y tres años.

Además, la introducción de esta metodología en un contexto educativo supone cambios, ya que no se realizan las sesiones entre madre o padre e hijo (como es habitual en el método Doman), sino entre tutor y 19 alumnos dentro de un aula, con las distracciones que ello puede conllevar. Por lo que el objetivo principal de este Trabajo Fin de Máster es implementar este programa, durante un mes, tras el cual, se registrarán y analizarán los resultados obtenidos.

Los efectos del programa han sido inmediatos y positivos, ya que todos los alumnos han aprendido a leer un número considerable de las palabras presentadas. Además, los resultados revelaron ciertos puntos de interés: la gran importancia de tener en cuenta la motivación y los intereses de los niños a la hora de programar las sesiones; y los beneficios que puede aportar este programa, incluso para los niños que tienen el español como segunda lengua.

Palabras clave: Método Doman, aprendizaje de la lectura, enseñanza temprana, motivación e intereses, escuela infantil

Abstract

This Master's final project offers an educational proposal to teach how to read work from a very early age. The proposed program involves teaching how to read following the Doman Method but in a very different context, such as a public nursery in Alcalá de Henares. This is in a neighbourhood with a low-social reality, with children of who are two and three years old.

In addition, the introduction of this methodology in an educational context implies changes. Sessions will not be between mother and son, on the contrary, these sessions are between the tutor and 19 students in a classroom, with the distractions that this may entail. So, the main aim is the implementation of this program, in a month of duration, to later be able to analyse the improvement that takes place.

The results obtained showed a considerable improvement of the group, with a lot of new words learned. In addition, the results revealed the great importance of taking the motivation and interests of the children into account when scheduling the sessions. It has also shown the benefits that this program can bring if applied, even to a greater or lesser extent, without presenting any disadvantages, even for children whose mother tongue is not Spanish. These programs are not usually promoted in Spanish schools, so projects like these are intended to enhance their implementation.

Keywords: Doman method, reading, early teaching, motivation and interests, continuity and regularity

Índice

1	Introducción.....	6
2.	Justificación.....	7
3.	Planteamiento y desarrollo del trabajo	9
3.1.	Objetivos.....	9
3.2.	Fundamentación teórica.....	9
3.2.1.	¿Cómo aprende el cerebro a leer?.....	9
3.2.2.	Beneficios de la lectura.....	11
3.2.3.	Introducción al autor.....	12
3.2.4.	Método Doman.....	13
4.	Metodología.....	20
4.1.	Fases del trabajo.....	20
4.2.	Temporalización	21
	21
4.3.	Descripción del grupo.....	21
4.4.	Descripción del proyecto	22
5.	Análisis e interpretación de los resultados obtenidos.....	27
6.	Conclusiones.....	33
7.	Referencias bibliográficas	35

Índice de figuras

Figura 1.	Dimensiones de las tarjetas.....	15
Figura 2.	Organización de las sesiones.....	17
Figura 3.	Temporalización del proyecto.....	21
Figura 4.	Objetivos del proyecto.....	22
Figura 5.	Fotos del aula.....	23
Figura 6.	Horario del aula.....	24
Figura 7.	Cronograma.....	24
Figura 8.	Organización de los bloques.....	25
Figura 9.	Distribución del horario.....	26
Figura 10.	Porcentaje de palabras aprendidas.....	28
Figura 11.	Número de palabras aprendidas.....	28
Figura 12.	Palabras aprendidas por grupos.....	29
Figura 13.	Promedio de palabras aprendidas.....	30
Figura 14.	Número de palabras aprendidas por grupos en relación al idioma.....	31
Figura 15.	Promedio de palabras aprendidas en relación al género	32
Figura 16.	Número de palabras aprendidas por grupos en relación al género.....	32

1. Introducción

Este Trabajo Fin de Máster (TFM) presenta una propuesta de intervención educativa, para la enseñanza de la lectura desde una edad muy temprana, a través del seguimiento de las indicaciones del Método Doman.

La propuesta se adapta a un contexto particular, por lo que no se va a desarrollar en el marco ideal previsto en las indicaciones precisas del Método Doman, consistentes en aplicarlo en un ambiente controlado en el que el enseñante es el padre o madre y el aprendiz, el hijo. Por el contrario, se trabajará en un contexto educativo, en una Escuela Infantil en la que el enseñante es el tutor y los aprendices niños de dos y tres años. Además, esta escuela se sitúa en un barrio de clase media-baja, y no podemos obviar que el 50% de niños y niñas que van a exponerse a este programa son de procedencia extranjera y no usan el castellano como primera lengua.

El trabajo está dividido en diferentes secciones. En primer lugar, se indaga sobre los procesos cerebrales que se ponen en marcha cuando aprendemos a leer y sobre los beneficios que aporta la lectura. A continuación, se profundiza en el método que propone el profesor Doman, conociendo su programa y los materiales que desarrolla. En tercer lugar, se presenta la propuesta adaptada de enseñanza de la lectura en niños de dos y tres años. Seguidamente se presentan y analizan los resultados de la intervención.

Considerando la edad de los niños que forman parte de este proyecto, no se ha creído oportuno realizar una evaluación inicial para saber su nivel de conocimientos puesto que ningún niño de dos años ha aprendido a leer todavía. Debido a esto, se ha realizado únicamente una evaluación final lo que permite comprobar en qué medida favorece el programa al desarrollo de habilidades lectoras.

Por último, a partir del análisis de los resultados se propone un proyecto de mayor duración, con inicio desde edades aún más tempranas, además de un seguimiento a medio plazo para comprobar si las habilidades lectoras desarrolladas se mantienen.

2. Justificación

La educación infantil es una etapa muy importante en el desarrollo de los niños, ya que es cuando toman conciencia de sí mismos, del mundo alrededor de ellos, produciéndose un desarrollo en todas las áreas, es decir, la educación infantil es un período educativo en el que los cambios se suceden a una gran velocidad y en el que se establecen las bases para todo el desarrollo posterior. De ahí que su finalidad, tal y como recoge la Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación (LOE), en su artículo 13, sea la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.

En este contexto, la legislación española establece los siguientes objetivos generales (RDL 3960/2007, de 19 de diciembre):

[...] conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias; observar y explorar su entorno familiar, natural y social. Conocer y apreciar algunas de sus características y costumbres y participar activamente, de forma gradual, en actividades sociales y culturales del entorno; iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo. (pág. 1017)

Por otro lado, Glenn Doman centrándose en sus años de experiencia al frente de los Institutos para el Desarrollo del Potencial Humano y en el conocimiento de aspectos que poseen de modo natural los niños, tales como el ansia de saber o la gran capacidad de aprendizaje desde bebés, demuestra que los niños que aprenden pronto a leer, suelen comprender mejor y leer más rápido, por lo que deduce que la enseñanza precoz de la lectura favorece es desarrollo psicológico de los infantes.

Por todo ello, este proyecto tiene como objetivo promover las habilidades lectoras desde una perspectiva global, siguiendo la metodología propuesta por Glenn Doman.

Además, cabe destacar que en el área 3 del mismo decreto anteriormente citado “Lenguajes: comunicación y representación” se establecen los siguientes objetivos

[...] Apropiarse progresivamente de los diferentes lenguajes para expresar sus necesidades, preferencias, sentimientos, experiencias y representaciones de la realidad. (...) Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute. (pág. 1028)

Podemos ver que la ley establece que durante la etapa de educación infantil es cuando se debe dar un acercamiento progresivo a la lectura, para introducirse en su uso y funcionamiento, pero no especifica una edad exacta en la que los profesores deban empezar. Teniendo esto en cuenta y siguiendo el método Doman, vamos a empezar este acercamiento en el último curso del primer ciclo de educación infantil, con niños de dos y tres años.

Cabe destacar, como veremos más adelante, que el contexto donde se va a llevar a cabo este proyecto es una Escuela de Educación Infantil pública, situada en el “El Chorrillo”, barrio obrero, al que acuden familias de clase media-baja y con un alto porcentaje de familias extranjeras, en su mayoría del este de Europa (Rumania, Bulgaria, Polonia), lo que supone un incentivo más para implementar este proyecto, ya que facilitaría el aprendizaje de la lectura, a la vez que van conquistando el lenguaje oral, pudiendo incidir dicho aprendizaje en una adecuada adquisición de la estructura fonética propia del castellano.

Además, este aprendizaje se realizaría de un modo natural, dada la moldeabilidad y plasticidad cerebral propia de estos primeros años, lo que supondría un escaso desgaste cognitivo, comparado con el que, presumiblemente, se podría generar si se iniciara con posterioridad. De este modo, los recursos psicológicos básicos precisos para abordar los retos educativos (percepción, atención, memoria, motivación...) se pueden orientar hacia otros aprendizajes.

3. Planteamiento y desarrollo del trabajo

3.1. Objetivos

El programa de intervención que se va a desarrollar se dirige al último curso del primer ciclo de la educación infantil, es decir, a niños y niñas de dos y tres años.

Las finalidades principales son:

- Iniciarse en las habilidades lectoras.
- Potenciar el gusto y disfrute por la lectura.

El programa seguirá las directrices marcadas por el método Doman. Para ello se plantean los siguientes objetivos:

- Encuadrar el método Doman como metodología para la enseñanza de la lectura, dentro de la educación formal.
- Clarificar diferentes conceptos en relación con la lectura.
- Estudiar qué beneficios aporta, desde una revisión teórica, la iniciación temprana a la lectura y comprobar, desde la práctica, si, realmente, lo aporta.
- Planificar y poner en marcha el desarrollo del proyecto en una Escuela de Educación Infantil.
- Desarrollar las competencias que marca la legislación española respecto a las habilidades lectoras.

3.2. Fundamentación teórica

3.2.1. ¿Cómo aprende el cerebro a leer?

“Leer no es una actividad natural para el niño [...] Nuestro patrimonio genético no incluye instrucciones para leer ni circuitos destinados a la lectura” (pag.45) (Dehaene, 2015). Al contrario que pasa con el lenguaje hablado, los niños aprenden a hablar mucho antes que a poder leer, el cerebro humano no está predispuesto a la lectura, pero trabajando sobre ciertas predisposiciones del cerebro podemos enseñar al cerebro qué es leer.

En la mayoría de los adultos el hemisferio izquierdo es el dominante para el lenguaje y sorprendentemente, en el bebé de pocos meses de vida, también. Da cabida a circuitos neurales que responden a la voz –en particular la de su madre– y que distinguen entre sílabas tan cercanas entre sí como ba y da. Según Dehaene-Lambertz, Dehaene & Hertz-Pannier (2002), existen unas características generales:

- En el primer año de vida el bebé ya es capaz de distinguir los sonidos de cualquier lengua, pasa del estado de lingüista universal, al de experto en una lengua en especial, la de su entorno familiar.

- Meses después se estabilizan las consonantes. El niño comienza a asimilar las reglas fonológicas que gobiernan su lengua y que permiten combinar los fonemas para formar las palabras.
- Al final de los dos años surgen las reglas gramaticales que las ensamblan, es decir, el niño reconoce la diferencia de significado que nos ofrecen dos estructuras gramaticales semejantes, como por ejemplo entre “el camino” (donde “camino” es un nombre o sustantivo) y “yo camino” (donde “camino” es un verbo). También comprende la relevancia del orden de las palabras (“buenos días” contra “días buenos”).
- Hacia los 3 o 4 años, sus frases se vuelven elaboradas. A pesar de que su vocabulario todavía se incrementa a razón de más de una decena de palabras diarias, para entonces podemos considerarlo un lingüista experto.

Pese a todo este conocimiento que poseen desde edades muy tempranas, los niños no saben reconocer todo lo que saben, es decir, poseen un conocimiento de la lengua que no es consciente. Esto es así debido a que el lenguaje está dentro de los límites de circuitos neuronales especializados del cerebro. Según Hallé, Chéreau & Segui (2000):

Leer es hacer añicos esta especialización. Para aprender a leer, es necesario tomar conciencia de las estructuras del lenguaje oral: las palabras, las sílabas, los fonemas. La lectura las vuelve accesibles al seguir una vía nueva, nunca anticipada en la evolución: la visión. (pág. 620)

El lenguaje hablado de los niños pese a ser inconsciente, es sofisticado, poseen una gran variedad de vocabulario mientras que la visión no es tan sofisticada. Los niños poseen un sistema visual organizado, que le permite reconocer e identificar los objetos, y que además los conecta a las áreas del lenguaje para poder nombrarlos, pero, esta capacidad del cerebro no se parece en nada a leer una palabra. Antes de que uno aprenda a leer, todas las palabras escritas se parecen y para aprender a distinguirlas, existe una región del cerebro que debe especializarse. Está situada en el hemisferio izquierdo, en una región muy específica de la corteza visual que llamamos “área de la forma visual de las palabras”, también podríamos llamarla “caja de letras del cerebro”, porque concentra todos nuestros conocimientos visuales acerca de las letras y sus combinaciones (Cohen et al (2000). A medida que aumentamos las letras o palabras conocidas, esta parte del cerebro se va desarrollando, se va incrementando en proporción con la habilidad lectora: cuanto mejor sabemos leer, más responde (Shaywitz et al (2002).

Cabe destacar que esta región del cerebro ya trabajaba antes, era una zona que forma parte de las áreas visuales del cerebro que sirven para reconocer los rostros, los objetos y las formas geométricas. Por lo que, aprender a leer conlleva un cambio en esta zona, consiste en reciclar una porción de la corteza para que una parte de las neuronas allí presentes reorienten sus preferencias hacia la forma de las letras y de sus combinaciones: esa es, en síntesis, la teoría del reciclaje neuronal (Dehaene et al (2010).

Esta zona que se está “reciclando” debe aprender muchas cosas antes de llegar a ser un lector experto, como por ejemplo, que una misma letra puede adoptar formas muy diferentes en mayúscula y en minúscula, como “A” y “a”; que letras diferentes pueden tener grafías cercanas, como “e” y “c”; que el orden de las letras es decisivo; que ciertas combinaciones de letras son usuales y otras no... (Binder, Medler, Westbury, Liebenthal & Buchanan (2006).

3.2.2. Beneficios de la lectura

Con la lectura se desarrolla, como ya hemos visto el área de la forma visual de las palabras, pero no es la única región del cerebro, ya que aprender a leer induce modificaciones muy profundas en la anatomía y en la actividad cerebral todo a lo largo de la cadena que enlaza la visión con el lenguaje hablado (Castro-Caldas, Patersson, Reis, Stone-Elander e Ingvar (1998)).

Uno de los primeros cambios que se producen casi desde un primer momento, es en las áreas visuales que reciben los estímulos llegados de los diferentes sectores de la retina. Leer conlleva una alta precisión en la visión para poder identificar los datos visuales y es por ello que comporta grandes esfuerzos en su aprendizaje, pero que a su vez aporta grandes beneficios. En el lector experto, este refinamiento de la precisión visual se traduce en un aumento de la actividad en las áreas que codifican la información procedente de la zona horizontal de la retina, aquella en que se sitúan las letras. De este modo, leer refina la precisión de la visión (Dehaene et al (2010)).

Otro de los beneficios que aporta leer es que también supone aprender a recodificar los sonidos del lenguaje. El planum temporal, situado justo por encima del área auditiva primaria, aumenta notoriamente su actividad en las personas alfabetizadas. Teniendo en cuenta que esta región responde tan sólo al lenguaje hablado, se puede suponer que la codificación misma de los sonidos del lenguaje se modifica con el aprendizaje del alfabeto. Lo que supone que, los analfabetos sean menos eficaces en la codificación de las palabras habladas, y sobre todo de las pseudopalabras.

Las pseudopalabras son secuencias de sonidos o letras semejantes a palabras, pero que no forman parte de las palabras que usamos en nuestra lengua, como paot. Al igual que los niños de corta edad, las asimilan a palabras conocidas, como pato (Castro-Caldas et al (1998)).

Por último, destacar que las personas que aprenden a leer llegan a poseer una memoria oral mejor que los no lectores, por ejemplo, no pueden repetir una larga serie de sílabas como “pa ki ma de so ta”.

Especialmente, se ve reducida la capacidad de los no lectores para manipular los fonemas: no comprenden que el mismo sonido b está presente en ba y en ab, no saben quitar el primer fonema a una palabra (cuando toro se convierte en oro) y son sordos a los retruécanos (“No es lo mismo una tormenta que se avecina que una vecina que se atormenta” (Morais, Cary, Alegria & Bertelson (1979)).

Su sistema de lenguaje hablado codifica perfectamente los fonemas, pero de manera inaccesible para la conciencia. El desarrollo de un código refinado, preciso y consciente de los fonemas es uno de los resultados más notables de la adquisición de la lectura. En definitiva, el aprendizaje de la lectura se sustenta, además de desarrollar la conciencia metafonológica.

3.2.3. Introducción al autor

Glenn J. Doman nació en 1919 y falleció en 2013. Fue un médico estadounidense que se graduó en Universidad de Pensilvania. Recibió varias condecoraciones por sus servicios en la Segunda Guerra Mundial, y en contraste con esas condecoraciones, fue nombrado caballero por el gobierno brasileño en 1966 por sus servicios a los niños del mundo y recibió la más alta condecoración de ese país, la Orden de Caballero de la Cruz del Sur y la Medalla del Senado italiano (recuperado de la página web de los Institutos para el desarrollo del Potencial Humano).

Esto es debido a que, tras la Segunda Guerra Mundial, comenzó a tratar a niños con lesiones cerebrales y al observar los progresos que estos alcanzaban, Doman y su equipo deciden aplicar este mismo programa de estimulación temprana en niños sin lesiones cerebrales para potenciar todo su aprendizaje. (Martínez Peláez, 2008)

En 1955, Doman funda en Filadelfia (EE.UU.), los Institutos para el Desarrollo del Potencial Humano (The Institutes for the Achievement of Human Potential, IAHP), grupo de institutos sin ánimo de lucro, internacionalmente conocidos por su trabajo pionero en el desarrollo del cerebro infantil y por sus programas para ayudar a los niños con lesiones cerebrales a lograr el bienestar y la excelencia, iniciando lo que Doman y sus discípulos llaman “La Revolución Pacífica” (Institutos para el desarrollo del Potencial Humano).

“En esta revolución, la más pacífica de todas, existen dos adversarios. El primero es el más implacable de los enemigos, los Mitos Antiguos, y el segundo el más terrible de los rivales, las Cosas Como Son” (Doman, 1986, pág.12).

Esta revolución comenzó hace más de 50 años, con el objetivo de dotar a los padres de los conocimientos necesarios para desarrollar al máximo la inteligencia de sus hijos, y con el fin último de crear un mundo más humano, cuerdo e íntegro. Y es por ello que este conocimiento debe llegar a todo el mundo para que las nuevas generaciones desarrollen al máximo su inteligencia.

Empezó con la publicación en 1964 del libro “*Cómo enseñar a leer a su bebé*”, que se tradujo a otros idiomas como holandés, francés, alemán, hebreo, indonesio, italiano, japonés, noruego, malayo, portugués, español o sueco, y a partir del cual, en los institutos, empezaron a recibirse millones de cartas de madres que lo habían llevado a cabo y contaban no solo que sus bebés habían aprendido a leer (y les encantaba), dando lugar a un desarrollo de la capacidad de leer, sino que también desarrollaban su amor por el aprendizaje y además reforzaba el vínculo afectivo madre-hijo (Doman, 1994).

A este primer libro y para continuar con esta Revolución Pacífica, le han seguido otras publicaciones, entre las que podemos encontrar:

- Cómo enseñar a leer a su bebé (1964)
- Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé (1986)
- Qué hacer por su niño con lesión cerebral (1994)
- Cómo dar conocimientos enciclopédicos a su bebé (1995)
- Cómo enseñar a su bebé a ser físicamente excelente (1997)
- Cómo enseñar matemáticas a su bebé (1997)
- Si, su bebé es un genio (2008)
- Bebé en forma, bebé inteligente (2012)

3.2.4. Método Doman

Glenn Doman en su libro “Cómo enseñar a leer a su bebé” (1964) explica por qué los niños pequeños son capaces de aprender a leer desde edades muy tempranas, ya que lo hacen de la misma forma en la que aprenden a comprender el lenguaje hablado. Ya que, tanto la vía visual como la vía auditiva transcurren a través del cerebro, donde ambos mensajes son interpretados por un mismo proceso cerebral.

Por lo tanto, según el autor, un bebé utiliza el mismo esfuerzo para aprender a hablar que para aprender a leer de forma global. Los mensajes que reciben los niños, ya sea por vía auditiva, o visual llegan al cerebro a través de impulsos electroquímicos, y es allí donde se comprende la información del mensaje.

El autor destaca que con este método, por muy mal que se lleve a cabo, los niños siempre aprenderán más que si no se hubiera hecho nada, de forma que los niños siempre obtienen una ventaja, por pequeña que sea. Además, se debe tener en cuenta que este proceso se puede poner en marcha desde que nace, hablamos a los bebés desde su nacimiento, con lo que desarrollamos su vía auditiva, por lo que también podemos proporcionar al bebé la misma información por la vía visual.

Siempre se deben tener en cuenta dos fundamentos importantes:

- El tamaño y el orden de los materiales de enseñanza (*se presentará en el apartado de materiales*).
- La actitud y los planteamientos de la persona que enseña (debe estar alegre para transmitir ese entusiasmo; relajada y divertirse con lo que hace).

Este último fundamento se relaciona con la motivación docente, ya que como apuntan una gran variedad de estudios (Dinham y Scott, 1996a, 1996b; 1998a; García de León, 1991; Lens y Neves de Jesus, 1999; Lumsden, 1998; Miller, 1999; Nias, 1999; Penalva Buitrago, 2001; Slegers, 1999; Smylie, 1999; Scott, y cols., 2001; Spears, Gould, Lee, 2000; Viñao, 2002), en el actual clima de cambio y reforma muchos profesores parecen sentirse desmotivados y muestran una cierta crisis de identidad.

Es por ello, que las personas con mayor motivación intrínseca son los más indicados para ser profesores, ya que afecta positivamente a las estrategias de enseñanza y satisfacción, hace disfrutar más de las tareas y el aprendizaje, y mantiene un mayor compromiso con el trabajo. Así, los expertos, como Doman consideran uno de los fundamentos principales del éxito del programa la motivación de la persona que está enseñando.

Uno de los principios fundamentales del método Doman es la ineficacia de los exámenes ya que, a los niños y niñas les encanta aprender, pero al igual que a los adultos, no les gusta que les examinen. Los exámenes no fomentan el aprendizaje, generan estrés, la intención del examen es negativa, es poner de manifiesto lo que el niño no sabe, por lo que provocará el efecto contrario: aprenderá más despacio y menos querrá aprender.

Por lo que, en vez, de examinar a los niños se les deben dar oportunidades para resolver problemas. El propósito de una oportunidad para resolver el problema es que el niño sea capaz de demostrar lo que sabe, si quiere demostrarlo.

I. PRINCIPIOS BÁSICOS DE UNA BUENA ENSEÑANZA

1. Empezar mientras el niño sea tan pequeño como sea posible.
2. Estar alegre en todo momento.
3. Respetar al niño y tener confianza en él.
4. No enseñar más que cuando el alumno y usted estén contentos.
5. Preparar un buen entorno de aprendizaje.
6. Dejarlo antes de que el alumno quiera dejarlo.
7. Presentar con frecuencia materiales nuevos.
8. Ser organizado y constante.
9. No examinar al alumno.
10. Preparar cuidadosamente los materiales y mantener la delantera.
11. Recordar la Ley Infalible:

“Si usted no lo está pasando de maravilla o si el niño no lo está pasando de maravilla, déjenlo. Están haciendo algo mal” (Doman, 1964, pág. 98).

Las estrategias de enseñanza de esta metodología, consisten, en líneas generales, en mostrar al discente tarjetas en las que aparece una palabra escrita, de forma rápida (1 segundo por tarjeta), varias veces a lo largo de la jornada, ajustando el tamaño de la tarjeta y de la fuente de la letra, a la edad del lector.

II. MATERIAL

Los materiales necesarios son económicos y fáciles de conseguir. Es necesario una buena cantidad de cartulinas blancas, lo más rígidas posibles. También, es necesario un rotulador rojo con la punta lo más gruesa posible, ya que, se ha constatado que las palabras en rojo mejoran la percepción y atención de los niños de temprana edad.

Las características de las tarjetas:

- Deben ser blancas, de formas rectangulares, el tamaño ideal es 15x60 cm para recién nacidos y de 10x60 cm cuando el niño crezca y aumente su agudeza visual.
- El tamaño de la letra debe ser, de 12,5 cm para recién nacidos y disminuimos hasta 7,5 cm para más mayores, ya que el canal visual de los niños, como hemos visto en el apartado “¿cómo aprende el cerebro a leer?” necesita ir desarrollándose con la lectura, por lo que empezamos con un tamaño grande de letra y vamos disminuyendo para ayudar a los niños a desarrollar su canal visual y ayudar a que lo vean mejor.
- Las letras deben ser de imprenta, nunca de caligrafía y minúsculas, excepto cuando estamos usando un nombre propio, que siempre empiezan por mayúsculas. Esto debe ser así, puesto que el tipo de letras que los niños van encontrar en su entorno más cercano (cuentos, publicidad, televisión, etc.) va a ser en minúsculas y de imprenta, la letra de caligrafía solo es usada en la escuela para nunca más volverla a ponerla en uso.
- Las palabras deben estar escritas en rojo. Conforme los niños van creciendo y siguiendo el método, se puede pasar a escribirlas en negro. Se empieza con color rojo porque es un color que llama al interés de los niños y capta su atención visual.
- Se dejará 1,35 cm de margen, para poder sujetarlas con los dedos sin tapar ninguna letra de la palabra.
- Se debe escribir siempre de la misma manera cada letra, para que la información sea consistente y fiable.
- En la parte posterior de las tarjetas se debe escribir, con lápiz, en la esquina superior izquierda, de nuevo, la palabra, para mostrarla con agilidad, sin necesidad de que el enseñante mire la parte delantera de la tarjeta.



Figura 1. Dimensiones de las tarjetas. Fuente: Doman (1964)

Una vez comenzado con el método, los niños demandan cada vez un mayor número de palabras nuevas, por lo que es necesario tener una gran cantidad de tarjetas preparadas antes de comenzar.

A los niños no les gusta repetir las que ya se saben, y pierden motivación, por lo que el autor recomienda preparar 200 antes de empezar y seguir creando más para no perder la delantera. Es mejor interrumpir el programa durante un par de días para crear materiales nuevos y después seguir en el punto donde lo dejaron, que enseñar otra vez las mismas tarjetas que ya conocen.

Además, las tarjetas deben estar organizadas en categorías, para que los niños vayan estableciendo relaciones, ya que aunque los niños no conozcan el nombre de la categoría con la que están trabajando, si saben diferenciar entre unas y otras, es decir, aunque no conozcan la designación general, tienen adquirido el concepto.

Por este motivo, el autor propone trabajar en las siguientes categorías: el bebé y su familia, partes del cuerpo, vocabulario del cuerpo, familia, objetos familiares, animales, juguetes, acciones, etc.

III. EL PROCESO DE LA LECTURA

Es importante empezar cuando el niño esté receptivo, de buen humor, además se debe elegir un lugar con las mínimas distracciones posibles, visuales y auditivas, es decir, sin juguetes, música, donde no hay muchos muebles u objetos que distraigan la atención. Se debe empezar levantando una de las tarjetas y leerle lo que pone, sin ninguna otra explicación. No se debe enseñar durante más de un segundo y cambiar fluidamente a la siguiente, para mantener su atención. Al final de cada sesión hay que mostrarles a los niños lo contentos y orgullosos que estamos de ellos.

Esto lo hacemos con el objetivo de conseguir un aumento de la frecuencia, intensidad o duración de las conductas que son seguidas por un refuerzo positivo, como es el afecto y la admiración que mostramos hacia los niños. Ya que, a una situación dada, la respuesta operante es emitida por la persona ante la presencia de un estímulo discriminativo, que no provoca la respuesta sino que supone un indicio de las consecuencias que seguirán a tal conducta.

Cuando estas consecuencias, que siguen a una conducta operante, son gratificantes para el sujeto que la emite, la probabilidad de que se repita aumentan (Trianes y Gallardo, 2011).

El aprendizaje deberá seguir siempre la misma secuencia:

- Primer paso: palabras sueltas

En esta primera fase se mostrarán palabras sueltas, primero sustantivos y después verbos. Cada categoría debe dividirse en bloques de cinco palabras cada uno, que se irán enseñando manteniendo la siguiente organización:

	Bloques	Sesiones por bloque	Total sesiones cada día	Número de palabras
Primer día	1	3	3	5
Segundo día	1 y 2	3	6	10
Tercer día	1, 2 y 3	3	9	15
Cuarto día	1, 2, 3 y 4	3	12	20
Quinto día	1, 2, 3, 4 y 5	3	15	25

Figura 2. Organización de las sesiones. Fuente: elaboración propia

Lo que supone un total de quince sesiones cada día de unos pocos segundos y un total de veinticinco palabras. Cabe destacar que se debe dejar como mínimo media hora de descanso entre una sesión y la siguiente.

Es importante que las palabras sean escogidas con mucho cuidado, deben ser familiares y significativas para cada niño, deben tener una relación con ellos, se recomienda que sean los nombres de las familias, animales, comidas o sus juguetes favoritos. Hay que evitar enseñar dos palabras seguidas que empiecen por la misma letra., ya que el Método Doman propone un programa de enseñanza de la lectura global si presentamos dos palabras que empiezan igual juntas, los niños tendrán más problemas para identificar y reconocer cuál es cada una.

Con cada nueva palabra que le enseñamos a los niños conseguimos que su agudeza visual aumente. El cerebro se entrena para diferenciar entre un símbolo escrito y otro, lo que incide en el desarrollo de sus procesos perceptivos, además de mejorar su memoria visual.

Una vez superadas estas primeras palabras, divididas en cinco grupos de cinco palabras cada uno, de distintas categorías, se seguirá un mismo proceso para ir retirando tarjetas antiguas e incorporar tarjetas nuevas: se debe cambiar una palabra antigua de cada grupo que ya se ha enseñado durante cinco días, por una nueva. Desde ese momento en adelante, se debe añadir una palabra nueva a cada grupo diariamente y retirar una vieja.

- Segundo paso: parejas de palabras

Una vez adquirido un vocabulario básico de palabras sueltas, gracias a la primera fase, es la hora de pasar a juntarlas en parejas, lo que le ayudará a llegar fácilmente al paso siguiente: las frases. Se deben repasar las tarjetas que ya se tienen hechas para utilizarlas en la construcción de estas parejas, por lo que va a tener la ventaja de que ya las conoce sueltas, lo que es enormemente motivante para él, al comprobar que, combinándolas, se crean ideas nuevas.

Se deben dividir las parejas en dos conjuntos de cinco parejas cada uno. Muestra cada conjunto tres veces al día durante cinco días, después retira una pareja de cada uno y añade una nueva pareja al mismo. Retirando una antigua y poniendo una pareja nueva cada día.

Con el paso de las tarjetas y la construcción de parejas se irá viendo que pueden necesitar alguna modificación. Como mejor se enseña en con pares de opuestos (pequeño-grande, largo-corto, vacío-lleno) y se pueden añadir imágenes en la parte trasera para ilustrar estos conceptos, con lo que se puede mostrar parejas como taza llena, pelo largo o pelota pequeña.

- Tercer paso: frases

En esta fase se crean frases básicas muy cortas, añadiendo acción a las parejas de palabras, por lo que pasar de una fase a otra, es un paso sencillo. Hay tres formas de trabajar con frases:

1. Seguiremos utilizando las tarjetas creadas con palabras sueltas y solo hará falta crear algunas más con la palabra << está >>. Eligiendo cinco tarjetas con nombres ya sean de animales o de personas, cinco tarjetas de << está >> y cinco de acciones. Lee una de las frases que se formen (ej. Mamá está comiendo, Ana está subiendo) y luego se deja que él elija una de cada grupo y se le lee. Después se guardan las tarjetas. Se puede jugar tantas veces como se quiera cambiando los nombres y las acciones para que la actividad sea retardora y estimulante para los niños, lo que nos asegurará el mantenimiento de su atención.
2. Con las tarjetas de la misma medida (10x60 cm) pero la letra más pequeña (5 cm), debemos hacer un grupo de cinco frases con tres o cuatro palabras cada una y enseñarlas tres veces al día durante cinco días. Después, se añaden dos nuevas cada día retirando dos antiguas.
3. Creación de un libro de frases sencillas, cinco frases con una ilustración para cada frase. La página escrita debe ir antes de la ilustración. Cada página debe medir 20x46 cm con letras de 5 cm. Se puede hacer un pequeño diario de cada niño.

- Cuarto paso: oraciones

En esta fase los niños ya están preparados para afrontar una de las etapas más complejas, oraciones enteras que expresan un pensamiento más completo. Ya que si solo pudiéramos entender frases que ya hemos visto antes, nuestra lectura estaría muy limitada, por ello darnos cuenta de que las palabras representan una idea es un paso básico en el aprendizaje de la lectura. Como señala Vygotsky (1962 citado en Bruner, 1988), el lenguaje escrito nos proporciona la oportunidad de extender la actividad lingüística más allá del contexto de referencia inmediato, es decir, nos enseña y permite separar la palabra del referente.

Seguimos con los mismos procedimientos que con las frases, pero ahora creamos frases de más de tres palabras. A la frase <<mamá está comiendo>>, le añadimos un objeto <<mamá está comiendo un plátano>>. Para ello necesitaremos un grupo de tarjetas de <<un, una, el, la>> que no necesitan enseñarse por separado, sino dentro del contexto de la oración, que es donde tienen sentido.

Una vez que sepan leer oraciones de cuatro palabras utilizando los tres métodos explicados en frases, entonces se pueden añadir adverbios o adjetivos. A medida que las oraciones vayan aumentando en palabras se debe disminuir el tamaño de la letra y de las palabras, si es necesario se pueden hacer tarjetas más grandes de 46 cm. Además, en esta etapa se puede cambiar el color de las palabras del rojo al negro, que aunque no es necesario cuando la letra va disminuyendo, el negro produce un mejor contraste y es más legible.

- Quinto paso: libros

En este paso los niños ya han completado las palabras sueltas, las parejas y las frases y aunque ya habrán leído muchos libros caseros, está preparado para leer un libro de verdad. Necesitaremos conseguir un libro con vocabulario que ya se haya trabajado, con entre 50 y 100 palabras, debe presentar más de una frase en cada página, la letra no debe ser más pequeña de 2 cm de alta y el texto debe estar separado de las ilustraciones.

Es difícil conseguir libros de este estilo, ya que además a los niños no les bastará solo uno, necesitarán muchos por lo que una forma sencilla es comprar los libros que a los niños les resulten interesantes y remodelarlos, es decir, ponerlos en páginas grandes con letras claras, se pueden recortar las ilustraciones y usarlas. A veces, tendremos que adaptar el texto e incluso cambiarlo.

Lo más importante es elegir libros que interesen a los niños, introducir el vocabulario nuevo como palabras sueltas antes de empezar a leer el libro. Haremos el texto grande y claro, y asegurándonos de que los niños han de pasar la página para ver la ilustración. Una vez conseguido esto, nos sentaremos con él y leeremos el libro a velocidad normal, con entusiasmo y modulando expresivamente la voz. Se debe leer el libro dos o tres veces cada día durante varios días. Es importante, además, dejar los libros en una pequeña biblioteca para que ellos puedan cogerlos cuando deseen, ya que serán una fuente de placer y disfrute para los niños.

4. Metodología

Este trabajo se divide en dos partes importantes, la primera de ellas es la revisión teórica de todo lo relacionado con Glenn Doman, su trayectoria y sus experiencias en los institutos, además de los conceptos sobre los que hemos estado trabajando como la lectura, sus beneficios y métodos tradicionales de enseñanza de la misma. La segunda es la investigación, es decir, la puesta en práctica del proyecto para comprobar si el método propuesto por Doman funciona en nuestro contexto educativo.

Como hemos explicado Doman propone un programa individualizado en el que las madres son las organizadoras y las que van a poner el proyecto en marcha, además él sugiere trabajarlo en casa, en un ambiente íntimo entre la madre y el niño.

En nuestro caso vamos a trabajar en un contexto educativo, en el que el tutor lo presenta para sus 18 alumnos.

Para ello, se han realizado varias fases. La primera fase es de acercamiento al tema, creación de materiales y organización; las siguientes se centran en la presentación del proyecto a la escuela, los tutores y los padres; después la fase dirigida a trabajar con los niños; por último, el registro y análisis de datos.

4.1. Fases del trabajo

Fase 1: Revisión teórica sobre el método Doman, el autor, su trayectoria, su experiencia y conceptos relacionados con la lectura. Además, se crearon las tarjetas para la puesta en práctica del proyecto siguiendo las instrucciones de este método.

Fase 2: Elección del grupo de trabajo. En la Escuela Infantil Municipal Arco Iris de Alcalá de Henares donde se imparten clases en el primer ciclo de educación infantil, y se elige para este proyecto un aula de dos-tres años, el último curso de este primer ciclo de infantil.

Fase 3: Presentación del proyecto en la escuela, para explicar en qué consiste y cómo se va a trabajar.

Fase 4: Entrevista con las familias para presentar el proyecto y conocer su opinión al respecto. Para averiguar si los padres están de acuerdo y quieren que sus hijos participen en el mismo.

Fase 5: Reunión de coordinación con el tutor del aula donde se va a implementar, para planificar la temporalización y el horario.

Fase 6: Aplicación del proyecto con el grupo de trabajo.

Fase 7: Evaluación de los resultados.

4.2. Temporalización

Las fases descritas, se secuencian a lo largo de cuatro meses, de la siguiente forma:

MESES	FORMA DE TRABAJO
Febrero	Fase 1: Revisión teórica Fase 2: Elección del grupo de trabajo
Marzo	Fase 3: Presentación en la escuela Fase 4: Reunión con padres Fase 5: Reunión con tutor de aula
Abril	Fase 6: Aplicación del proyecto con el grupo de trabajo
Mayo	Fase 9: Evaluación de resultados.

Figura 3. Temporalización del proyecto. Fuente: elaboración propia

4.3. Descripción del grupo

Todos los niños que han estado dentro del proyecto tienen entre dos y tres años, y pertenecen a la escuela infantil municipal Arco Iris. Para la realización del proyecto se ha contado con 18 alumnos, 11 niñas y 6 niños, además cabe destacar que 9 de estos niños son de familias inmigrantes, con origen en Europa del Este, de países como Rumania, Polonia o Bulgaria.

- Contexto social de la escuela

La EIM Arco Iris está ubicada en el Corredor del Henares, en el municipio de Alcalá de Henares, en el barrio llamado “El Chorrillo” o “Barrio del Cementerio”, concretamente en la calle Valverde, sin número. El barrio “El Chorrillo” es un barrio obrero con familias que trabajaban en las industrias cercanas. Fue construido a finales de los años 60 y primeros de los 70. La escuela tiene carácter mixto y está financiado por el Ayuntamiento de Alcalá y gestionado por Agassi S. Coop.

Su apertura fue en el año 1998, aunque la procedencia de los profesionales y alumnado había comenzado su andadura en el año 1983 con la apertura de la escuela infantil municipal y que queda cerrada al inaugurar este nuevo centro.

Es un centro pionero en la educación infantil desde su creación. De estructura moderna, con 2 plantas y un gran patio. Da servicio a más de 130 niños y niñas de edades comprendidas entre los 0 y 3 años. Cuenta con 8 aulas, 1 aula de bebés, 3 aulas de 1-2 años y 4 aulas de 2-3 años.

El horario de clases es de 9,00 a 16,00 horas (de 9,00 a 13,00 horas en los meses de septiembre y junio). Y cuenta con horarios de ampliación de mañana y de tarde para aquellas familias que lo necesiten.

4.4. Descripción del proyecto

Una vez superadas las fases iniciales de revisión teórica, elección del grupo de trabajo y presentación del proyecto a la escuela, padres y tutores, se pone en marcha el proyecto en sí, es decir, la actividad de iniciación a la lectura siguiendo el método Doman.

Este proyecto se ha desarrollado durante un mes, a razón de tres sesiones diarias.

I. OBJETIVOS

OBJETIVOS
Participar y disfrutar en una actividad apropiada a su nivel de desarrollo
Iniciarse en la lectura a partir del método Doman
Desarrollar los procesos psicológicos básicos precisos para el aprendizaje de la lectura (percepción, discriminación, atención, memoria, secuenciación espacio-temporal)
Desarrollar su canal visual adaptando los materiales a su etapa de desarrollo
Aprender leyendo un vocabulario básico, para descubrir con placer que cada palabra tiene un significado
Aprender a leer palabras nuevas cada día
Progresar en la adquisición de buenos hábitos sociales (al participar en la experiencia de aprendizaje grupal).

Figura 4. Objetivos del proyecto.

Fuente: elaboración propia

II. CONTEXTO MATERIAL

Este proyecto se desarrolla, como ya hemos visto, en la EIM Arco Iris, en Alcalá de Henares.

En la siguiente imagen, se muestra el aula donde se va a llevar a cabo, señalando específicamente en qué parte de la clase nos ubicamos durante el desarrollo de la actividad lectora, ya que debe ser un lugar con pocos factores de distracción tanto en el sentido auditivo como visual. Se utiliza esta esquina de la clase, puesto que no hay muebles, además de que no varía a lo largo del curso, como pueden hacerlo otras zonas que se van transformando según el centro de interés, por lo que favorece la atención de los niños.



Figura 5. Fotos del aula. Fuente: elaboración propia

En cuanto al material preciso para la realización del proyecto se ha preparado con antelación debido al trabajo que conlleva. Como se ha visto anteriormente son necesarias cartulinas de 10x60 cm, en este caso como se van a enseñar 60 palabras se requieren 12 cartulinas grandes, en cada una de ellas, previamente recortadas, se escribe en letra grande y roja cada una de las palabras con las que se quiere trabajar.

En nuestro caso las palabras con las que vamos a presentar son las siguientes:

- Nombres de los niños: Sofía, Elsa, Aroa, Daniel, Martina, Elena, Alejandra, Berrin, David, Asier, Adrián, Delia, Maya, Alison, Leyre
- Animales: pato, oso, gato, serpiente, caballo, cocodrilo, ratón, lobo, abeja, perro, mosca, león, elefante, jirafa, rana
- Comidas: pan, leche, agua, manzana, pescado, huevo, patata, plátano, fresa, zanahoria, naranja, pera, ciruela, macarrones, sopa
- Partes del cuerpo: mano, rodilla, pie, cabeza, nariz, pelo, dedos, oreja, brazo, ombligo, pierna, ojo, boca, dientes, lengua

III. CRONOGRAMA

Una vez analizados el contexto social y material, se pasa a detallar el tiempo del que se dispone para la realización del proyecto y cómo se va a distribuir para el desarrollo de los objetivos propuestos.

En este caso concreto, el horario del aula es el siguiente:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00 - 9:30	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea
9:30 – 10:30	Taller ciencias/ música	Inglés	Actividad	Informática	Actividad
10:30 – 11:00	Desayuno/Aseo	Desayuno/A seo	Desayuno/A seo	Desayuno/ Aseo	Desayuno/A seo
11:00 – 11:30	Patio	Patio	Patio	Patio	Patio
11:30 – 12:30	Comida/ Aseo	Comida/ Aseo	Comida/ Aseo	Comida/ Aseo	Comida/ Aseo
12:30 – 14:15	Siesta	Siesta	Siesta	Siesta	Siesta
14:15 – 15:00	Aseo	Aseo	Aseo	Aseo	Aseo
15:00 – 16:00	Patio	Patio	Patio	Patio	Patio

Figura 6. Horario del aula. Fuente: elaboración propia

Aunque Doman en su programa propone enseñar 25 palabras cada día divididas en cinco bloques de cinco palabras cada uno, precisando para cada bloque tres sesiones diarias, lo que supondría un total de 15 sesiones a lo largo de la jornada. Tras el análisis, junto con el tutor del aula, del horario, decidimos programar exclusivamente tres sesiones diarias para la aplicación del proyecto, la primera de ellas en la asamblea, la segunda después del desayuno y la última después de la siesta, para que haya un espacio de tiempo suficiente que permita a los niños desconectar y tengan ganas de seguir practicando, lo que supone un máximo de 15 palabras diarias divididas en tres bloques de cinco palabras.

		Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Primera semana	Asamblea	Bloque 1 A	Bloque 2 A	Bloque 1 A	Bloque 3 A	Bloque 2 A
	Desayuno	Bloque 1 A	Bloque 1 A	Bloque 3 A	Bloque 2 A	Bloque 3 A
	Siesta	Bloque 2 A	Bloque 2 A	Bloque 3 A	Bloque 1 A	Bloque 3 A
Segunda semana	Asamblea	Bloque 1 B	Bloque 2 B	Bloque 1 B	Bloque 3 B	Bloque 2 B
	Desayuno	Bloque 1 B	Bloque 1 B	Bloque 3 B	Bloque 2 B	Bloque 3 B
	Siesta	Bloque 2 B	Bloque 2 B	Bloque 3 B	Bloque 1 B	Bloque 3 B
Tercera semana	Asamblea	Bloque 1 C	Bloque 2 C	Bloque 1 C	Bloque 3 C	Bloque 2 C
	Desayuno	Bloque 1 C	Bloque 1 C	Bloque 3 C	Bloque 2 C	Bloque 3 C
	Siesta	Bloque 2 C	Bloque 2 C	Bloque 3 C	Bloque 1 C	Bloque 3 C
Cuarta semana	Asamblea	Bloque 1 D	Bloque 2 D	Bloque 1 D	Bloque 3 D	Bloque 2 D
	Desayuno	Bloque 1 D	Bloque 1 D	Bloque 3 D	Bloque 2 D	Bloque 3 D
	Siesta	Bloque 2 D	Bloque 2 D	Bloque 3 D	Bloque 1 D	Bloque 3 D

Figura 7. Cronograma. Fuente: elaboración propia

Se establecen tres bloques de cinco palabras cada uno, para enseñarlos a lo largo de la semana, es decir, cada semana se muestran 15 palabras nuevas a los niños, distribuidas en tres grupos y que, además, están divididas en cuatro categorías (nombres propios, comidas, animales y partes del cuerpo). Se eligen estas categorías puesto que son palabras cercanas, significativas y motivantes para los niños/as.

Categorías	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3
A:Nombres de la clase	Sofía Elsa Aroa Daniel Martina	Elena Alejandra Berrin David Asier	Adrián Delia Maya Alison Leyre
B:Animales	Pato Oso Gato Serpiente Caballo	Cocodrilo Ratón Lobo Abeja Perro	Mosca León Elefante Jirafa Rana
C:Comidas	Pan Leche Agua Manzana Pescado	Huevo Patata Plátano Fresa Zanahoria	Naranja Pera Ciruela Macarrones Sopa
D:Partes del cuerpo	Mano Rodilla Pie Cabeza Nariz	Pelo Dedos Oreja Brazo Ombligo	Pierna Ojo Boca Dientes Lengua

Figura 8. Organización de los bloques. Fuente: elaboración propia

Por lo que el horario, quedaría de la siguiente forma:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00 - 9:30	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea
	Proyecto: Bloque 1	Proyecto: Bloque 2	Proyecto: Bloque 1	Proyecto: Bloque 3	Proyecto: Bloque 2
9:30 – 10:30	Taller ciencias/ música	Inglés	Actividad	Informática	Actividad
10:30 – 11:00	Desayuno/ Aseo	Desayuno/ Aseo	Desayuno/ Aseo	Desayuno/ Aseo	Desayuno/ Aseo
	Proyecto: Bloque 1	Proyecto: Bloque 1	Proyecto: Bloque 3	Proyecto: Bloque 2	Proyecto: Bloque 3
11:00 – 11:30	Patio	Patio	Patio	Patio	Patio
11:30 – 12:30	Comida/ Aseo	Comida/ Aseo	Comida/ Aseo	Comida/ Aseo	Comida/ Aseo
12:30 – 14:15	Siesta	Siesta	Siesta	Siesta	Siesta
14:15 – 15:00	Aseo	Aseo	Aseo	Aseo	Aseo
	Proyecto: Bloque 2	Proyecto: Bloque 2	Proyecto: Bloque 3	Proyecto: Bloque 1	Proyecto: Bloque 3
15:00 – 16:00	Patio	Patio	Patio	Patio	Patio

Figura 9. Distribución del horario. Fuente: elaboración propia

5. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos

Una vez concluido el proyecto en la escuela, se han realizado pruebas individuales para constatar el número de palabras aprendidas de cada grupo (nombres propios, comidas, animales y partes del cuerpo) y el total. De esta manera comprobamos si el método llevado a cabo es eficaz y eficiente (figuras 10, 11 y 12).

Como se ha mencionado anteriormente, Doman mantiene como uno de sus principios básicos que no se debe evaluar a los niños bajo ningún concepto, ya que este método se basa en el placer de aprender por aprender, por lo que ha de justificarse la pertinencia de la evaluación en esta investigación. Es decir, Doman propone un programa individual llevado a cabo en casa, entre madre e hijo, pero este proyecto se ha implementado de forma grupal dentro de un aula, entre profesor y 18 alumnos con el objetivo principal de iniciar en la lectura y comprobar que esta metodología se puede llevar a cabo en un contexto diferente, en un contexto educativo. Es por ello necesario una evaluación final de la progresión general del grupo e individual de cada niño.

En nuestro caso no se ha realizado una evaluación inicial, puesto que los niños con los que hemos estado trabajando tienen entre dos y tres años, y a esta edad ningún niño sabe leer, por lo que partimos de un nivel de conocimiento nulo y decidimos evaluar solo en la parte final.

Para la evaluación de los niños, se ha procedido a mostrarles individualmente las tarjetas para ver cuáles reconocían y podían leer en voz alta, durante unos 10 segundos de exposición.

En los niños que no han adquirido el lenguaje oral, la evaluación consiste en identificar las palabras escritas que la tutora expresa verbalmente. Se les muestran de tres a cinco palabras, dependiendo del nivel de competencia curricular de cada alumno, para que identifiquen cual es la que la profesora está leyendo. El nivel de competencia curricular se establece teniendo en cuenta: si tienen adquirido el lenguaje oral; si acuden a clase asiduamente; de su lengua materna; si han adquirido los contenidos y cumplido los objetivos de las evaluaciones anteriores.

A continuación se presentan una serie de tablas que muestran la mejoría que se da tras la aplicación del proyecto. En la figura 10 se refleja el tanto por ciento de palabras aprendidas por cada niño globalmente, es decir, de las 60 palabras que se han enseñado qué porcentaje ha aprendido cada uno. Lo que nos da una media global de aprendizaje del 68%.

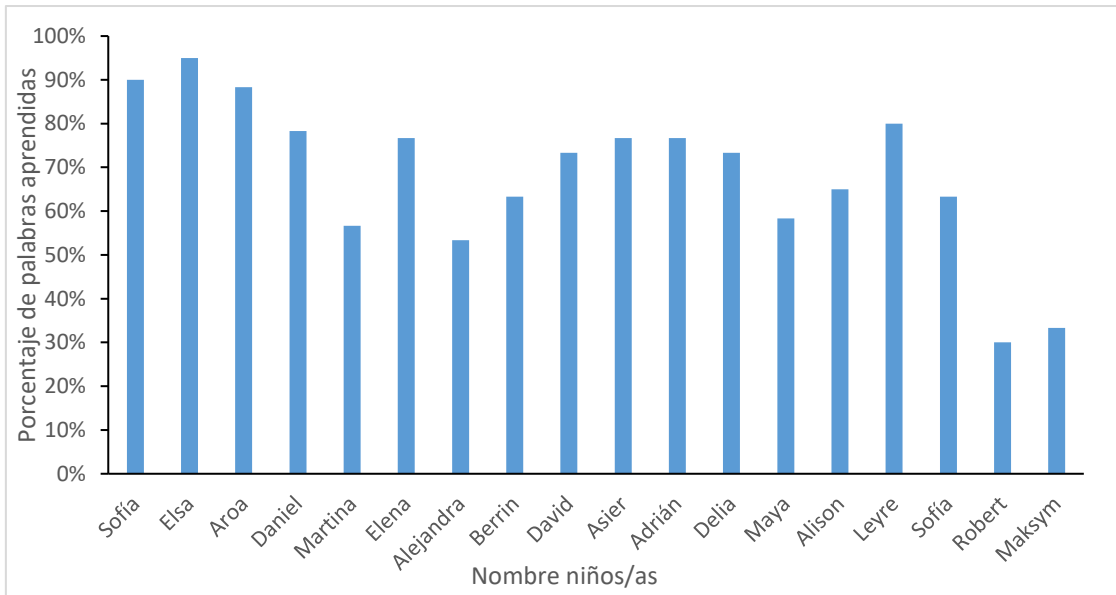


Figura 10. Porcentaje de palabras aprendidas. Fuente: elaboración propia

La figura 11 presenta el número de palabras aprendidas por cada niño en cada grupo, siendo el bloque azul el grupo de nombres propios, el naranja - comidas, el gris – animales y el amarillo - partes del cuerpo.

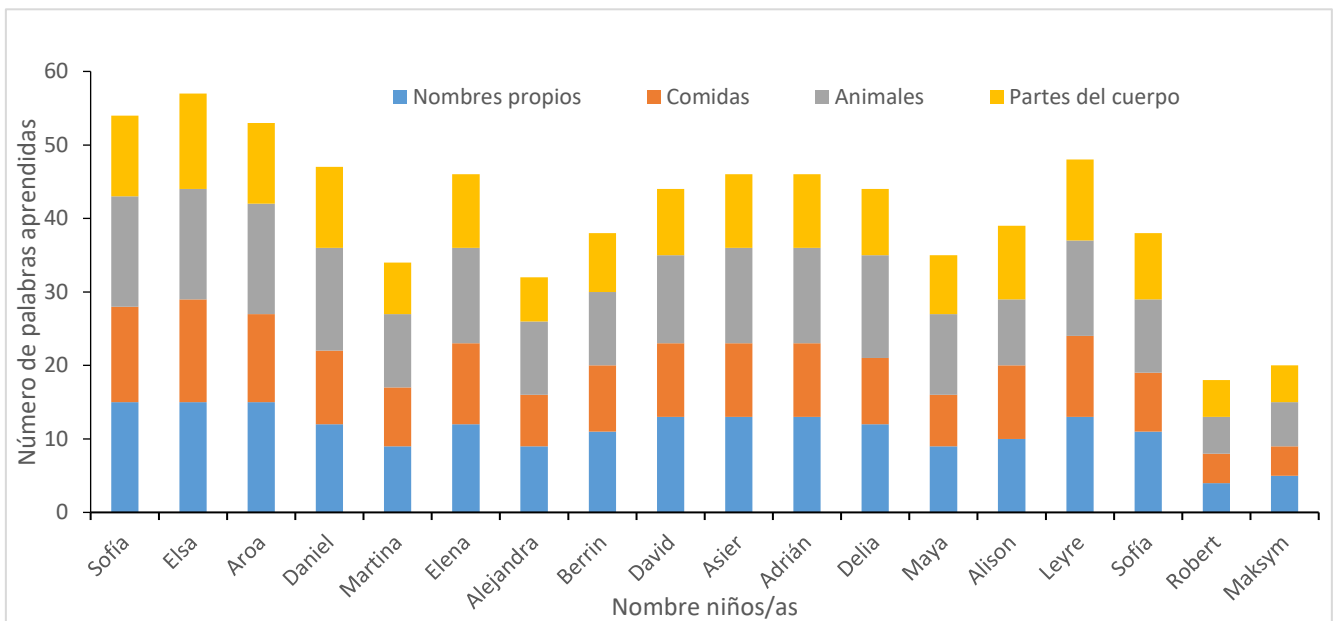


Figura 11. Número de palabras aprendidas. Fuente: elaboración propia

Podemos comprobar que en un espacio de tiempo de un mes de duración se ha producido un aprendizaje global del 68%, llegando en algunos casos hasta un 90 o 95%. Los porcentajes más bajos se encuentran en torno a un 53 o 57%, a excepción de los casos de Robert y Maksym que se sitúan en un 30 y 33%, debido a su falta de asistencia continua a las sesiones.

Estos dos niños acuden a la escuela dos o tres días por semana únicamente, no de lunes a viernes, ya que solo asisten cuando las madres trabajan y no pueden quedarse con ellos, por lo que se pierden una gran cantidad de las sesiones programadas. Esto da lugar a comprobar la importancia de la continuidad y la regularidad de la impartición del programa si queremos una eficacia absoluta, pero también nos hace reflexionar sobre la bondad y eficacia del mismo, puesto que por poco tiempo del que se disponga o por pocas sesiones que se puedan llevar a cabo produce aprendizaje, en mayor o menor medida.

En la figura 12 se muestra el número de palabras aprendidas, de media, en cada grupo. Podemos ver que tanto el grupo de comidas como el de partes del cuerpo se obtienen una media de 9, mientras que nombres propios y animales se encuentran en una media de 11. Esto se puede deber a la motivación y el interés que los niños presentan hacia el aprendizaje de estas nuevas palabras, ya que, aunque el nivel de motivación es alto en todo el proyecto, los niños presentan un mayor interés hacia sus nombres y el de los compañeros, ya que es algo muy significativo para ellos. Además, cabe destacar que la presentación del grupo de los animales coincidió en el tiempo con una salida a la granja-escuela, lo que aumentó aún más su motivación e interés en aprender las palabras pertenecientes ha dicho grupo.

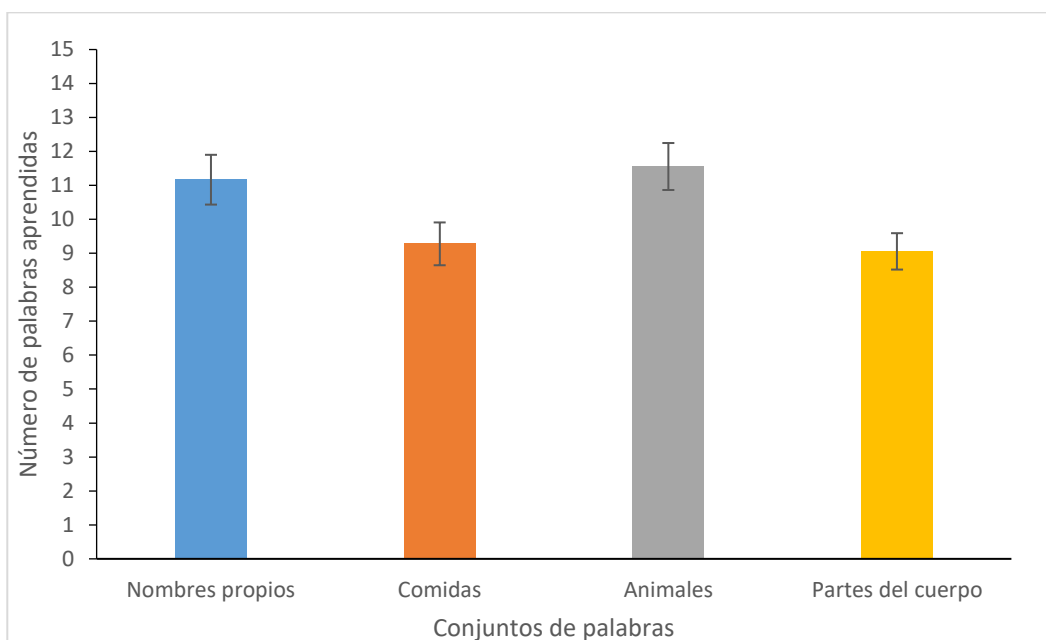


Figura 12. Palabras aprendidas por grupos. Fuente: elaboración propia

En las siguientes figuras (13 y 14) se muestra el promedio de palabras aprendidas entre los que tienen el castellano como primera lengua, en contraste con el número de palabras que han aprendido los alumnos/as que en casa emplean otra lengua, como el rumano o el búlgaro. En esta clase existen nueve niños, cuya primera lengua es el castellano, que han aprendido un promedio de 47 palabras, y nueve que solo usan el castellano en el contexto de la escuela y que han aprendido un promedio de 35 palabras.

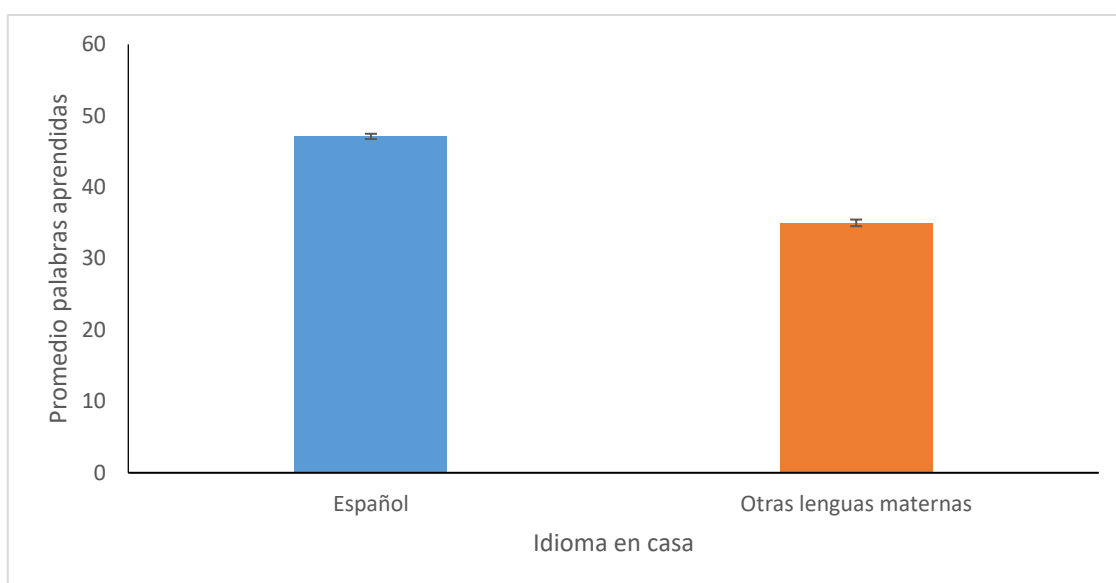


Figura 13. Promedio de palabras aprendidas en relación al idioma.

Fuente: elaboración propia

Encontramos también pequeñas diferencias en todos los grupos, comparando los que tienen el español como primera lengua, y los que no. Aunque se mantienen con un mayor número de palabras aprendidas los grupos de nombres propios y animales, debido a la motivación y los intereses que siguen siendo los mismos, independientemente del idioma materno, comprobamos que nativos aprenden un mayor número de palabras, en torno a 2-3 palabras más por grupo.

Cabe destacar que los dos niños que se han mencionado anteriormente, Robert y Maksym, además de no tener el castellano como lengua materna, poseen un elevado índice de absentismo y son los que menos palabras han podido aprender, lo que baja la media de los niños que no tienen el español como primera lengua.

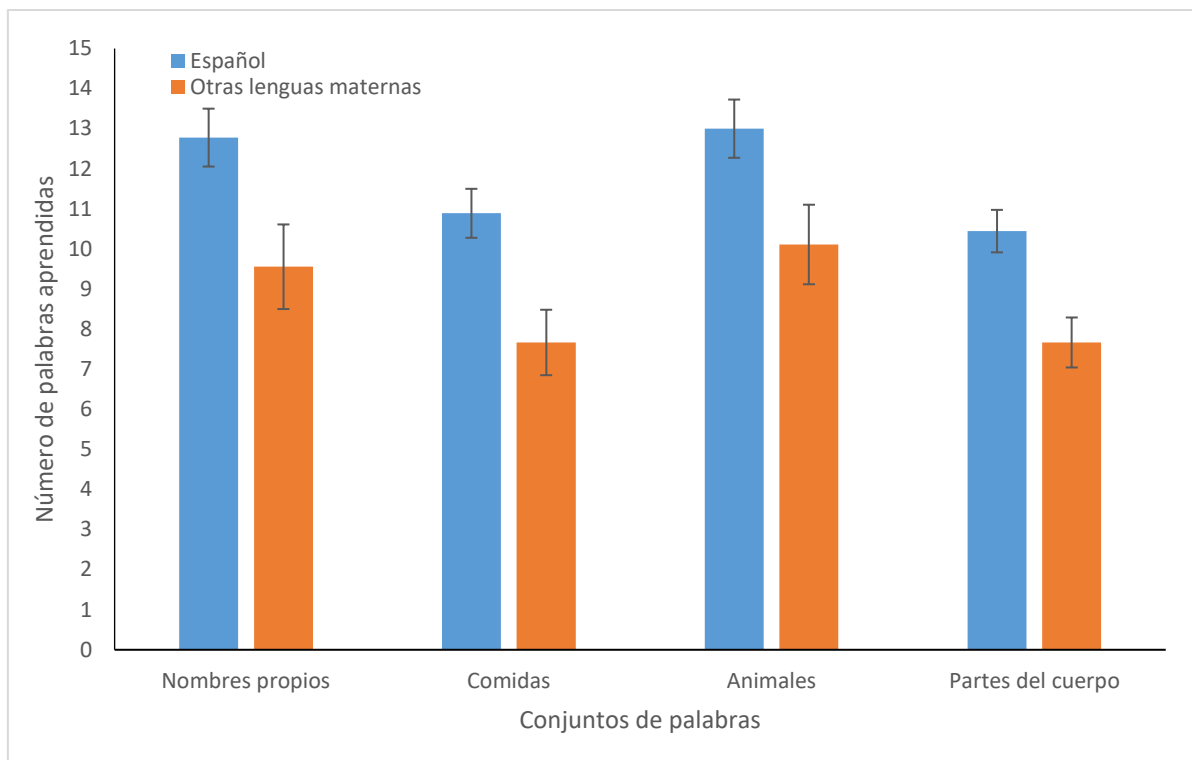


Figura 14. Número de palabras aprendidas por grupos en relación al idioma. Fuente: elaboración propia

Por último, en las figuras 15 y 16 comprobamos las diferencias existentes en el aprendizaje de las palabras en relación al sexo. Contamos para la realización del programa con once chicas y seis chicos. Se puede ver que las chicas han aprendido un mayor número de palabras, una media de 43 mientras que los chicos han aprendido una media de 38.

También cabe destacar que, como en el caso anterior, Robert y Maksym que tienen una baja participación en el programa, están dentro de la media de los chicos, lo que incide negativamente en la misma, por lo que, presumiblemente, de no darse esta circunstancia se habría producido un aprendizaje similar. Es decir, que, a primera vista no parece que haya diferencias significativas en la capacidad de aprendizaje de la lectura con el Método Doman entre niños y niñas.

No podemos olvidar que esta metodología utiliza la vía visual. Sería interesante comprobar si se dan diferencias de género más adelante, cuando los alumnos/as combinan la vía visual y la vía alfabética en su proceso de aprendizaje lector.

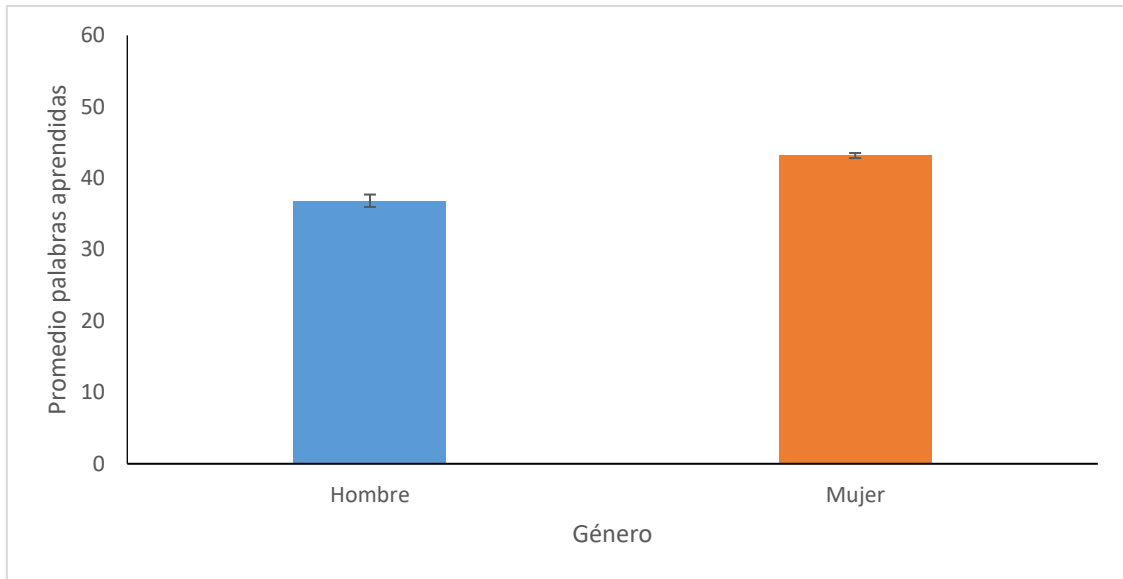


Figura 15. Promedio de palabras aprendidas en relación al género.

Fuente: elaboración propia

En cuanto al número de palabras aprendidas en cada grupo se mantienen los modelos anteriores, en los que nombres propios y animales están por encima tanto en chicos como en chicas, pero las chicas con un mayor número de palabras aprendidas en todos los grupos.

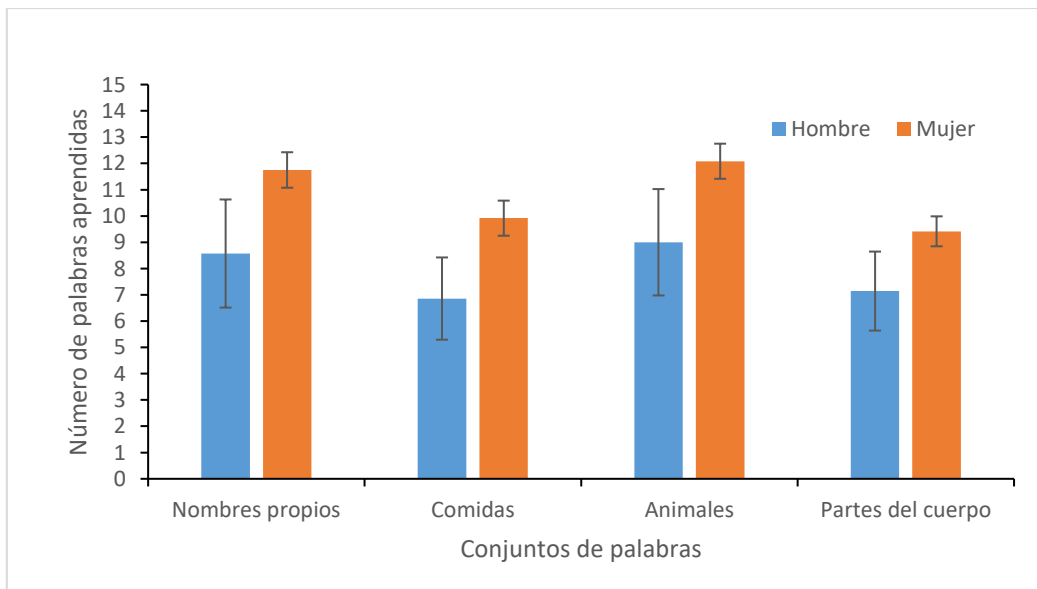


Figura 16. Número de palabras aprendidas por grupos en relación al género.

Fuente: elaboración propia

6. Conclusiones

Una vez concluida la aplicación del programa se ha comprobado que, a pesar de que algunos alumnos han faltado a clase con bastante frecuencia, todos los niños han demostrado un alto grado de motivación e interés por seguir las sesiones propuestas. La implicación tanto de los niños como de las familias ha sido muy importante y se ha demostrado tanto la eficacia como la eficiencia del programa cumpliéndose los objetivos propuestos.

El método es exitoso porque en un contexto medio bajo, como es la escuela donde se ha puesto en práctica el proyecto, con un 50% de extranjeros, es decir, de niños hablando una lengua que no es castellano en casa y en un periodo de tiempo tan corto, solo un mes de aplicación, los resultados muestran un aprendizaje del 68% de media.

Estos resultados varían desde un 30% a un 95% de aprendizaje en alguno de los niños, ya que estos niños que han obtenido un porcentaje por debajo de 50% son los que no han podido asistir asiduamente a las sesiones programadas. Lo que nos da como resultado dos reflexiones, la importancia de la continuidad y regularidad para conseguir una eficacia mayor, pero nos hace darnos cuenta de que por poco tiempo que este proyecto se aplique, aporta beneficios a los niños, en mayor o menor medida.

Además, podemos destacar la gran importancia de elegir las palabras del entorno del niño y teniendo en cuenta sus intereses y motivaciones, ya que, como hemos visto en los gráficos anteriores, es considerablemente mayor el aprendizaje cuando está relacionado con temas significativos para ellos, como son sus nombres propios o cuando se relaciona con su vida cotidiana y las cosas que les ilusionan, como una salida a la granja-escuela.

También, nos gustaría destacar la gran ayuda que supone este programa para los niños que tienen una segunda lengua, ya que, aunque en las gráficas podemos ver que el número de palabras aprendidas es menor que el de los que solo hablan español, para ellos es un soporte que les facilita la adquisición del castellano a nivel oral.

Por otro lado, estos programas no suelen estar presentes en las escuelas españolas, por lo que con proyectos como este se pretende potenciar su implementación. Por lo que nos gustaría tener un seguimiento a medio plazo para comprobar si los resultados se mantienen, ya que viendo que el programa es eficaz y eficiente y que en poco tiempo han aprendido mucho, nos indica que se debe seguir en esta línea.

En conclusión, después de la aplicación del programa y del análisis de los resultados se ha visto que mejoran las competencias, pero debido a que este análisis se produce en un espacio de tiempo pequeño, un mes de aplicación del programa, se ha considerado que la mejora de estas competencias está en proceso y que con un espacio de tiempo más largo se conseguiría un mayor beneficio. De este modo, también nos gustaría poder presentarle los resultados al equipo directivo de la escuela para que puedan evidenciar, de primera mano, los resultados obtenidos y seguir con este método en años siguientes, llegando incluso a formar a los compañeros para convertirlo en una metodología propia de la escuela.

7. Referencias bibliográficas

- Binder, J. R., D. A. Medler, C. F. Westbury, E. Liebenthal, y L. Buchanan (2006), “*Tuning of the human left fusiform gyrus to sublexical orthographic structure*”, *NeuroImage*, 33(2): 739-748.
- Bruner, J.S. (1920). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Castro-Caldas, A., K. M. Petersson, A. Reis, S. StoneElander, y M. Ingvar (1998), “*The illiterate brain. Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain*”, *Brain*, 121(6): 1053-1063
- Cohen, L., S. Dehaene, L. Naccache, S. Lehéricy, G. Dehaene-Lambertz, M. A. Hénaff y F. Michel (2000), “*The visual word forma rea: Spatial and temporal characterization of an initial stage of reading in normal subjects and posterior split-brain patients*”, *Brain*, 123: 291-307.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2
- Dehaene, S. , K. Nakamura, A. Jobert, C. Kuroki, S. Ogawa y L. Cohen (2010), “*Why do children make mirror errors in reading? Neural correlates of mirror invariance in the visual word forma area*”, *NeuroImage*, 49(2): 1837-1848.
- Dehaene-Lambertz, G., S. Dehaene y L. Hertz-Pannier (2002), *Functional neuroimaging of speech perception in infants*, *Science*, 298(5600): 2013-2015.
- Doman, Glenn J. (1964). *Cómo enseñar a leer su bebé*. Madrid: Ed. Edaf.
- Doman, Glenn L. (1986). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. Madrid: Ed. Edaf.
- Doman, Glenn J. (1994). *Qué hacer por su hijo con lesión cerebral*. Madrid: Ed. Edaf.
- Escuela Infantil Municipal Arco Iris (n.d.). Recuperado de:
http://www.escuelaarcoiris.com/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de derecho a la educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17167.
- España. Real Decreto-ley 3960/2007, de 19 de diciembre, por el que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2008, núm. 5, pp. 1016-1036.

- Hallé, P. A., C. Chéreau y J. Segui (2000), “*Where is the /b/ in “absurde” [apsyrd]? It is in French listeners’ minds*”, *Journal of Memory and Language*, 43: 618-639
- Institutos para el Desarrollo del Potencial Humano (The Institutes for the Achievement of Human Potential, IAHP) (n.d.). Recuperado de: <https://iahp.org/early-development/about-us/about-glenn-doman/>
- Martínez Peláez, P. (2008). Número 11. Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_11/PATRICIA_MARTINEZ_1.pdf
- Morais, J. L. Cary, J. Alegría y P. Bertelson (1979), “*Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?*”, *Cognition*, 7: 323-331.
- Shaywitz, B. A., S. E. Shaywitz, K. R. Pugh, W. W. Mencl, R. K. Fullbright, P. Skudlarski, R. T. Constable, K. E. Marchione, J. M. Fletcher, G. R. Lyon y J. C. Gore (2002), “*Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia*”, *Biological Psychiatry*, 52(2): 101-110.
- Trianes, M^a V., Gallardo, J. A. (2011). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares. Modelos básicos de aprendizaje y conducta social*. Madrid: Pirámide.

