

V JORNADAS DE LECTOESCRITURA
Y MATEMÁTICAS

“Enseñar a leer y a escribir en Educación Infantil”.

José Antonio Herrera Lara

Jerez, 5, 6 y 7 de Octubre de 2004

“Enseñar a leer y a escribir en Educación Infantil.”

1. INTRODUCCIÓN.

La enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Infantil ha sido un tema tradicionalmente sujeto a una gran controversia. Principalmente, se pensaba que los niños y niñas de este período educativo debían dedicarse a una serie de actividades que ayudaran, de alguna manera, a la consolidación de toda una gama de factores madurativos o prerrequisitos imprescindibles para el inicio de la ardua tarea del aprendizaje de la lectura. Hoy en día, paradójicamente, son todavía muchas las aulas en las que siguen imperando estas concepciones educativas, postergándose al primer ciclo de la Educación Primaria los aprendizajes relacionados con la adquisición de nuestro código fonográfico.

Mostramos nuestro asombro por este hecho porque no existen argumentos científicos que avalen tal proceder. Si bien, son muchas las evidencias que justificarían la actuación contraria. No hemos encontrado ningún tipo de consenso entre aquellos investigadores que han intentado identificar cuáles son esos supuestos factores madurativos. Cabría destacar la investigación de Downing y Thackray (1971) que tras analizar ocho tests de madurez para la lectura observan las importantes discrepancias existentes entre estas pruebas, que se suponen que evalúan la madurez de un sujeto para el comienzo de la lectoescritura, dándose la curiosa circunstancia de la existencia de factores en algunas pruebas que eran totalmente ignorados en otras.

Si la supuesta identificación de los factores madurativos no ha sido una empresa exitosa, algo parecido ha ocurrido cuando se ha querido determinar la supuesta relación existente entre determinados factores madurativos y el aprendizaje de la lectura. En nuestra provincia de Cádiz, Juan Benvenuty et al. (1982) demostró que eran muchos los buenos lectores con bajo nivel de rendimiento en pruebas de madurez y, de la misma manera, muchos los malos lectores con buen rendimiento en las citadas pruebas, lo que invalida de alguna forma la supuesta relación causal entre estos factores y el éxito lectoescritor.

Finalmente, por si hubiese aún duda alguna, sería importante destacar una prueba funcional insoslayable, cual es la innegable aparición de sujetos que son capaces de leer a la edad de tres años e, incluso, antes. Son muy importantes en esta línea las aportaciones de Doman (2000).

Todo ello nos sugiere no ahondar más en este sentido y, por el contrario, de forma muy práctica aportar estrategias y fundamentos actuales que sí están siendo efectivos en la didáctica inicial del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Nos vamos a centrar en tres aprendizajes básicos que perfectamente se pueden desarrollar en este nivel educativo. Uno, el desarrollo de la conciencia fonológica, que permitirá a nuestros alumnos percibir que el habla no es un continuo, sino la conjunción de una serie de unidades diferenciales; otro, la sistematización de las asociaciones de grafemas-fonemas, lo que les permitirá el conocimiento de nuestro código alfabético; y, por último, la creación de un léxico visual de acceso directo, lo que permite el reconocimiento y la decodificación de un gran número de palabras, sin necesidad de conocer las letras que las componen.

2. DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.

El término conciencia fonológica ha irrumpido con mucha fuerza en las últimas décadas en el ámbito de la investigación relacionada con la lectura y la escritura. Si bien, es un término no carente de una cierta controversia. Pues, por una parte, existen autores que utilizan el término desde un punto de vista restrictivo, es decir, refiriéndose exclusivamente a la habilidad para manipular fonemas; mientras, por otro lado, hay quienes lo utilizan en un sentido amplio, aludiendo a la habilidad que permite manipular no sólo fonemas, sino además, unidades intrasilábicas, sílabas y rimas.

Como es comprensible, después de la aclaración precedente, no esperaremos resultados similares de investigaciones que partan de una u otra concepción teórica del término, pues lo que sí es realmente evidente para los profesionales de la Educación Infantil es que el grado de dificultad que entraña una tarea de manipulación de fonemas, es mucho mayor que la dificultad que genera la manipulación de sílabas.

Uno de los aspectos más analizados a lo largo de estos años ha sido la supuesta relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Dos puntos de vista son, en principio los más destacables. Uno, basado en una amplia investigación realizada sobre programas de entrenamiento en habilidades fonológicas, ha tratado de demostrar la relación existente entre el conocimiento fonológico de los niños de educación infantil y su posterior éxito lecto-escritor. Su tesis no ha sido otra que confirmar que los alumnos que son entrenados en habilidades fonológicas durante su etapa infantil obtendrán un mayor rendimiento lector. Otro, basado en la investigación con adultos analfabetos, que ha intentado demostrar que la conciencia fonológica no se desarrolla de forma espontánea. Considerando a ésta pues el resultado o la consecuencia del aprendizaje de la lectura.

Aunque en un principio estas dos concepciones parecieron enfrentadas: la conciencia fonológica es la causa o la consecuencia del aprendizaje de la lectura, hoy se conciben como posturas complementarias, es decir, cabe la posibilidad de que ambas tengan su parte de razón. Así, tiene sentido el que desarrollemos la conciencia fonológica en los niños antes de que empiecen a aprender a leer. Y, a su vez, somos conscientes de que el inicio del propio aprendizaje contribuirá también a la mejora de la misma.

¿Qué podemos hacer para favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica?

Si los estudios sobre el desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica en el niño sugieren que éste adquiere conciencia primero de las palabras como componentes de las frases, y, que resuelven mejor las tareas silábicas que las fonémicas. Nos parece acertado establecer esta gradación en cuanto al conocimiento fonológico que vamos a sugerir: podríamos trabajar tres ámbitos bien diferenciados:

- Reconocimiento, identificación y manipulación de palabras.
- Reconocimiento, identificación y manipulación de sílabas.
- Reconocimiento, identificación y manipulación de fonemas.

2.1. Reconocimiento, identificación y manipulación de palabras.

El habla es un continuo en el que se intercalan determinadas pausas que separan porciones de discurso. Estas porciones de discurso comprendidas entre dos pausas reciben el nombre de grupos fónicos. El grupo fónico medio en español oscila entre las ocho y las once sílabas, lo que implica, sin lugar a dudas, que al hablar emitimos más de una palabra entre pausa y pausa. De ahí la dificultad inicial que tienen los alumnos para diferenciar cuántas palabras hay en un determinado mensaje. Dificultad que llega a plasmarse de forma evidente cuando se inician en la escritura, a través de la comisión de errores tales como uniones (juntar dos palabras que deberían ir separadas), y fragmentaciones (escribir por separado dos o más fragmentos que deberían ir juntos).

Es importante, por tanto, que habituemos a los chicos a que tomen conciencia de las palabras como unidades lingüísticas. Piense, por un momento, en la dificultad que tiene para un lector experto discriminar las palabras que está articulando su interlocutor, si éste está transmitiendo el mensaje en una lengua extranjera. El mismo grado de dificultad es el que experimentan los alumnos de infantil al carecer en su memoria de las representaciones que se corresponden con las palabras que están escuchando.

Las tareas que proponemos para la adquisición de la habilidad de manipulación de palabras están íntimamente relacionadas con los errores que suelen cometer los alumnos cuando están iniciándose en el complejo proceso lector. Nos estamos refiriendo a tareas de identificación, adición, omisión, inversión y sustitución. A nuestro modo de ver, un trabajo pormenorizado y sistemático con estas actividades puede ejercer un alto valor preventivo.

a) Tareas de identificación.

Podríamos comenzar por la estructura sintáctica básica de nuestro idioma (sujeto-verbo). Se muestra el dibujo de un personaje que estuviera realizando una acción fácilmente identificable. Los niños y niñas deberían dar

un nombre al personaje y emitir la acción que éste está ejecutando. Por ejemplo: Manolito canta. Se daría una palmada por el nombre del personaje y otra por la acción. Es aconsejable la representación gráfica de las oraciones en la pizarra o en el franelograma. Podemos utilizar líneas, figuras o símbolos para cada uno de las palabras que vamos contabilizando.

Hemos experimentado en muchas aulas que esta actividad no sólo es válida para que nuestros alumnos vayan adquiriendo esa habilidad que les permite tomar conciencia de las palabras como unidades lingüísticas, sino que, además, podemos conjugarla de forma que ayude a estimular su memoria: cada una de las mesas de la clase compone una oración, se dicen verbalmente y se representan por escrito en la pizarra o con bloques lógicos. A partir de ahí, algunos niños y niñas al azar tendrán que "leer" (recordar) las distintas representaciones.

Es conveniente que los profesores tomen la precaución de ir anotando los nombres que la clase va eligiendo para cada uno de los personajes que vamos introduciendo, pues nosotros los olvidamos con gran facilidad, por el contrario, los niños son realmente fieles a estos personajes que ellos ayudan a crear.

Cuando los alumnos identifican sin dificultad las estructuras sintácticas de dos palabras, es el momento para introducir nuevos ejemplos en los que además del sujeto y el verbo, sea necesaria la introducción de una palabra que complete el significado del verbo (objeto).

Realizaremos las mismas actividades para esta estructura (sujeto-verbo-objeto) que se recomendaron para la estructura anterior. La longitud de las oraciones se irá incrementando en función de la destreza que los chicos muestren en los niveles precedentes.

Una atención especial, dentro de esta sección de reconocimiento de palabras, deberíamos prestar a las denominadas palabras funcionales, es decir, aquellas palabras que tienen un escaso contenido significativo; su papel, dentro de una oración, es más de carácter funcional, sirven pues para presentar o introducir determinadas palabras, sirven también para unir frases u oraciones diferentes. Destacaríamos entre ellas a los determinantes, las preposiciones, las conjunciones y los pronombres. Su dificultad radica en que es más difícil representarse en la memoria el significado de una de estas palabras, que, por el contrario, representarse el significado de una palabra contenido, como puede ser un sustantivo, un verbo o incluso un adjetivo.

Una estrategia aconsejable para que los chicos y chicas presten la atención debida a estas palabras sería la de establecer comparaciones de segmentos, es decir, el profesor emitiría dos mensajes o frases que se diferenciarían exclusivamente por la introducción de una de estas palabras. El objetivo de la tarea consistiría en que los niños determinaran cuáles son las

diferencias entre los dos mensajes. Por ejemplo, el primer mensaje dice "Niño duerme" y el segundo "El niño duerme".

b) Tareas de adición.

Las tareas de adición como su nombre indica persiguen el incremento en unidades léxicas de las estructuras sintácticas. Al igual que en las tareas de identificación, empezaremos por la estructura sintáctica básica, sujeto-verbo, para que los chicos añadan nuevos elementos. La tendencia natural, al principio, es que los chicos alarguen las frases tan sólo por la parte final. Si bien, conviene que, una vez que dominan esta faceta, tomen conciencia de que es posible implementarlas por la parte inicial. Ejemplo: ¿Qué le podemos añadir al final a la frase...Javier caza?

Del mismo modo que antes, cada grupo de mesas podría completar la frase con un sustantivo, y todas podrían ser igualmente representadas y memorizadas por los distintos componentes del aula. Así, los chicos podrían elaborar distintos mensajes en los que sólo se modificaría, en este caso, el objeto o complemento directo de la oración:

- Javier caza ratones.
- Javier caza mariposas.
- Javier caza escarabajos.

Lo que de alguna manera, contribuye a que, de manera implícita, los alumnos se familiaricen con las denominadas relaciones paradigmáticas de la lengua, es decir, perciben que todas las palabras que complementan al verbo "caza" constituyen un grupo de elementos que mutuamente pueden sustituirse.

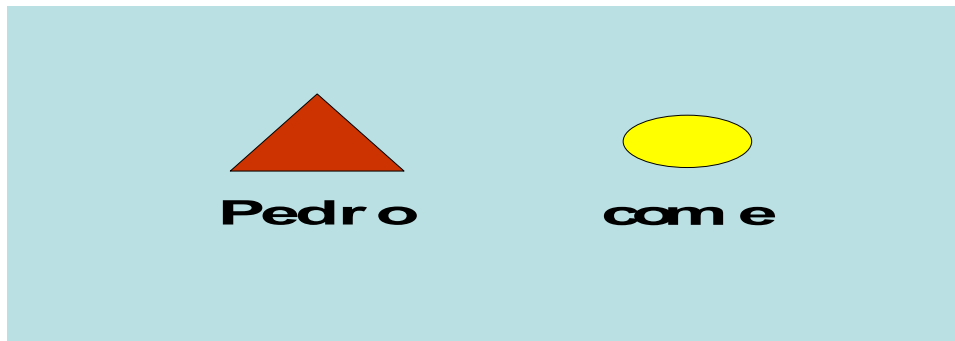
A continuación, podemos introducir una nueva estructura "sujeto-verbo", pero en este caso utilizaremos un verbo copulativo (ser, estar), a diferencia de un verbo transitivo que se utilizó en la estructura anterior. Ello posibilitará la introducción de una nueva categoría gramatical: los adjetivos, si bien, pueden seguir utilizándose los sustantivos. Ejemplo, ¿Qué le podemos añadir al final a la frase...Javier es?

- Javier es alto.
- Javier es policía.
- Javier es guapo.

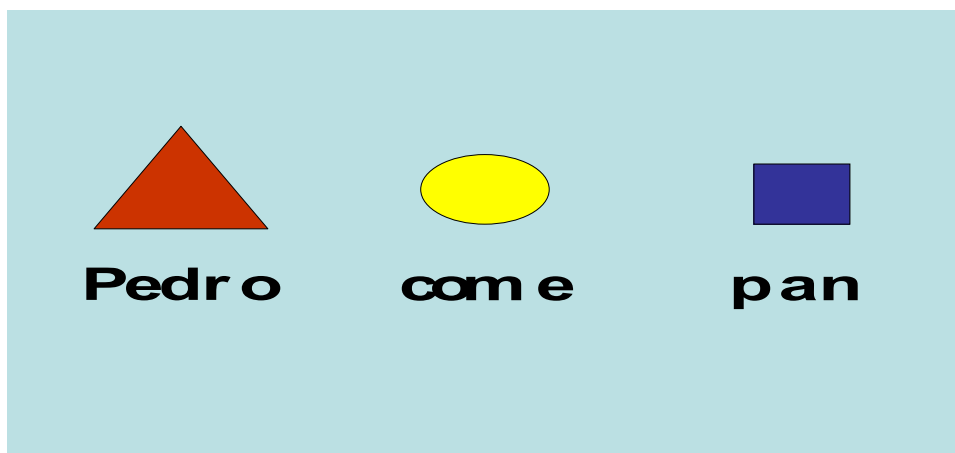
c) Tareas de omisión.

El objetivo de esta actividad es que los niños perciban lo que ocurre cuando omiten una palabra en una determinada estructura sintáctica. Una vez más, empezaremos por una estructura simple, de dos palabras, para realizar la omisión tanto de la primera como de la última. Entraña menor grado de dificultad comenzar omitiendo la última palabra, para proseguir, una vez superada esta fase, con la omisión de la primera.

Da buen resultado iniciar la actividad partiendo de algún tipo de representación, imaginemos la frase "Pedro come", podríamos representarla con dos bloques lógicos, piénsese en un triángulo grande para representar al sujeto y un círculo pequeño para representar el verbo. El profesor emite la frase en voz alta señalando cada una de las figuras con las que se corresponden. A continuación, cuestiona qué ocurriría si quitásemos la última figura. A su vez, se puede indicar que se tapen la boca cuando vayan a pronunciar la palabra que queremos omitir o que realicen el gesto del silencio en su lugar.



Cuando los alumnos dominan la omisión tanto de la palabra inicial como final en las estructuras sintácticas simples de dos unidades léxicas, iniciaremos el proceso de omisión con estructuras sintácticas de tres palabras. La secuencia recomendable suele ser empezar por omitir la palabra final, continuar con la inicial y, por último, la palabra intermedia, que origina un mayor grado de dificultad.

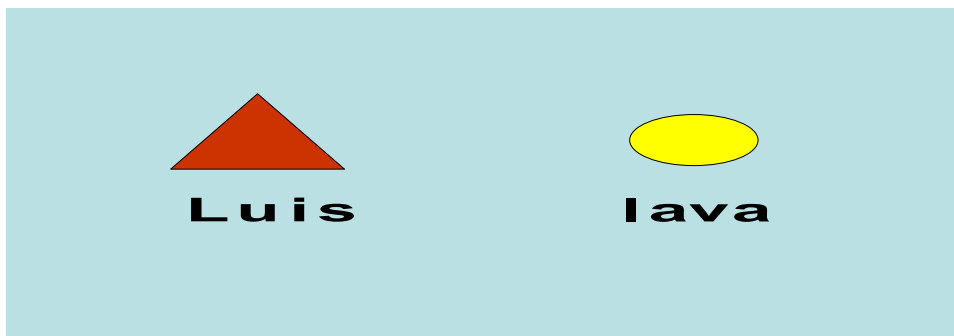


Como podrá imaginar el lector, cuando no se disponga de los bloques lógicos podremos utilizar cualquier otro instrumento en su lugar. No obstante, recomendamos, al igual que para otros muchos aprendizajes, empezar con secuencias manipulativas, en primer lugar; luego, proseguir con secuencias representativas (dibujos en la pizarra o en el franelograma), para terminar de forma absolutamente abstracta (metalingüística) ¿Qué queda en la frase "Pedro come pan" si quitamos "come"?

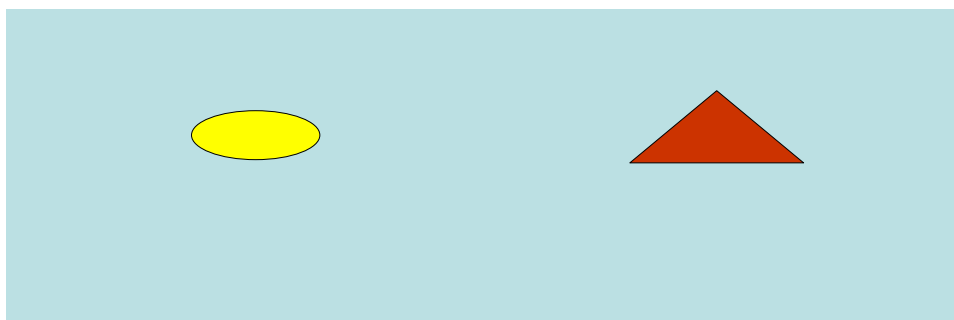
d) Tareas de inversión.

Las tareas de inversión están estructuradas para que los alumnos perciban las distintas posibilidades combinatorias que permite nuestra lengua a la hora de emitir un mensaje. Las restricciones de nuestro idioma no son excesivas en cuanto a este particular, de ahí, la necesidad de incluir este tipo de tareas, que, por el contrario, no suelen ser habituales en programas anglosajones de esta misma naturaleza, pues las restricciones de la gramática inglesa permiten realizar muy pocos cambios dentro de los componentes de una determinada estructura sintáctica.

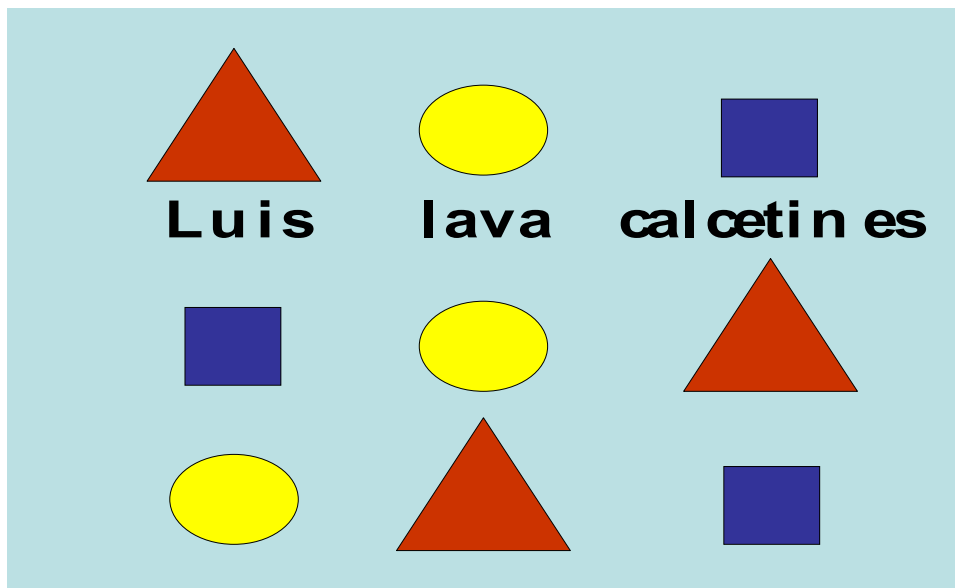
Comenzaremos, otra vez, por la estructura básica "sujeto-verbo". Al igual que en las actividades anteriores podríamos representar una oración con objetos que se puedan manipular. Por ejemplo:



Los chicos emitirían en voz alta la oración señalando el triángulo al emitir la palabra Luis, y señalando el círculo al pronunciar la palabra lava. Tras la ejecución de varias realizaciones de forma correcta, se les formulará la siguiente pregunta: ¿Cómo se diría si colocásemos las figuras de la siguiente forma?



El dominio de la tarea precedente por la mayoría de los chicos y chicas de la clase, nos permitirá un trabajo similar sobre estructuras sintácticas de tres palabras:



Algún lector podría preguntarse si estamos olvidando que el objetivo fundamental de la reflexión lingüística sobre las palabras no tiene otro sentido que los chicos tomen conciencia de las mismas, pero, a nuestro modo de ver, además, podríamos reflexionar sobre la corrección o posible ambigüedad de determinados mensajes que pueden estar bien configurados sintácticamente, pero no tienen un sentido claro desde un punto de vista semántico. Obsérvese, si no, la similitud sintáctica de las dos frases siguientes y su divergencia semántica.

La mesa de madera

La madera de mesa

No es éste, evidentemente, el objetivo primordial que está detrás del desarrollo e implementación de la conciencia léxica, pero tampoco debemos rehuirlo cuando se presente la ocasión y estemos seguros de que la situación esté al nivel de los chicos.

e) Tareas de sustitución.

Las tareas de sustitución ayudarán, al igual que las tareas anteriores, a que los alumnos vayan tomando conciencia del número de palabras que componen los mensajes que ellos mismos van construyendo. No obstante, nos parece una tarea especialmente relevante para que los chicos vayan infiriendo, implícitamente, las relaciones sintagmáticas que se producen dentro de las estructuras sintácticas. Al igual que las tareas de adición contribuían al desarrollo de las relaciones paradigmáticas, ahora podríamos enfatizar la relación sintagmática.

Imaginemos que retomamos cualquiera de los ejemplos que se hayan trabajado con estructuras de dos palabras, por ejemplo: Luis lava. El objetivo

es que los chicos sean capaces de ir sustituyendo cada uno de los dos componentes de que consta esta estructura por cualquiera que pudiera ocupar su lugar. ¿Cómo se diría si en lugar de Luis fuera Juan el que lo hace? Al principio las sustituciones no deben generar ningún cambio en la estructura, pero, progresiva y paulatinamente, se introducirán componentes que originen la necesidad de tener que realizar algunos cambios, ¿Cómo se diría si en lugar de Luis fueran los niños los que lo hacen? ¿Cuántas palmadas daríamos en esta frase? La necesidad de hacer concordar el sujeto con el verbo en número y persona es el tipo de relación paradigmática a la que aludíamos anteriormente, y que, a nuestro modo de ver, se puede facilitar con este tipo de actividad.

2.2. Reconocimiento, identificación y manipulación de sílabas.

El segundo nivel de conocimiento fonológico que podríamos intentar desarrollar es la conciencia silábica. Cuando los chicos empiezan a identificar y manipular las palabras dentro de las frases y oraciones, con gran facilidad comienzan a descomponer palabras en sílabas, sobre todo si nosotros, con frecuencia, facilitamos que las palabras que manipulen compartan determinadas sílabas. Aunque pueda parecer difícil la transición de unas tareas a otras, en la práctica podréis constatar que no genera una excesiva dificultad.

La sílaba en nuestra lengua tiene una gran entidad sonora, mostrándose una clara tendencia a la sílaba abierta, es decir, predomina la terminación vocálica, y su comienzo en consonante. Todo ello, unido al énfasis que adquieren las sílabas en cantidad de juegos de corro y estribillos del folclore popular, facilita el reconocimiento de las mismas.

Pito, pito, gorgorito.
¿Dónde vas tú tan bonito?
A la era verdadera
Pin, pon, fuera.

Todas las tareas que se han desarrollado para el trabajo de la conciencia léxica son igualmente recomendables para trabajar la conciencia silábica. Actividades de identificación, adición, omisión, inversión y sustitución; con la única diferencia que, ahora, la unidad de análisis será la sílaba, en lugar de la palabra.

Es aconsejable empezar con palabras bisílabas, preferentemente formadas por sílabas directas o abiertas, es decir, sílabas que estén constituidas por una consonante y una vocal, (pa-le-ti-mo...). ¿En cuántos trocitos podemos romper la palabra "gato"? Vamos a dar una palmada por cada uno de ellos. En algunas ocasiones, muchos de los profesores y profesoras que están trabajando estas actividades en sus aulas, utilizan un apoyo diferente en función del tipo de conciencia que estén desarrollando: palmadas, si están identificando las palabras de una frase; golpes sobre la mesa, si están identificando sílabas; y zapatazos, si están identificando fonemas.

Los resultados de determinados estudios parecen sugerir que la posición que ocupe la sílaba dentro de una palabra puede aportar un nivel diferente de dificultad. Los chicos y chicas de la educación infantil suelen tener menos problemas, en tareas de identificación, con las sílabas iniciales que con las finales. Al mismo tiempo, éstas se identifican mejor que las sílabas intermedias.

<u>ca</u> inicial	<u>re</u> intermedia	<u>ta</u> final
----------------------	-------------------------	--------------------

En tareas de adición u omisión, por el contrario, la secuencia se invierte. Es más fácil añadir o quitar la última sílaba, proseguir con la sílaba inicial y, de nuevo, las sílabas intermedias son las más complejas.

Otro aspecto a considerar, para todas las tareas, es el hecho de intentar partir de palabras que tengan significado para los chicos, y, al mismo tiempo, tener la precaución, una vez efectuada la tarea, de que lleguemos a palabras que también tengan significado, de lo contrario, el nivel de abstracción es mayor, y la complejidad aumenta. Veamos un ejemplo de esto: Si estamos trabajando tareas de adición, sería conveniente partir de palabras que una vez se le añada la sílaba seleccionada, den como resultado palabras con sentido. Si a la palabra "pato" le añadimos al final el trocito "so", ¿Qué palabra obtenemos?

pato + so = patoso

Un tratamiento especial deberíamos otorgar al trabajo con determinadas tipologías silábicas. Nos parece muy significativo el alto índice de error que se produce, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, con las denominadas sílabas directas dobles (consonante-consonante-vocal), aquéllas que los logopedas suelen denominar sinfones. Pues los estudios consultados, realizados desde el ámbito de la lingüística, como desde el ámbito de la psicología, revelan que la tasa de frecuencia de aparición de esta estructura silábica en nuestra lengua ronda el 5%. Por todo ello, consideramos que un tipo de sílaba que se da con una frecuencia tan escasa, debe albergar una dificultad intrínseca específica; de lo contrario, cómo explicar el alto índice de error que en ellas cometen nuestros alumnos.

Nuestra larga experiencia docente relacionada con cursos de perfeccionamiento para el profesorado de infantil y primaria nos sugiere que aclaremos el concepto genérico (sílabas directas dobles o sinfones) que acabamos de utilizar, pues si no partimos de un convencimiento de que nuestros lectores reconocen todas las sílabas que entran dentro de esta categoría, difícilmente podrán dedicar un trabajo específico a la didáctica de las mismas.

En la Lengua Española, las sílabas directas dobles (CCV) se forman a partir de la unión, o, utilizando el término lingüístico, de la licuación de las consonantes oclusivas (p,t,c,b,d,g), o de la consonante fricativa (f), con las consonantes líquidas (l,r). De ahí, surgirían, en principio, las siguientes combinaciones:

pr	tr	cr	pl	tl	cl	fr
br	dr	gr	bl	dl	gl	fl

El caso de la licuación de la "d" con la "l" no se produce en ninguna de nuestras palabras, y, por el contrario, la combinación "tl", aunque se produce en ciertas palabras (atleta, atletismo, atlas...), la fonología no admite su licuación, configurando la "t" la finalización de la primera sílaba, y la "l" el inicio de la sílaba siguiente.

2.3. Reconocimiento, identificación y manipulación de fonemas.

El nivel más complejo y exigente de conocimiento fonológico que podemos intentar instaurar, sin lugar a dudas, no es otro que el de los fonemas.

Cualquier palabra está formada por una serie de conjuntos fónicos, indivisibles, que reciben el nombre de fonemas. La dificultad radica en que los fonemas, en sí mismos, no son más que abstracciones de sonidos, pues lo que realmente pronunciamos a la hora de emitir una palabra son alófonos o variantes combinatorias de un mismo fonema.

Dicho de otra manera, un mismo fonema puede tener realizaciones fonéticas diferentes, de acuerdo con el contexto que lo rodee. Por ejemplo, cuando pronunciamos una "n", no lo hacemos de la misma manera si ésta va seguida de una "t", que si va seguida de una "ch". El fonema /n/ se pronuncia presionando la lengua sobre los alvéolos, pero si va seguido de una letra "t", tiende a dentalizarse (la punta de la lengua no llega hasta los alvéolos y presiona sobre los dientes superiores), de la misma manera que cuando va seguida de una "ch", suele palatalizarse (la lengua se repliega levemente hacia el velo del paladar sin ejercer contacto alguno con los alvéolos).

Si en el apartado silábico hemos llamado la atención sobre las sílabas directas dobles o sinfonas, aquí, quizás, sea donde, realmente, tengamos que prestarle especial dedicación, ya que con esta enseñanza metalingüística podríamos conseguir que sean capaces de analizar los distintos fonemas que componen esta compleja estructura silábica, y, así, prevenir las dificultades que habitualmente cometen cuando tienen que leerlas o escribirlas.

No todos los fonemas generan el mismo grado de dificultad. Los fonemas vocálicos estimamos que podrían ser los primeros, pues ya habrían sido trabajados anteriormente en el nivel silábico. Los fonemas fricativos,

De nuevo, debemos recordar que serán las mismas actividades o tareas sugeridas para el desarrollo de la conciencia léxica (tareas de identificación, adición, omisión, inversión y sustitución) las que podremos utilizar para el trabajo sistemático sobre los fonemas. Sin olvidar que al manipular unidades tan pequeñas, es difícil cumplir siempre el principio de intentar manipular elementos que sean significativos para nuestros alumnos, aunque estamos seguros de que la enorme creatividad de los maestros y maestras reducirá en lo posible esta dificultad.

La locomotora hace... pi...pi...pi...pi...pi

Si le añadimos al final la de mandar a callar ¿qué sonará?

pis...pis...pis...pis...pis...pis...pis...pis...pis...pis...pis...

a) Algunas consideraciones metodológicas.

El planteamiento lineal que hemos realizado para la presentación del conocimiento fonológico se ha hecho así, exclusivamente, por cuestiones didácticas, pero en ningún momento consideramos que estos niveles diferentes deban trabajarse de forma secuencial, es decir, que no es necesario, como algunos autores recomiendan, restringir el desarrollo de la conciencia léxica para los niños de 3 años, la conciencia silábica para los niños de 4 años y la conciencia fonémica para los niños de 5.

Cuando los niños realizan estas actividades dentro del aula, y están rodeados de todo un contexto letrado... letras, tarjetas con palabras, carteles que designan objetos, etc. La propia curiosidad del niño demandará con rapidez respuestas relativas a la semejanza que guardan palabras que comparten sílabas, o palabras que comparten fonemas. Estos momentos serán inmejorables para reducir el nivel de análisis e iniciarles en el reconocimiento de las sílabas o los fonemas.

3. SISTEMATIZACIÓN DE LAS ASOCIACIONES DE GRAFEMAS-FONEMAS.

Vamos a exponer nuestro planteamiento sobre cómo poder reforzar las asociaciones de las letras con sus correspondientes fonemas, lo vamos a presentar como algo diferente al conocimiento fonológico que acabamos de tratar; si bien, el lector podrá fácilmente entender las posibilidades de combinación que surgen del trabajo de las habilidades fonológicas y el reforzamiento de las asociaciones grafema-fonema.

Nos hemos inspirado en un método correctivo, ideado hace más de 50 años, destinado a chicos que no lograban aprender a leer en inglés por métodos basados, principalmente, en el reconocimiento visual de las palabras.

Tradicionalmente, nos estamos refiriendo exclusivamente al ámbito español, la enseñanza de la lectura se ha basado, sobre todo, en el establecimiento de una serie de asociaciones sólidas entre letras y sus correspondientes sonidos. El maestro o maestra, siguiendo una secuencia previamente establecida, introducía por medio de asociaciones viso-auditivas la letra objeto de estudio... "Hoy vamos a aprender una letra nueva, fijaos cómo la escribo en la pizarra. Esta letra se llama o suena así".

El denominador común de los métodos basados en estos planteamientos quedaba reducido a que los aprendices retuviesen de forma permanente la representación visual de una letra con su correspondiente nombre o sonido, que percibían auditivamente. Ni tan siquiera se hacía hincapié en la reversibilidad del procedimiento para fortalecer la ansiada asociación, es decir, solicitar la elección del niño de una letra, de entre varias, guiado exclusivamente por la audición del nombre o sonido de la misma.

A nuestro modo de ver, es una imprudencia desperdiciar las diferentes posibilidades que cualquier niño podría utilizar para retener en su memoria la correspondencia establecida entre una letra, y el fonema que ésta representa; sobre todo, cuando hoy sabemos mucho más que años atrás sobre los distintos estilos de aprendizaje que pueden manifestar nuestros alumnos.

Nos estamos refiriendo, sin lugar a dudas, a una metodología multisensorial, es decir, que favorezca todos los canales sensoriales que pudieran utilizarse para percibir, retener y recordar las correspondencias entre las letras y sus sonidos. Una metodología multisensorial porque estimula lo visual, lo auditivo, lo kinestésico y lo táctil.

Evidentemente, no todos nuestros alumnos necesitan tantos puntos de apoyo para establecer cualquier aprendizaje de carácter asociativo, pero como la introducción de las letras siguiendo esta metodología no genera gran dificultad, nos parece mucho más acertado que se aporten todos y cada uno de los apoyos de que dispongamos, para que sean los niños realmente los que seleccionen los que les sean más favorables.

Pasemos, por tanto, a desgranar los enigmas de esta metodología multisensorial o metodología VAKT (Visual-Auditiva-Kinestésica-Táctil). Si combinamos de forma adecuada los distintos canales sensoriales a los que alude esta metodología, podríamos establecer hasta 12 combinaciones sensoriales diferentes:

1. V-A: Viso-auditiva.
2. A-V: Auditivo-visual.
3. V-K: Viso-kinestésica.
4. K-V: Kinestésico-visual.
5. V-T: Viso-táctil.
6. T-V: Táctil-visual.
7. A-K: Auditivo-kinestésica.

8. K-A: Kinestésico-auditiva.
9. A-T: Auditivo-táctil.
10. T-A: Táctil-auditiva.
11. K-T: Kinestésico-táctil.
12. T-K: Táctil-kinestésica.

Veamos la ejemplificación de alguna de ellas. Una combinación sensorial V-K es la que nos permite transformar el símbolo visual en movimiento, es decir, el maestro o maestra mostrará una letra a los alumnos y éstos realizarán en el aire el movimiento que caracteriza la realización motriz de la letra en cuestión. Una combinación A-T es la que favorece la transformación del símbolo auditivo (sonido) en símbolo táctil (percepción de la silueta de la letra mediante la yema del dedo).

El hecho de que se favorezcan tantos apoyos no nos parece excesivo, somos conscientes de que los alumnos con más dificultades de aprendizaje los necesitan y los utilizan durante más tiempo, mientras que los más adelantados prescinden de ellos con más rapidez. El método onomatopéyico de Sanabria, caracterizado en su momento por la incorporación de la actividad muscular, no pretendió otra cosa que facilitar la asociación de las letras con sus fonemas correspondientes, añadiendo un punto de apoyo extra, que no era otro que un gesto que acompañaba a la onomatopeya. Pues bien es sabido, que entre los chicos que seguían este método, unos, los más espabilados, abandonaban el apoyo muscular (gesto) con gran rapidez; por el contrario, otros, los de más dificultades, lo arrastraban durante mucho más tiempo.

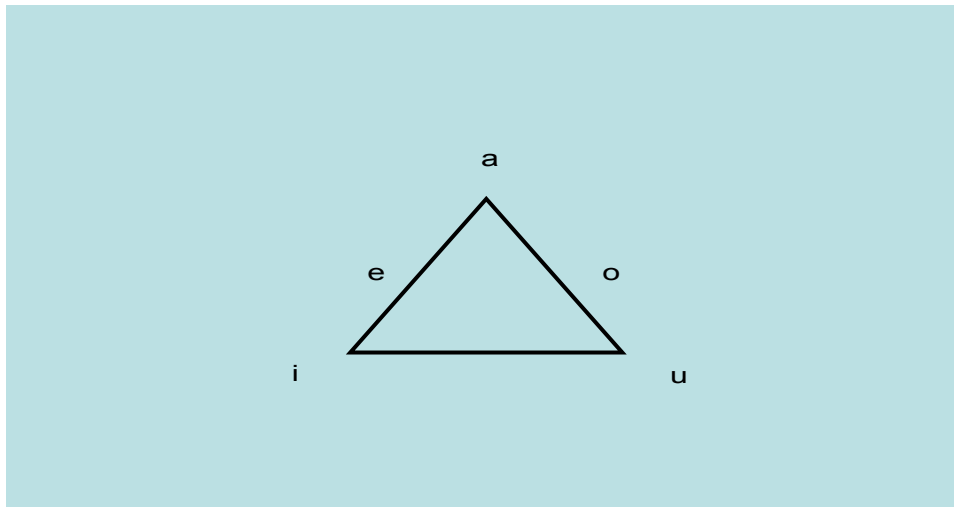
Además, no es necesario trabajar de forma sistemática cada una de las 12 combinaciones sensoriales cada vez que introducimos una nueva letra. Pues podemos proponer actividades que de forma conjunta estimulen los 4 canales sensoriales implicados (visual, auditivo, kinestésico y táctil). Imaginemos que hemos escrito varias letras en la pizarra y emitiendo el nombre o fonema de una de ellas, demandamos que un chico se acerque y repase con su dedo el contorno de la letra que acabamos de pronunciar. Al mismo tiempo, irá pronunciando en voz alta el sonido de la misma. Ni que decir tiene, que en una simple tarea como ésta, el chico está recibiendo de forma conjunta el patrón auditivo, visual, kinestésico y táctil de la letra objeto de estudio.

3.1. Algunas consideraciones sobre las vocales.

Las vocales del español, así como todos los fonemas consonánticos, se clasifican en función de tres rasgos distintivos: el modo de articulación, el punto de articulación y la vibración o no de las cuerdas vocales. Así, podríamos calificarlas, en función de las consideraciones anteriores, con los siguientes rasgos:

- Vocal "a": es una vocal abierta, central, sonora.
- Vocal "e": es una vocal media, anterior, sonora.
- Vocal "i": es una vocal cerrada, anterior, sonora.

Vocal "o": es una vocal media, posterior, sonora.
Vocal "u": es una vocal cerrada, posterior sonora.



Todas las vocales son sonoras, éste es un rasgo fonético, por tanto, que no tiene ningún valor fonológico. Si bien, los otros dos rasgos fonéticos, modo y punto de articulación, sí aportan diferencias entre las mismas. Precisamente el hecho de que todas las vocales sean sonoras (vibren las cuerdas vocales al pronunciarlas), así como el que, además compartan alguno de los otros dos rasgos diferenciales, obliga, según nuestra experiencia, a observar ciertas consideraciones a la hora de establecer una secuencia adecuada en su didáctica.

Son muchos los maestros y maestras que no son capaces de justificar las razones por las que han establecido un determinado orden para la didáctica de las vocales. No es que seamos partidarios de establecer una secuencia rígida y cerrada, pero sí de conocer ciertas peculiaridades que pudieran hacernos decantar por una secuencia u otra en función de las peculiaridades de los niños y niñas con los que estemos trabajando.

Establezcamos la secuencia (o,i,a,u,e) como orden establecido para la introducción de las vocales. Si observamos el recorrido que se ha seguido sobre el triángulo de arriba, se apreciará que partiendo de la vocal "o", continuaremos con la que más se opone a ésta, desde un punto de vista fonológico. La "o" es media y posterior, mientras que la "i" es cerrada y anterior. La siguiente será la "a", que también es la que más contrasta fonológicamente con la "i". Pues una es cerrada y anterior, y la otra abierta y central. Luego, viene la "u", una vez más, el contraste se produce en los dos rasgos distintivos. Por último, finalizamos con la "e", que, como todos los profesores experimentados sabemos, es la vocal que más dificultades suele generar a los chicos, sobre todo desde un punto de vista grafomotriz.

Este primer planteamiento lo justificamos desde el análisis empírico de las numerosas sustituciones vocálicas que cometen nuestros alumnos al hablar,

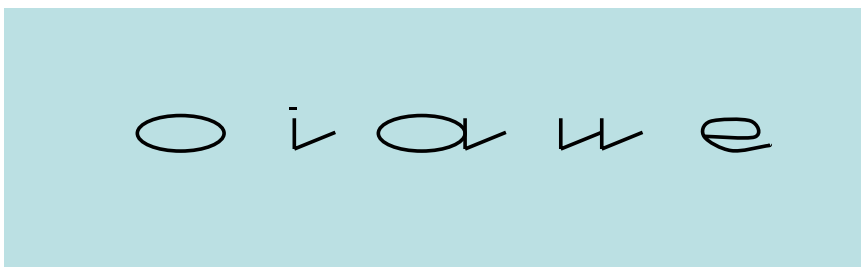
sustituciones quizás más acentuadas en las hablas meridionales. Son frecuentes los chicos que dicen:

mondarina en lugar de mandarina.
enstituto por instituto.
sumier por somier.
lestimado por lastimado.
inyesado por enyesado.
medecina por medicina.
análises por análisis.
geráneo por geranio.
ringlón por renglón.

Sustituciones que muestran que los cambios se producen siempre entre los fonemas vocálicos más próximos, es decir, los que comparten alguno de los dos rasgos fonológicos distintivos:

Sustitución de "a" por "o".
Sustitución de "e" por "i".
Sustitución de "o" por "u".
Sustitución de "a" por "e".
Sustitución de "i" por "e".

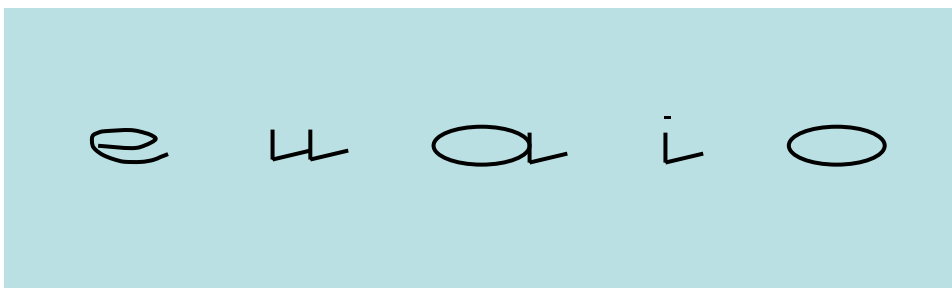
Esta secuencia tiene el beneficio de aunar dos importantes ventajas, por una parte, como acabamos de ver, se facilita la mayor discriminación fonológica posible entre letra y letra, pero, al mismo tiempo, se consigue la mayor facilitación procedimental en lo que a la escritura de las mismas se refiere. La letra "o" es la más sencilla de representar gráficamente, pues, incluso antes de aprenderla están acostumbrados a pintar círculos. La letra "i" también es bastante simple, un trazo vertical más un trazo diagonal hacia la derecha. La letra "a" no entraña ninguna dificultad, pues no es más que la unión de una "o" y una "i". La letra "u" a su vez es la unión de dos íes, quedando la letra "e", como letra más compleja grafomotrizmente hablando, relegada a la última posición.



Evidentemente, nuestro lector puede haber observado la existencia de otra secuencia, (e,u,a,i,o), que al igual que la anterior, aporta el mismo grado de contraste fonológico. En lugar de empezar por la letra "o", empezamos por

la "e" y realizamos, sobre el triángulo, el mismo recorrido que se realizó para la primera secuencia. Bien es cierto que, a nivel fonológico, son exactamente idénticas. No obstante, a nivel de representación gráfica (escritura), esta última es bastante más compleja, empezando además, como ya se ha dicho, por la letra que más dificultades suele generar.

Si en un principio, hemos comentado que no somos partidarios de secuencias cerradas, es porque son muchos los factores que pueden incidir en estos planteamientos. Hasta ahora hemos considerado tan sólo dos. Por un lado, el contraste fonológico, que puede ayudar a aquellos chicos que tengan una especial dificultad de discriminación fonémica; y, por otro lado, la representación gráfica o escritura, que también se puede considerar en aquellos casos de chicos y chicas con dificultades motrices. Por todo ello, lo importante para nosotros es que los maestros conozcan estos condicionantes y elijan el que mejor se adapte a las necesidades de sus alumnos.



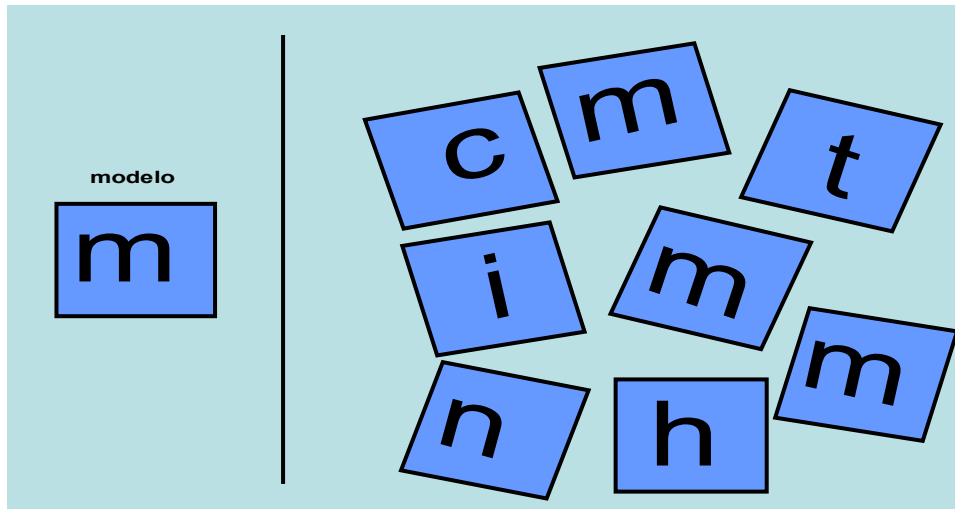
No nos gustaría finalizar este apartado sin hacer una especial mención a los aspectos motivacionales. La motivación mueve montañas, y, por ello debemos tenerla siempre muy en cuenta. ¿Qué vocal pensáis que podría ser la mejor para empezar con una chica que se llama Elena? De la misma manera que sería conveniente apuntar que los mismos condicionantes que se han tenido en cuenta para la secuenciación de las vocales, se deberían tener en cuenta para la introducción de las consonantes.

3.2. Actividades de manipulación de letras.

A continuación, vamos a proponer una serie de actividades que utilizando las letras móviles, tarjetas con una representación ortográfica de cada una de las letras de nuestro alfabeto, se nos antojan como muy útiles para el afianzamiento de las reglas de conversión de grafemas en fonemas. Pensamos, además, que son actividades que no dejan a un lado el ludismo requerido para las actividades de enseñanza-aprendizaje propias de este nivel.

Es imprescindible que las aulas de infantil o preescolar cuenten con gran cantidad de tarjetas manipulables con todas las letras de nuestro código alfabético. Las letras dobles o dígrafos (ll, rr, ch) también se encontrarán entre estas tarjetas, así como la letra "h", que si bien es una letra, no es la representación gráfica de ningún fonema.

a) A buscar el modelo: esta actividad tiene como objetivo que los chicos y chicas se vayan familiarizando viso-espacialmente con las letras. Es una tarea en la que las orientaciones sobre las exigencias de la misma se deben aportar de forma visual, es decir, en ningún momento se nombrará la letra o se emitirá el fonema que ésta represente, tan sólo, como el título de la actividad indica, se le pedirá a los chicos que busquen y seleccionen todas las tarjetas que sean iguales al modelo.



Cuando los chicos y chicas realicen esta actividad con soltura, sin confundir e intercambiar letras que tengan una gran similitud gráfica, estaremos seguros de que han adquirido la representación mental visual de cada una de ellas. Es una actividad igualmente válida para la evaluación de sujetos que cometen en lectura o escritura sustituciones de letras. Este tipo de error puede producirse por dificultades o confusiones con la identificación de las formas de las letras, o con los sonidos que éstas representan. Por ello, el sujeto que no manifiesta dificultades, guiado por un modelo visual, para la selección de tarjetas que coincidan con éste, si comete, en lectura o escritura, errores de esa índole, es porque su problema es fonológico.

b) Letra a letra: utilizando los nombres de los propios alumnos y alumnas de la clase, o determinadas palabras representativas que formen parte del aula como contexto letrado, iremos seleccionando letras que serán introducidas siguiendo todas las orientaciones multisensoriales que se expusieron anteriormente. De la misma manera, nos parece igualmente útil las recomendaciones sugeridas para el trabajo de la conciencia fonémica.

m

Esta suena /mmm/ como hace la vaca.

j

Esta suena /jjjjj/ como cuando tienes una espina clavada en la garganta.

ñ

Esta suena /ñññññ/ como un grupo de pirañas devorando a su presa.

c) Afina tu oído: esta actividad es muy parecida a "A buscar el modelo". Esta última pretendía que los chicos discriminasen las letras por sus formas. La actividad que ahora nos ocupa, persigue que discriminen las letras por sus sonidos. El objetivo, por tanto, será que los niños y niñas busquen todas las letras que suenen según un modelo, destacando que el modelo no puede ser visual, sino auditivo. Busca de entre las siguientes tarjetas las que suenen /mmmmmm/

Al igual que antes, nos parece una actividad válida a su vez para interpretar si las sustituciones que un sujeto comete, en lectura o escritura, son o no de naturaleza fonológica.

d) El cerdito come letras: partiendo del contenido de un cuento en el que el personaje principal sea un simpático cerdito al que le encantan especialmente las letras de todos los colores y sabores, vamos a utilizar palabras que sean, una vez más, familiares para los chicos (nombres propios, colores, objetos, animales...), las vamos a utilizar como modelos, las vamos a presentar de forma completa, y, al mismo tiempo, las vamos a presentar faltándole una letra.

The image shows a light blue background with a title box at the top containing the text "El cerdito come letras". Below the title, there is an illustration of a pair of shoes: a brown lace-up shoe and a yellow high-heeled shoe. To the right of the shoes, the word "zapatos" is written in a blue box. Further to the right, the word "_apatos" is written in a blue box. Below these, several individual letters are scattered in blue boxes: 's', 'z', 'c', 'a', 'n', and 'l'.

Los chicos tendrán que completar con la letra apropiada diciendo el sonido de la misma. Ni que decir tiene, que esta misma actividad puede ser

realizada con palabras que no sean familiares para los chicos. De la misma forma que podríamos aumentar notablemente el nivel de dificultad de la misma si retirásemos el modelo de la palabra completa. Al principio, como es lógico, conviene que se trabaje con el modelo delante para ir retirándolos de forma progresiva. Es una actividad muy singular, pues puede ayudar a desarrollar tanto la vía directa o léxica como la indirecta o fonológica.

e) Series de letras: al igual que en las conocidas series numéricas, con las series de letras perseguimos que los niños y niñas busquen una determinada secuencia dentro de una serie y puedan, utilizando las letras móviles, continuarlas. Como es comprensible, es una tarea que tendrán que resolver de forma manipulativa y verbal, pues lo que realmente nos interesa es que los chicos vayan expresando en voz alta el nombre o sonido de las letras que van colocando en la serie. Esta es una actividad que además de fortalecer la vía indirecta de lectura, favorece el razonamiento inductivo.

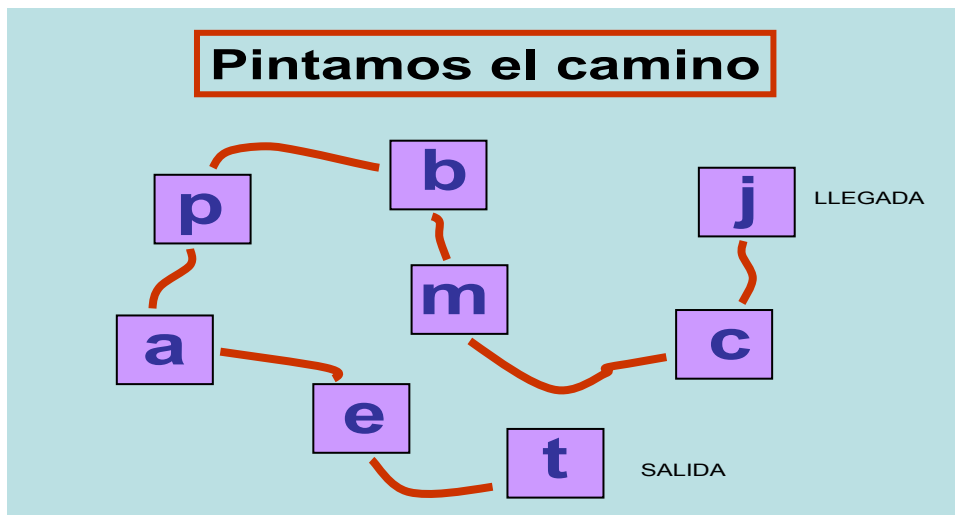
Series

1ª a b a b

2ª a a b a a b

3ª e t e t e t

f) Pintamos el camino: se distribuyen 8 o 10 letras móviles por el suelo, un chico pedirá a una chica que se sitúe junto a una de las letras, el chico emitirá en voz alta el sonido de la misma, la chica con un trozo de tiza irá marcando el camino entre letra y letra, que el chico le indique. El punto inicial de salida podemos marcarlo con un símbolo especial, y lo mismo podríamos hacer con la meta o punto final de llegada. Una vez que la ruta o camino ha sido pintada el resto de los compañeros pueden ir "leyéndola": salimos de la letra "a", luego fuimos a visitar la letra "t", a continuación nos dirigimos a la letra "ch"...



g) Utiliza tu memoria: el juego consiste en que un chico muestre a otro una serie de tres letras. Este último tiene que intentar recordarlas, pues inmediatamente el primer chico retirará una tarjeta, sin que el segundo chico lo vea. A continuación, el chico que había memorizado las letras tendrá que adivinar y decir el sonido de la letra que había desaparecido. Es un juego que se puede jugar por parejas, por grupos pequeños, e, incluso en gran grupo. Es conveniente, considerando los datos procedentes de estudios sobre la capacidad de la memoria a corto plazo, que las series sean pequeñas, nunca superior a 7 elementos, y, que el incremento en las series se realice de forma progresiva, cuando estén habituados a las series de tres letras pasaremos a las series de 4 y así sucesivamente. Es un juego, al mismo tiempo, que se presta al desarrollo de estrategias de memoria, por ejemplo, podemos enseñar a los chicos que repasen mentalmente las letras antes de apartar la vista, así como, que intenten repetirlas mientras el compañero realiza la sustracción.

h) A sumar: es una actividad pensada para que nuestros alumnos se familiaricen con los procesos de síntesis. El objetivo consiste en que partiendo de las letras vayan configurando unidades superiores, sílabas concretamente. Podríamos partir de una tabla de doble entrada, en el eje vertical se colocará una letra móvil por cada una de las cuadrículas, se procederá de la misma manera con el eje horizontal. Los chicos, por turnos, tendrán que completar, utilizando otras letras móviles, las cuadrículas en blanco con las sílabas correspondientes. Además, leerán en voz alta las combinaciones resultantes. Es aconsejable que se establezca un orden para cada uno de los ejes, por ejemplo, la letra situada sobre el eje vertical ocupará siempre el primer lugar, y la letra procedente del eje horizontal el segundo. Esto nos permitirá un cierto orden para poder trabajar sílabas directas (consonante-vocal), sílabas inversas (vocal-consonante).

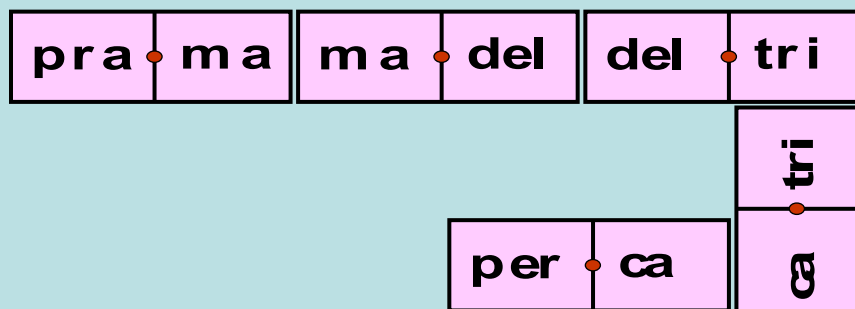
Las sílabas más complejas pueden igualmente trabajarse con esta actividad, sería suficiente considerar un tercer eje vertical, situado justo a la derecha del rectángulo. Ayudaría bastante para trabajar las sílabas mixtas (consonante-vocal-consonante), y las sílabas directas dobles (consonante-consonante-vocal).

A sumar

	a	i	o	u
j				
p			p o	
f				

i) **Dominó silábico:** es otra actividad que pretende que los chicos y chicas no tengan problemas con las distintas combinaciones silábicas. Necesitamos, como en el juego del dominó, muchas tarjetas-fichas que contengan dos combinaciones silábicas. Se reparten las tarjetas entre varios jugadores, se puede establecer un mazo para que el jugador que no disponga de una tarjeta para colocar sobre la mesa, se vea obligado a "comer", es decir, tomar alguna del mazo. Antes de empezar el juego, se puede establecer cuál será la ficha que inicie la partida. A partir de ahí, el alumno que coloque una ficha tendrá que ir verbalizando "pra" con "pra". Ganará el jugador que antes se quede sin tarjetas.

Dominó silábico



La elaboración del dominó puede realizarse pensando en todas las combinaciones silábicas posibles, o considerando tan sólo las sílabas más complejas. Es necesario recordar que una misma estructura silábica puede ser más o menos compleja dependiendo de la vocal que ocupe el núcleo silábico. Dicho de otra manera, no es suficiente trabajar "pra", además tenemos que trabajar esta secuencia con las restantes vocales: pre, pri, pro y pru.

j) La sopa de letras: siguiendo la misma dinámica de las sopas de letras que habitualmente vienen en los libros de texto o de pasatiempos, vamos a solicitar a nuestros chicos que busquen el número total de letras que aparecen a partir del sonido de cada una de ellas. Nos interesa, por tanto, que partiendo del fonema que una letra represente, busquen el número total de letras que representa ese sonido. Esta es una actividad que puede, incluso, ser preparada por los propios alumnos. Sería conveniente que mientras organizan la sopa de letra vayan verbalizando el nombre y/o sonido de cada una de ellas.

La sopa de letras

a	b	h	k	u	t	s	v	b	m	l	ñ
w	q	r	t	y	u	v	d	f	g	h	n
o	p	z	a	q	s	w	c	r	f	t	b
g	h	i	j	m	n	l	k	i	o	j	i
u	w	t	i	p	l	l	ñ	n	m	b	v
c	f	g	t	r	t	y	u	h	l	s	x
c	t	y	n	k	l	l	p	ñ	a	w	z
t	g	g	i	y	v	j	f	u	y	t	b

Podría añadirse, como un nivel de dificultad mayor, el que los chicos expusieran los resultados en una especie de tabla de doble entrada, en un eje pondrían la letra móvil objeto de búsqueda, y en el otro eje podrían poner la cifra correspondiente. Como vemos es una tarea que nos permite conjugar procedimientos lingüísticos y matemáticos en una misma realización.

4. CREACIÓN DE UN LÉXICO VISUAL DE ACCESO DIRECTO.

La creación de un léxico visual de acceso directo en la mente de nuestros niños y niñas supone la creación de unas representaciones globales en su memoria a largo plazo, que les permitan reconocer un gran número de palabras con tan sólo un golpe de vista. Piénsese, por un instante, en cómo reconocemos a las personas que nos rodean. Es un proceso gradual y continuo, necesitamos ver una cara, una persona, unas cuantas veces para que su rostro o apariencia nos sea familiar. Algo parecido ocurre con el procesamiento de las palabras. Las palabras que vemos de forma habitual llegamos a reconocerlas como si de un logotipo se tratase, no es necesario, por tanto, reconocer todos y cada uno de sus componentes.

Cuando los alumnos tienen un buen léxico visual, suelen leer con mayor rapidez y la proporción de errores es muchísimo menor. No olvidemos que si necesitamos reconocer todas y cada una de las letras que componen una

palabra, y, además, dominar el proceso que nos permite convertir estas letras, previamente identificadas, en fonemas, sin lugar a dudas, el proceso de decodificación tiene que ser, al menos, bastante más lento y engorroso. Sin olvidar, que por cada uno de los reconocimientos y posterior conversión que tenemos que realizar podríamos cometer un error. Por el contrario, cuando reconocemos una palabra de forma global, sólo tenemos que realizar un reconocimiento y su posterior conversión, reduciéndose considerablemente el tiempo de lectura y las posibilidades de error.

No acabamos de hacer otra cosa que exponer con un lenguaje sencillo los aspectos favorables y desfavorables de las dos rutas o maneras de leer una palabra que tiene un individuo: la ruta indirecta o fonológica, como procedimiento más lento, pero absolutamente necesario cuando las palabras que vamos a leer son desconocidas o muy poco usuales; y la ruta directa o léxica, como procedimiento más rápido y menos exigente, si bien, es un procedimiento restrictivo, pues sólo puede utilizarse sobre palabras que ya son familiares desde un punto de vista visual.

Teniendo en cuenta todo lo que acabamos de decir, vamos a aportar en esta sección una serie considerable de actividades que, de un modo u otro, lo que persiguen es que los chicos interactúen con ciertas palabras, a través de actividades lúdicas, como para que sean capaces, en adelante, de reconocerlas de forma global, sin necesidad de tener que realizar un procesamiento subléxico (trocito a trocito).

Nos parece importante hacer esta consideración, porque en ningún momento pensamos realizar un planteamiento con ánimos de exhaustividad, pues no dudamos que la creatividad y el buen hacer de muchas maestras y maestros sabrán implementar y mejorar el común denominador que hay detrás de estas actividades.

Las actividades, por tanto, que a continuación te ofrecemos, están diseñadas para que ayuden al niño a pasar del desciframiento de palabras a poseer, en un futuro cercano, una capacidad de lectura fluida. Para los chicos y chicas puede ser una forma activa y lúdica de convertirse en lectores incipientes. Sin dejar de lado que, estos juegos de lectura pueden constituir un intenso momento de complicidad que, progresivamente, vaya labrando el camino de estos nuevos lectores.

a) Flash cards: éste es el nombre que reciben unas típicas tarjetas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua materna. Consisten en la presentación de un dibujo y una palabra en una misma tarjeta. El dibujo hace referencia al significado, y la palabra no es más que el significante que expresa el significado representado por el dibujo. Es un procedimiento muy utilizado, sobre todo, en aquellas lenguas donde el grado de transparencia entre los grafemas y los fonemas es escaso. Dicho de una forma más sencilla, hay lenguas en las que conocer los sonidos de las letras no tiene mucha utilidad, si cada letra puede sonar de varias formas diferentes según los distintos

contextos en que éstas puedan aparecer, y, además, muchos de sus sonidos son irregulares, sin estar sujetos a ninguna premisa. En estos casos, se opta por una didáctica de la lectura que potencie la asociación de una palabra y su significado de una forma global, sin necesidad de conocer las letras que configuran esa palabra.

Utilizando el principio didáctico que hay detrás de este procedimiento, principio que es consecuente con la creación de un léxico visual de acceso directo, pensamos que podríamos realizar algunas modificaciones que contribuyan, aún más, a la consecución de una asociación sólida entre un vocabulario básico importante y sus respectivos significados. Vocabulario básico que la mayoría de maestras y maestros de infantil tienen perfectamente sistematizado en función de las distintas unidades didácticas o centros de interés que estén trabajando.

Elaboremos, por tanto, tarjetas en las que aunemos una palabra y un dibujo que aluda a su significado. Hasta ahora, esto no es otra cosa que la elaboración de flash cards, pero añadamos tarjetas complementarias en las que aparezcan sólo las palabras, y, otras, en las que aparezcan sólo los dibujos. En síntesis, cada nuevo vocablo generará tres tarjetas:

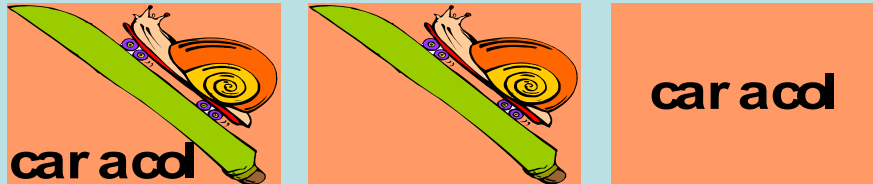
- Una, que contenga el significante y el significado (palabra y dibujo) (flash card).
- Otra, sólo con el dibujo.
- La última, que contenga nada más que la palabra.

La elaboración de estas tarjetas se puede realizar muy fácilmente con el Programa Microsoft Power Point u otro de características similares de los muchos existentes hoy día en el mercado.

Consideramos de especial interés la elaboración de este material porque todas las actividades que posteriormente vamos a describir se pueden realizar con estas mismas tarjetas. El primer objetivo, una vez elaborado el material, es que los chicos jueguen y manipulen las tarjetas, para que la práctica les facilite la asociación del mayor número de palabras con sus respectivos significados.

El procedimiento más sencillo para que consigan este objetivo, entre otros, puede ser el de formar ternas. Se les administrará una serie de tarjetas, de las que contienen el dibujo y la palabra, para que busquen la tarjeta que contenga sólo el dibujo y la que contenga sólo la palabra. Así, haciendo corresponder las tres tarjetas de forma adecuada se logrará una terna.

Flash Cards



Las posibilidades de establecer otro tipo de actividad, como puede desprenderse, son cuantiosas, pero no olvidemos que estamos en un primer nivel, donde lo realmente importante es que los chicos motivados por la búsqueda del caracol-dibujo, del caracol-palabra, para formar su terna vayan familiarizándose visualmente con estos elementos, y, en actividades posteriores puedan solucionar tareas que sí impliquen decodificación y lectura. Hasta ahora, no perdamos de vista que esta actividad (formar ternas), puede realizarse exclusivamente por medio de capacidades viso-espaciales, sin llegar a ser una tarea lingüística. Si aún no ha comprendido esto último que acabamos de decir, imagine que usted realiza una tarea similar con letras chinas, o mejor dicho, con logogramas chinos, porque como usted sabe no son letras, sino representaciones de conceptos. ¿No sería capaz de clasificarlas, a partir de un modelo, sin necesidad de leerlas? Quizás, entienda mejor ahora la diferencia que hemos querido establecer entre actividad lingüística o viso-espacial.

b) El gemelo entre los mellizos: conscientes de que el único error que suele cometerse cuando se lee por vía directa es la sustitución de una palabra por otra, normalmente la errónea de mayor frecuencia visual que la primera. Nos parece muy conveniente que nuestros alumnos se acostumbren a buscar palabras que coincidan con un modelo dado. Obligatoriamente, las palabras a buscar tendrán que estar rodeadas de otras que se parezcan considerablemente a la palabra modelo. De nuevo, es ésta una actividad que no es estrictamente una tarea de lectura, pues puede realizarse a través de un contraste de rasgos gráficos, lo que anteriormente hemos denominado una actividad viso-espacial.

La dificultad de encontrar en ocasiones palabras reales de nuestra lengua que se parezcan notablemente a otras, nos puede llevar a la utilización de pseudopalabras. Una pseudopalabra no es más que una palabra inventada, poseen, por tanto, las mismas cualidades o características de las palabras, salvo su pertenencia al léxico de la lengua. Son tremendamente efectivas cuando

queremos obligar a un alumno a leer por vía indirecta o fonológica, pues al ser estímulos inventados no pueden haber sido vistos con anterioridad, lo que nos asegura que nuestros alumnos no cuenten con una representación en su memoria, y, por tanto, al no ser reconocidos, tengan ineludiblemente que ser leídos por vía indirecta, aplicando las reglas de conversión grafema-fonema.


El gemelo entre los mellizos

m on o

m or o	m oco	m on o
n om o	m on o	m on a
m om o	m an o	m on o

c) Actividades de asociación significante-significado: esta es otra actividad que continúa siendo una actividad viso-espacial, es decir, demanda exclusivamente el buen uso de destrezas de discriminación perceptiva. Está considerada como una actividad similar a las anteriores. Si bien ésta incorpora determinados conocimientos que poseemos sobre las estrategias que usualmente los chicos y chicas de infantil utilizan para el reconocimiento de las palabras.

Asociación significante-significado



par asd

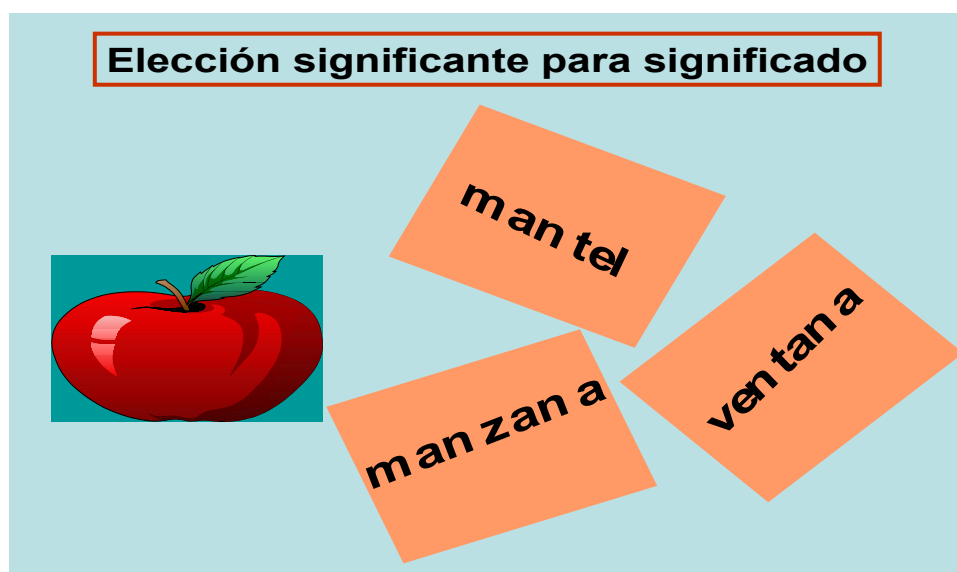
car aod

car eta

Vamos a utilizar como modelo una tarjeta de las que contiene el dibujo y la palabra, además, aportaremos varias tarjetas que contengan sólo palabras. El objetivo de la tarea es que los chicos busquen la tarjeta-palabra que se corresponda con la tarjeta modelo. Es importante, que entre las palabras en la que se encuentre la tarjeta correcta, existan otras que empiecen o terminen de forma similar a la palabra modelo. Hemos seleccionado para el ejemplo la palabra "careta", porque algunos chicos impulsivos pueden guiarse para el reconocimiento sólo por las primeras letras; de la misma manera, que hemos elegido la palabra "parasol", porque otros chicos pueden orientarse por las letras finales exclusivamente. Así, además, los chicos podrán ir infiriendo una de las características fundamentales de nuestro principio alfabético: las palabras que comparten sonidos son palabras que comparten secuencias ortográficas.

d) Actividades de elección de un significante para un significado: es necesario haber trabajado la actividad anterior antes de acometer ésta. Se pretende que después de haber realizado numerosas asociaciones significante-significado, los chicos demuestren si realmente las han memorizado o no. Si las tres actividades anteriores no podían, todavía, ser consideradas propiamente actividades de lectura, pues podían resolverse utilizando capacidades viso-espaciales, ahora ya podemos hablar de lectura. La presente actividad no se puede solucionar a menos que el sujeto recupere de su memoria la asociación, previamente establecida, de un dibujo (significado), con su correspondiente palabra (significante).

Necesitamos, por tanto, utilizar las tarjetas que muestran sólo los dibujos. Estas se emplearán como modelos, y, al mismo tiempo, se mostrarán, no menos de tres tarjetas de las que únicamente contienen palabras. Los chicos tendrán que elegir la tarjeta-palabra que exprese el significado (dibujo) que están contemplando.



Al igual que hicimos anteriormente, como puede observarse en el ejemplo, se han mantenido palabras que comparten sílaba inicial o rima, con objeto de que los chicos no se dejen llevar por meras coincidencias y realicen un proceso de análisis exhaustivo.

e) Actividades de elección de un significado para un significante: es la misma actividad anterior, pero en sentido inverso. En esta ocasión, se aporta como modelo una palabra, en lugar de un dibujo. Los chicos y chicas tendrán que seleccionar, de entre varios, el dibujo que exprese el significado del significante modelo.

f) Los patitos: No es ninguna novedad para los que somos padres y madres que, cuando vamos a la feria, una de las atracciones que más cautiva la atención y el interés de los más pequeños es "los patitos". A los críos les encanta utilizar la caña de pescar, capturar a los patitos y obtener de forma inmediata su premio. Utilizando este planteamiento de gran naturaleza lúdica, podríamos sustituir los patitos por tarjetas con palabras (si lográsemos encontrar patitos de plástico y poder pegarles, en la parte inferior, las palabras, sería genial). Elaborar una pequeña caña de pescar con un trocito de palo, una hebra de lana, y un pequeño clip a modo de anzuelo, tampoco es muy difícil.

El objetivo del juego es que los chicos pesquen tarjetas y las identifiquen rápidamente, es decir, las lean. Cuando la lectura es correcta se quedan con la tarjeta, en caso contrario, el profesor u otro alumno la leerá de forma correcta y será devuelta al montón. Ganará el alumno que, tras un número determinado y establecido de capturas, acumule mayor cantidad de palabras correctamente leídas.

Ni que decir tiene que, manteniendo la misma naturaleza del juego, podemos simplificar el planteamiento, bastaría con utilizar un mazo de tarjetas alrededor del cual se sentarían 4 o 5 alumnos, las tarjetas estarían invertidas, de modo que los chicos no pudieran ver la palabra hasta que no le diesen la vuelta. El juego consistiría en que cada participante tomara una tarjeta del mazo, le diera la vuelta y la leyera con rapidez. En caso de acierto se la quedaría, en caso de error la devolvería, al azar, al mazo. El juego finalizaría cuando el mazo se hubiese acabado, siendo el jugador ganador el que más tarjetas hubiese acumulado. Es un procedimiento muy consecuente con los procesos cognitivos implicados en la lectura por vía directa, pues cuando se comete un error ante una tarjeta, la persona que modere la actividad tendrá que aportar el feedback correspondiente a la lectura correcta, y el afán competitivo de los críos les hará agudizar el ingenio para que cuando aparezca de nuevo no vuelva a ocurrir. Las posibilidades de repetición de este tipo de juego, jugar diferentes partidas, facilitan la elaboración de esas huellas analógicas que van nutriendo el léxico visual de un sujeto.

Los patitos



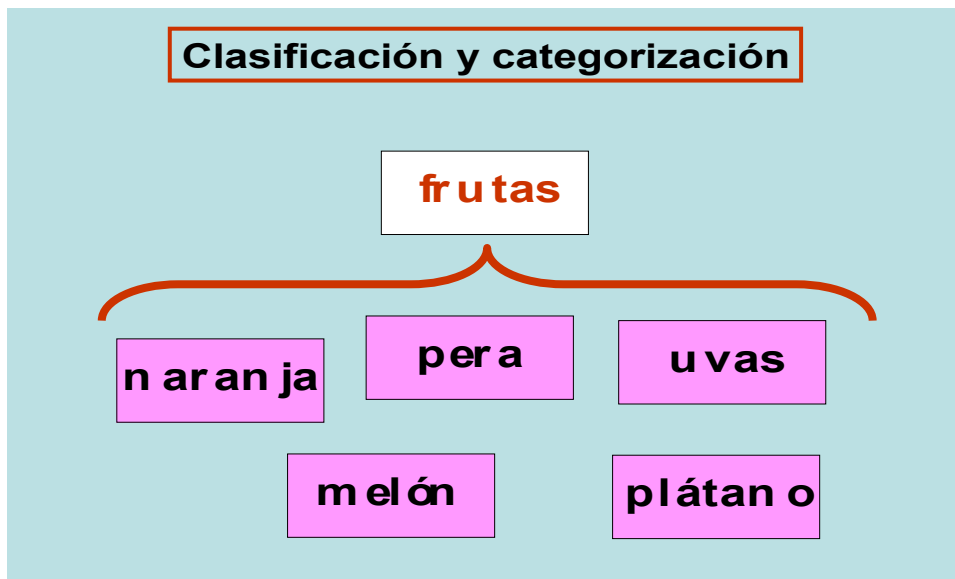
g) Dibujo-palabra: vamos a utilizar dos tipos de tarjetas, las que sólo muestran el dibujo y las que sólo muestran la palabra. Estos dos grupos de tarjetas las vamos a mezclar muy bien y las vamos a repartir equitativamente entre los chicos y chicas que vayan a participar en el juego. Se establece quién va a participar en primer lugar, el alumno que inicia el juego lo hace poniendo sobre la mesa un dibujo. El chico que continúe la partida tendrá que buscar entre sus tarjetas, aquella que muestre la palabra que coincida con el dibujo de la mesa. Si el alumno no posee esta tarjeta pasa su turno al compañero siguiente. Por el contrario, si la tiene, la pondrá junto al dibujo, y será el compañero siguiente el que inicie una nueva asociación poniendo una nueva tarjeta-dibujo sobre la mesa. Ganará el alumno que se desprenda en primer lugar de todas sus tarjetas.

Dibujo-Palabra



h) Clasificación y categorización: esta actividad es tremendamente ambiciosa, pues, en un principio, al igual que todas las anteriores, persigue que los niños y niñas interactúen con palabras escritas y con la representación gráfica de sus significados, los dibujos. No obstante, pretende un objetivo extra muy relacionado con la comprensión. No es suficiente que los chicos aprendan

vocabulario, nuevas palabras, nuevos dibujos. También podríamos ir poniendo ciertos cimientos relacionados con los procesos cognitivos implicados en la comprensión de textos. Todas las palabras no tienen la misma amplitud de significado: hay vocablos que son capaces de aglutinar semánticamente a toda una serie de palabras con las que comparten ciertas características. La palabra "fruta" recoge, según el significado, a todos los nombres de frutas que podamos conocer. Cuando pretendemos comprender y resumir un párrafo o una idea, necesitamos seleccionar palabras que categoricen y puedan sustituir a todo un grupo de ellas.



Esta actividad se puede trabajar utilizando exclusivamente las tarjetas-palabra, se reparten a los chicos un grupo de tarjetas que pertenezcan al mismo campo semántico (frutas, animales, muebles, comidas, bebidas...), solicitándoles que establezcan cuál es la palabra más general, la que recoja semánticamente a todas las demás. A su vez, podemos modificar ciertos aspectos en esta tarea. Por ejemplo, podemos mezclar tarjetas que pertenezcan a dos o tres campos semánticos diferentes, con lo que los chicos tendrán que clasificarlas primero, para posteriormente categorizarlas. Es posible, también, incluir la palabra más genérica entre las que tienen que clasificar, de la misma manera que puede evitarse, entonces, la generalización la tendrán que realizar exclusivamente de forma mental, es decir, sin contar con ningún apoyo gráfico.

Una vez más nos parece muy importante que se trabaje la reversibilidad en esta tarea. Es aconsejable, por tanto, que los chicos sean capaces de ir desde las palabras "naranja, pera, uvas, melón, plátano" hasta la genérica "frutas", pero que, al mismo tiempo, sean capaces de realizar el recorrido contrario: dada una palabra genérica "mueble", sean capaces de nombrar o seleccionar palabras concretas como "mesa, cama, mesilla".

i) Definiciones: se pueden repartir los tres tipos de tarjetas que venimos utilizando entre los chicos y chicas de la clase (palabras, dibujos, y

palabras con dibujo). La persona que modere la actividad pensará en alguno de los objetos o animales que representan las tarjetas y realizará una sencilla definición del mismo... "Estoy pensando en el animal que torea los toreros en las plazas". Los chicos comprobarán sus tarjetas y tendrán que salir los que posean la terna correspondiente, la tarjeta con el dibujo del toro, la tarjeta con la palabra toro, y la tarjeta que contiene la palabra y el dibujo. Cuando los alumnos se habitúen a escuchar las definiciones, ellos mismos pueden moderar la actividad y ser los que emitan la definición.

Esta tarea, además de fortalecer visualmente el léxico que se estime oportuno, contribuye a que el sistema semántico de nuestros chicos sea más rico y variado.

Definiciones

Estoy pensando en el animal que torea...



j) A contar: partiendo de una palabra modelo, nuestros alumnos tendrán que contar cuántas veces se repite ésta dentro de una serie. Podemos disponer la tarea, tanto de forma horizontal como vertical. Ni que decir tiene que, es una actividad muy relacionada con el algoritmo de la suma. Al final pueden expresar de forma numérica las soluciones.

A contar

m o n o

m o r o

m o n o

m o c o

m o n o

2

BIBLIOGRAFÍA

BENVENUTY, J. et al. (1982). *Una revisión del concepto de dislexia como síndrome*. Cádiz: ICE.

DOMAN, G. (2000). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Edaf.

DOWNING, J. y THACKRAY, D. V. (1971). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.

PARA SABER MÁS

BRYANT, P. y BRADLEY, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza.

CALERO, A., PÉREZ, R., MALDONADO, A. y SEBASTIÁN M.E. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.

CARLINO, P. et al. (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Aprendizaje Visor.

COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.

CUETOS, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española.

CUETOS, F. (1994). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.

GARCÍA VIDAL, J. y GONZÁLEZ MANJÓN, D. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica, Vol. II. Lectura y escritura*. Madrid: EOS.

JIMÉNEZ, J.E. y ORTIZ, M.R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

RODRÍGUEZ, D. (1987). *Entrenamiento auditivo y lectura*. Madrid: Cepe.