

LA BÚSQUEDA PERMANENTE DEL METODO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL CON NECESIDADES ESPECIALES Y SU NUEVA REDEFINICIÓN CONCEPTUAL

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

**Rafael Pérez Galán
Fátima Pérez Galán
David Olmedo Sotomayor**

Que los alumnos de atención a la diversidad de Educación Infantil, en edades tempranas, tengan que empezar a descifrar la realidad primero, e interpretarla luego a través del aprendizaje de métodos de lectoescritura basados esencialmente en la conversión de unidades mínimas es un planteamiento inicial compartido por la mayoría, aunque no respaldado por otras.

El que los alumnos de Educación Infantil puedan partir de métodos globales-naturales para adentrarse en el conocimiento de los objetos y de todo lo que le rodea es básico no solamente para ellos, ya que los resitúa en una nueva y mejor forma de interpretar la realidad, sino que también se puede hacer extensible a aquellos niños con necesidades educativas especiales, interrumpiendo así un posible proceso diferenciador entre alumnos y procesos metodológicos. Aunque sabemos que los métodos sintéticos son instrumentos facilitadores de un rápido aprendizaje de la lectura y escritura, por su fácil acceso a las rutas léxicas y ortográficas, también reconocemos que a la larga estos métodos no ayudan a los sujetos a comprender la realidad ni entender correctamente todos aquellos mensajes implícitos en los códigos lingüísticos aprendidos, ya que no se tiene acceso a los almacenes no solamente de recuperación léxica sino también de comprensión semántica y estructuración sintáctica.

Por lo tanto, apostamos por una enseñanza de la lectoescritura para todos que tengan en cuenta, prioritariamente, tanto los núcleos generadores y los intereses de los niños como las formas en que cada uno percibe la realidad, con el fin de reinterpretarla desde sus primeras experiencias, sus posibles errores y defectos y desde, sobre todo, su construcción personal, no desechando las metodologías mixtas global-natural y sintético-analítico.

INTRODUCCIÓN

“Los maestros deben mostrar. Enseñar no sólo quiere decir instruir, impartir enseñanza, sino que también significa mostrar. Esto es lo que deben hacer los maestros, mostrar lo que se puede hacer con el lenguaje escrito. (...) la tarea del maestro es ayudar a que los chicos se vean a sí mismo como lectores y escritores”. (Smith, 1996: 38).

Leer va más allá de descodificar los grafemas, pues lo más importante en la lectura es llegar a comprender lo escrito, y para ello son necesarias determinadas estrategias que permitan captar el significado. La descodificación alfabética es tan sólo un primer paso y ésta ha de hacerse con textos significativos para el lector y muy especialmente para el niño que comienza su alfabetización. Así, la lectura, como señalan Maruny y cols. (1995 b), no es sólo cuestión de recibir ideas, conocimientos ni información, sino de comprender lo leído; para ello

es necesario tener conocimientos previos que permitan enlazar la nueva información con la ya acumulada en el cerebro. Por lo tanto, leer no sólo implica recibir, sino construir la comprensión de lo impreso, interpretando su contenido y descubriendo su significado. El proceso de construcción del lector comienza muy pronto pero no acaba nunca, y se es más competente en la lectura cuanto más capaz se es de interpretar lo escrito.

En cuanto a la escritura, ésta posee una doble naturaleza (Tolchinsky, 1993): como sistema de notación y como medio de comunicación. Como sistema de notación hace referencia a un conocimiento de la escritura en sí, de sus propiedades formales. Como medio de comunicación se refiere a sus propiedades instrumentales, que sirve para escribir situaciones de la vida cotidiana (recetas, noticias, cartas, etc.). el sujeto que aprende a escribir debe llegar a dominar ambas propiedades: las formales y las instrumentales, resultando la escritura mucho más interesante para el niño si se plantean actividades reales a partir de experiencias vividas por ellos mismos. Así, aproximarse a la lengua escrita no supone entenderla como el conocimiento de la utilización de unas letras, sino como sistema gráfico que sirve para transmitir y conservar la información, ideas, fantasías, datos y juegos (Nemirovsky, Carlino y otros, 1994); al igual que no deben ser mecanismos o formas de interpretación que sirvan de exclusión formal de aquellos individuos con ciertas carencias cognitivas, afectivas, sociales y culturales. “En lo referente al aprendizaje de la lectura y de la escritura en general, se piensa que sólo es accesible para algunos niños considerados bien dotados y difícilmente se considera que es generalizable a todos los niños y, menos aún se piensa que puede ser un instrumento importante para promover la igualdad de oportunidades en el desarrollo de capacidades”. (Rodríguez y Fernández, 1997: 103). De esta forma, al analizar la literatura sobre el aprendizaje de la lectoescritura se encuentran básicamente tres tipos de trabajos (Ferreiro y Teberosky, 1979):

1. Los centrados en la defensa de una determinada metodología (Sintética, analítica, global-natural, etc.).
2. Los dedicados a establecer la lista de las capacidades o aptitudes necesarias involucradas en este aprendizaje, buscando conocer las condiciones necesarias para que este se inicie. En estos trabajos aparecen citadas variables como: lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación viso motriz, buena articulación. No obstante, hay que tener en cuenta que aunque todos estos factores correlacionen positivamente con un buen aprendizaje de la lengua escrita, no se puede confundir esta correlación con una relación causal.
3. Los trabajos centrados en los procesos de aprendizaje, no en los métodos de enseñanza; aunque en nuestro estudio nos vamos a inclinar por hacer un estudio sistémico de aquellos elementos (procedimientos, métodos, resultados,...) que inciden en una enseñanza de calidad de la lectoescritura para todos los alumnos que empiezan a conocer el mundo que les rodea.

4. Los métodos sintéticos y su importancia en la aproximación a la lectura y escritura.

En los estudios iniciales de aprendizaje de la lectura y la escritura de un sistema alfabético, el desarrollo de la vía fonológica es particularmente importante. Los mecanismos que se podrían utilizar serían dos: aplicar las reglas de conversión grafema-fonema, o al revés; o memorizar cada palabra como una configuración visual. Los primeros son económicos, versátiles y rápidos de adquisición, mientras que los segundos plantean enormes demandas a la memoria visual y necesitan largos años para su dominio. Ambas vías no son excluyentes entre

sí, sino que las dos son necesarias y coexistirán en la lectoescritura hábil. A medida que la habilidad lectora y escritora se desarrollan se incrementan el uso de la ruta visual, aunque se sabe, como aseguran Defior y Ortúzar (1993: 118) que “ésta vía sólo puede funcionar en el caso de que se trate de lectura y escritura de palabras que forman parte del léxico visual, es decir ya conocidas previamente. No siendo posible el caso de palabras que se encuentran por primera vez ni en la lectoescritura de pseudo palabras que obviamente no tienen representación lexical. Así pues, con la práctica de los procesos de reconocimiento de palabras se irían automatizando, pudiéndose dedicar los recursos atencionales a los procesos comprensivos, de mas alto nivel (Laberge y Samuels, 1977; Perfetti, 1985; Stanovich, 1982). De este modo, los procesos de bajo nivel serían un requisito, necesario pero no suficiente, para una ejecución de la lectoescritura eficiente. Por lo tanto, el uso de la vía fonológica o indirecta implica que para llegar al significado de las palabras tenemos que pasar previamente por una etapa de conversión de los estímulos visuales en un código fonológico. Es aquí, en esta etapa intermedia, donde se recodifican los estímulos gráficos en un código de habla, mediante la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema o fonema-grafema. Por esta vía se podrían leer y escribir palabras familiares como las no familiares y sería el único medio posible para la lectoescritura de las pseudo palabras. Esto sería el caso del aprendizaje de ambas formas de expresión a través de la utilización de los métodos sintéticos; los cuales, partiendo del estudio de los elementos más simples (grafemas, sílabas,...) tienen como objetivo final que el niño conozca y domine las estructuras más complejas (frases, texto...). “Los métodos sintéticos comienzan por las unidades subléxicas (letras o sílabas) para terminar en la palabra” (Cuetos, 1994: 107). En éstos métodos se da una mayor importancia a la decodificación del significante y al reconocimiento de las palabras. Reconocemos las palabras de igual modo que reconocemos todos los objetos familiares de nuestro universo visual –los árboles y animales, los coches y casas, los cubiertos, la vajilla, el mobiliario y los rostros ajenos-, es decir, que están a la vista. Reconocemos los varios miles de palabras con los que estamos familiarizados por la misma razón que podemos reconocer los miles de otros objetos: porque hemos aprendido a qué se parecen, cuál es su aspecto; siendo éste un proceso que, a primera vista, parece adecuarse con prontitud y plasticidad a las funciones perceptivo-sensorio motoras y de discriminación que los individuos utilizan para distinguir y aprehender realidades próximas. Así pues, y siguiendo las indicaciones de Smith (1990), no es sólo que los niños, con la utilización de éste método, aprendan a reconocer palabras a través de la lectura, de lo que se trata es de que también adquieran un conocimiento pragmático y aplicado de las reglas fonéticas; es decir, que los niños, parece ser, que hacen algo más que aprender cuando leen: aprenden cosas del lenguaje. Visto de esta forma, los pasos formales para la aplicación teórico-práctica de este proceso metodológico sería:

5. Estudio analítico de vocal y consonantes, asociándolas, respectivamente a una representación gráfica de algún objeto familiar que empiece por la letra que se enseña. En esta primera etapa, adquiere especial importancia la discriminación e identificación de las letras.
6. Combinación de las letras entre sí para formar sílabas.
7. Identificación de las palabras que han sido formadas a través de la unión de las sílabas aprendidas, poniéndose especial énfasis en la significación de las palabras.
8. Introducción de la lectura oral de pequeñas frases que han sido formadas a partir de la relación y significación de las palabras entre sí.

Este tipo de decodificación grafofónica o del significante es llevada a cabo por métodos como el alfabético, el cual inicia en el proceso de aprendizaje procurando que el escolar

identifique y reconozca las letras (vocales y consonantes) a través de su nombre. El método fónico, término, según Crowder (1985) similar a fonológico, fonético o morfofonético, comienza con el estudio de las letras y del sonido al que hay que asociarlas. Para terminar con el método silábico, que parte del estudio de las sílabas, pasando a continuación al estudio de las palabras y de las frases; y que contribuye, según Biggins y Uhler (1968) a ser un instrumento de gran valor en el reconocimiento de palabras.

9. Los métodos globales-naturales como formas de reinterpretar y comprender el significado de los conceptos y las realidades sociales.

La preocupación de que, más allá de la reproducción formal de las cosas, signos o símbolos, hay otras formas a través de las cuales se puede acceder al conocimiento e interpretación de las realidades sociales, ha sido una constante que se ha iniciado con el dominio mismo de las habilidades básicas como la escritura y la lectura. Para algunos, las formas de acceder al lenguaje y a la escritura, a través de mecanismos fáciles de conversión, no han dejado de ser representaciones efímeras y superficiales de una realidad que abogaba por el estudio y aprehensión de los significados antes que el análisis y representación de las formas. Surge así, el método global, sujeto a la aplicación de diferentes calificativos como: ideovisual, analítico-sintético, natural e interactivo. Se le denomina global porque el alumno aprende a leer desde el principio, partiendo de la identificación y reconocimientos conjuntos, o de golpe, de las frases y palabras que surgen espontáneamente a través del diálogo y de las conversaciones o explicaciones escolares en torno a los centros de interés o núcleos de experiencia. Este tipo de método inicia el proceso de la Lectoescritura a partir de unidades lingüísticas con significado. Se insiste desde el principio en el significado de lo que se lee. Así, el interés se centra no sólo en la decodificación grafismo-sonido, sino en el uso de frases y del significado. Por consiguiente, en éstos métodos es característico el estudio de estructuras complejas significativas (frases, palabras) para que al final del proceso el niño sea capaz de conocer y distinguir los elementos más simples (sílabas y letras) a través de las sucesivas descomposiciones analíticas que va efectuando de dichas estructuras complejas. Lo importante en éste método es valerse de las inquietudes, motivaciones e intereses de los alumnos para proponerles experiencias de aprendizajes que partan sólo y exclusivamente de contextos y situaciones significativas para él. Las oraciones y frases que se utilizarán como material de globalización didáctica para la enseñanza de la lectoescritura deberán extraerse de la observación, diálogo y conversación suscitadas en torno al centro de interés, al núcleo de experiencias, procurando que sean los propios alumnos quienes, según el interés despertado por la conversación y diálogo, determinen cuales son las frases que deberían ser objeto de tratamiento global, sin que ello suponga que en dicha selección no pueda, ni deba intervenir hábilmente el profesor (Roig, 1991). Donde se sigue, dentro de las formas de interpretación léxicas un proceso metodológico inverso al de los métodos sintéticos, partiendo de palabras generadoras, suscitadas en el aula como espacio de comprensión y significados compartidos:

10. Percepción global de la palabra y representación gráfica de la misma
11. Lectura de la palabra
12. Descomposición de la palabra en sílabas
13. Descomposición de la palabra generadora
14. Recombinación de la palabra generadora
15. Combinación de las sílabas ya conocidas para formar nuevas palabras
16. Agrupación de las palabras en frases y oraciones

Por lo tanto, no sólo se le define a éste método con el término de “global” porque tiene su fundamento y justificación psicológica en el hecho evidente de la percepción global o sincrética del niño, sino porque tiene además una base lógica y natural al partir de una lectura comprensiva o inteligente, ya que los niños “aprenden a leer comprendiendo desde el principio todo aquello que leen”.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Mialaret (1979; citado por Jiménez y Artiles, 1995: 84), la secuencia instruccional básica suele caracterizarse por las siguientes fases:

17. Preparación para las adquisiciones globales. Durante este periodo adquiere especial importancia el dominio de la expresión a través del dibujo, que se realiza mediante un proceso de ensayo experimental. La escritura es presentada como la expresión de dibujos significativos. Se estimula la expresión verbal para luego introducir la escritura como medio de comunicación. “El uso continuado del dibujo como medio gráfico comunicativo y el carácter sustitutivo de lenguaje oral como medio de comunicación para descubrir y comprender sus hipótesis sobre el mundo confieren al dibujo una gran potencialidad pedagógica como recurso didáctico facilitador de las primeras producciones escritas, aunque puede ocurrir que en las primeras aproximaciones algunos niños o niñas no diferencien muy bien los símbolos icónicos de los no icónicos (Teberosky, 1993: 17).
18. La iniciación a la lectura. donde se introducen frases que expresan directamente los niños. Generalmente surgen dentro del contexto de la conversación o diálogo en el aula., esto es en un contexto natural. De esta forma, el contenido de lo que el alumno lee representa conceptos que forman parte de su cultura y son significativos para él.
19. Introducción de algunas estrategias para promover la observación y reconocimiento de las frases como unidades de lenguaje con un mensaje y significado en sí mismas.
20. Utilización del tanteo experimental para promover el descubrimiento personal y la consiguiente adquisición de los elementos atómicos de la lectura y escritura.

Por todo esto, se dice que el paso de la globalización al análisis es el resultado de un proceso de identificación de los elementos o de las partes que se destacan del conjunto, y es el propio niño con ayuda del maestro quien los descubre.

21. La síntesis entre los procesos metodológicos y su adecuación a sujetos con necesidades educativas especiales.
--

Con esta nueva propuesta no queremos hacer hincapié en la dicotomía de ambos métodos sino simplemente contribuir a esclarecer el principio de que la utilización de formas de adquisición de la lectura y escritura no deben ser formas de exclusión para niños con dificultades, llámense psíquicas, físicas, afectivas, sociales, etc. Pensamos que al igual que la mayoría de los niños pueden entender la realidad a través de formas de interpretación y comprensión, creemos que los niños con déficit, en edad temprana también pueden acercarse al mundo de los objetos, pensamientos y sucesos a través de la comprensión de significados; aunque se sabe que existen diferencias estructurales y cognitivas que hacen presuponer que este tipo de enseñanza no es muy eficaz con este tipo de alumnos. De ahí que algunos autores crean que hay una correlación positiva entre cociente intelectual y eficacia lectoescritura, aunque otros como Siegel (1988; citado por Defior y Ortúzar, 1993: 125), piense “que la relación entre cociente intelectual y lectoescritura aumenta con la edad probablemente como producto de una buena facilitación; (...) el mayor porcentaje de las varianzas entre buenos y

malos lectoescritores es explicado por algunas habilidades verbales y no por el nivel intelectual general”. Un cambio conceptual en la forma de interpretar la realidad, acompañado de sus instrumentos evaluativos y didácticos, provoca cambios en el signo de las relaciones psicosociales que favorecen un mejor desarrollo del alumno con dificultades de aprendizaje y mayor satisfacción a los profesionales. Si su lectoescritura representa un avance y no un error la percepción de la capacidad del alumno tiende a ser más positiva y, consecuentemente, mejoran la autoestima del alumno y aumentan las expectativas de evolución. Así, de todos es sabido que el signo y la calidad de las expectativas tienen un elevado grado de influencia en el rendimiento del alumnado (Rogers, 1987; Romero, 1990). No obstante, de lo que estamos seguros, al inclinarnos por esta nueva tendencia, no es de sentirnos abocados hacia la utilización de un método, a sabiendas de que la combinación de ambos produce enormes efectos positivos en los alumnos; si no al hecho de que las experiencias que se produzcan sean compartidas por unos sin prejuicios de otros. La integración del alumnado con necesidades educativas especiales, en un contexto conceptual de diversidad conocida y respetada, compromete la construcción de una nueva realidad en la que la percepción social del “otro” como naturalmente diferente representa un avance social importante. Se configura al “otro” o a la “otra” con el que uno aprende a relacionarse (también en la iniciación y adquisición de la lectoescritura), sin que exista una discriminación, menosprecio o tan sólo incomodidad en la actitud. Lo que es una intención, se convierte en una realidad vivida por una generación de niños y niñas que, como en el caso de la coeducación, habrán roto prejuicios e ignorancias hace pocos años insalvables (Roca Cortés y otros, 1995). De esta forma estamos convencidos de que la escuela debe al mundo de los objetos, de los sentimientos y de las emociones de aquellos niños que manifiesten ciertas carencias para que a partir de aquí se pueda construir un mundo de significados interesantes para ellos, intentando en todo momento que ellos sean sujetos que también verbalizan sus gustos, sus apetencias y sus inquietudes; lo cual nos puede servir perfectamente para la propuesta, aunque demasiado prolongado en el tiempo, para su aprendizaje, más efectiva en los procesos de comprensión que en la resolución mimética de situaciones mecánicas y reproductivas de la lectura y escritura como unión de signos pero no como la aprehensión de signos para descubrir emociones y sentimientos, sabiendo que las diferencias intra psicológicas y la inferencia le confieren un sentido muy particular a los procesos de adquisición de la lectoescritura. Así pues, desde una concepción asociacionista de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura, comúnmente las discapacidades exigen aumentar el tiempo dedicado a los prerrequisitos y, por tanto, retrasan el inicio del aprendizaje de la lengua escrita propiamente dicha. Si a ello añadimos los periodos largos de tiempo que acompañan a su aprendizaje, el riesgo de empobrecer el contacto social activo del niño con entorno alfabetizador es aún mayor. De hecho, tales medidas consiguen efectos contrarios a los pretendidos; como mínimo provocan “no avances” en su desarrollo del sistema alfabético y, como máximo alimentar los argumentos para reiniciar a su posibilidad de aprenderlo. Si nos permitimos considerar que los alumnos discapacitados también pueden trabajar a su nivel, también para ellos el mejor trabajo “previo” para el aprendizaje de la lectoescritura es el contacto con textos escritos, con lectores y escritores a la vez que se le da protagonismo a la calidad de la interacción social de los alumnos en sus contextos de convivencia (escuela, familia, entorno,...) para que pueda participar activamente en tales funciones de forma cognitiva y no solamente motrizmente, lingüísticamente o a través del análisis auditivo (Ferreiro, 1982). Por lo tanto, en el caso de todas las necesidades educativas especiales, hemos de partir del niño y no del método. Así en el aprendizaje de la lectura y escritura encontramos implicadas capacidades sensoriales y perceptivas, motóricas, lingüísticas y cognitivas, y la cualidad del contacto social con la cultura escrita, la enseñanza a niños con dificultades ha de evaluar cuáles de estos aspectos son o no deficitarios. Creemos que no se trata, pues, de un

método especial de lectura y escritura aunque sintamos predilección por los métodos que se atreven a provocar la creatividad, la imaginación y la implicación social del otro en contextos de diversificación cultural, para un déficit “especial” o una combinación “especial” de métodos, sino que creemos que más allá de todo esto debe prevalecer el principio de adquisición normal del niño añadiendo las compensaciones que palien o eliminen el déficit específico en cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

Biggins, C. Y Uhler, S. (1978): “Is there a workable word decoding system?” *Reading Improvement*, 15: 47-55

Crowder, L. (1985): *Psicología de la lectura*. Alianza Editorial Madrid.

Cuetos Vega, F. (1994): *Psicología de la lectura*. Editorial Escuela Española. Madrid.

Defior Citoler, S. Y Ortúzar Sanz (1993): “La lectura y la escritura: procesos y dificultades en su adquisición”. En Bautista Jiménez, R. (Comp.) (1993): *Necesidades Educativas Especiales*. Aljibe. Málaga.

Ferreiro, E. Y Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. México.

Ferreiro, E. (1982): *¿Se debe o no enseñar a leer y a escribir en jardín de niños...? Un problema mal planteado*. Boletín de la Dirección de educación Preescolar: México.

Jiménez, J. Y Artilles, C. (1988 a): “Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura”. Memoria de Licenciatura. Departamento de Psicología de la educación. Universidad de La Laguna.

Laberge, D. Y Samuels, S. (1974): “Toward a theory of automatic information processing in reading”. *Cognitive Psychology*, 6: 293-323.

Maruny, LL. Y cols. (1995 b): *De cómo enseñar a escribir y a leer. Materiales Curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años* (Vol. 3). Centro de Publicaciones del MEC y Edelvives.

Nemirovsky, M; Carlino, P.C. y otros (1994): “El periódico. Un texto para enseñar a leer y escribir”. CEP de Alcorcón, nº 69 E. Madrid.

Roca, N. Y otros (1995): *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Aprendizaje S.L. Madrid.

Rodríguez González, R. Y Fernández Orviz, M. (1997): *Desarrollo cognitivo y aprendizaje temprano: la lengua escrita en la educación infantil*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.

Rogers, C. (1987): *Psicología social de la enseñanza*. Aprendizaje-Visor. Madrid.

Roig Ibáñez, J. (1991): *La enseñanza de la lectoescritura por el método global*. J. V. Ediciones. Castellón.

Romero, J.F. (1990): “Las relaciones sociales de los niños con dificultades de aprendizaje”. En Coll, C. ; Palacios, J. Y Marchesi, A.: *Desarrollo psicológico y educación III*. Alianza Psicológica. Madrid.

Smith, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Aprendizaje Visor. Madrid.

Stanovich, K. (1981): “Attentional and automatic context effects in reading”. En Lesgold y Perfetti (eds): *Interactive Processes in reading*. Erlbaum, Hillsdale, N.J.

Teberosky, A. (1993): *Leer para enseñar a escribir*. Cuadernos de Pedagogía, 179: 16-19.

AMEI

<http://www.waece.com>

info@waece.com