

Leer y escribir son dos habilidades lingüísticas que tienen que desarrollarse al mismo tiempo que hablar y escuchar. El niño imita al adulto, interpretando y repitiendo lo que ha oído y, aunque el adulto copie los gestos y la entonación del niño al volver a repetir la palabra o frase dicha por el pequeño, lo hace de forma correcta, o añadiendo algo, lo que le facilita el acceso al lenguaje socializado.

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

Este es el objetivo de este trabajo, dar sugerencias para que el maestro o la maestra de esta etapa tenga recursos razonados, que les permitan elaborar de forma autónoma y creativa el diseño de actividades que le ayuden a confeccionar un programa progresivo de lengua oral y escrita para la Educación Infantil, que potencie y favorezca el aprendizaje de la lengua escrita.

Rosa Iglesias Iglesias

CONSIDERACIONES TEÓRICAS-PRÁCTICAS

Leer y escribir son dos habilidades lingüísticas que tienen que desarrollarse al mismo tiempo que hablar y escuchar. El niño imita al adulto, interpretando y repitiendo lo que ha oído y, aunque el adulto copie los gestos y la entonación del niño al volver a repetir la palabra o frase dicha por el pequeño, lo hace de forma correcta, o añadiendo algo, lo que le facilita el acceso al lenguaje socializado.

Es fundamental construir significados compartidos en un contexto estable y estructurado, en el centro, durante la etapa de educación infantil, ya que constituye la base para el posterior desarrollo óptimo del lenguaje oral y escrito en el niño.

Este es el objetivo de este trabajo, dar sugerencias para que el maestro o la maestra de esta etapa tenga recursos razonados, que les permitan elaborar de forma autónoma y creativa el diseño de actividades que le ayuden a confeccionar un programa progresivo de lengua oral y escrita para la Educación Infantil.

LENGUAJE ORAL

Cuando los niños llegan a nuestro centro, se encuentran inmersos en un contexto distinto a la familiar. Los miembros que la integran tienen unos objetivos y unas funciones que distan de ser los estrictamente familiares.

En este ámbito el niño tendrá que establecer relaciones con adultos y compañeros de su misma edad. Con todos sus formas de comunicarse y expresarse será a través del habla.

La gran diferencia entre la escuela y su hogar, consiste en que, mientras que en su casa el niño comparte unos conocimientos con su familia y resulta fácil la comunicación, en el centro ha de crearlos de nuevo a través de la interacción con su maestro y los compañeros. Esto le supone un esfuerzo considerable. Antes que nada debe darse a conocer y además a hacerse entender para explicar lo que para él es familiar y otro desconoce, o para entender aquello de lo que nunca ha oído hablar. Ha de adaptar el vocabulario, que posee, en un contexto en el que no hay puntos referenciales, ni para él ni para sus oyentes. Ciertamente se trata de un marco idóneo para desarrollar la capacidad generalizadora y conceptual puesto que, siguiendo a Vigotsky los usos descontextualizados del lenguaje estimulan el entendimiento y como consecuencia facilitan la madurez intelectual.

El centro debe favorecer el desarrollo del lenguaje en los diversos usos y funciones que puede realizar, utilizando tanto las situaciones de juego e intercambios entre compañeros, como otras situaciones más específicas de exposiciones, explicaciones o narraciones, etc. con el objetivo de afianzar el vocabulario básico que ya conoce e introducirlo en nuevas adquisiciones para su ampliación. Por supuesto siempre adaptado a las características y nivel de cada niño.

Así, teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, veamos una clasificación de las actividades lingüísticas que han de llevarse a cabo en la Escuela Infantil para desarrollar el leguaje en los distintos contextos y situaciones.

LENGUAJE ESCRITO

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Qué es la lectura?

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

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

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

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

Factores para la madurez lectora

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.1 Factores fisiológicos

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

La precocidad madurativa de las niñas respecto a los niños, detectadas por algunas investigaciones descritas, se fundamenta en una mejor disposición femenina para la dominancia del hemisferio izquierdo y en el hecho de que la lectura realizada por ese hemisferio se hace con menos errores y más comprensivamente que con el derecho. Esta hipótesis no demostrada aún relaciona la variable sexo con la dominancia cerebral y la

lateralización y se apoya en que las mujeres están más intensamente lateralizadas que los hombres (71 por 100 mujeres, 48 por 100 varones, BUFFERRY, 1975).

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

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

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

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

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

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

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

I.3.2 Factores intelectuales

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

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

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

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

I.3.3 Factores psicológicos

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

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

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

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

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

1.3.4 Factores emocionales

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

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

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

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

1. Una sobreprotección familiar puede hacer que el niño se sienta inseguro.
2. Una educación excesivamente permisiva, sin un mínimo de disciplina personal y hábitos, puede conseguir que el niño se sienta inerte ante una actividad sistemática y que requiera cierto esfuerzo.
3. Una presión excesiva por parte de la familia o el maestro, respecto al aprendizaje, puede desanimar al niño y conducirlo a desistir del intento de aprender a leer.

En todo caso, es también seguro que el fracaso en el aprendizaje de la lectura genera frecuentemente un rechazo por extensión a todo lo escolar, y que el niño «no sabe leer»

puede sentirse discriminado, distinto e inferior a sus compañeros, originando así un auténtico problema de adaptación e integración en el grupo de camaradas y en la escuela.

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

1.3.5 Factores ambientales

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

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

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

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

¿QUÉ MÉTODO SEGUIMOS?

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

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

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

Otro de los criterios para seleccionar la metodología son las vías de acceso al significado, a la comprensión. El acceso directo, serían los métodos descendentes que viendo las palabras, las frases o los cuentos diríamos con acceso directo, ya tendríamos la comprensión. Pensad que la mayoría de adultos utilizamos generalmente en la lectura esta vía, no desciframos sino que nosotros vemos la palabra casa, no la fragmentamos y enseguida nos llega a la mente el concepto que tenemos de casa.

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Qué debemos tener en cuenta en el diseño de actividades

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

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

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

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

Todo tránsito hacia la madurez debe contemplar tanto los aspectos aptitudinales como

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Qué hacer en el momento predispositivo.

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

- Nombrar objetos;
- Usar frase para describir acciones y cosas;
- Ejercitarse en el uso del vocabulario que forma el mundo que rodea al niño;
- Ver las relaciones causa-efecto y describirlas;

- Referir experiencias pasadas.
- Explicar cuentos;
- Explicar una lámina, etc.

Desde el punto de vista perceptivo:

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

Respecto a la motricidad:

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

Respecto al espacio:

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

Respecto al ritmo y la temporalidad:

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

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

Consideraciones sobre el proceso escritor

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

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

Ambos procesos se dan en paralelo, con ventaja para la lectura pudiéndose conjugar actividades lecto-escriptoras en la fase inicial del aprendizaje lector, siempre que se tenga en

cuenta el retraso de la escritura frente a la lectura y no se retrase esta última a la espera de mejor ejecución de la escritura.

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

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

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

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

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

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

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

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

a) Una maduración a nivel global y segmentario de los miembros.

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

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

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

Desarrollo a nivel global

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

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

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

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

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

Desarrollo de las funciones específicas

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

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

Analizaremos paso a paso cómo van progresando los aspectos anteriores.

Desarrollo del tono muscular

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

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

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

Desarrollo del tono postural

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

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

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

La referencia a la actividad gráfica, la evolución del tono postural permitirá al niño mantener la cabeza separada de la mesa y del papel, así como conservar la postura y la

estabilidad del tronco de manera correcta. Estas tres características evolucionan con el tiempo.

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

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

Desarrollo del tono de los miembros

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

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

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

Desarrollo de la prensión

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

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

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

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

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

La dominancia lateral

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

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

Desarrollo de los conceptos de espacio, tiempo y ritmo

El desarrollo del concepto del espacio

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

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

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

El desarrollo del concepto del tiempo

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

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

Desarrollo del ritmo

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

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

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

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

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

b) En el plano vertical. Una vez ha trabajado un movimiento determinado con el propio cuerpo y antes de pasar al siguiente, el niño lo realizará en el plano vertical, pues éste permite trabajar de forma más reducida que a nivel global, influyendo más directamente en la maduración de la mano y a la vez de forma más amplia que en el plano horizontal.

c) En el plano horizontal. Este trabajo es el que requiere más precisión: el niño trabaja encima de la mesa y en formato reducido, y en él las posiciones del cuerpo y el control de los movimientos de la mano son muy importantes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES DE LECTURA SECUENCIA POR NIVELES

14 meses a 24 meses

A continuación exponemos la metodología siendo el educador el que irá elaborando la

agenda del programa sobre la base del momento evolutivo de los niños o niñas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ejemplo de presentación del vocabulario más familiar al niño:

1er Grupo:

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

2º Grupo:

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

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

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

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

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

Ejemplo:

Grupo de partes del cuerpo:

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

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

4º Nivel.- Las palabras básicas del mundo inmediato del niño o niña.
Referente a los centros motivadores que se estén trabajando.

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

Ejemplo:

Grupo de animales:

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

Grupo de juguetes:

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

Grupo de elementos relacionados con el aseo:

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

Grupo de prendas de vestir:

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

Grupo de frutas:

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

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

Grupo de Acciones: se presentan mediante pictogramas que representen la acción a la que hacemos referencias.

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

A partir de este nivel y que los niños conocen y leen las acciones de lo pictogramas se puede comenzar a trabajar frases cortas con el vocabulario de los nombres y las acciones presentadas

2 a 3 años

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

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

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

Ejemplo:

Grupo de elementos del aula:

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

Grupo de partes del cuerpo:

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

Grupo de animales:

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

Grupo de juguetes:

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

Grupo de elementos relacionados con el aseo:

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

Grupo de prendas de vestir:

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

Grupo de plantas:

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

Grupo de frutas:

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

Grupo de Acciones: Estos se presentan mediante pictogramas como en el nivel anterior, pero en este nivel presentaremos también pictogramas que representan la no acción para utilizar en frases negativas.

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

Grupo de ...

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

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

Ejemplo 1er. Bloque:

El niño come
El niño no ríe
El niño juega

Ejemplo 2º Bloque:

La niña come una manzana.
La niña no come un plátano.
La niña come una fresa.

El niño no juega con la pelota.
La niña no juega con la muñeca.
El niño juega con el coche.
El niño no juega con el tren.

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

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

A continuación se prepararán las tarjetas. Se coge una página individual del libro escogido y se escribirán todas las palabras de esa página en una tarjeta. Estas se convierten en las tarjetas de "frase estructurada" que se usará posteriormente. Al final, debemos poseer tantas tarjetas como número de páginas escritas hay en el libro. Todas las tarjetas serán tan largas como sea necesario para la frase más larga utilizada en el texto, ya que todas deben ser iguales.

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

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

de la frase, se las presentaremos juntas diciéndole lo que dicen las palabras juntas. Se hará esto para las restantes páginas del libro.

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

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

Ejemplo:

“Canciones”

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

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

La granja, la granja....

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

La granja, la granja...

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

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

Rimas y poesías de 3 a 4 líneas como máximo.

La rana dentro del agua
nada, nada, nada
la rana fuera del agua
salta, salta, salta
El pato dentro del agua
nada, nada, nada
el pato fuera del agua

anda, anda, anda

De 3 años a 6 años

3-4 años

1er. Nivel

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

Carteles con los nombres de los elementos habituales del aula.

2º . Nivel

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

2º Sacar el vocabulario de la motivación.

3º Se realizan murales para los niños con ese vocabulario acompañado de imágenes

4º Se les pasa los carteles del vocabulario recordando la motivación.

3er. Nivel

Elaboración del cuento.

Elaboración de poesías.

Resumen de cada unidad de trabajo:

1º Vocabulario correspondiente a la unidad.

2º Frases.

3º Poesía.

4º Cuento.

5º Programación de actividades diarias del método lector.

6º Programación de las actividades diarias del método escritor.

7º Evaluación

4-5 años

1er. Nivel

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

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

2º. Nivel

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

2º Sacar el vocabulario de la motivación.

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

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

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

6º Presentación de fonemas:

1º Vocales

Resumen de cada unidad de trabajo:

1º Vocabulario correspondiente a la unidad.

2º Frases.

3º Poesía.

5º Cuento.

6º Programación de actividades diarias del método lector.

7º Programación de las actividades diarias del método escritor.

8º Evaluación.

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

5-6 años

1º Presentación de fonemas:

1º Vocales

2º consonantes

2º Cuento de vocales y consonantes

- Relato del cuento con presentación de imágenes referenciales
- Vocabulario del cuento
- Secuencia de imágenes con carteles del vocabulario correspondiente
- Identificación de los elementos correspondientes al vocabulario
- Reconocimiento del fonemas que corresponden al cuento
- Búsqueda por parte de los niños/niñas de palabras que contengan el fonema presentado.
- Selección de las palabras que los niños y niñas han dicho, a cada uno se le entrega una palabra y elaboran un cuento en dónde aparecerán dichas palabras.

3º Elaboración del cuento con dibujos referentes.

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

ESQUEMAS DE LAS UNIDADES DE TRABAJO

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

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

2º Cuento:

Actividades de comprensión lectora
Actividades fonoarticulatorias

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

4º Lámina de trabajo:

- Identificación de los elementos referentes al vocabulario
- Búsqueda de nuevos elementos que contengan el fonema de la unidad

5º Lectura

6º Actividades de discriminación auditivas y visual

7º Grafomotricidad de trazos y letras.

8º Cada niño o niña elabora su propio cuento

9º Evaluación (al final de cada unidad evaluamos el proceso del niño)

MODELOS DE ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA LECTOESCRITURA

TALLER : ELABORACIÓN DE UN LIBRO DE IMÁGENES

Título: "En mi cole Hay"

Con la ayuda del profesor cada niño elaborará un libro de imágenes con elementos del colegio

Material necesario:

Hojas de tamaño cuartilla
Pegamento
Tijeras
Catálogos o Folletos publicitarios
Grapadora
Ceras de colores

Desarrollo del taller:

Actividades del Profesor:

- , Preparar la portada del libro para cada niño.
- , Una vez que los niños han terminado su actividad grapará los libros de cada uno

Actividades del niño:

- , Buscar en los catálogos fotografías de elementos que hay en el colegio, recortarlos y pegarlos cada uno en una hoja.
- , Colorear la portada del libro

Sugerencias:

- , El libro debe tener como mínimo 4 páginas, sin incluir la portada.

El profesor escribirá debajo de cada foto la palabra correspondiente en letra manuscrita.

TALLER : ELABORACIÓN DE UN MURAL

Título: "Nos Vestimos"

Se realizará un mural con distintas prendas de vestir

Material necesario:

Cartulina
Folletos publicitarios

Desarrollo del taller:

Actividades del Profesor:

, Preparar un mural con el título en letra manuscrita "Nos Vestimos"

, Una vez que los niños han realizado la actividad se pondrá debajo el nombre de cada prenda

Actividades del niño:

, Buscar en folletos publicitarios fotos de prendas de vestir, recortar y pegar en el mural

Sugerencias:

El mural se puede dividir en varios apartados y colocar las prendas según la época del año en la que se utilice

TALLER : ELABORACIÓN DE UN LIBRO DE IMÁGENES

Título: "Nuestras mascotas"

Se elaborará un libro de imágenes para el aula con fotografías de los animales o mascotas que los niños tengan en casa o que les gustaría tener

Material necesario:

Fotos de animales de compañía
Cartulinas tamaño folio
Pegamento
Grapadora

Desarrollo del taller:

Actividades del Profesor:

, Pedir a los niños que traigan una fotografía de su mascota o de la que les gustaría tener.

, Una vez que los niños hagan la actividad correspondiente, el profesor les pondrá debajo de la foto con letra manuscrita el nombre del animal de que se trata.

, Realizará un libro con las láminas de los niños para la clase

Actividades del niño:

, Los niños les dirán a sus padres que escriban detrás de la foto el nombre del animal que es.

, Pegar en una cartulina la foto de la mascota

, Decorar con ceras de colores el contorno de la foto.

, Dar la foto al profesor para que le ponga el nombre.

Sugerencias:

, Una vez terminado el libro pueden plastificarse las páginas para que no se despeguen las fotos.

, Cada día, un niño puede llevarse el libro a casa para mostrárselo a su familia y verlo con ellos.

TALLER : MUESTRARIO DE TRAZOS

Material necesario:

Cartulinas
Algodón
Macarrones
Lentejas
Plastilina

Desarrollo del taller:

Actividades del Profesor:

,Dividir cartulinas en cuatro partes mediante dos líneas. En cada parte de cartulina resultante trazar líneas en igual dirección. En una cartulina habrá líneas verticales, en otra horizontales, en otra inclinadas hacia un lado y en otra inclinadas hacia el otro.

,Hacer grupos de cuatro o cinco niños para desarrollar la actividad.

,Una vez que los niños han terminado se colocarán las distintas muestras de los trazos en la clase a la altura de los niños.

Actividades del niño:

,Pegar sobre las líneas de cada grupo distintos tipos de materiales.

En unas, tiras de algodón; en otras, macarrones; en otras, rulos de plastilina; en otras, lentejas.

,Una vez terminada la actividad seguir con la yema del dedo índice los trazos, percibiendo los distintos tipos de texturas.

Sugerencias:

, Para que sea mejor la manipulación de los materiales, en vez de la cartulina dividida en cuatro parte, se pueden utilizar cartulinas de menor tamaño y hacer varias de cada tipo de trazo.

, En vez de diferentes tipos de materiales, el profesor también puede proporcionar a los niños tiras de papel de diferentes texturas: papel de lija gruesa y fina, papel de aluminio, papel de seda, cartón,...

TALLER DE LIBRO DE FONEMAS

EJEMPLO: Libro de la "a"

Elaboración de un libro de la letra "a" con recortes de revistas o folletos publicitarios. En la primera página del libro aparecerá una poesía o texto que haga referencia al letra "a".

Material necesario:

Papel tamaño cuartilla
Catálogos o revistas
Tijeras
Pegamento
Rotulador
Grapadora

Desarrollo del taller:

Actividades del Profesor:

- , Preparar la portada del libro para cada niño.
- , Escribir la palabra correspondiente a cada imagen.
- , Una vez que los niños hayan terminado la actividad grapará el libro de cada uno de ellos

Actividades del niño:

- , Buscar en los catálogos fotografías de objetos cuyo nombre contenga la "a", recortarlos y pegarlos cada uno en una hoja.
- , El profesor escribirá debajo la palabra correspondiente a la imagen.
- , Decorar la hoja de la poesía escribiendo la "a" en distintos colores
- , Colorear la portada del libro

CAJA DE VOCABULARIO

Se realizarán tarjetas con imágenes en cuyo nombre contengan el sonido de la letra que se está trabajando

Objetivo

- Discriminar auditiva y visual de palabras cuyo nombre contiene el sonido de una determinada letra.

Material necesario:

Cartulinas
Revistas o catálogos publicitarios
Tijeras
Pegamento
Rotulador
Caja archivadora

Actividades del Profesor:

- , Preparar una caja sin tapadera y cartulinas del tamaño del frontal de la caja para poder archivarlas en ellas.
- , Separador para las cartulinas del mismo tamaño y con una lengüeta que sobre salga de forma que se vea la letra correspondiente al grupo de imágenes.
- , Escribir la letra que se está trabajando en el separador y archivar detrás de este, en la caja, las tarjetas de imágenes elaboradas por los niños
- , Una vez terminada la actividad por los niños pueden plastificarse las cartulinas.

Actividades del niño:

- , Buscar en revistas o catálogos o dibujar imágenes cuyo nombre contengan un fonema determinado , recortar y pegar en cartulinas, con la ayuda del profesor escribir en la parte superior izquierda la palabra correspondiente. Rodear con rotulador la letra que se está trabajando.

CAJA DE LETRAS

A lo largo del curso los niños irán realizando las letras que van trabajando. Para cada letra se irán haciendo cajas para realizar juegos cuando tengamos suficientes, una vez trabajadas todas la letras, cada niño realizará un móvil del abecedario.

Objetivo:

- Discriminar y realizar el trazo de las letras minúscula y mayúscula siguiendo la direccionalidad correcta

Material necesario:

Cartulinas
Rotuladores
Caja de cartón
Palillos para los móviles
Cordón fino para colgar las letras

Actividades del Profesor:

- , Escribir en el frontal de la caja la letra que corresponda en mayúsculas y minúscula.
- , Preparar cartones o cartulinas de 5x5 cm. aproximadamente.

Actividades del niño:

, En una cartulina o cartón de aproximadamente 5x5 cm. escribir por una cara una letra de las presentadas en minúscula y por la otra cara la mayúscula correspondiente. Guardar todas en la caja de la letra.

, Cuando los niños hayan realizado todas las letras del abecedario les realizarán un pequeño taladro con el punzón, cortar tiras de cordón y atar a la letra por el orificio, formar un móvil con todas las letras con la ayuda del profesor. Cada niño realizará un cartel con su nombre y lo colocará en su móvil.

MEMORIA

La actividad de taller consiste en relacionar o asociar palabras con la imagen del objeto que representa

Objetivos:

- Leer palabras con las letra trabajadas y asociarlas a la imagen

Material necesario:

Cartulinas blancas y amarillas
Ceras de colores
Lápiz

Actividades del Profesor:

, El profesor preparará 6 tarjetas de color blanco y 6 tarjetas de color amarillo para cada niño.

, Una vez que los niños realicen el dibujo de los objetos en las tarjetas de color blanco y escriban la palabra en las tarjetas de color amarillo, las colocará todas boca abajo.

Actividades del niño:

, Dibujar en cada una de las tarjetas de color blanco el dibujo de un objeto y escribir el nombre en las tarjetas de color amarillo.

, Pasar al compañero las tarjetas boca a bajo. El niño levantará una tarjeta de las imágenes y otra de las de palabras, si forma pareja con las dos tarjetas las retira y levanta otras. Si no consigue formar pareja les da la vuelta y lo intenta el siguiente compañero. Gana el que consiga formar más parejas.

DOMINÓ

Se construirá un dominó con las palabra trabajadas con los niños. Los niños lo utilizarán para jugar en grupos de 4 o 5 niños.

Objetivos:

- Leer palabras con las letra trabajadas y asociarlas a la imagen

Material necesario:

Cartulinas
Ceras de colores
Lápiz

Actividades del Profesor:

, El profesor preparará tarjetas de cartulina rectangulares aproximadamente 10x5 cm.
, Realizar un esquema de las fichas que formarán parte del juego, realizar un dibujo en la mitad de la ficha y en la otra mitad una palabra correspondiente al dibujo de otra ficha. El contenido de las fichas puede estar en función del vocabulario trabajado en una unidad, personajes de cuentos, palabras que empiecen por una letra determinada, palabra que contengan el sonido de una letra determinada, etc., pero debe de tenerse en cuenta que el dominó ha de cerrarse.

Ejemplo:

, Preparar una caja de cartón para guardar las fichas de cada dominó.

Actividades del niño:

, Por grupos los niños eligen un esquema de los presentados por el profesor de los diferentes modelos de dominó
, Los niños irán reproduciendo en las fichas de cartulina las que a parecen en el esquema del dominó elegido. Con la ayuda del profesor escribirán la palabra de la ficha correspondiente.
, Decorar entre todos la caja para guardar el dominó.
, Una vez elaboradas las fichas repartirlas entre los componentes del grupo boca abajo. Un niño coloca en la mesa una ficha y el siguiente por la derecha debe colocar seguida de esta otra ficha que contenga el dibujo correspondiente a la palabra o la palabra correspondiente al dibujo de la que puso su compañero en la mesa. Si no tiene dirá pasa y correrá el turno al siguiente niño.

INVITACIONES

Elaboración de invitaciones para fiestas escolares o reuniones de padres.

Objetivos

- Leer y escribir frase de forma comprensiva.

Material necesario:

Cartulinas
Ceras
Rotuladores

Actividades del Profesor

Modelo 1:

, Preparar rectángulos de cartulinas de 18cm. x 20 cm. y plegarlos por la mitad.
, Marcar un punto sobre el lado derecho de la tarjeta a 3 cm. de la base, trazar una línea desde el otro punto de la base, trazar una línea paralela a esta de 5 cm. aproximadamente.

Modelo 2:

, Preparar un rectángulo de cartulina de 19 cm. x 21 cm.

, Preparar el dibujo:

, Preparar un rectángulo de 20 cm. x 8,5 cm.

Actividades del niño:

Modelo 1

, Cortar por la línea indicada. Decorar la solapa de la invitación con dibujos o recortes de revistas (flores, estrellas, soles,.....)

, Con la ayuda del profesor escribir en el interior el texto correspondiente.

Modelo 2:

, Doblar la cartulina por la líneas de puntos y pegar la solapa con el lado superior

, Colorear el perro y recortar

, Escribir con la ayuda del profesor el texto en la figura interior del perro

, Pegar la parte de la cabeza del perro en el sobre realizado anteriormente y la parte trasera en el rectángulo de la siguiente forma:

,Pegar un cinta de papel de regalo o hilo de lana en la parte posterior, para que sirva para abrir la tarjeta.

, Introducir la tarjeta en el sobre dejando el hilo fuera, a modo de rabo del perro

TALLER PARA DESARROLLAR LA CONCIENCIA SINTACTICA

Introducción:

El objetivo principal de este taller es el de llevar a la conciencia del niño el hecho de la existencia de las palabras como unidades en sí, de tal manera que después, en la escritura, no se den uniones ni segmentaciones inadecuadas, porque el niño es perfectamente capaz de discernir y separar las palabras.

MATERIALES:

- Cartulinas tamaño cuartilla de varios colores:

ROSA: Servirán para escribir palabras nexos:

artículos: un-una-unos-unas-el-la-los-las-al-del

preposiciones: a-con-de-en-para-por

poseivos: mi-tu-su-nuestro/a-vuestro/a-sus

mis-tus-sus-nuestros/as-vuestros/as-sus

AMARILLO: Servirán para dibujar y escribir debajo los nombres.

ROJO: Servirán para dibujar las acciones. Se utilizarán los mismos pictogramas que se han trabajado en el método u otros inventados (comer, dormir, beber, mirar, pedir, lanzar, jugar, reír, vestir, tocar...)

VERDE: Servirán para representar cualidades: colores, tamaños...

- Cuatro cajas de los mismos colores para clasificar las cartulinas según su categoría.

- Una cuerda de tender la ropa, que se situará en un espacio de la clase, junto a una pared, y sobre la cual se irán colgando las cartulinas para organizar las oraciones.

- Pinzas de la ropa

- Rotuladores gruesos

- Pinturas

Fase inicial

El profesor preparará las cartulinas rosas (nexos), las cartulinas rojas (acciones) y las cartulinas verdes (cualidades). Las demás cartulinas podrán ser preparadas por los niños, puesto que representan dibujos concretos.

A cada niño se le dará una cartulina amarilla para que se dibuje y ponga debajo su nombre, de tal forma que cada uno de los niños de la clase podrá ser protagonista a la hora de crear una oración y colgarla en la cuerda.

Por equipos, en otra sesión, podrán distribuirse más cartulinas amarillas para que cada niño dibuje algún nombre. Unos pueden dibujar nombres de animales (perro, gato, gallina, pollitos...), otros cosas de la clase (mesas, sillas, pinturas, pizarra, tiza, papelera...) otros miembros de una familia (abuela, papá, mamá, niño, niña, tío), prendas de vestir (pantalones, vestido, calcetines, jersey...), cosas que hay en la calle (coche, camión semáforo...), etc.

El niño debe conocer el significado de las cartulinas. Sería bueno trabajar la identificación de las acciones (todas de color rojo) o de las cualidades (de color verde), que son dibujos algo más abstractos. Por ejemplo, en la alfombra podemos conversar con los niños:

- Vamos a descubrir cosas que podemos hacer. Por ejemplo, esta boca puede significar "comer"... ¿qué pueden significar estas piernas?
- ...correr
- ¿Y esta boca con un vaso al lado?...beber...

No obstante al principio se puede escribir debajo de cada dibujo el nombre escrito a lápiz, de tal manera que el niño pueda leerlo y acostumbrarse a asociarlo.

Fase de desarrollo:

El profesor iniciará a los niños en la construcción de alguna frase sencilla. Por ejemplo:

La niña come manzana

... y pedirá a los niños después de leerla que coloquen cartulinas diferentes en la cuerda para que la frase diga:

La niña come pera
La niña come pan
La niña come salchichas, etc

Progresivamente se irán complicando las estructuras, por ejemplo utilizando los nexos, (artículos, preposiciones, posesivos...), y se le pedirá al niño que vaya construyendo cada vez frases más largas. Por ejemplo:

· La niña come una manzana roja

...y de la misma manera se le pedirá a los niños que vayan cambiando elementos de la oración para formar oraciones nuevas:

También podemos jugar con los niños a darles los dibujos descolocados para que formen la oración.

Con este tipo de actividades, el niño irá captando la estructura del lenguaje oral para poder luego transcribirla al lenguaje escrito, y aprenderá a utilizar las palabras nexos.

Fase de escritura:

Una vez construidas las oraciones en la cuerda podrá pasarse a la escritura en papel.

La profesora, o uno de los niños podrá componer la oración que quiera en la cuerda y el resto de los niños escribirla en el papel. Antes de escribirla deberán fijarse en el número de cartulinas que se han utilizado y en cómo deben separar las palabras.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajuriguerra, J. Y Otros. La escritura del niño. Laida. Barcelona. 1973
- Aparici, R. Y García, A.: Lectura de imágenes. Ed. De la Torre. Madrid 1987
- Auzias, M. Los trastornos de la escritura infantil. Laida. Barcelona. 1983
- Bang, V. La evolución de la escritura del niño al adulto. Kapelusz. Buenos Aires. 1962
- Bellenguer, L. Los métodos de lectura. Okios-Tau, Barcelona 1979
- Bettelheim, B. Y Zelan, K. Aprender a leer. Crítica-Grijalbo, Barcelona. 1989
- Brauner, A. Y Doussourd, M. Prelectura. Pablo del Río. Madrid. 1979
- Bortolussi, Marisa, Análisis teórico del cuento infantil, Madrid, Alhambra, 1985.
- Brunet, J.J. y Defalque, A. (1989): Técnicas de lectura eficaz. Edit. Bruño. Madrid
- Cervera, Juan, La literatura infantil en la educación básica, Madrid, Cincel, 1984.
- Cervera, Juan, Teoría de la literatura infantil, Bilbao, Mensaje-universidad de Deusto, 1991.
- Cairney, T. Enseñanza de la comprensión lectora. Morata-MEC. Madrid 1992
- Calmy, G. La educación del gesto gráfico. Fontanella. Barcelona. 1977
- Clemente, M. (1989): Psicología de la lectura y métodos de enseñanza. Edit. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- Cairney, S. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora. Edit. MEC- Morata. Madrid.
- Cohen, R. Aprendizaje precoz de la lectura. Cincel. Madrid. 1987
- Cone, S. El arte de contar cuentos. Nova Terra. Barcelona. 1976
- Colomer, T. y Camps, A. Enseñar a leer, enseñar a comprender. Celeste Ediciones/M.E.C. 1996.
- Crowder, R. Psicología de la lectura. Alianza. Madrid 1985. Escuela Española. Madrid. 1990
- Cuetos, F. (1990): Psicología de la lectura. Edit. Escuela Española. Madrid.
- Doman, G. Cómo enseñar a leer a su bebé. Aguilar. Madrid. 1978
- Ferreiro, Emilia y otros. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. editores Siglo XXI.
- Fabregart, A. Cómo contar cuentos en la escuela. Gram Editorial. Buenos Aires. 1990
- Fijalkow, Jacques, Malos lectores, ¿por qué?, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide, 1989.
- Finn Garner, James, Cuentos infantiles políticamente correctos, Barcelona, Circe, 1995.
- Inizam, A. Metodo de lectura: 27 frases para aprender a leer. Pablo de Río. Madrid. 1980
- Iser, W. El acto de leer. Taurús. Madrid. 1987
- Jiménez, J. Y Artilles C.: Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje. Síntesis. Madrid. 1989
- Lebrero, M. P. Y M. T. Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir. Síntesis. Madrid. 1988
- Lila R. Daviña. Adquisición de la Lectoescritura. (Revisión crítica de métodos y teorías). HomoSapiens. Santa Fe 1999.
- Miranda, A. Dificultades en el aprendizaje de la escritura, lectura y cálculo. Promolibro. Valencia. 1989
- Nobile, Angelo, Literatura infantil y juvenil, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-
- Marony, LL. (1993) Por una enseñanza significativa del lenguaje escrito. Signos.
- Medrano, G. (1994). El gozo de aprender a tiempo. Edit. Pirineo. Huesca.
- Molina, S. (1991). Psicopedagogía de la lectura. Edit. CEPE. Madrid.
- Parmegiani, Claude-Anne, Libros y bibliotecas para niños, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide, 1985.
- Pelegrín, Ana, Poesía española para niños, Madrid, Taurus, 1984.
- Pelegrín, Ana, La aventura de oír, Madrid, Cincel, 1982.
- Puig Alvarez, E. Primeros trazos. CEPE. Madrid. 1976
- Quintanal Díaz, J. La lectura. Sistematización didáctica de un plan lector. Bruño. 1997
- Richaudeau, F. (1987): La legibilidad: investigaciones actuales. Edit. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- Rodríguez, M. Lectura de cuentos en la Escuela infantil. Aula de innovación educativa, 9, pág. 58-60. 1992
- Roig, J. La enseñanza de la lectura por el método global. J. V. Ediciones, Castellón de la

Plana. 1991

Staiger, J. La enseñanza de la lectura. Huelmul. Buenos Aires. 1976

Tajan, A. La grafomotricidad. Marfil. Alcoy. 1984

Tucker, Nicholas, El niño y el libro, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1985.

Vega, M. (1995). Lectura y comprensión. Edit. Alianza. Madrid.

Veo y Leo. Método de lectura para niños de 3 a 6 años. Carlos Gallego y otros. Editorial Edelvives. Madrid. 1999