

LA LECTOESCRITURA DESDE EDADES TEMPRANAS “CONSIDERACIONES TEÓRICAS-PRÁCTICAS”

Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000

Rosa M^a Iglesias Iglesias
Coordinadora Pedagógica de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles

INTRODUCCIÓN

Cuando analizamos las aptitudes que están presentes en el acto lector, nos damos cuenta que es una de las actividades más complejas y completas que podemos ofrecer a los niños. Por lo tanto no es de extrañar que constantemente se realicen investigaciones, seminarios, congresos,... en relación a este tema, siendo un objeto de revisión e investigación, tanto conceptual como de las variables involucradas, procesos básicos, etc.

La lectura, es una herramienta que abre las puertas del conocimiento, es un instrumento indispensable para tener acceso a las diversas ramas del saber y un camino de promoción social. De ahí, la importancia que tiene un adecuado proceso de aprendizaje lector desde edades tempranas. Por eso le doy tanta importancia al papel del educador cuando se inicia con los niños a enseñarle a abrir esas puertas, esas posibilidades que es el aprendizaje de la lecto-escritura.

El educador infantil tiene la responsabilidad, ya sea cuando se empieza el aprendizaje reglado, como el aprendizaje previo, de abrir esa puerta a los niños, de hacerle el primer paso para adquirir el hábito lector que como todo hábito, es una necesidad, la **necesidad de leer todos los días**, ese es el objetivo principal que tendremos que plantear en nuestra mente cuando estemos en el aula. El que ese niño que tenemos delante le estamos poniendo las primeras piedras, la primera base para crear esa necesidad, que sea una necesidad gratificante y satisfactoria en él.

Como dice Doman "el descubrimiento del lenguaje escrito debe ser una aventura feliz para el niño pequeño", por lo tanto tenemos una enorme responsabilidad cuando nos dedicamos a estas primeras edades, a estos niños que en principio no tienen la puerta abierta al conocimiento lector y nosotros vamos a intentar abrir esa puerta a la gran aventura del descubrimiento del lenguaje escrito. Pero debemos tener siempre presente que lo importante es la comprensión de un nuevo lenguaje y no la adquisición de un mecanismo.

En la realización de este taller pretendo mostrar la práctica educativa que hemos llevado a cabo con los niños en los distintos momentos de su desarrollo para conseguir una adquisición lectoescritora que le proporcione alegrías y que le provoquen un mayor interés, posibilitando la adquisición del hábito lector.

El hábito de la lectura no es algo innato. El hombre no llega al mundo apreciando los libros; está es una capacidad que desarrolla con la práctica y como consecuencia de un modo de conducta que se le propone.

Este hábito es una conducta incorporada que poco a poco se va enraizando en nuestras costumbres cotidianas convirtiéndose en una exigencia, de la cual nos cuesta trabajo

prescindir. Este hábito comienza a conformarse desde las edades más tempranas; cuando se arrulla a un bebé con nanas, cuando se juega con él con rimas y retahílas, cuando se le relacionan con la palabra,... y su cultivo prosigue año tras años, sin interrupción. Es el resultado de un proceso de aprendizaje, de inculcar una costumbre, un patrón de conducta. Pero no basta con motivar en el niño una actitud favorable hacia la lectura, de lo que se trata es de crear un sólido vínculo que propicie un acercamiento regular y por su propia voluntad a los textos como medio de satisfacer sus exigencias intelectuales y de entretenimiento.

Reflexionando sobre el párrafo anterior nos damos cuenta de la gran labor como educadores que se nos plantea, a la hora de llevar a cabo una práctica educativa que favorezca positiva y gratificante el acercamiento del niño al lenguaje escrito.

Para poder llegar a una buena práctica tenemos que estar apoyados antes en una buena teoría, en una reflexión de porqué se hacen estas cosas. Así, antes de abordar las consideraciones prácticas para llevar a cabo un aprendizaje lectoescrito, reflexionemos y analicemos los contenidos teóricos que nos condicionan la práctica educativa para llevar a cabo este aprendizaje.

En primer lugar abordaremos qué es lo que hace una educadora o un educador cuando se encuentra que va a enseñar a leer y a escribir a un niño.

En principio lo que nos planteamos es buscar la información teórica, revisar todo lo que hay publicado, ver los diferentes métodos que están editados y reflexionando, viendo el grupo que tiene de niños y sobre todo, de acuerdo con el equipo docente del centro (creo que eso también es muy importante, la reflexión conjunta del equipo educativo, porque pensar lo coordinado que tiene que estar este tipo de aprendizaje como para que un educador en un aula haga un tipo de método que a lo mejor al año siguiente se encuentre a un educador que haga un método distinto, no sería ese el rumbo adecuado) al final nos encontramos con una serie de criterios que nos determinan, cual es la metodología más adecuada.

Una vez que la elegimos la llevamos a la práctica, y la llevamos de una manera investigadora, en primer lugar porque nos vamos dando cuenta de variables que son útiles y que además los niños responden bien a ellas y otras variables que las vamos desechando porque en ese grupo o con esos niños no son útiles.

Poco a poco vamos recreando esa metodología, e iremos buscando recursos nuevos y puede que, de hecho he conocido bastantes casos en que encuentran unos caminos nuevos que a lo largo del tiempo se dan cuenta que es una aportación, a lo mejor pequeña o grande porque de todo hay, y la dan a conocer.

Antes de darla a conocer se necesita otra vez esta reflexión, el ver lo que se ha hecho, estructurarlo para darlo a conocer al resto y poder participar toda la comunidad educativa de estas investigaciones, de estos adelantos en el aula. Por eso, el proceso que normalmente se sigue es de la teoría, a la práctica para retomar a la teoría.

Nuestra experiencia educativa y las necesidades e intereses de los niños con los que estamos trabajando, nos hicieron recapacitar sobre la necesidad de elaborar un método de aprendizaje lector en el que confluyeran de forma coherente y lógica todas aquellas actividades que se estaban llevando a cabo en los distintos niveles educativos del centro, y que de alguna forma no estaban siendo lo suficientemente conjugadas entre sí

El plantearnos la elaboración de un método, lo consideramos el paso fundamental y básico para armonizar las experiencias que estamos realizando en cuanto el proceso lector de nuestros niños, dándole el aporte científico necesario y recapacitando y reflexionando sobre cada uno de los pasos a seguir.

Como he dicho anteriormente, la sistematización de las cosas es importante, no sólo porque de esta manera se gradúan las dificultades, sino también porque el control de error es más riguroso, y de esta forma, la ayuda que se presta al niño es, generalmente, la más adecuada.

A continuación vamos a ofrecer una serie de explicaciones que ayudan a comprender y esclarecer no pocas dudas acerca de los procesos fundamentales que permiten descifrar la compleja función lectora. Para ello se integran las aportaciones de la fisiología, la psicología y la didáctica.

Lo primero que tenemos que tener claro y plantearnos es: ¿qué es lectura?, ¿qué factores intervienen en la madurez para la lectura?, ¿cuáles son los metodologías lectoras?, ¿qué metodología seguimos? Y ¿cuándo comenzamos?

¿Qué es la lectura?

La lectura supone una indagación y un descubrimiento realizado sobre un objeto manifiestamente comunicativo. Toda lectura se ejerce sobre un material previamente preparado y ordenado según las reglas comúnmente aceptadas del lenguaje utilizado por el autor.

Leer no sólo identificar un repertorio de signos que conforman un alfabeto y poder agruparlo en sílabas, palabras y frases; leer no es únicamente vocalizar esas letras. Leer es mucho más, leer es: **comprender, interpretar, descubrir y disfrutar.**

Una lectura que permaneciera en un puro nivel comprensivo no pasaría de ser un acto *informativo*, puntual y estático. La nota reflexiva es la que da a la lectura su dimensión dinámica y formativa.

El lector a su vez *recrea*, construye de nuevo, partiendo de los signos gráficos, las imágenes, sentimientos y pensamientos que impregnan con su propia subjetividad.

Factores para la madurez lectora



Situado el aprendizaje de la lectura como un proceso gradual, nos preguntamos cuáles son los factores intervinientes en ese aprendizaje, sobre su importancia, así como por la relación que se establece entre todos ellos.

La madurez tiene sentido en el momento en que entendemos al niño como un *ser en desarrollo*, como individuo que modifica su organización neurológica, sus formas de pensamiento, su afectividad, sus intereses, etc. La madurez supone el *estado óptimo*, para acometer una actividad, un aprendizaje, que precisa de un repertorio de aptitudes y conductas precisas.

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

A la hora de llevar a cabo nuestro trabajo nos hemos sustentado en la teoría de J. DOWNING y D. V. THACKRAY (1974) , los cuales definen la madurez para la lectura como:

«El momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o de un aprendizaje previo, o de ambos, cada niño individualmente puede aprender a leer con facilidad y provecho».

La madurez así entendida nos da pie a la intervención, pues se admiten tanto las disposiciones independiente de la acción del entorno educativo como los aprendizajes que en él pueden darse y las dos pueden contribuir a la aparición de la disposición lectora.

El aprendizaje de la lectura, no obstante puede ser algo distinto a la lectura en sí misma. La metodología, el ambiente pedagógico y las actitudes del profesor en la medida en que contribuyen a que se den aprendizajes previos preparatorios y necesarios, no han de contentarse con la espera, sino que han de ejercer un papel activo cara al logro de la disposición óptima para la lectura.

Metodológicamente, la madurez para la lectura marcaría en todo caso la frontera propiamente dicha. Esta última la situaríamos en el nivel de *descifrado* o paso de un código de signos escritos a un código de signos hablados. La madurez así entendida sería, respecto a la lectura, el punto antes del cual es difícil, laborioso y poco eficaz realizar una actividad de descifrado de signos gráficos y después del cual un retraso en la enseñanza no tiene un valor significativo.

I.3.1 Factores fisiológicos

Dentro del apartado de los factores fisiológicos que contribuyen y posibilitan la maduración, preocuparon desde hace tiempo las posibles diferencias debidas al sexo.

La precocidad madurativa de las niñas respecto a los niños, detectadas por algunas investigaciones descritas, se fundamenta en una mejor disposición femenina para la dominancia del hemisferio izquierdo y en el hecho de que la lectura realizada por ese hemisferio se hace con menos errores y más comprensivamente que con el derecho. Esta hipótesis no demostrada aún relaciona la variable sexo con la dominancia cerebral y la lateralización y se apoya en que las mujeres están más intensamente lateralizadas que los hombres (71 por 100 mujeres, 48 por 100 varones, BUFFERRY, 1975).

Neurológicamente no está demostrada la localización de un centro de control cerebral de la lectura y parece poco probable que exista ese lugar común. Sin embargo, no parece existir ninguna duda respecto de la existencia de zonas de lenguaje en el hemisferio izquierdo del cerebro y de su implicación en el aprendizaje de la lectura.

Una correcta *lateralización* o, como mínimo, un grado significativo de preferencia por uno de los lados, ha sido reclamado como prerequisite indispensable para un buen aprendizaje de la lectura. Este argumento se basa en la constatación de que las dificultades en la lectura aparecen más frecuentemente en los individuos que presentan inseguridad en la orientación o arbitrariedad en cuanto a los movimientos oculares de rastreo, y el hecho de que esta situación está ligada a una indiferenciación hemisférica cerebral. En esta situación, ambos hemisferios se interfieren e impiden construir un esquema unívoco de abordar el análisis de las relaciones espaciales y la direccionalidad de los movimientos.

En toda clase de actividad codificada -convencional- pueden aparecer entonces trastornos debidos a la insuficiente jerarquización cerebral, manifestándose consecuentemente en la lectura, el deletreo, la escritura, etcétera, y adoptando comúnmente formas de inversión, transposición, omisión.

La visión, juntamente con la *audición* están también comprometidas en el acto lector. Los defectos visuales, así como las hipoacusias, pueden condicionar el aprendizaje de la lectura. Parece que en general, y respecto a la visión, hay poca relación entre los defectos visuales y la capacidad de leer, únicamente tienen cierta incidencia la falta de agudeza visual para ver de cerca y el equilibrio muscular deficiente en el ojo.

Durante el acto lector los movimientos oculares son discontinuos e irregulares. Las impresiones visuales llegan al cerebro en los momentos de pausa, cuando la imagen se detiene en la retina. Los ojos efectúan de cuatro a diez pausas a lo largo de una línea de longitudes normal.

Consecuentemente e independientemente de la incidencia de defectos visuales en el aprendizaje de la lectura, existe un factor de madurez ocular relacionado con el tono muscular y la automatización de los «barridos oculares», ya que *no se lee letra por letra*, sino por una percepción global, sincrética, que recae sobre los primeros signos y sobre la primera mitad de las palabras.

La discriminación auditiva como factor interviniente en el aprendizaje de la lectura ha merecido también la atención de los especialistas.

I.3.2 Factores intelectuales

La complejidad de la lectura incluye el desarrollo de capacidades de comprensión, interpretación, conceptualización, resolución de problemas y razonamiento. No es de extrañar, pues, que se presuponga una inteligencia general y alguna específica suficientemente desarrollada para abordar el aprendizaje lector y, por tanto, que en la madurez para la lectura se incluya como elemento constitutivo el factor inteligencia.

Existe relación entre inteligencia general y lectura, pero parece abusivo inferir una *causalidad* unidireccional. Más aun, no puede despreciarse la hipótesis concurrencia de terceros factores intervinientes y no tenidos en cuenta.

La cuestión es, pues, decidir cuál es el momento idóneo, desde el punto de vista intelectual, para iniciar el aprendizaje.

Podemos decir que solamente se puede hablar de una edad concreta para el aprendizaje de la lectura *según una determinada medida de la inteligencia, en relación a un método definido y un material didáctico y de lectura específico*.

I.3.3 Factores psicológicos

La adquisición de un buen *esquema corporal y la consecuente orientación en el espacio* es condición para un buen aprendizaje de la lectura.

El niño debe haber superado el estadio de referencia al propio cuerpo y ser capaz de orientar objetos entre sí adquiriendo la noción de relatividad en la posición de éstos. Corresponde esta situación a una correcta *organización perceptiva-motora* como base de las *estructuras témporo-espaciales*. El aspecto temporal de estas estructuras viene dado por las percepciones visuales.

Probablemente se ha exagerado el vínculo directo entre psicomotricidad y lectura, pero es evidente que la implicación de este proceso de desarrollo psicomotor afecta a las condiciones necesarias para una madurez aceptable.

Hemos hablado anteriormente de la visión y la audición como funciones fisiológicas, pero conviene a la vez analizar el factor psicológico de la percepción visual y auditiva respecto a la madurez lectora.

Las investigaciones concluyen que la percepción auditiva es más importante que la visual; que la importancia de la percepción visual es mayor en los estadios iniciales del aprendizaje lector; que la discriminación de letras es una condición básica para el buen aprendizaje de la lectura, que las pruebas de análisis fonético son las que dan unos valores predictivos más altos y que una deficiencia de percepción auditiva comporta un cierto problema en el aprendizaje de la lectura.

1.3.4 Factores emocionales

En algunas ocasiones, junto al fracaso en el aprendizaje de la lectura, aparecen simultáneamente indicios que hacen pensar en trastornos emocionales o de la personalidad. Difícil es deslindar cuándo esos trastornos son causa o consecuencia de la dificultad de aprendizaje. En cualquier caso, toda tarea larga, sistemática, progresiva y con cierto grado de complejidad la lectura reúne esas características, requiere un equilibrio emocional, una motivación y un grado razonable de gratificación para que el proceso siga su curso normal.

Parece que hay una serie de síntomas que aparecen frecuentemente en los niños que fracasan, son los siguientes:

1. Timidez muy acentuada, se ofende fácilmente, pronto a ruborizarse, tiene maneras curiosas y egocéntricas, sentimientos de inferioridad.
2. Indiferente, inclinación a la sumisión, desatento, aparentemente perezoso.
3. Distante, sueña despierto, tiene reacciones evasivas, forma parte de pandillas, falta a la escuela, se aleja de la sociedad.
4. Tensión nerviosa, hábitos nerviosos, tales como morderse las uñas, inquietud, tartamudeo, insomnio.

Probablemente, no en todos los casos, ciertas actitudes educativas en padres y maestros pueden contribuir a dificultar el proceso de aprendizaje lector, como pueden ser:

1. Una sobreprotección familiar puede hacer que el niño se sienta inseguro.
2. Una educación excesivamente permisiva, sin un mínimo de disciplina personal y hábitos, puede conseguir que el niño se sienta inerte ante una actividad sistemática y que requiera cierto esfuerzo.

3. Una presión excesiva por parte de la familia o el maestro, respecto al aprendizaje, puede desanimar al niño y conducirlo a desistir del intento de aprender a leer.

En todo caso, es también seguro que el fracaso en el aprendizaje de la lectura genera frecuentemente un rechazo por extensión a todo lo escolar, y que el niño «no sabe leer» puede sentirse discriminado, distinto e inferior a sus compañeros, originando así un auténtico problema de adaptación e integración en el grupo de camaradas y en la escuela.

Conviene estar extremadamente atentos a estas situaciones y detectarlas, a ser posible, antes de que se produzcan, ya que la sensación de inferioridad o fracaso, además de comprometer todo el equilibrio emocional del niño, dificultarían grandemente las tareas de recuperación o correctiva.

I.3.5 Factores ambientales

El ambiente que rodea al niño influye en el grado de madurez para la lectura, puesto que es la referencia de todas las experiencias que llenarán o no de significado a los símbolos impresos.

La madurez se adquiere respecto a la posibilidad de efectuar una actividad determinada, pero también orientada y referida a intereses concretos y significativos para el niño, que pueden ser desarrollados y satisfechos con esa actividad.

Por tanto, no le basta al maestro saber si el niño está maduro para iniciar el aprendizaje de la lectura. Debe saber también *qué texto puede leer* -no únicamente respecto a su dificultad, sino a su significación-

Los niños aprenden mejor a leer cuando pueden identificar con el ambiente a los personajes y situaciones presentados en los libros y más aún cuando los textos han sido elaborados oralmente por él mismo.

Los métodos lectores

El método es el modo de hacer algo en orden. La finalidad en nuestro caso. Citando a Santiago Molina, es indicar la progresión a seguir en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura y basándonos en este progreso es en lo que se clasifican los métodos didácticos sobre el tema. Esta clasificación, que siempre se ha seguido por la progresión, ha tenido diversos nombres.

Es ya clásica la clasificación de SIMON (1924), que distingue dos formas de afrontar el proceso de enseñanza de la lectura; *la analítica y la sintética*.

La primera supone plantear todo el aprendizaje desde la premisa de *unidades significativas*, que mediante técnicas adecuadas y materiales específicos se desglosan sucesivamente, siguiendo un programa, hasta llegar a la unidad mínima.

El método sintético actúa a la inversa desde las *unidades mínimas* -la letra y el fonema- se pasa a estructuras cada vez más complejas -la sílaba, la palabra y la frase-, siguiendo un programa vertical, estratificado, en el que el manejo de las sílabas precede un conocimiento consolidado de las letras.

Esta terminología se sigue utilizando en las aulas, en los congresos, en todas las disertaciones que hay sobre el tema y es complicado porque en principio, por lo menos en España, hay dos cuerpos y dos campos muy grandes como son los psicólogos y los pedagogos (que no tenemos que decir la importancia que tiene cada uno en este tema de la lectura), que han utilizado la nomenclatura de manera diferente, dando más importancia al proceso de análisis y al proceso de síntesis. Entonces, tendríamos que a lo mejor un mismo método, los pedagogos lo clasificaban de sintético y los psicólogos de analítico, con lo cual pienso que todavía no hemos encontrado la terminología adecuada para clasificar los métodos.

En la última literatura sobre el tema, sobre todo la anglosajona, ha empezado a utilizar otro tipo de nomenclatura que es métodos ascendentes que los ingleses llaman “botton up” o métodos descendentes llamados por los ingleses “top dawn” y también, por supuesto, hablamos de los métodos mixtos.

Los métodos ascendentes, los botton up, se centran en las unidades elementales, de las unidades elementales vamos ascendiendo a unidades más complejas, o sea, que el nombre lo dice asciende. Son las letras, son los fonemas, son las sílabas y se combinan para configurar las unidades más complejas como las palabras, las frases y los textos. Dependiendo de la unidad inicial nos encontramos con los métodos, con los alfabéticos, en los que la unidad que dan mayor importancia sería la grafía, al nombre de la letra, los fonéticos que daría importancia al fonema y los silábicos a la sílaba.

Los tipos de actividades del método ascendente serían la discriminación de grafías, la fragmentación de palabras, la asociación de sílabas en dibujo, la asociación de gestos con el fonema.

El otro método o la otra categoría (el anterior era la tesis, esta sería la antítesis) sería el método descendente, el top dawn, lo contrario que decíamos antes, su nombre descendente porque de unidades complejas, de alto nivel, pasamos a unidades más simples.

La característica principales que son significativos porque las unidades complejas siempre van a buscar que el niño las comprenda, por eso muchísimas veces estos métodos parten de las mismas palabras que proponen los niños, de su propio vocabulario.

Su principal objetivo es que el niño trate de comprenderlo y fomentar un aprendizaje por descubrimiento. Son métodos que dan más importancia a los factores psicológicos y pueden partir de las unidades complejas, pueden ser las palabras que ya tienen significado para el niño, las frases o textos como cuentos.

Los tipos de actividades que se llevan con estos métodos son: frases que dicen los niños y el educador la escribe en la pizarra que luego el niño copia, colocación de carteles en los que los niños pueden identificar entre varias frases que se están trabajando, lectura de cuentos con láminas motivadoras asociando a las partes más importantes del cuento.

MÉTODO	
Del DISCURSO a los ELEMENTOS	De los ELEMENTOS al DISCURSO

Presentación Sintética del discurso Tratamiento Analítico del discurso MÉTODO DE MARCHA ANALÍTICA O DE MARCHA DESCENDENTES	Presentación de los elementos -descomposición analítica- Tratamiento sintético de los elementos MÉTODO DE MARCHA SINTÉTICA O DE MARCHA ASCENDENTES
---	---

Partiendo de esta dicotomía pueden distinguirse dentro de cada uno de ellos formas puras y mitigadas de aplicación.

CUADRO RESUMEN					
Métodos de enseñanza	De marcha sintética	Puros	Alfabéticos (literal o gramático)	Parte de la unidad de la sílaba	Parte del nombre de las vocales y consonantes
		Mitigados	Silábico	Parte del sonido de vocales y consonantes	
	De marcha analítica	Puros	Fonético	Parte de la frase	
		Mitigados	De oraciones	Parte de la palabra	
			De palabras generadoras		

Consideraciones sobre los métodos

Hay que decir, en primer lugar, que ambos métodos, los de marcha analítica o descendentes y los de marcha sintética o ascendentes, tanto en sus formas puras como en sus formas mitigadas, pueden ofrecer resultados positivos.

La querella sobre los métodos, como se ha dado en llamar, no se plantea en términos de validez, sino respecto a la eficacia, la economía de esfuerzo y a un tercer factor más útil, la potencia que tiene el método por sí mismo respecto a la estructuración y desarrollo del pensamiento.

Por otra parte, toda toma de partido por uno u otro método es poner de parte de una concepción psicológica determinada.

Indudablemente también la opción afecta a un posicionamiento didáctico y pedagógico no referido exclusivamente al aprendizaje de la lectura.

Digamos, pues, que la disputa de los métodos puede referirse en última instancia a una polémica más general que afecta a las finalidades educativas, a la teoría de la educación, a las teorías del aprendizaje y al modelo escolar.

Las ventajas del método mixto es que son activos, están favoreciendo los dos tipos de procesos cognitivos, favorecen la retención de unidades comprensivas y también favorecen al mismo tiempo el acceso al código, con la posibilidad de leer palabras nuevas.

Se ha visto que tiene buenos resultados con niños con problemas. Los objetivos se pueden alcanzar a medio e incluso a corto plazo. Hay métodos que se han visto los resultados científicamente y a corto plazo han alcanzado los resultados que se proponían y favorecen las dos rutas de acceso a la comprensión, tanto la ruta fonológica y la ruta directa.

Desventajas también tiene, es difícil su sistematización porque al ser en principio estos dos tipos de procesos, intervienen más variables que en los otros. Veíamos que en los ascendentes las unidades de las que partían eran la sílaba, la letra, el fonema, y eso se puede secuenciar fácilmente de una dificultad menor a una dificultad mayor, pero aquí tenemos muchas más variables, tenemos palabras, tenemos al mismo tiempo las unidades elementales, tenemos complejidad fonética, complejidad silábica, complejidad grafémica.

Cada investigador o autor ha creado unos criterios para sistematizar y para decir esto viene antes y hacer una secuenciación del aprendizaje, pero estudiado y vista la importancia que tienen todas las variables no lo está hasta hoy día.

Vistos estos tres grandes apartados en los cuales podemos englobar todos los métodos que conozcamos, todos los métodos que puedan estar utilizando en el aula, los podemos meter en uno o en otro grupo.

¿QUÉ MÉTODO SEGUIMOS?

Veamos que aspectos o con que criterios miraríamos el paso que decíamos al principio para seleccionar una metodología. En primer lugar es muy importante el aspecto evolutivo, por ejemplo. Los aprendizajes precoces, por lógica tienen que utilizar métodos de marcha analítica o descendentes por la percepción del niño, una condición completamente necesaria, el niño a esas edades no puede analizar, con lo cual los métodos en ese sentido precoces, van a unidades complejas.

En los métodos ascendentes y en el mixto, desde el punto de vista evolutivo nos situaríamos en una etapa de operaciones concretas. Desde luego en esto siempre ha habido discusión porque parece que el niño en la Educación Infantil, está más en la etapa preoperativa, pero pensad que cuando el niño empieza con las actividades lectoescritoras ya tiene que haber separado un pensamiento que no es de etapa preoperativa, tiene que generalizar, con lo cual ya no está el pensamiento trasductivo de lo particular a lo particular, sino no generalizaría teniendo un método ascendente o mixto.

Tiene que superar su pensamiento sincrético, porque tiene que integrar las partes en el todo, si no las integra no accedería a la comprensión, y vemos que accede a la comprensión. Por eso muchas veces se replanta y se estudia que el niño en Educación Infantil y con todos los procesos de desarrollo que se está llevando está alcanzando antes la etapa operativa, y ya no se llega tanto como se decía antes en primaria sino que se ve el pensamiento reversible en Educación Infantil, y sobre todo cuando se accede a este aprendizaje.

Otro de los criterios para seleccionar la metodología son las vías de acceso al significado, a la comprensión. Si miramos el acetato, vemos uno de los modelos más sencillos para explicar el acceso. La información visual entraría por aquí y tendríamos por una parte, el acceso directo, serían los métodos descendentes que viendo las palabras, las frases o los cuentos diríamos con acceso directo, ya tendríamos la comprensión. Pensad que la mayoría de adultos utilizamos generalmente en la lectura esta vía, no desciframos sino que nosotros vemos la palabra casa, no la fragmentamos y enseguida nos llega a la mente el concepto que tenemos de casa.

No es la única vía, en paralelo trabaja otra vía que es la indirecta, la fonológica, ¿que tiene que pasar por la vía fonológica?, es más larga, porque ésta descompone la palabra. Pensar que nos pasa a los adultos cuando nos encontramos una palabra que no conocemos su significado, generalmente la descomponemos para acceder a su significado.

Todos los métodos de lectura rápida, de alcanzar mejores velocidades lectoras y de mejorar la comprensión van a enfatizar y a promover este acceso, pero también hay que ver que no se puede olvidar de éste, por eso pienso que es importante tener en cuenta estas dos vías, porque también nos vamos a encontrar con el caso de niños que tengan alteraciones, en una de estas vías. Es lo que normalmente pasa y como terminaremos esta reflexión en que un método es válido generalmente para la mayoría, pero siempre nos encontramos a niños que no siguen ese método.

Nos tendríamos que plantar si son niños que pueden necesitar otro tipo de método porque esa vía, sin tener ningún tipo de dislexia, ni nada por el estilo, sino porque el acceso al significado pueda tener más dificultad una vía que otra, con lo cual siempre hay que tener en cuenta el que aunque utilicemos un método, no desechar el otro tipo de método. Este sería también un tipo de ventaja del mixto, siempre que se pondere el equilibrio que alcanza un proceso u otro.

Por otra parte tendríamos que contemplar unas condiciones que desde la pedagogía actual las consideramos necesarias, que todos los métodos los tengan, que hay una serie de condiciones que están aceptadas universalmente, como que el método tiene que ser activo, actividad interna del niño, no solamente las actividades externas, sino buscar que la información nueva enlace con los conocimientos previos.

Esto enlazaría por completo con otro requisito que sería que fuera aprendizaje significativo, significativo no solamente en la comprensión del vocabulario, sino que se establezcan esas relaciones entre las nuevas estructuras que estamos formando porque con el aprendizaje lector lo que estamos formando en el proceso cognitivo del niño, en la cabeza del niño son nuevas estructuras, y que estas nuevas estructuras estén enlazadas con las anteriores.

Otro punto muy importante, dentro de lo significativo es que el niño quiera aprender.

Actualmente se aboga por planteamientos eclécticos -de alguna forma versiones mitigadas de ambos métodos- que sigan un orden sincrético-analítico-sintético (FERRANZAZ, FERRERES Y SARRAMONA 1982) en la línea que propone BRAMBERGER (1975) cuando dice:

«Supérese todo dogmatismo metodológico en los comienzos de enseñar a leer. Puesto que la investigación ha probado que los niños perciben tanto integral como sintéticamente, en metodología se deberá evitar el dogmatismo. La manera de presentar los materiales ha de ser multilateral, polifacética, y el método ecléctico».

¿Qué debemos tener en cuenta en el diseño de actividades

El educador, en el momento predispositivo del proceso de maduración de una aptitud, tiene una doble misión: partiendo del conocimiento del propio proceso y de las características individuales del niño, debe constar, mediante la observación continuada, la evolución del mismo, para orientarlo mediante la adecuación de los estímulos ambientales y la propuesta de actividades. Se trata, en definitiva de crear un entorno rico, propiciador de vivencias y experiencias, a la vez que se proporciona un grado de ejercitación suficiente.

Respecto a las actividades lectoras, no hay que olvidar nunca el objetivo que se persigue: se trata de desarrollar una serie de *capacidades necesarios para abordar la enseñanza sistemática de la lectura*. Por tanto, hemos de tener en cuenta desde el principio dos cuestiones:

1. La motivación
2. El método de aprendizaje lector que vamos a utilizar.

De nada o de muy poco servirá alcanzar los requisitos para abordar el aprendizaje de la lectura si no existen motivos para leer.

Todo tránsito hacia la madurez debe contemplar tanto los aspectos aptitudinales como actitudinales. El vínculo positivo con lo escrito debe comenzar a establecerse desde el inicio orientando el interés hacia todo lo relacionado con la lectura, aunque aún no sea capaz de leer. En este sentido la lectura de cuentos es una actividad que satisface esta necesidad motivadora, a la vez que amplía el vocabulario y la capacidad expresiva del niño, la aproxima a la lectura como actividad gratificante.

Hemos insistido en la importancia que tiene la metodología y las técnicas de aprendizaje de la lectura y hemos visto que según el método que se emplee, algunos factores madurativos adquirirán mayor relevancia que otros. La planificación de actividades prelectoras debe, pues, ajustarse a las características de la metodología posterior. Dicho de otro forma, debe existir una programación general que contemple lectura y fase de aprendizaje instrumental como un todo continuo. Es imposible en este punto sustraerse a la dificultad que esto entraña.

El frecuente cambio de institución o el cambio de profesor, dificultan la coherencia del proceso y hacen que muchos niños se vean expuestos de forma arbitraria y además incompleta a metodologías diversas, llegando a veces a ser más difícil manejarse con un método y técnicas nuevas que aprender propiamente a leer.

Otro problema asociado a la fase de actividades lectoras es el de la simultaneidad del proceso leo-escribo. Algunos autores propugnan esta simultaneidad, pero actualmente no parece válida esa postura.

Psicológicamente, lectura y escritura son procesos que requieren algunas habilidades diferentes, si bien la función sensorio-perceptiva de base es la misma.

Fundamentalmente es la necesidad de una destreza manual y motórica para representar signos gráficos la que distancia proceso lector de proceso escribano. Así, pues, antes es leer y después escribir, y en Preescolar toda ejercitación sensorio-perceptiva redundará en ambos procesos, pero será también necesario, para la escritura, favorecer la coordinación óculo-manual y la motricidad fina.

Concluyendo, ambos procesos se dan en paralelo, con ventaja para la lectura pudiéndose conjugar actividades lecto-escribanas en la fase inicial del aprendizaje lector, siempre que se tenga en cuenta el retraso de la escritura frente a la lectura y no se retrase esta última a la espera de mejor ejecución escribana.

También es punto polémico el momento de iniciar el aprendizaje lector. Ya hemos hecho algunas consideraciones al respecto en otros lugares, pero son convenientes todavía algunas precisiones pedagógicas al respecto. Algunos sostienen que prelectura es a Preescolar como lectura es a escuela; tal vez en un sentido muy general esta relación sea cierta, pero si entendemos prelectura y lectura como dos fases de un proceso continuo, caracterizadas la primera por orientarse hacia la maduración y motivación para el aprendizaje, y la segunda por el aprendizaje mismo, no podemos utilizar operativamente un criterio tan rígido. El momento de pasar de una etapa a otra dependerá de cada niño.

Una vez más hay que recordar que es más importante llegar a leer bien que llegar a leer antes. Lamentablemente la lectura tiene a nivel social un valor casi ritual iniciativo. Muchos padres presionan a los profesores acusándoles de incapacidad porque su hijo todavía no lee. Conviene, en este sentido, realizar una auténtica labor pedagógica que modifique esas actitudes paternas.

Qué hacer en el momento predispositivo.

Un primer bloque de actividades lectoras es el compuesto por todas aquellas referidas al lenguaje, su comprensión y amplitud de vocabulario. Enmarcadas siempre en el contexto de un núcleo de experiencia, algunas de ellas podrían ser:

- Nombrar objetos;
- Usar frase para describir acciones y cosas;
- Ejercitarse en el uso del vocabulario que forma el mundo que rodea al niño;
- Ver las relaciones causa-efecto y describirlas;
- Referir experiencias pasadas.
- Explicar cuentos;
- Explicar una lámina, etc.

Desde el punto de vista perceptivo:

- Reconocer similitudes y diferencias entre objetos: forma, tamaño y posición;

- Discriminar colores;
- Reconponer «puzzles»;
- Encajar figuras concretas y abstractas;
- Identificar formas completas o incompletas.
- Identificar rimas.
- Distinguir sonidos e identificar los objetos e instrumentos que los producen;
- Reconocer semejanzas y diferencias en los sonidos iniciales de las palabras;
- Reconocer semejanzas y diferencias en los sonidos intermedios de las palabras;
- Reconocer semejanzas y diferencias en los sonidos finales de las palabras;
- Reconocer semejanzas y diferencias en las formas de las letras, etc.

Respecto a la motricidad:

- Ejercicios posturales;
- Ejercicios articulatorios:
- Reproducir onomatopeyas, y
- Reproducir palabras con sonoridad manifiesta;
- Imitar posiciones de labios, etc.

Respecto al espacio:

- Reconocer en sí mismo arriba-abajo, delante-detrás, derecha-izquierda;
- Reconocer, respecto a sí mismo, arriba-abajo, delante-detrás, derecha, izquierda;
- Reconocer, respecto a sí mismo, arriba-abajo, delante-detrás, derecha-izquierda.
- Reconocer entre objetos sus posiciones relativas;
- Distinguir las posiciones que puedan adoptar los objetos.
- Ejercitarse en la direccionalidad de los grafismos;
- Completar figuras simétricamente, etc.

Respecto al ritmo y la temporalidad:

- Dibujar frisos;
- Continuar series;
- Imitar un ritmo;
- Ordenar historias gráficas;
- Ordenar objetos;
- Producir un ritmo presentado gráficamente, etc.

Para terminar, conviene recordar que todas las actividades deben tener el dinamismo impuesto por la capacidad de atención del niño, así como procurar presentarse variada y **polisensorialmente**.

Consideraciones sobre el proceso escritor

Psicológicamente, lectura y escritura son procesos que requieren algunas habilidades diferentes, si bien la función sensorio perceptiva de base es la misma.

Fundamentalmente es la necesidad de una destreza manual y motórica para representar signos gráficos la que distancia proceso lector de proceso escribano. Así, pues, antes es leer y después escribir, y en esta etapa toda ejercitación sensorio perceptiva redundará en ambos procesos ,

pero será también necesario, cara a la escritura, favorecer la coordinación óculo-manual y la motricidad fina.

Ambos procesos se dan en paralelo, con ventaja para la lectura pudiéndose conjugar actividades lecto-escritoras en la fase inicial del aprendizaje lector, siempre que se tenga en cuenta el retraso de la escritura frente a la lectura y no se retrase esta última a la espera de mejor ejecución de la escritura.

Fundamentalmente es la necesidad de una destreza manual y motórica para representar signos gráficos la que distancia proceso lector de proceso escribano. Así, pues, antes es leer y después escribir, y en esta etapa toda ejercitación sensorio-perceptiva redundará en ambos procesos, pero será también necesario, cara a la escritura, favorecer la coordinación óculo-manual y la motricidad fina.

Por lo tanto a la hora de llevar a cabo un método de lectura, tendremos que tener presente el paralelismo existente con el método de escritura, analizando y reflexionando conjuntamente sobre estos procesos.

Es en esta etapa donde se debe iniciar este aprendizaje, sobre el cual se irán construyendo la mayoría de las experiencias y conocimientos futuros e iniciar al niño para llegar a un buen aprendizaje de la escritura.

Los problemas que generalmente surgen más tarde: letra ilegible, inversiones, desaparición de letras..., hacen pensar que si el niño hubiese adquirido una buena coordinación ojo-mano, una buena maduración tónica, un hábito de atención respecto a lo que está realizando y un buen dominio del espacio, quizá no habrían surgido.

De ahí que sea necesario el análisis de la actividad gráfica y sus requisitos

La actividad gráfica es un acto de tipo voluntario que podemos efectuar cuando poseemos determinadas características desarrolladas.

Aprender a escribir es aprender a organizar ciertos movimientos que nos permiten reproducir un modelo. Es el efecto de hacer confluír dos actividades; una visual, que nos llevará a la identificación del modelo, y otra psicomotriz, que nos permitirá la realización de la forma. La evolución de la actividad gráfica va desde el aprendizaje voluntario hacia la automatización de una realización libre, en la que el pensamiento se expresa de modo directo por la inscripción.

Para que el niño pueda realizar este tipo de actividad, es necesario que posea:

- a) Una maduración a nivel global y segmentario de los miembros.
- b) Una buena organización del espacio, el tiempo y el ritmo. El control de los movimientos de la escritura se ejerce desde una doble dimensión: temporal y espacial. El aspecto espacial consiste en poder dirigir un movimiento en la dirección elegida y si hay necesidad, rectificarlo. El aspecto temporal le permite poder anticipar, interrumpir, lentificar y volver a realizar el movimiento. No podemos olvidar el ritmo en la realización de la escritura, que el niño debe percibir como tal.

Para entender mejor cómo el niño llegar a dominar los movimientos escribanos, analizaremos su desarrollo en los siguientes aspectos:

- Desarrollo a nivel global.
- Desarrollo de las funciones directamente implicadas en la escritura.
- Desarrollo de los conceptos de espacio, tiempo y ritmo.

Desarrollo a nivel global

El desarrollo está asociado en todos los casos a la maduración nerviosa (mielinización progresiva de las fibras nerviosas, aumento de las arborizaciones dendríticas y conexiones sinápticas), y regido por dos leyes psicofisiológicas, válidas para todos los vertebrados, antes del nacimiento:

Ley cefalocaudal. El desarrollo se extiende a través del cuerpo desde la cabeza a los pies; es decir, que los progresos en las estructuras y las funciones empiezan en la región de la cabeza, extendiéndose luego al tronco para finalizar en las piernas.

Ley proximodistal. El desarrollo procede de dentro afuera a partir del eje central del cuerpo.

Efectivamente, se puede comprobar que en el período prenatal la cabeza y el tronco se forman antes que las piernas, los brazos van alargándose progresivamente, desarrollándose a continuación las manos y los dedos. Por lo que se refiere a las funciones, el proceso es el mismo, el uso de los brazos es anterior al de las manos, y éstas son utilizadas de una forma global antes de que pueda coordinar y controlar los movimientos de los dedos.

Pero no podemos considerar la maduración del sistema nervioso como el único factor en el desarrollo del niño. No debe olvidarse que éste se desenvuelve en un mundo formado por objetos y seres con los que se relaciona y adquiere experiencias que, de alguna manera, también posibilitan y/o condicionan su evolución. Es necesario también tener en cuenta la importancia de los aspectos emocionales y cognoscitivos y psicobiológicos en este proceso.

Desarrollo de las funciones específicas

La actividad gráfica es, como se ha dicho, un movimiento de tipo voluntario que necesita para su ejecución de dos tipos de control: el motriz, que permite dominar los movimientos del cuerpo y de las extremidades superiores, y el perceptivo, gracias al cual se pueden efectuar los movimientos dentro de unas coordenadas espacio-temporales concretas. El niño no posee estos dos tipos de control y los irá integrando en el transcurso de la infancia a medida que evolucionen en él los siguientes desarrollos:

- a) Del tono muscular, postural y de los miembros;
- b) De la prensión, y
- c) De la dominancia lateral

Analizaremos paso a paso cómo van progresando los aspectos anteriores.

Desarrollo del tono muscular

La función del tono es compleja y está lejos de encontrarse dispuesta para ponerse en marcha en el momento del nacimiento. Sus componentes aparecen diferenciadamente y se irán completando en etapas sucesivas. Su evolución la debemos considerar paralela a la del sistema nervioso y regida por las leyes generales del desarrollo.

Existen dos tipos de tono: el postural o axial, que interviene en la adquisición de la postura, y el de los miembros, que actúa en las actividades motrices especializadas, entre ellas la prensión.

Postura y prensión son dos factores importantes en el dominio de la actividad gráfica, sin ellos no sería posible mantener el cuerpo en una posición determinada, así como tampoco coger y manipular los instrumentos de la escritura.

Desarrollo del tono postural

Desde el nacimiento hasta alrededor de los dos años es quizá cuando, en el plano postural, los progresos del niño son más espectaculares.

A las dieciséis semanas, sostiene la cabeza; a las veintiocho semanas, domina la posición sentada; a las cuarenta semanas, se mantiene en pie, y a los quince meses, camina.

Pero no podemos considerar como finalizado el desarrollo de la postura con la conquista de la marcha; la postura mejora en calidad con el transcurso del tiempo, de forma que el niño realiza actividades motrices cada vez más complejas.

La referencia a la actividad gráfica, la evolución del tono postural permitirá al niño mantener la cabeza separada de la mesa y del papel, así como conservar la postura y la estabilidad del tronco de manera correcta. Estas tres características evolucionan con el tiempo.

La postura del tronco también mejora con la maduración del tono postural. Se avanza en el sentido de una disminución del apoyo del cuerpo.

Entre los cinco y siete años, el cuerpo se apoya en la mesa, pues en estas edades la necesidad de soporte es importante. La disminución del apoyo del torso se sitúa principalmente entre los siete y los nueve años y continúa evolucionando hasta la edad adulta.

Desarrollo del tono de los miembros

La maduración del tono de los miembros es un factor esencial en el dominio de los movimientos escritos. Este desarrollo hará posible la prensión, así como la ejecución de grafismos cada vez más complejos, la disminución progresiva de la necesidad de apoyo del antebrazo y la mano sobre la mesa y la flexibilidad de la muñeca y de los dedos.

Por la ley cefalocaudal, el tono de los miembros evoluciona antes en las extremidades superiores que en las inferiores.

Por la ley proximodistal, avanza desde las regiones más cercanas al eje central hacia las más distales.

Desarrollo de la prensión

El desarrollo de la prensión está íntimamente relacionado con la evolución motriz y la percepción visual. La evolución motriz y el tono de los miembros permiten la acción de los miembros superiores y ponen en actividad los músculos flexores (que nos permiten coger) y los extensores (que nos permiten dejar). La percepción visual hace posible la localización del objeto que queremos tomar y dirigir el movimiento hacia donde queremos.

En la evolución de la prensión se combinan también las dos leyes generales del desarrollo (cefalocaudal, la visión se coordina de manera más precoz que los miembros superiores, y proximodistal, el brazo reacciona primero de manera global y después se van utilizando el antebrazo y la mano de manera progresiva).

1. Localización visual del objeto (dieciséis semanas).
2. Acercamiento de la mano al objeto (veinte semanas).
3. Prensión con la palma de la mano (veinticuatro semanas).
4. Prensión con las yemas de los dedos (treinta y seis semanas).
5. Prensión controlada para poder coger, dejar y construir (quince meses).

Según esta formulación, el dominio de los movimientos escribanos seguirá este orden: en un principio, el ojo sigue los movimientos de la mano y, posteriormente, a medida que se van coordinando la visión y la prensión, será el que guiará a la mano.

Por otra parte, si nos referimos a la prensión relacionándola con el dominio de los movimientos escribanos, nos encontramos con la función de aprehensión de los instrumentos de la escritura. La forma más habitual de coger el lápiz es entre los dedos pulgar y medio, colocando el índice encima del instrumento. En principio los dedos se colocan semiflexionados, incluso hay quien llega a flexionarlos tanto que los sitúa en la posición conocida con el nombre de «pico de pato». Esta posición la podemos considerar como normal en los inicios del aprendizaje, pero en etapas posteriores es necesario que evolucione. Entre los siete y los catorce años los dedos se extienden y flexibilizan.

La dominancia lateral

Una mayoría de autores está de acuerdo en que la preferencia por una u otra mano depende del dominio cerebral. Así, la prevalencia de la mano derecha se debe al dominio del hemisferio izquierdo, y la prevalencia de la mano izquierda al dominio del hemisferio cerebral derecho. Esta predilección se manifiesta en los primeros meses de vida. Es hacia los dos años cuando se hace visible, y se afirma entre los tres y cuatro años, aunque pueden producirse variaciones en este período intermedio. Conocerá su derecha y su izquierda alrededor de los siete años.

Al fin de que el niño realice la escritura con la parte dominante de su organismo, se debe averiguar con anterioridad su dominio lateral, tanto respecto al ojo como a la mano, para de esta manera evitar situaciones erróneas o de lateralidad cruzada.

Desarrollo de los conceptos de espacio, tiempo y ritmo

El desarrollo del concepto del espacio

Los grafismos se ejecutan en un espacio concreto y, en consecuencia, el dominio del espacio es esencial en la escritura. Es necesario que el sujeto que escribe conozca el espacio gráfico en el que va a realizar los grafismos y, además, la dirección, organización y situación concreta de los diversos trazos.

El concepto de espacio no es innato en el hombre. Se adquiere a medida que su inteligencia se va desarrollando, y en este aprendizaje son esenciales: los desplazamientos del propio cuerpo, las acciones que se realizan con los objetos y la aparición de la función simbólica.

La representación del espacio nos permitirá plasmar nuestros desplazamientos a través de las imágenes mentales, el dibujo o el lenguaje, así como el trazado de figuras y formas teniendo en cuenta las propiedades que las caracterizan.

El desarrollo del concepto del tiempo

En el dominio de los movimientos escribanos el concepto de tiempo es un factor esencial. Conocer el principio y el fin de un movimiento, así como el antes y el después de una sucesión de movimientos, permitirá al niño anticipar, frenar, interrumpir o repetir un movimientos determinado.

La percepción del tiempo es inseparable de la percepción del espacio, pues por medio de las señales espaciales y de su permanencia, el niño adquirirá las nociones de duración y ritmo. El concepto del tiempo es una construcción en la mente del niño; no existen a priori elementos que conformen este concepto, sino que requieren una construcción ontogénica, lenta y gradual.

Desarrollo del ritmo

Al referirnos a la actividad gráfica no podemos olvidar el ritmo. La escritura es un ritmo de palabras, y el niño debe percibirlo y representarlo como tal.

Una mayoría de autores considera el ritmo como «orden en el tiempo», y en consecuencia, si el concepto de tiempo no lo podemos separar del de espacio, la noción de ritmo la debemos considerar conjuntamente con las nociones de espacio, tiempo y desarrollo motriz.

El ejercicio rítmico es un medio para regularizar la actividad motriz; en cambio, la representación de las cadencias rítmicas es un medio para aprender las situaciones y relaciones con el tiempo. Esta representación se asocia generalmente a la transcripción gráfica, favoreciendo de esta manera la capacidad de análisis y la reversibilidad del pensamiento. En la reproducción de una estructura rítmica intervienen los progresos personales a nivel perceptivo, motriz e intelectual.

¿Qué ejercicios concretos deben efectuarse para llegar al dominio de cada uno de estos gestos gráficos? Se propone trabajar en los siguientes niveles y por este orden:

- a) A nivel del propio cuerpo. Es así como el niño llegará a interiorizar cada movimiento: vivenciándolo.

- b) En el plano vertical. Una vez ha trabajado un movimiento determinado con el propio cuerpo y antes de pasar al siguiente, el niño lo realizará en el plano vertical, pues éste permite trabajar de forma más reducida que a nivel global, influyendo más directamente en la maduración de la mano y a la vez de forma más amplia que en el plano horizontal.
- c) En el plano horizontal. Este trabajo es el que requiere más precisión: el niño trabaja encima de la mesa y en formato reducido, y en él las posiciones del cuerpo y el control de los movimientos de la mano son muy importantes.

Para concretar, el niño trabajará cada movimiento en los tres planos y empezando por los ejercicios más fáciles, y procuraremos no pasar a otro de dificultad superior hasta que domine el primero.

Los ejercicios en el plano vertical se realizarán teniendo en cuenta la dirección izquierda-derecha de la escritura. Con la finalidad de ayudar al niño en esta adquisición, se propone dibujar en el lado izquierdo un objeto o animal que llame su atención; por ejemplo, un ratón, que es un animal que gusta mucho a los niños y tiene la suficiente motivación para captar su atención, al final se dibuja un trozo de queso. Al realizar los movimientos, el niño deberá procurar empezar por el lado del ratón hasta llegar al trozo del queso, y si el movimiento se debe repetir, debe volver al mismo lado.

En este caso el papel debe ser de formato grande para no inhibir al niño. Pensemos que dibujar un movimiento en el plano vertical con pintura y pincel significa que el niño debe controlar, por una parte, el movimiento y, por otra, la pintura que va cayendo. Poco a poco se acostumbrará a dosificar la cantidad de pintura que debe emplear y este ejercicio irá en beneficio de su control motriz.

Por lo que se refiere a los ejercicios en el plano horizontal se propone la construcción del siguiente material de tipo sensorial:

Se recortan en papel esmerilado los movimientos que el niño debe adquirir y se pegan encima de una madera. En el lado izquierdo se dibuja el ratón, a fin de que el niño reconozca por qué lado se inicia el movimiento y en qué dirección.

También puede construirse con materiales similares, pero con otras modalidades; por ejemplo, vaciando diferentes cartulinas o plásticos con cada uno de los movimientos básicos, para que luego el niño pueda pasar los dedos por su interior.

Una vez realizados todos estos ejercicios llegamos a la última fase, en la que se comprobará si el movimiento ha sido o no adquirido. Esta comprobación se realiza con unas láminas de trabajo que el niño debe realizar.

En su elaboración se debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. El movimiento correspondiente.
2. La orientación y direccionalidad.

3. La motivación.

Resumen de nuestra metodología

Tras la reflexión sobre las distintas metodologías y el trabajo que estábamos realizando en clase nos damos cuenta que nuestra práctica educativa no sigue una regla estática. Es decir, no seguimos un método en concreto, sino que hemos ido cogiendo de cada uno las aportaciones que nos resultaban más satisfactorias en función del momento de desarrollo de los niños y las características de nuestro grupo. Nuestra metodología fue precisada y concretada a lo largo de las distintas experiencias y observaciones de cada uno a lo largo de cada una de las distintas reuniones del equipo educativo.

En todo momento partimos la premisa de que la generalidad de los niños en la etapa de Educación Infantil se encuentran en el momento óptimo para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura. En este aprendizaje deben confluír de forma coherente, ordenada y útil todas las actividades que forman parte del mundo del niño. La lectoescritura abre todas las posibilidades a los futuros aprendizajes; este hecho apoya el inicio de su aprendizaje en la etapa de Educación Infantil.

El niño se encuentra muy pronto con el código escrito y va a sentir la necesidad de entenderlo y descifrarlo para satisfacer su propia curiosidad natural y su deseo de aprender. El método que se utilice en los distintos momentos o niveles de desarrollo de los niños, debe proporcionar al niño las herramientas necesarias para satisfacer de forma fácil y natural estas demandas, y pretende hacer de la lectura un camino útil y placentero de aprendizaje.

En el desarrollo del método, se deben tener en cuenta e intentar armonizar los conocimientos prácticos sobre el aprendizaje y desarrollo de la lectura derivados de la experiencia diaria en el aula con los niños y las aportaciones que nos proporciona la teoría psicolingüística y la investigación experimental actual sobre el tema. Sobre esta base, sistematizamos el proceso y es desarrollado en los diferentes niveles a los que va dirigido. La sistematización y el rigor metodológico se consideran indispensables porque permiten regular y finalizar con éxito el proceso de aprendizaje:

- Seleccionando las estrategias de enseñanza-aprendizaje más adecuadas.
- Secuenciando los contenidos
- Graduando las dificultades
- Incrementando el control de los errores
- Proporcionando la recompensa inmediata del aprendizaje natural, fluido y progresivo.

A la hora de desarrollar nuestra metodología nos basamos en el hecho bien establecido de que para leer con éxito es necesario utilizar al mismo tiempo claves de información procedentes tanto de la palabra como de las letras o sílabas que la componen, asociando e integrando en la memoria toda la información disponible.

Por ello para aprender a leer, el niño debe desarrollar una estrategia que consiste en.

- Reconocer patrones y secuencias de letras como de palabras, interpretándolas e integrándolas en la memoria.
- Establecer las correspondencias entre letras/sílabas y sonidos integradas en la palabra.

Para conseguir esta estrategia el entrenamiento persigue:

- Establecer un vocabulario ortográfico (escrito) sólido y consistente: exponiendo al niño a la palabra escrita asociada a claves informativas que permitan su aprendizaje y reconocimiento.
- Aprovechar las regularidades ortográficas para establecer un mecanismo estable de correspondencia grafema-fonema.
- Emplear un vocabulario controlado: seleccionando las palabras por su familiaridad y estructura alfabética.
- Introducir paulatinamente el aprendizaje de estrategias para tratar las irregularidades, como cuando a un mismo fonema le corresponden dos grafías (por ejemplo, la **g** y la **j**), y la información parcial (por ejemplo, desarrollar la habilidad del deletreo).

El concepto clave es la asociación. El niño debe asociar el mayor número posible de claves informativas para que unas activen otras. Para ello, deberá estar expuesto simultáneamente a la palabra escrita, a la palabra oral, a la imagen del objeto que representa, a las asociaciones relacionadas, etc. La mera exposición es insuficiente si la atención del niño no se dirige a las claves adecuadas. Mediante las actividades que proponemos se consigue esta asociación. Más tarde, se introduce paulatinamente en el aprendizaje de las letras y las sílabas y el establecimiento de la correspondencia grafema-fonema, pero siempre desde la palabra y con referencia a ésta para conseguir una integración óptima de todos los niveles.

Cada experiencia de lectura debe ser recompensante, bien en sí misma por resultar directamente útil, bien por medio del refuerzo social que proporciona el educador, quien, además, debe proporcionar al niño información continua de su ejecución, de sus logros y de sus errores para corregirlos. Todo ello sobre un vocabulario seleccionado. Se ha puesto especial cuidado en esta selección teniendo en cuenta la frecuencia de aparición de las palabras en el vocabulario básico infantil.

En los primeros niveles de «Iniciación a la lectura» se emplea **una metodología global-natural** en la que el **objetivo principal** es que el niño aprenda de forma motivadora la correspondencia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. En ausencia de cualquier posibilidad de interpretación del código la estrategia básica inicial de lectura es el reconocimiento visual de las palabras como un todo. Las palabras en los primeros niveles son tratadas con dibujos; por ello, en estos niveles y en lo que se refiere estrictamente a la lectura, el método presenta palabras escritas del vocabulario básico para que el niño las asocie a su sonido y a la imagen correspondiente, pero sin pedir todavía lectura.

Tenemos presente que la mayor parte de lo que se conoce del mundo es a través de la experiencia visual. Es evidente la importancia que tienen las percepciones visuales en el adecuado desarrollo de los individuos.

La capacidad perceptiva visual va desarrollándose poco a poco. En primer lugar, determinados aspectos fisiológicos y neurológicos; tamaño del ojo, capacidad de acomodación del cristalino, control de los músculos oculares, cantidad y calidad de las conexiones neuronales, etc., determinan una limitación, aunque el desarrollo se va a dar de una forma rápida.

Este desarrollo será más rápido y más eficaz en la medida en que estimulemos al niño o niña mediante ejercicios que incrementen su percepción visual. Salvando siempre las

limitaciones fisiológicas anteriormente mencionadas, estimulando se podrá aumentar la cantidad y calidad de las conexiones neuronales, repercutiendo así en los posteriores aprendizajes.

Los niños o niñas muy pequeños pueden distinguir fácilmente entre luz y oscuridad, y perciben colores. Alrededor del año pueden apreciar diferencias de tonos de los colores casi como los adultos. Tienen especial interés por los colores vivos. También son capaces de seguir con los ojos el movimiento de un objeto. El seguimiento se irá haciendo más prolongado a medida que crezca.

La atracción visual que sienten por sus manos alrededor del 3er. o 4º. mes va a ser un punto inicial muy importante para la coordinación óculo-manual. Hacia el segundo año aparecerá la coordinación ojo-pie, algo rudimentaria pero que irá haciéndose más precisa con el tiempo.

Es fundamental hacer hincapié en la importancia que tiene la conducta de imitación en los niños y niñas de pocos días. Cuando el niño o niña, frente a su madre o educador/a, repite acciones como sacar la lengua, parpadear, sonreír, etc., esto “implica” que es capaz de percibir mediante la vista acciones que después puede ejecutar sobre sí mismo.

En nuestro caso, los **carteles de lectura**, se han realizado como una actividad más dentro de la estimulación visual. Estos se utilizarán a partir de los 12 o 15 meses aproximadamente.

Conviene tener en cuenta que esta estrategia previa de «lectura» va a desaparecer pronto para dar paso a la lectura fonológica y léxica; así pues, el objetivo principal en esta primera etapa es la adquisición de la noción de que un estímulo gráfico (palabra escrita) se corresponde con una interpretación lingüística (palabra oral) y que se refiere a algo (objeto), y el refuerzo de la asociación entre las tres clases de estímulos.

En este momento del aprendizaje es esencial también atender a la formación de procesos y habilidades conductuales relacionados con la lectura. Ésta se modela sobre el lenguaje oral. Cuanto más desarrollado esté el lenguaje oral menor probabilidad existe de que surjan problemas en la lectura y mayor eficacia en el aprendizaje.

El aspecto comunicativo está relacionado con el carácter social del lenguaje. Mediante la comunicación se produce un intercambio que practican las especies organizadas en sociedades.

Este proceso es muy complejo, su aprendizaje lento y después de muchos ensayos. Ha de realizarse en una etapa temprana de la vida y en unas condiciones favorables para que se produzcan buenos resultados.

El niño imita al adulto, interpretando y repitiendo lo que ha oído, aunque el adulto copie los gestos y la entonación del niño al volver a repetir la palabra o frase dicha por el pequeño, lo hace de forma correcta, o añadiendo algo, lo que le facilita al lenguaje socializado.

Es fundamental construir significados compartidos en un contexto estable y estructurado, en la escuela, durante la etapa de Educación Infantil, ya que constituye la base para el posterior desarrollo óptimo del lenguaje en el niño.

Esta es nuestra preocupación: dar sugerencias, para que el educador de esta etapa tenga los recursos necesarios, que le permita elaborar de forma autónoma y creativa el diseño de actividades que le ayuden a confeccionar un programa progresivo y adecuado de lengua oral y escrita para Educación Infantil.

El desarrollo del lenguaje se estimula por medio de una sensibilidad especial hacia las intenciones comunicativas del niño, promoviendo los mensajes referencias, articulando las palabras con claridad y utilizando estructuras sintácticas adecuadas. Esto dentro de un ambiente afectivamente positivo en el que el niño se sienta acogido y querido que favorezca la comunicación.

El primer año de vida marca el auténtico inicio del lenguaje. El niño no habla todavía, pero acumula material verbal con suma facilidad. Es necesario hablarle a menudo, comentar sus actuaciones y su vida cotidiana y hacerlo en un lenguaje claro, directo y muy simple.

Aunque el niño no habla se comunica. No sólo comprende lo que le dicen y puede obedecer ordenes sencillas, sino que se hace entender muy bien, además sino maneja la palabra, domina al menos la entonación.

A partir de los 18 meses su lenguaje se compone de una mezcla de actitudes, entonaciones, gestos y palabras únicas de significación múltiple. Lo usa sobre todo para comunicarse, pedir y rechazar.

Las diferencias lingüísticas entre un niño y otro son notorias. Algunos apenas hablan, o bien tienen una docena de vocablos a su disposición, y los hay que ya construyen frases de dos palabras. Pero casi todos saben reconocer y puntear los dibujos que les mencionamos al ojear un libro de imágenes. Igualmente, a todos les gusta repetir hasta la saciedad lo que han oído. Estas repeticiones tienen para ellos el valor de ensayo de pronunciación. Huelga pues corregirlos; bastará con pronunciar de forma correcta en la respuesta, y el se irá impregnando de un modo gradual.

Aproximadamente a los 20 o 21 mes el niño tiene a su disposición vocablos y frases que les resultan mucho más eficaces para lograr sus objetivos que los berrinches y los gritos. Las injurias reemplazarán a los golpes y las palabras transmiten las ilusiones, los deseos y las decepciones.

Es la época cuando comenzamos a jugar con las partes del cuerpo, ya que a esta altura el niño las conoce bien.

El léxico del niño hace grandes avances. Su memoria graba todo lo que oye, alimentando una viva curiosidad de saber y a un nivel de comprensión mucho más alto, esto le ayudará a enriquecer diariamente su vocabulario.

Su dicción ganará claridad en el transcurso de los meses. Aún no es momento de preocuparse pues se entrena mucho, en particular cuando monologa en sus juegos en solitario.

A partir de los 24 meses tenemos que darle tiempo de expresarse, y descubrirle el mundo que le rodea en frases asequibles. No sólo les mostraremos el nombre de las cosas, sino también para qué sirve y cómo funcionan. Le suministraremos información precisa: hablamos de un cocker, no de un perro y de una rosa y una margarita en vez de decir sólo flor. Les encanta que les lean una y otra vez relatos que reflejan su vida cotidiana

Dado además, que la eficacia lectora depende secundariamente de otras habilidades (motricidad, percepción, discriminación visual, temporalización, secuenciación) se atiende al establecimiento correcto de éstas.

El desarrollo de la coordinación óculo-manual, va muy relacionado con la estimulación visual. En realidad no pueden separarse una de otra, aunque se realice así en el presente manual debido a razones didácticas.

A los 13 meses el niño muestra habilidad de pinza, intenta garabatear trazos finos y cortos en una hoja. Pasa páginas gruesas, tira y levanta objetos, por lo tanto su coordinación perceptivomotora se aproxima cada vez más a la del adulto, pues los movimientos de aferrar, apretar, soltar y lanzar objetos se afina.

Sobre los 15 meses la motricidad fina ha avanzado bastante, sus trazos con lápices y crayolas son ahora más firme.

Los objetivos que trabajaremos serán:

- Estimular el movimiento fino de la mano
- Perfeccionar los movimientos adaptativos de las manos
- Estimular el rayado
- Manejar movimientos finos de precisión
- Estimular movimientos adaptativos de las manos

A los 17 o 18 meses si le dan una crayola garabatea por sí solo una raya horizontal con mayor precisión.

A los niños en esta edad les encanta hacer amasar, embadurnarse, y hacer mezclas de distintas cosas. La idea no es darle una forma de amasijo, sencillamente prueba destrezas manuales y le da también una enorme sensación de placer. Comienza a hacer trazos horizontales. A partir de este momento empezaremos a trabajar con actividades que nos lleven a conseguir la habilidad para realizar trazos horizontales.

A los 21 meses sus trazos continúan con más firmeza y también se mostrará más accesible a que tú le guíe la mano por un corto tiempo y tratar así de realizar trazos verticales y circulares, pues hasta este momento se le facilita solo el trazo horizontal. La manipulación con la plastilina u objetos moldeables la realiza con más precisión, ya no solo los separa y aprieta sino también intenta hacer giros circulares con la mano.

A partir de los 24 meses puede dibujar en círculo y en cruz, y colorear sin salirse de la línea.

Por todo ello, son **objetivos complementarios** en estos niveles que el niño desarrollo el vocabulario, la articulación, la atención, la percepción, la comprensión oral, la grafomotricidad, la discriminación auditiva, la conciencia fonológica, el ritmo, el esquema

corporal, la discriminación visual y los conceptos básicos espacio-temporales, tamaños y lateralidad.

Con este fin, en cada secuencia de trabajo deben desarrollarse actividades de:

- Lectura de imagen (denominación)
- Atención y comprensión oral (pregunta-respuesta)
- Habilidades fonoarticulatorias
- Desarrollo del vocabulario, asociación, asociación imagen-palabra oral-palabra escrita-
- Grafomotricidad
- Discriminación visual
- Discriminación auditiva
- Desarrollo de la conciencia fonológica
- Desarrollo del ritmo
- Dominio del esquema corporal
- Asimilación del espacio y el tiempo

En el nivel denominado propiamente lector, en el que se pasa al reconocimiento de cada una de las letras, se emplea una **metodología mixta analítica-sintética**. El **objetivo principal** es que el niño adquiera la lectura comprensiva por medio del conocimiento del código escrito, lo que implica que sea capaz de reconocer e interpretar las distintas unidades lingüísticas de información (palabra, letras, frase) y de operar con ellas de forma eficaz. Podrá usar la información proporcionada por las palabras para reconocer las letras y la proporcionada por las letras para reconocer las palabras; podrá usar las palabras para formar las frases y las frases para reconocer las palabras.

En este proceso el niño aprende a reconocer las letras y a establecer y aplicar las correspondencias grafema-fonema para convertir aquéllas en sonidos, pero sin desvincularlo del reconocimiento de la palabra.

Las palabras se presentan asociadas a imágenes y las letras a palabras. El entrenamiento se dirige de forma que el niño aprenda a emparejar el patrón visual (letra) con el patrón fonológico (sonido) correspondiente. Al mismo tiempo que se presenta la letra se presentan las palabras para que el niño pueda descubrir y reconocer en ellas la presencia de la letra. Así se aprovecha la información que proporciona la para facilitar el reconocimiento de la letra y dar un sentido funcional y útil al aprendizaje. Simultáneamente se va produciendo el reconocimiento global de las palabras para incrementar la información en la memoria sobre el vocabulario escrito.

Como la unidad fonológica natural de descomposición de la palabra no es el fonema sino la sílaba, ya que los sonidos consonánticos deben acompañarse de la vocal para poder reproducirlos, el entrenamiento tiene en cuenta también las estructura silábicas a que dan lugar las diferentes letras. Del mismo modo que en el caso anterior las sílabas se presentan siempre con referencia a palabras para hacer su lectura comprensiva, para evitar el silabeo y para aprovechar el efecto de contexto de las palabras sobre la sílaba.

Inmediatamente y según se van introduciendo nuevas letras, se proponen tareas de discriminación entre estas y las ya conocidas. La secuencia de entrenamiento es siempre la misma:

«Presentación de la letra 1, presentación de la letra 2, discriminación de las letras 1 y 2, presentación de la letra 3, discriminación de las letras 1-2-3...»

Al mismo tiempo y a medida que se va incrementando el número de letras conocidas y aumenta la **capacidad lectora** del niño, se hace progresivamente más accesible el reconocimiento de las palabras y, a su vez, resulta más fácil el aprendizaje de las nuevas correspondencias grafema-fonema que se van introduciendo. De esta forma, el niño va incrementando de manera natural la información procedente de los dos niveles (letra y palabra), que era el objetivo buscado.

Una vez que la palabra se ha codificado visualmente, aprendiendo e integrando en la memoria como una unidad, al leerla de nuevo se activa la palabra almacenada previamente con una fuerza y exactitud que depende de la frecuencia (las veces que se ha leído antes) y de la recencia (el tiempo transcurrido desde la última experiencia). Por tanto, deberá insistirse en la lectura de las palabras más frecuentes en diversos contextos para fortalecer estas asociaciones y en crear un hábito para que exista continuidad y práctica constante de la lectura.

La lectura no es una capacidad aislada y no se limita a la identificación eficaz de la palabra escrita, sino que debe integrarse con otros aprendizajes y capacidades. Por ello, **objetivos complementarios** en este nivel son: consolidar y desarrollar las adquisiciones previas, afianzar la organización del vocabulario, afianzar el sistema fonológico y el mecanismo de conversión grafema-fonema, mejorar la comprensión del lenguaje, desarrollar el vocabulario ortográfico (escrito) y desarrollar la escritura.

Para conseguirlos se trabajan **actividades** de:

- Lectura de imagen (denominación)
- Comprensión oral, tanto explícita como referencia (a partir del segundo cuaderno se introducen preguntas que implican la deducción de información no explícita en los textos y láminas).
- Discriminación auditiva y visual
- Conocimiento de las letras y sílabas que forman las palabras (con aprendizaje discriminativo).
- Escritura de letras.
- Lectura y escritura comprensiva.

Todas estas actividades giran alrededor de un cuento que introduce la unidad. El cuento se ha elegido por su carácter universal y motivador. Los cuentos y poesías se han elegido en función del fonema que se trabaja en la unidad y contiene el vocabulario básico de partida. En los contenidos de los cuentos, hemos tenido en cuenta motivaciones que estén en relación con las experiencias y vivencia de los niños de esta etapa y su implicación con los temas transversales, los contenidos que se han trabajado para cada tema son:

La Paz Y Educación Moral

El concepto de sí mismo
Timidez y confianza en sí mismo
Comportamientos adecuados

- Reconocimientos de errores
- Responsabilidad
- Autocontrol
- Defensa de derechos
- Iniciativa y secuencia de las acciones
- La convivencia
 - Normas del grupo
 - Respeto de los compañeros y objetos
 - Pautas de comportamiento en la escuela y en la familia
 - Ayuda a los demás
 - Compartir
 - Respeto en los diálogos
 - Expresión de afecto
- Respeto a la diversidad
 - Respeto a las distintas clases sociales
 - Respeto a los distintos empleos
 - Respeto a las diferencias de sexo
 - Respeto a las diferencias físicas e intelectuales
 - Respeto a las diferencias de razas
- Los conflictos
 - Resolución de problemas
 - No violencia
 - Cooperación

Igualdad de Oportunidades de ambos Sexos

- Juegos y juguetes
- Vida cotidiana
- Profesiones

Educación para la Salud

- Alimentos y nutrición
- Prevención de accidentes
- Educación vial
- Higiene

Educación Ambiental

- Calidad del entorno
- Conservación
- Respeto
- Mejora del medio

Educación del Consumidor

- La publicidad
- La alimentación
- La compra

- Juguetes y materiales respeto y conservación
- Reciclaje
- Ahorro de energía
- Ahorro de dinero

En cada uno de los niveles se desarrollan talleres de lectoescritura que afianzan todas las habilidades adquiridas.

ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES DE LECTURA SECUENCIA POR NIVELES

14 meses a 24 meses

A continuación exponemos la metodología siendo el educador el que irá elaborando la agenda del programa sobre la base del momento evolutivo de los niños o niñas.

Los materiales utilizados para la estimulación de la lectura, son extremadamente sencillos. Se han diseñado reconociendo el hecho de que la lectura es una *función cerebral*, y reconociendo las capacidades sin limitaciones del aparato visual del niño o niña y están diseñadas para satisfacer todas sus necesidades, desde lo más tosco a lo más sofisticado visualmente.

Todos los materiales se hacen de cartón blanco rígido, para que resistan el manejo no siempre suave que van a recibir. También se pueden plastificar para que los niños y niñas las manipulen.

Las palabras se escriben con rotuladores de punta gruesa. La escritura es clara y limpia, y mantiene un estilo constante. Alrededor de las palabras se mantiene un margen amplio.

Los materiales utilizados se estructuran en diferentes niveles. Los carteles de las palabras se acompañarán siempre de la fotografía o dibujo correspondiente. En un primer momento presentaremos sólo las láminas, posteriormente se acompañarán de los carteles de las palabras y en un nivel superior solo los carteles de lectura:

1er. Nivel.- Las imágenes de “mamá”, “papá” y del niño o niña además de otras del vocabulario cotidiano.

Se deben utilizar los momentos del día en que el niño o niña esté más receptivo, tranquilo y de buen humor.

El método consiste en este primer momento en enseñarle al niño o niña las fotografías, preferentemente, de las personas y de los elementos que hemos indicado anteriormente. Esto se mantiene aproximadamente hasta los 18 meses de edad del niño o la niña.

2º. Nivel.- Las palabras “mamá”, “papá” y el nombre del niño o niña además de otras palabras del vocabulario cotidiano. Las palabras en primer momento serán de un tamaño lo suficientemente amplio para la visión adecuada del niño y progresivamente irán disminuyendo de tamaño. El primer paso consiste en el uso de quince palabras. Cuando haya aprendido esas quince palabras, estará dispuesto para avanzar en los siguientes pasos.

En este nivel mostramos las imágenes con la palabra correspondiente y diremos claramente el nombre de dicha palabra: “esto dice mamá”. No se le deben hacer más descripciones ni elaboraciones. Y no se le debe enseñar durante mucho tiempo. Se debe hacer de modo progresivo, de manera que al principio se le enseñarán menor cantidad de palabras que posteriormente, aunque lo recomendable es que no se le muestren más de diez palabras cada vez, pues se aburrirá y no querrá aprender más. En un tercer momento le mostraremos sólo las palabras y estos la asociarán con la que aparece en la imagen correspondiente.

Después de cada sesión es importante recompensar afectivamente al niño, mostrándole cariño y afecto.

Las quince primeras palabras que se le enseñan serán los términos más familiares y placenteros que le rodean. Estas palabras serán los nombres de los miembros inmediatos de la familia, parientes, animales domésticos, alimentos favoritos, objetos del aula y actividades favoritas.

Ejemplo de presentación del vocabulario más familiar al niño:

1er Grupo:

mamá, papá, nombre de la madre, nombre del padre, nombre del niño, nombre de su mascota, Yoghurt, cuchara, chupete, biberón, oso, galleta, bebé.

2º Grupo:

Pelota, mesa, silla, cama, cuna, plato, taza, vaso, lápiz, abrigo, babi, zapato, cubo, pala, rastrillo.

¿Por qué presentamos antes palabras que letras? Toda enseñanza debe iniciarse con lo conocido y lo concreto, progresar a lo nuevo y a lo desconocido y por fin llegar a lo abstracto, y las letras son símbolos abstractos. Luego entonces, primero empezaremos por lo conocido y lo concreto (palabras), para después progresar a lo nuevo y desconocido (otras palabras, frases, ...) y por último llegar a lo abstracto (letras). Leer letras es muy difícil porque nadie come una “a” o coge una “a”, sin embargo uno sí puede comer un “plátano” o coger una “pelota”. Aunque las letras formen la palabra “pelota” son abstractas, la pelota misma no lo es, y por tanto es más sencillo aprender la palabra “pelota” que aprender la letra “a”.

3er. Nivel.- Las palabras básicas del “cuerpo”. Empezamos utilizando las de su cuerpo, ya que aprende primero sobre su propio cuerpo. Su mundo empieza dentro y sale gradualmente hacia el exterior. Del mismo modo, esto tiene relación con la integración de su esquema corporal que se persigue con la psicomotricidad.

Las palabras que hacen referencia al “cuerpo” son más pequeñas que las primeras palabras descritas en el primer paso. Y como en las palabras anteriores, se introducen de una en una ocultando el resto de las palabras de la serie. Siguiendo el mismo proceso que en el apartado anterior .

Las condiciones metodológicas en este paso son exactamente iguales, es decir, que el niño o niña tiene que estar en su momento más receptivo y de buen humor.

Ejemplo:

Grupo de partes del cuerpo:

cara, mano, ojo, pie, nariz, pierna, brazo, dedo, boca, pelo, diente.

Podremos ir añadiendo más palabras del vocabulario del cuerpo a medida que el niño o niña vaya aprendiendo las series presentadas. Se irá eliminando la palabra de cada serie que ya haya aprendido y reemplazando por una nueva.

4º Nivel.- Las palabras básicas del mundo inmediato del niño o niña.

Referente a los centros motivadores que se estén trabajando.

Este vocabulario se divide en varios subvocabularios. Son los objetos, posesiones y grupos de acciones. Los nombres propios, que normalmente empiezan con una letra mayúscula, se deben poner en mayúscula. No es necesario ni prudente llamar la atención del niño o niña sobre la letra mayúscula en ningún aspecto.

Ejemplo:

Grupo de animales:

mono, elefante, pollito, gallina, perro, gato, vaca, oveja, ardilla, cerdo, mariposa, ratón

Grupo de juguetes:

coche, moto, avión, tren, barco, muñeca, payaso, globo, bicicleta, aro.

Grupo de elementos relacionados con el aseo:

peine, cepillo, esponja, toalla, grifo, lavabo, jabón, espejo.

Grupo de prendas de vestir:

abrigo, gorro, pijama, falda, árbol, pantalón, vestido, zapato, bota, guantes, babi, bufanda, calcetines.

Grupo de frutas:

naranja, manzana, pera, plátano, fresa, melón, piña, sandía, limón, cereza.

Se puede además, acompañar esta serie de palabras con el acto llevando a cabo la acción mediante gestos, mimos, juegos, etc.

Grupo de Acciones:

saltar, correr, sentar, tumbarse, leer, lanzar, correr, beber, subir, bajar, llorar, reír.

A partir de este nivel se puede comenzar a trabajar frases cortas con el vocabulario de los nombres y las acciones presentas

2 a 3 años

1er. Nivel.- Presentación de los niños y niñas, carteles con su foto y nombre.

Elaboración etiquetas de identidad (un símbolo para cada niño o niña).

2º . Nivel.- Vocabulario referente a los centros motivadores que se estén trabajando.

Ejemplo:

Grupo de elementos del aula:

mesa, silla, pizarra, lápiz, libro, papelera, ventana, puerta, babi, pincel.

Grupo de partes del cuerpo:

cara, mano, ojo, pie, nariz, pierna, brazo, dedo, boca, pelo, diente, rodilla, codo, cabeza.

Grupo de animales:

mono, elefante, pollito, gallina, perro, gato, vaca, oveja, ardilla, cerdo, mariposa, ratón, león, jirafa, serpiente, caracol, gusano, avestruz, camello

Grupo de juguetes:

coche, moto, avión, tren, barco, muñeca, payaso, construcciones, patín, patinete, pelota, casa,

Grupo de elementos relacionados con el aseo:

peine, cepillo, esponja, toalla, grifo, lavabo, jabón, pasta de diente, cepillo de dientes, albornoz.

Grupo de prendas de vestir:

abrigo, gorro, pijama, falda, árbol, pantalón, vestido, zapatos, botas, guantes, bufanda, calcetines, jersey, chandal,

Grupo de plantas:

margarita, tulipán, rosa, clavel, hoja, árbol,

Grupo de frutas:

naranja, manzana, pera, plátano, fresa, piña, cereza, sandía, melón, kiwi, mandarina, uva, melocotón.

Grupo de Acciones:

saltar, correr, sentarse, tumbarse, leer, lanzar, correr, beber, subir, bajar, llorar, reír, dormir, lavarse, cantar, jugar, andar, asustar.

Grupo de ...

De esta forma se irá elaborando tantos grupos de palabras como sea oportuno a lo largo del curso.

3er. Nivel.- Con el vocabulario de los nombres y las acciones construimos frases cortas, en un primer bloque mantenemos el nombre y modificamos la acción y en un segundo bloque mantenemos el nombre y la acción y modificamos el complemento.

Ejemplo 1er. Bloque:

Ana come
Ana ríe
Ana juega

Ejemplo 2º Bloque:

Ana come una manzana.
Ana come un plátano.
Ana come una fresa.

Luis juega con la pelota.
Luis juega con la muñeca.
Luis juega con el coche.
Luis juega con el tren.

4º Nivel.- El vocabulario de estructuras de la frase. En este paso es cuando emprendemos la tarea de confeccionar un libro, que debe satisfacer las exigencias siguientes:

- 1.-**Debe tener no más de cuatro láminas o secuencias.
- 2.-**En cada lámina o secuencia presentaremos frases cortas.
- 3.-**El texto y las ilustraciones deben tener la máxima separación posible.

A continuación se prepararán las tarjetas. Se coge una página individual del libro escogido y se escribirán todas las palabras de esa página en una tarjeta. Estas se convierten en las tarjetas de “frase estructurada” que se usará posteriormente. Al final, debemos poseer tantas tarjetas como número de páginas escritas hay en el libro. Todas

las tarjetas serán tan largas como sea necesario para la frase más larga utilizada en el texto, ya que todas deben ser iguales.

Primero tomamos las páginas del libro con las imágenes y se las mostraremos a los niños sin las frases, el educador dirá la frase correspondiente a la secuencia en voz alta y clara.

Utilizando las páginas del libro como guía (que el niño o niña no verá), tomaremos las palabras individuales que aparecen en la primera página del libro y se las enseñaremos al niño o niña en el orden que aparecen. Cada palabra se enseñará separadamente. Es importante no tratar de explicar o definir las palabras. Después de que ha visto las palabras de la frase, se las presentaremos juntas diciéndole lo que dicen las palabras juntas. Se hará esto para las restantes páginas del libro.

Los libros se pueden elaborar reproduciendo cuentos referentes a los centros motivadores que se estén trabajando o a poesías.

Otra actividad que se puede llevar a cabo y que es muy motivante para los niños es la de cantar canciones y a la vez que las cantamos les mostramos algunas palabras referentes al vocabulario, cada vez que la nombremos en la canción.

Ejemplo:

“Canciones”

La granja, la granja
¡siempre alegre está!
Y a sus animales
voy a presentar.

1.Tengo una oveja
que canta muy bien
beee, beee, ...

La granja, la granja ...

2Tengo una vaca
que canta muy bien
muuu, muuu
beee, bee ...
 muuu, muuu ...

La granja, la granja ...

3.Tengo una gallina
que canta muy bien
cococó, cococó ...
beee, bee...
muu, muu ...
cococó, cococó ...

Con los animales
que en la granja están
un coro muy grande
yo voy a formar.
(Con todos los animales)

Rimas y poesías de 3 a 4 líneas como máximo.

La rana dentro del agua
nada, nada, nada
la rana fuera del agua
salta, salta, salta

El pato dentro del agua
nada, nada, nada
el pato fuera del agua
anda, anda, anda

Resumen

Para cada unidad didáctica o centro motivador se prepara el siguiente material:

- 1º Vocabulario referente a la unidad.
- 2º Frases cortas con el vocabulario presentado.
- 3º Poesía o canción.
- 4º Elaboración del cuento de aproximadamente cuatro páginas.
- 5º Evaluación.

De 3 años a 6 años

3-4 años

1er. Nivel

Presentación de los niños y niñas, carteles con sus nombres. En este nivel los carteles de lectura aparecen sin imagen.

Carteles con los nombres de los elementos habituales del aula.

2º . Nivel

- 1º Partir de una motivación de un hecho relevante para el niño.
- 2º Sacar el vocabulario de la motivación.
- 3º Se realizan murales para los niños con ese vocabulario acompañado de imágenes
- 4º Se les pasa los carteles del vocabulario recordando la motivación.

3er. Nivel

Elaboración del cuento.

Elaboración de poesías.

Resumen de cada unidad de trabajo:

- 1º Vocabulario correspondiente a la unidad.

2° Frases.

3° Poesía.

4° Cuento.

5° Programación de actividades diarias del método lector.

6° Programación de las actividades diarias del método escritor.

7° Evaluación

4-5 años

1er. Nivel

Presentación de los niños y niñas, carteles con sus nombres.

Elaboración del calendario. Todos los días trabajamos día de la semana y mes.

2°. Nivel

1° Partir de una motivación de un hecho relevante para el niño.

2° Sacar el vocabulario de la motivación.

3° Se realizan carteles de lectura para los niños con ese vocabulario y se les pasa recordando la motivación.

4° Se llevan el vocabulario a casa y hacen un dibujo sobre el tema.

5° Se muestra a los compañeros los dibujos y palabras y se vuelven a pasar.
(Los carteles se les pasan a los niños unas 2 semanas)

6° Presentación de fonemas:

1° Vocales

Resumen de cada unidad de trabajo:

1° Vocabulario correspondiente a la unidad.

2° Frases.

3° Poesía.

5° Cuento.

6° Programación de actividades diarias del método lector.

7º Programación de las actividades diarias del método escritor.

8º Evaluación.

P.D.: La presentación de las letras se iniciará en el momento de demanda por parte de los niños, no es rígido en cuanto a la edad de los niños, dependerá de su nivel de desarrollo.

5-6 años

1º Presentación de fonemas:

1º Vocales

2º consonantes

2º Cuento de vocales y consonantes

-Relato del cuento con presentación de imágenes referenciales

-Vocabulario del cuento

-Secuencia de imágenes con carteles del vocabulario correspondiente

- Identificación de los elementos correspondientes al vocabulario

- Reconocimiento del fonemas que corresponden al cuento

- Búsqueda por parte de los niños/niñas de palabras que contengan el fonema presentado.

- Selección de las palabras que los niños y niñas han dicho, a cada uno se le entrega una palabra y elaboran un cuento en dónde aparecerán dichas palabras.

3º Elaboración del cuento con dibujos referentes.

-Los niños escribirán debajo de cada secuencia el texto correspondiente, bien solos o ayudados por el educador, el cual les muestra la frases que ellos quieren elaborar.

SECUENCIA FONÉTICA

A la hora de realizar la secuencia fonética se ha tenido en cuenta la dificultad grafomotora y los fonemas que representan un solo sonido, esta es la secuencia que presentamos:

ESQUEMAS DE LAS UNIDADES DE TRABAJO

Para cada uno de los fonemas se elabora una unidad de trabajo para los niños, las cuales constan de:

1º Motivación (presentamos un dibujo en relación al cuento de la unidad)

2º Cuento:

Actividades de comprensión lectora

Actividades fonoarticulatorias

3º Vocabulario (se relaciona el vocabulario en relación al tema)

- 4° Lámina de trabajo:
- Identificación de los elementos referentes al vocabulario
 - Búsqueda de nuevos elementos que contengan el fonema de la unidad
- 5° Lectura
- 6° Actividades de discriminación auditivas y visual
- 7° Grafomotricidad de trazos y letras.
- 8° Cada niño o niña elabora su propio cuento
- 9° Evaluación (al final de cada unidad evaluamos el proceso del niño)

BIBLIOGRAFÍA

- *Ajuriguerra, J. Y Otros.** La escritura del niño. Laida. Barcelona. 1973
- *Aparici, R. Y García, A.:** Lectura de imágenes. Ed. De la Torre. Madrid 1987
- *Auzias, M.** Los trastornos de la escritura infantil. Laida. Barcelona. 1983
- *Bang, V.** La evolución de la escritura del niño al adulto. Kapelusz. Buenos Aires. 1962
- *Bellenguer, L.** Los métodos de lectura. Okios-Tau, Barcelona 1979
- *Bettelheim, B. Y Zelan, K.** Aprender a leer. Crítica-Grijalbo, Barcelona. 1989
- *Brauner, A. Y Doussourd, M. Prelectura.** Pablo del Río. Madrid. 1979
- *Bortolussi, Marisa,** Análisis teórico del cuento infantil, Madrid, Alhambra, 1985.
- *Brunet, J.J. y Defalque, A.** (1989): Técnicas de lectura eficaz. Edit. Bruño. Madrid
- *Cervera, Juan,** La literatura infantil en la educación básica, Madrid, Cincel, 1984.
- *Cervera, Juan,** Teoría de la literatura infantil, Bilbao, Mensaje-universidad de Deusto, 1991.
- *Cairney, T.** Enseñanza de la comprensión lectora. Morata-MEC. Madrid 1992
- *Calmy, G.** La educación del gesto gráfico. Fontanella. Barcelona. 1977
- *Clemente, M.** (1989): Psicología de la lectura y métodos de enseñanza. Edit. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- *Cairney, S.** (1992). Enseñanza de la comprensión lectora. Edit. MEC- Morata. Madrid.
- *Cohen, R.** Aprendizaje precoz de la lectura. Cincel. Madrid. 1987

- ***Cone, S.** El arte de contar cuentos. Nova Terra. Barcelona. 1976
- ***Colomer, T. y Camps, A.** Enseñar a leer, enseñar a comprender. Celeste Ediciones/M.E.C. 1996.
- ***Crowder, R.** Psicología de la lectura. Alianza. Madrid 1985. Escuela Española. Madrid. 1990
- ***Cuetos, F.** (1990): Psicología de la lectura. Edit. Escuela Española. Madrid.
- ***Doman, G.** Cómo enseñar a leer a su bebé. Aguilar. Madrid. 1978
- ***Ferreiro, Emilia y otros.** Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. editores Siglo XXI.
- ***Fabregart, A.** Cómo contar cuentos en la escuela. Gram Editorial. Buenos Aires. 1990
- ***Fijalkow, Jacques,** Malos lectores, ¿por qué?, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide, 1989.
- ***Finn Garner, James,** Cuentos infantiles políticamente correctos, Barcelona, Circe, 1995.
- ***Inizam, A.** Metodo de lectura: 27 frases para aprender a leer. Pablo de Río. Madrid. 1980
- ***Iser, W.** El acto de leer. Taurús. Madrid. 1987
- ***Jiménez, J. Y Artiles C.:** Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje. Síntesis. Madrid. 1989
- ***Lebrero, M. P. Y M. T.** Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir. Síntesis. Madrid. 1988
- ***Lila R. Daviña.** Adquisición de la Lectoescritura. (Revisión crítica de métodos y teorías). HomoSapiens. Santa Fe 1999.
- ***Miranda, A.** Dificultades en el aprendizaje de la escritura, lectura y cálculo. Promolibro. Valencia. 1989
- ***Nobile, Angelo,** Literatura infantil y juvenil, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-
- ***Marony, LL.** (1993) Por una enseñanza significativa del lenguaje escrito. Signos.
- ***Medrano, G.** (1994). El gozo de aprender a tiempo. Edit. Pirineo. Huesca.
- ***Molina, S.** (1991). Psicopedagogía de la lectura. Edit. CEPE. Madrid.
- ***Parmegiani, Claude-Anne,** Libros y bibliotecas para niños, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide, 1985.
- ***Pelegrín, Ana,** Poesía española para niños, Madrid, Taurus, 1984.

- ***Pelegrín, Ana**, La aventura de oír, Madrid, Cincel, 1982.
- ***Puig Alvarez, E.** Primeros trazos. CEPE. Madrid. 1976
- ***Quintanal Díaz, J.** La lectura. Sistematización didáctica de un plan lector. Bruño.1997
- ***Richaudeau, F.** (1987): La legibilidad: investigaciones actuales. Edit. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- ***Rodríguez, M.** Lectura de cuentos en la Escuela infantil. Aula de innovación educativa, 9, pág. 58-60. 1992
- ***Roig, J.** La enseñanza de la lectura por el método global. J. V. Ediciones, Castellón de la Plana. 1991
- ***Staiger, J.** La enseñanza de la lectura. Huelmul. Buenos Aires. 1976
- ***Tajan, A.** La grafomotricidad. Marfil. Alcoy. 1984
- ***Tucker, Nicholas**, El niño y el libro, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1985.
- ***Vega, M.** (1995). Lectura y comprensión. Edit. Alianza. Madrid.
- ***Veó y Leo** . Método de lectura para niños de 3 a 6 años. Carlos Gallego y otros. Editorial Edelvives. Madrid. 1999

AMEI

<http://www.waece.com>

info@waece.com