

CAPÍTULO 3.

PRIMERA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO

3.1. Marco teórico referencial

La escuela, como institución privilegiada, cuyo fin es crear espacios y tiempos para el desarrollo del saber, exige que cualquier proyecto sobre una actividad pedagógico–didáctica favorezca la trasposición del saber erudito al saber enseñado y al saber aprendido.

Esta finalidad es más exigente y profunda todavía, cuando tratamos de la actividad lectora. La adquisición del Lenguaje Escrito es un proceso ontogenético muy temprano, que supone la creación de un segundo código de lenguaje humano, a partir de la génesis del lenguaje natural (que es el Lenguaje Oral), ya desarrollado en la etapa inmediata anterior del sujeto. Dicho proceso comienza entre los 18 –24 meses y termina entre los 7–8 años.

Como todo proceso, la adquisición del Lenguaje Escrito, en general, y de la lectura, en particular, representa una transformación neurolingüística o madurativa, psicolingüística o cognitiva y sociolingüística o cultural para el sujeto, como ya se ha descrito. Los niños de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria son a quienes afectan directamente las distintas fases de esta “metamorfosis” singular.

Las cuatro fases en que se divide esta primera adquisición del Lenguaje Escrito son:

- 1ª fase: **Lectoescritura Perceptiva y Escritura Grafomotora** (2 – 4 ½ años). Fase de Identificación. El niño percibe los significados: signos semióticos.
- 2ª fase: **Lectoescritura Combinatoria y la Primera Construcción de la Palabra** (4 ½ – 5 ½). Fase de Asociación. El niño empieza a percibir los significantes, sin conexión a sus significados: signos semióticos.
- 3ª fase: **Lectoescritura Alfabética y Construcción del Texto Paratáctico o Aditivo** (5 ½ – 6 ½ años). Fase de Análisis. El niño percibe los significantes en unión a sus significados, mediante reglas morfofonológicas: signo lingüístico.
- 4ª fase: **Lectoescritura Universal y Construcción del Texto Hipotáctico** (6 ½ – 8 años). Fase de Generalización. El niño mantiene el signo lingüístico, y lo inculturiza.

Las dos últimas fases de este proceso, que se desarrollan durante el 1er y 2º curso de Primaria, deben su desarrollo patente o superficial a las estructuras subyacentes que movilizan todos y cada uno de sus estadios. Dado que los niños generan y conservan estas estructuras en su mente, tanto a nivel neurolingüístico como cognitivo, a pesar de que el contexto exterior les sea adverso, es importante aceptar la hipótesis contraria: *si el contexto es favorable, actuará como catalizador del proceso, y provocará un efecto multiplicador de los resultados*. Esta realidad, empíricamente demostrada, nos lleva a favorecer propuestas didácticas que exterioricen, en el contexto, estructuras paralelas al proceso cognitivo, con el fin de obtener los resultados más favorables.

Desde este marco teórico, tiene sentido diseñar un proyecto de lectoescritura tanto para Ed. Infantil como para Primaria, y su rigor dependerá de nuestra fidelidad al mismo, para que las tareas propuestas sean investidas no sólo de significado, sino de sentido, dentro de la actividad fundamental de acompañar a los pequeños lectores en el incipiente club del conocimiento intelectual, a través de la lectura.

3.2. Lectura Perceptiva y Escritura Grafomotora

En esta primera fase, llamada **Fase de Identificación**, se desarrolla la **Lectura Perceptiva y la Escritura Grafomotora**, y abarca entre los 18–24 meses hasta los 4 años (Ed. Infantil). El niño comienza su aprendizaje de la lectura y la escritura antes de entrar en la escuela. Por eso, es erróneo pensar que en Preescolar se le “inicia” con la pre-lectura y la pre-escritura.

El niño genera garabatos, que son sus primeros signos de comunicación. Es la primera gramática gráfica de esta fase, y el punto de partida de todo el proceso. Cuando llega a la escuela, el niño hace ya mucho tiempo que la utiliza. Con el garabato, el niño transmite significados, y los decodifica manejando y cambiando los mensajes según los destinatarios. Desconoce los signos universales (significantes) y, si los conoce, los utiliza como objetos, es decir, las letras son como “cosas” para él. El signo lingüístico es una estructura psíquica y mental que se genera a través de la relación entre significante y significado. En esta fase, no se cumple esta relación. El niño sólo se centra en el significado, porque el significante ni siquiera es percibido por él. Por esta razón, emite sólo **signos semióticos**¹.

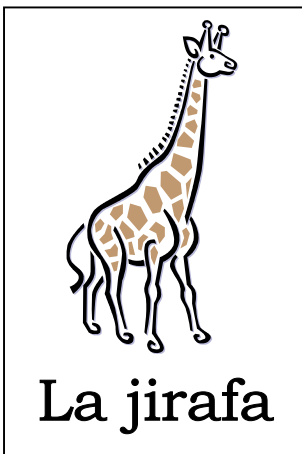
Podríamos definir esta fase como *objetal* respecto a los significantes, y *comunicativa* respecto a los significados. Son procesos que se dan en paralelo, y no simultáneamente. Es una fase que se caracteriza por la polisemia comunicativa de los significantes.

Lectura Perceptiva

La Lectura Perceptiva es el primer acto lector del niño, que aparece de forma inédita (la primera escritura, la grafomotora, apareció sin que nosotros interviniéramos).

El niño en esta fase hace una **lectura de identificación**: identifica los signos gráficos con los objetos. Es una **lectura perceptivo-visual**: en un mismo proceso, el niño decodifica pictogramas y letras. También es una **lectura ideogramática**: decodifica iconogramas en una lectura sincrética y pictográfica. Por eso, el niño de esta edad se fija en las marcas publicitarias de los objetos más familiares y es capaz de hacer una lectura de ellas: “Aquí pone...”.

Cognitivamente, la Lectura Perceptiva consiste en un salto cualitativo desde la primera génesis de las **reglas de nominación**² (poner nombre a las cosas), que generan el Lenguaje Oral, a las **reglas de atribución nominal** (atribuir significado a un objeto gráfico).



El niño, cuando ve el dibujo de una jirafa, genera una **regla ontológica** en su mente:

--Esta es la jirafa (imagen) → *regla de nominación* sobre la imagen.

--Y aquí pone “la jirafa” (el primer acto lector de la palabra, percibida como imagen) → se genera la *regla de atribución nominal sobre el objeto gráfico* (es decir, una palabra que el niño no entiende como tal), y que lleva al Lenguaje Escrito (la lectura).

Las reglas de nominación sobre la Lectura Perceptiva permite pasar de las reglas de nominación a las reglas de atribución nominal. Cognitivamente, generan en la mente del niño una regla de nominación sobre los objetos gráficos.

¹ La estructura del lenguaje tiene dos tipos de signos: los signos semióticos o imágenes (que tienen significado o significante) y los signos lingüísticos o palabras (con un significante relacionado con un significado).

² Capacidad específicamente humana, que no tienen los cachorros de otra especie. Se trata de generar, en cuanto saben hablar, palabras o grupos de palabras para denominar a las cosas.

EL ACTO LECTOR DE LA LECTURA PERCEPTIVA

- I. Como en todo acto de lenguaje, la lectura comienza en un primer contacto con el mundo real, donde se produce una **relación vivencial**, que llamaremos **relación sujeto ⇌ objeto**.

Es cuando, por ejemplo, el niño entra en contacto con un *bar*: un día está en el parque y tiene sed; su madre le lleva a beber agua al bar de la esquina. El "bar" es para él, simplemente, un ESPACIO.



- II. Fruto de esta relación se produce una segunda estructura mental: la relación concreta que existe entre el sujeto y ese objeto hace que lo vea como único, y no como cualquier otro, puesto que ha establecido una relación vinculante con él (es la razón por la que un niño llora cuando se le rompe el globo, y sigue desconsolado aunque se le compre otro nuevo). Se convierte, así, en un objeto simbólico o mental, que pasa del mundo real al mundo de la comunicación. Crea en su mente, de esta manera, una estructura subyacente emocional que relaciona sus vivencias con el objeto.

Por eso, siguiendo el ejemplo anterior, el niño, que ya ha entrado varias veces en el bar, que ha mantenido diferentes vivencias en él (ha bebido agua, ha ido al cuarto de baño, ha estado jugando en el parque mientras papá tomaba una copa...), ya no lo concibe como cualquier otro bar, sino que se convierte en un TERRITORIO, es decir, un objeto con el que ha establecido una relación vinculante, un *espacio* investido de relaciones: el bar es donde la gente mayor bebe, donde a los niños les dan agua, donde hay una barra y la gente se pone delante, donde te puedes sentar si estás cansado, y puedes ir al cuarto de baño..., esto es, todo el conjunto de vivencias que el niño ha tenido respecto al bar.

- III. Si, además, se da la característica de que cada vez que ha estado en contacto con el objeto, al mismo tiempo ha estado en contacto con su nombre escrito, es decir, el objeto gráfico, éste entra a formar parte de esta relación vinculante, ya que el niño percibe ese objeto gráfico no como palabra, sino como un significado. Esta situación hace que en su estructura profunda mental se cree una regla cognitiva: la regla de atribución nominal, génesis de todas las reglas cognitivas.

Por esta razón, cuando el niño ve el rótulo de BAR, sabe perceptivamente que allí pone "bar".

- IV. En ese momento es cuando se produce el acto lector: el niño pasa el objeto gráfico (la palabra como significado) de su estructura profunda a su estructura superficial. Y, usando su capacidad comunicativa para expresarse, lo convierte en un signo. Es cuando dice. «Mamá, aquí pone...».

Al niño le gusta ir diciendo lo que sabe: "Mira, mamá, allí pone bar". Sin embargo, es posible que si viera el rótulo en otro bar, no fuera capaz de leerlo, especialmente al principio, puesto que con aquél no tiene ninguna relación vinculante.

Esquemáticamente:

ACTO LECTOR PERCEPTIVO			
SUJETO ⇔ OBJETO bar = espacio	Mundo real	Relación	
SIMBOLIZACIÓN DEL OBJ. MENTAL "bar" = territorio	Comunicación	Estructura Subyacente Relación vinculante	
OBJETO GRÁFICO 	Regla Cognitiva de Atribución Nominal	Estructura Profunda	
ACTO LECTOR "Aquí pone..."	Signo	Estructura Superficial	

De esta manera, vemos que leer no es descifrar, sino un acto de lenguaje. Leer es algo inédito: sólo se necesita estar en contacto con el código de relaciones.

Diríamos que el niño reproduce, por sí mismo, todo el proceso de la escritura universal, acelerando los logros culturales, es decir, parte de su propia representación gráfica de la realidad, para terminar construyendo un sistema de comunicación. De la misma manera, empieza decodificando la realidad por las imágenes que la representan, para terminar decodificándola por el lenguaje, que es la forma más abstracta de representarla (las palabras, que no son más que un signo de otro signo).

En esta *lectura ideogramática* propia del lenguaje icónico, el niño, evolutivamente, decodifica:

- **Iconogramas:** símbolos que representan imágenes (figuras-formas) muy próximas a la realidad.
- **Ideogramas:** símbolos de un universo ideológico determinado. Constituido por anagramas, logotipos o símbolos.
- **Pictogramas:** símbolos que representan determinados rasgos distintivos como unidades totales, y que suponen un mayor componente formal. Se basan en un proceso mental de sustitución o sinécdoque, mediante el que se representa la parte por el todo. Son, por tanto, de mayor nivel convencional.

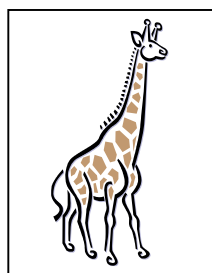
En esta etapa, el niño puede leer:

- **Logotipos publicitarios** (idóneos para párvulos de 4 años). Los logotipos son ideogramas con rasgos distintivos de diseño. Estos rasgos son gráficos, y con carácter icónico (plástico). Los rasgos distintivos son las unidades mínimas gráficas que fuera del contexto no tienen significación. Cada logotipo tiene una variedad de letra que es claramente distintiva de uno a otro, y esto es lo que se conoce como *información latente o subliminal*.

Trabajar con logotipos supone una serie de actividades, como:

- Presentación de diversos logotipos.
- Supresión de la imagen, para leer sólo una palabra.
- Asociación del logotipo con la palabra escrita por el maestro.
- Discriminación de las letras (grafemas) de esas palabras estudiadas.
- Discriminación de esas palabras entre otras.
- **Rótulos:** indicaciones de objetos, dentro y fuera del aula y de la escuela.
- **Palabras y sintagmas**(incluso frases), que tienen sentido en su mundo de la comunicación.

El niño, de todo este material, sólo lee los significados. No puede reconocer los significantes (no es capaz de descubrirlos), por lo que no puede establecer una relación entre significado y significante: sólo hace lectura de significado, porque ha vinculado la palabra a una experiencia. Ante él, no hay signos lingüísticos, ni en la lectura ni en la escritura. Como ya se ha dicho, para los niños de esta fase los significantes son **sus garabatos**. Por eso, no existe en esta fase, todavía, el signo lingüístico, sino el signo semiótico. No se memorizan las palabras, sino que se genera una relación entre la imagen (jirafa) y la palabra "jirafa":



≠

La jirafa

Para el niño, "la jirafa" es sólo el dibujo de una palabra, pero sabe que el dibujo y la palabra no son una misma cosa, sino diferentes tipos de imagen.

Todas las actividades de esta fase deben ir encaminadas a hacer una lectura de la realidad y su interpretación. En esa lectura de la realidad, los **sonidos onomatopéyicos** son un importante elemento de representación. Por eso, no debemos extrañarnos cuando, por ejemplo, al pedirles que digan palabras que empiecen por "a", un niño nos diga "burro", ya que ése es el sonido que representa a este animal y, aunque los adultos lo consideremos sólo como la representación de una parte, el niño no distingue entre las partes, sino que ve "todos" cuando mira a su alrededor.

La Lectura Perceptiva se dará sólo en el contexto donde el niño ha mantenido una de esas relaciones (reglas recursivas), y es posible que nosotros ni siquiera nos demos cuenta de que el niño ha generado con esas palabras (objetos gráficos) unas reglas de lectura (de atribución nominal al objeto gráfico).

Cuando hay una actividad donde se han generado esas reglas de nominación, el niño *pasa por encima de las relaciones sensoriales*. Es el caso del niño que llega al bar y pide una FANTA®. Si el camarero le pone otra bebida, el niño no se fija en la forma de la botella, ni en el color o el sabor del líquido, sino en que el logotipo no es el mismo: «Aquí no pone Fanta». Si el camarero, sin enseñarle la botella, le pusiera la bebida en un vaso, el niño ya no estaría en contacto con el objeto gráfico y, al beber, no notaría si quiera la diferencia de sabor.

Hay niños que, por propia iniciativa, descubren el placer de "apropiarse" de las palabras y crean, con ayuda de sus padres, un "Cuaderno de Lectura" (que será perceptiva) con todas las palabras que va "capturando": Coca-Cola, DODOT, Débora (su propio nombre)... Palabras que luego leerá a todo el mundo: «Aquí pone...».

Leer y escribir supone poder comunicar lo que vemos, sentimos, hacemos, pensamos... en una lengua determinada. Antes de que el niño adquiera esa forma adulta de expresión, parece lógico que le permitamos utilizar las que él entiende, y las que es capaz de producir para que sean puntos de partida en su proceso de aprendizaje.

Escritura Grafomotora

La escritura de esta fase presenta las siguientes variedades:

- **Garabatos:** son unidades mínimas significativas. En ellos, podemos distinguir tres tipos:
 - **Garabatos innominados:** son producciones gráficas por pura actividad, sin intencionalidad previa, sin proyecto concreto de lo que se va a hacer. Son trazos impulsivos, de longitud variable, que incluso sobrepasan los límites del soporte. No hay ninguna coordinación entre el ojo y la mano. El niño ni siquiera mira la producción que está realizando. Sólo existe control a nivel motor.
 - **Garabatos denotados:** entra en juego el nivel preceptivo-visual. Estos garabatos empiezan a ser más controlados, al descubrir el niño la relación entre sus movimientos y el resultado de su producción: los trazos realizados. Existe una coordinación, aunque burda todavía, entre el ojo y la mano, puesto que es el ojo quien guía a la mano. El niño está en condiciones de ejecutar pequeñas tareas que requieren un mínimo control.
 - **Garabatos nominados:** es la actividad gráfica con intención de comunicar algo. Existe un proyecto previo de lo que se va a realizar. El resultado de esta actividad son líneas rectas, curvas, entrecruzadas. El mismo trazo podrá representar distintas cosas y, por tanto, variarán los mensajes, según el receptor. Es el niño quien impone el significado, y *los adultos debemos rotular esos garabatos* y transcribirlos en términos alfabéticos.
- **Figuras y Formas:** son dibujos aculturales y universales. Pueden ser figuras abiertas o cerradas (figuras geométricas). Son las primeras representaciones puras, que pueden tomarse como punto de partida para la construcción de las grafías.
- **Dibujos figurativos:** en estos dibujos encontraremos dos tipos:
 - **Dibujo enumerativo:** es el dibujo sin tema; es una composición a partir de figuras y formas ya culturizadas. Los elementos son independientes, aunque se encuentren situados en un mismo espacio.
 - **Dibujo temático:** es la primera *escritura semántica* del niño, hecha en términos iconográficos. Supone la realización de un proyecto, y es siempre un dibujo inculturado.

En esta etapa, el niño puede hacer también **dibujos de palabras** que, emocionalmente, le sean muy próximas, por ejemplo, su nombre, el de sus amigos o el de sus padres... Siempre con el modelo delante, surgirá el dibujo en un momento y otro.

El trabajo de escritura en esta fase (5 años de Educación Infantil) no debería estar focalizado hacia las "fichas" como objetivo. En el primer trimestre debería trabajarse todo el Proceso Grafomotor (planos, soportes...) para favorecer desarrollo madurativo de los niños. Al final de trimestre, si la Administración del colegio nos los exige, se pueden introducir todas esas fichas que dejamos de lado: una vez que ya han aprendido e interiorizado los conceptos, en tan sólo quince días son capaces de realizar todas las fichas de un trimestre, que serán consideradas como "fichas terminales".

Actitudes del maestro

La génesis de reglas de atribución nominal siguen activándose en el cerebro, aunque en el colegio se trabaje de forma diferente (por ejemplo, con un método silábico). La actividad lectora de la escuela suele ser letra por letra, pero la conservación de la Lectura Perceptiva es mayor, y hace que el niño pueda globalizar palabras, sintagmas, incluso frases. Saber leer no es ver si el niño puede leer ya sílabas directas o sinfonos, sino crear en la mente reglas de atribución nominal.

La actitud del profesorado estará movida a favorecer este proceso:

1. Considerar el Lenguaje Escrito como fase terminal de cualquier actividad. Hay que dejar constancia escrita con una palabra, un sintagma o una frase de las actividades realizadas por los niños.
2. Identificar los objetos y a los alumnos mediante pictogramas. Cuando se reconozcan los pictogramas, ya puede escribirse el nombre. Después, al retirar el pictograma, quedará el nombre como única representación.
3. Trabajar todo aquello que tenga significado para los niños. Como la fase terminal de toda actividad es el Lenguaje Escrito, éste aparecerá con un significado real, dentro de un contexto comunicacional, nunca inexplicablemente o por capricho. Es preciso crear siempre contextos de comunicación-relación, a través de los cuales se genere la lectura comunicativa, ya que sólo se aprende por deseo y necesidad.
4. Al estar en niño en un proceso perceptivo, las formas no tienen dificultades para él. Por eso, deben aparecer las mayúsculas (cuando sea preciso, por ejemplo, nombres de persona), los logotipos, las minúsculas...
5. Rotular y nominar todas las producciones en presencia del niño, nunca aparte. Con ello, creamos un contexto de comunicación, que pone en relación dos códigos y posibilita el aprendizaje.
6. Crear siempre un destinatario final, ya que la lectoescritura es un acto de comunicación. La comunicación ha de ser con todas las producciones de la clase, nunca eliminando los peores y escogiendo los mejores (en todo caso, si es preciso, realizando una elección aleatoria). El destinatario puede ser:
 1. Las paredes de la clase (comunicación con los compañeros).
 2. Las paredes del pasillo (comunicación con compañeros y profesores de las clases anexas, que suelen ser del mismo nivel).
 3. El hall o las paredes del colegio (comunicación con todos los compañeros y profesores del colegio).
 4. Trabajos encuadernados: "cuadernillo de trabajo" (comunicación con la familia).

Algunos recursos educativos

El principal recurso del maestro es crear expectación. La "sorpresa" crea un "momento mágico" que debe ser aprovechado especialmente en la Lectura Perceptiva, porque crea un vínculo imborrable. Algunos otros recursos podrían ser:

- Un recurso importante es la estructuración de la clase:
 - Apartar las mesas, para que pasen a ser un instrumento en lugar de un estorbo, colocándolas alrededor de la clase y dejando un espacio central amplio donde se realicen las actividades de grupo, donde puede colocarse un tapiz o alfombra. Una experiencia es tener una alfombra preparada en otro lugar del colegio, e ir a buscarla con todos los niños, con la consecuente

expectación, elección de la alfombra (ésta es muy pequeña, ésta es fea...), y traslado con ayuda de todos.

- Reservar un lugar para cada actividad. Es recomendable que participen los niños de la clase en la elección de los espacios: un rincón para los abrigo, uno para los vasos de agua (o cocina), otro para la biblioteca, para el guiñol, para los juegos simbólicos (con juguetes como cocinita, mecano, mesita y sillas...), un rincón para trabajar. La elección de cada lugar se puede hacer el mismo día o en días diferentes, según se vayan necesitando. Después, se puede rotular: GUIÑOL, BIBLIOTECA, JUEGOS... (siempre delante de los niños) y colocar el cartel en el lugar correspondiente.
- La Lectura Perceptiva (de sus nombres y de cualquier otra palabra que el maestro considere necesaria) puede incluirse en las **tareas de organización funcional**:

- Introducir el nombre del niño. Se puede escribir en cartulina blanca ($\pm 8 \times 20$ cm) el nombre de cada niño de la clase. El viernes, a última hora, se les da la noticia: «El lunes tendréis una sorpresa». El lunes por la mañana, los niños encontrarán un montón de cartulinas encima del tapiz de clase. Los niños, como es lógico, no “verán” sus nombres, porque todavía no pueden reconocer el objeto gráfico. Haciendo mucho “teatro”, promovemos la vinculación del niño a su nombre:

--Anda, aquí pone “Pedro”.

--¿A ver, a ver? Anda...

--Pues se lo vamos a dar a Pedro...



Lo que crea el acto lector no es entregar la palabra escrita, sino la actividad vinculante. Al final de la clase, se puede clavar en el corcho todos los nombres. Pero otro día (y en días sucesivos), al llegar a clase, los nombres se han “escapado”. Hay que buscarlos... Hay que entregarlos a cada niño, a ver si falta alguno... Un día, nos encontramos que los niños saben reconocer su nombre. Poco después, es posible que sepan reconocer todos los nombres.

- Las perchas pueden llevar, durante el primer mes, la foto de cada niño. Más adelante, introducimos la asociación de cada niño con un pictograma: un sol, una nube, un gato... que colocaremos en las perchas, el archivador de cada niño, su vaso... Cuando se considere conveniente, se podrá introducir el nombre del niño junto con el pictograma. Más adelante, cuando cada niño conozca su nombre, se puede eliminar el pictograma y dejar, tan solo, el nombre del niño.
- La misma introducción de palabras se puede realizar con todo tipo de actividades de clase, como por ejemplo, la observación del tiempo atmosférico. Un grupo de 4 niños (que cambiará cada semana), será el encargado de poner en el corcho el tiempo que hace cada día: primero, utilizando pictogramas; cuando todos los grupos han realizado esta tarea, se introducen los nombres (sol, aire, tormenta, nublado...) junto con los pictogramas; en la tercera vuelta, si se cree conveniente, se pueden quitar los pictogramas y dejar sólo los nombres.
- La Lectura Perceptiva puede formar parte de los diferentes **Proyectos del aula**, por ejemplo, “Los Alimentos”. Un día damos una nueva “sorpresa”: al llegar los niños a clase encuentran, sobre cada mesa, una servilleta.

—Hoy vamos a tomar el desayuno aquí, en la clase. Porque es muy importante que todos vayamos muy bien alimentados para empezar a trabajar. Si no, no tenemos ganas, y nos cansamos enseguida. A ver, ¿tú que has traído?

—Una manzana... —Un bocadillo de queso... —Un zumo...

Y escribimos en el lado derecho de la pizarra: «una manzana», y hacemos su dibujo (pictograma + objeto gráfico).

—¿Y tú que has traído?

—Un bocadillo de Nocilla... —Un Donut... —Un Bollicao...

Y escribimos en el lado izquierdo de la pizarra: «un bocadillo de Nocilla», con su pictograma.

Cuando todas las opciones se han colocado en la pizarra, trazamos una línea que separe la parte de la derecha de la parte de la izquierda. Y les decimos:

—Todos estos alimentos (señalamos a la derecha) son “Alimentos que alimentan” y éstos (señalamos a la izquierda) son “Alimentos que no alimentan”. Decid a vuestros padres que necesitáis alimentos que alimentan, para trabajar bien.

- Podemos aprovechar las **circulares para los padres** para que los niños realicen una Lectura Perceptiva, si incluimos en ellos pictogramas de algunas de las palabras (siempre: pictograma + objeto gráfico). De esa manera, pasa de ser un papel abandonado por la casa a un papel importante que el niño puede leer, incluso a sus padres.

Queridos  padres :

Os invitamos  a la charla  que vamos a tener el día , a las 5:30  de la tarde  en el Salón de Actos  del colegio .

Nos van a hablar una doctora  en nutrición  y un psicólogo infantil . Nos explicarán  cuáles son los «alimentos que no alimentan»  y cuáles los «alimentos que alimentan» , y que necesitan nuestros hijos  para poder trabajar  y crecer sanos .

Os esperamos a todos. . Un saludo, .

La Dirección

- La Lectura Perceptiva debe estar inserta en cualquier tarea de Educación Infantil:
 - Unidades didácticas.
 - Experiencias.
 - Investigaciones.
 - Salidas. Recordando con los niños las excursiones que hemos realizado, usaremos diferentes estructuras del lenguaje:
 - a. El **lenguaje de la anámesis**, es decir, hacer presente una vivencia como si ocurriera ahora, pero sin estar presente.
 - b. El **Lenguaje Oral** cuando comentamos, todos juntos, lo que hicimos. En ese momento, podemos ir sacando (según lo que vayan recordando los niños) las fotos que se hicieron: fotos del autobús, fotos del desayuno, fotos de la visita al río, fotos de la biblioteca..., que colocaremos, por temas, en el corcho.
 - c. El **lenguaje gráfico** si hacemos unos rótulos (delante de los niños) con los títulos de las diferentes fotos, que colocaremos en el corcho sobre ellas.
 - d. El **lenguaje icónico** con los dibujos que los niños realizan de lo que más les gustó de la excursión (que colocaremos debajo de las fotografías, en el corcho).



Resultados del proyecto educativo de esta etapa

RESULTADOS CUANTITATIVOS

Los niños llegan al colegio con 5 – 12 objetos gráficos como estructuras de Lectura Perceptiva (lectura cognitiva y psicolingüística). Si el maestro de 3 – 4 años de Infantil trabaja cada trimestre las tareas de aula que abordan la Lectura Perceptiva, al terminar el primer trimestre de 4 años el niño puede leer iconogramas (dibujos, fotos), pictogramas (logotipos,

como ®) y objetos gráficos (palabras, sintagmas...), hasta un total de 100 – 250 palabras de Lectura Perceptiva.

RESULTADOS CUALITATIVOS

El resultado cualitativo no se puede comprobar hasta los 6 – 7 años, donde se da la primera base sólida de la semántica lectora y de la escritura normalizada para toda la vida (la escritura ortográfica).

El niño no se acuerda de la palabra de memoria, sino que ha hecho un signo lingüístico sin ni siquiera saber las letras que usa. Como la Lectura Perceptiva es una lectura de significados, no silabea ni deletrea.

Cuando no se ha hecho este proceso, se puede volver a repetir empezando desde cero. Esto produce los mismos resultados satisfactorios en niños ya mayores.

CONCLUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Al conducir al niño y ayudarlo con una actitud comunicativa por parte nuestra, obtendremos como resultado que el niño haga un proceso lectoescritor adecuado, y conseguiremos dos objetivos fundamentales:

a. Una buena comprensión lectora, ya que sabemos que, si no hay comprensión, obviamente, no hay lectura.

b. Una escritura correcta, sin problemas ortográficos, de todos los elementos que interactúan en el proceso de aprendizaje.

Los adultos sabemos que el proceso lectoescritor es un fenómeno emancipador. Por eso, es posible que nos encontremos problemas de aprendizaje en niños sobreprotegidos y con resistencia a crecer. Esto deberá tenerse en cuenta, y darle un tratamiento específico.

3.3. Lectura Combinatoria y Construcción de la Palabra

Esta fase, llamada también **Fase de Asociación**, es donde el niño desarrolla la **Lectura Combinatoria y la Primera Construcción de la Palabra**, durante la Educación Infantil de 5 años

Los lectores de esta fase, que más breve que la anterior, operan por tanteos y asimilaciones. Hacen signos que identifican como letras, aunque no están alfabetizadas, porque tienen la forma, pero no la posición ni la dirección. Sin embargo, hay un avance respecto a la etapa anterior: ya no son objetos. Los niños descubren, se interesan y se centran en los **significantes**, pero no llegan a comprender todavía la relación entre *significante* y *significado*. Por tanto, no producen todavía *signos lingüísticos*: se está construyendo un proceso de relación entre la Lectura Perceptiva y los significantes del adulto.

Es en este momento cuando admite, por primera vez, el código de la lengua, aunque no lo puede descifrar, y sabe que el adulto tiene la clave. Es prácticamente lo contrario de la fase anterior. Se deducen los significados y se amplían los significantes, por un **proceso de inculturación** de sus signos con los signos propios de la comunidad de hablantes a la que pertenece.

El niño lee por medio de estrategias asociativas y deductivas entre las percepciones de la etapa anterior y el código de la lengua. Las asociaciones que hace el niño pueden ser de índole muy diversa. Puede hacerlas al principio de la palabra, en medio, al final, con las consonantes, con las vocales... La centración en un significante determinado para hacer la asociación es distinta de un niño a otro. La usual es que se hagan sobre los elementos vocálicos, que son los portadores de mayor grado de significación.

Respecto al contenido de esta lectura, y aunque el niño se halla centrado en los significantes, debemos tener en cuenta que su centración en los significantes es general y no analítica de los significantes de un significado (no se fija en las letras de una palabra). Por ejemplo: en la palabra "sol", el niño observa que "o" es una letra, que "s" es otra y que "l" es otra, pero al principio no analiza que s+o+l es "sol".

El niño sigue, pues, decodificando significados como en la Lectura Perceptiva, pero, a la vez, tiene en cuenta los significantes. Diríamos que esto lo hace por separado y, por lo tanto, no relaciona signifiante con significado. Es por lo que decimos que no hay una producción específica del signo lingüístico, ni las palabras se utilizan como signos lingüísticos, sino como signos semióticos, cuyo significado está en la imagen: dibujo, pictogramas... La lingüística tiene un componente semántico cuyo significado está bajo la palabra. En la semiótica, el significado está bajo la imagen.

Características de esta etapa

¿Cómo sabemos que el niño ha entrado en esta etapa? Observando las producciones gráficas de los niños (sus dibujos), vemos que aparecen una serie de rasgos que tienen formas elementos significantes del sistema. Si preguntamos sobre ellos al niño, nos dice que «son letras». Al preguntarle qué quieren decir esas letras, nos contesta que no lo sabe, que se lo digamos nosotros, porque han descubierto los significantes de un código que no es el suyo, sino el de los adultos (en la fase anterior, el niño dominaba el código porque era el suyo, sabía lo que ponía y nos podía dar explicaciones).

Si analizamos estas producciones, veremos que:

- **Grafías sueltas.** Los elementos significantes se corresponden, de alguna manera, a los elementos significantes del sistema lingüístico del adulto (Fig. 1), pero no son letras, puesto que ni siquiera se corresponden con sus significados.

El niño ha dado un paso cualitativo importante: ha descubierto que existe un código, que es el de su comunidad, pero de él sólo puede interpretar las formas, sin conservar de ellas ni la posición, ni la direccionalidad, ni el giro. Es preferible que el niño realice este descubrimiento por sí mismo. No es conveniente, por ello, atiborrarle a que produzca el código adulto o que lo reproduzca indefinidamente.

A este paso lo denominamos *Proceso de Inculturación*, pues significa que el niño se mete de lleno en el mundo cultural lingüístico, y empieza a explorarlo. Sus elementos son inculturados porque dependen del código de lenguaje adulto, en el que conviven (un niño chino realizará otro tipo de signos, según los significantes de su cultura). De esta explotación sale una primera categoría mental, la **conservación de las formas**, lo que, a nivel perceptivo, consideramos discriminación de las formas, que además puede representar.

- **Grafías encadenadas.** En otras producciones (Fig. 2) observamos cadenas gráficas, que no son como los garabatos que hacía antes, sino totalmente organizados en secuencias gráficas. Mirados desde lejos, se parecen a los rasgos de la escritura adulta.

Estas cadenas gráficas nos recuerdan las cadenas fónicas del lenguaje del bebé, que, en el contexto

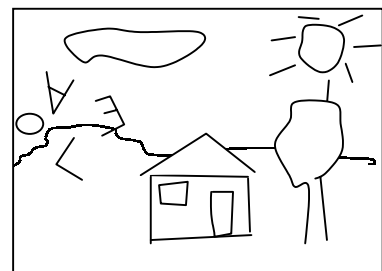


Figura 1



Figura 2

comunicativo familiar, van adquiriendo significación hasta convertirse en signos adecuados de denominación de los objetos próximos de su entorno. Es, por tanto, la interacción con los adultos la que permite al niño inhibir o incorporar estas cadenas fónicas y silábicas a los sonidos propios de su lengua y articulatorios de su habla³.

- **Dibujos estereotipados.** En la Fig. 3 vemos una serie de dibujos estereotipados que los adultos llamaríamos "pajaritos", pero que, si preguntamos al niño, nos dirá que son letras.

Que el niño se centre en el mundo de los significantes no quiere decir que entienda que las letras son representaciones gráficas (grafemas), que representan sonidos (fonemas).

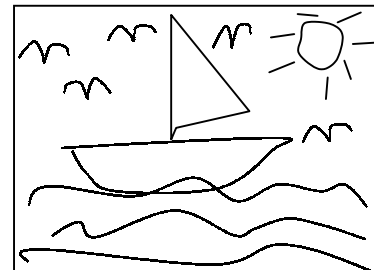


Figura 3

Es éste un nivel fonológico que el niño no puede comprender por ahora, debido al nivel de abstracción que supone identificar el grafema con su fonema. De ahí que nuestro trabajo deba partir del nivel articulatorio e introducir los significantes lingüísticos (letras) a través del *proceso de producción* de las mismas. Las fases de este proceso serían:

1. Introducir los significantes lingüísticos conectados con la base de la producción del fonema: la respiración. De esta manera, especializamos el aparato fonador en cuyo proceso se articula la salida de aire, para producir fonemas.
2. Conseguir un nivel vivencial: mirar la cara del compañero cuando emite el fonema.
3. Identificación con esta producción: mirarnos al espejo cuando pronunciamos el fonema.
4. Juegos perceptivos que permitan la representación gráfica: dibujar la cara cuando se está emitiendo el sonido.
5. Juegos auditivos (introducción del componente auditivo) para que el niño haga distintos tipos de representación, por niveles:

Nivel 1º : Representación onomatopéyica del sonido. Esta representación es una asociación y una combinación articulatoria, no fonológica.

Nivel 2º : El niño es capaz de discriminar los sonidos dentro de las palabras. Para ello, podemos organizar juegos de tarjetas con dibujos, en los que el niño, al nombrarlos, tenga que producir esos sonidos.

6. Discriminar visualmente las letras:

Nivel 1º : Discriminar la grafía entre otros objetos (Fig. 4).

Nivel 2º : Discriminar la grafía entre otras grafías (Fig. 5).

Nivel 3º : Discriminar la grafía en la secuencia gráfica (Fig. 6).

³ Para una información más exhaustiva sobre el tema: RÍUS ESTRADA, M.D., "Lenguaje Oral. Proyecto de Metodología Científica para el Desarrollo de la Comunicación en la Escuela". Ed. Seco Olea. (Madrid, 1986).

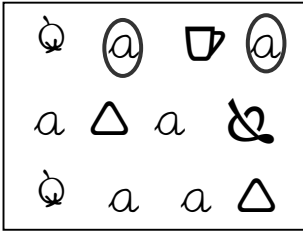


Figura 4

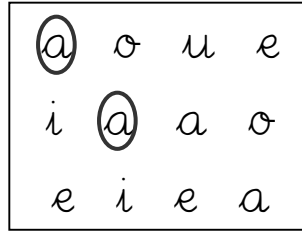


Figura 5

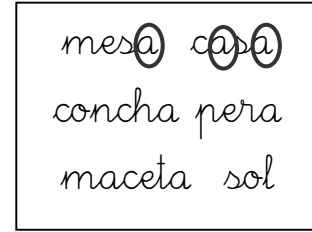


Figura 6

Los criterios para la elección de los fonemas a introducir serían:

1. **Principio de significación.** El niño aprende antes las vocales que las consonantes, debido a su mayor carga significativa. De ahí que empecemos trabajando las vocales y pasemos, después, a las consonantes.
2. **Principio de oposición.** El lenguaje se genera por oposición, de manera que cuanto más opuestos presentemos al niño los fonemas, más fácil será para él aprenderlos.
3. **Principio de contextualización.** Un fonema, aunque sea una unidad mínima de lenguaje, nunca debe trabajarse fuera de un contexto.
4. **Principio de distribución.** El lenguaje, como sistema, genera una serie de reglas y estructura los conocimientos que se van consiguiendo de una forma sistemática. El niño incorpora todo el código lingüístico de los 2 a los 8 años:

- 4 años: El niño asimila el sistema vocálico.
- 5 años: El niño asimila parte del sistema consonántico: fonemas cuya relación es biunívoca (a cada grafema le corresponde un solo fonema). Haremos una selección de aquellos fonemas cuya relación sea polivalente, para trabajar los más usuales: p.e., del fonema /k/ trabajaremos sólo su correspondencia con el grafema "c".

En castellano, hay fonemas que no deberían ser estudiados, aunque aparezcan en la Lectura Perceptiva. Se trata de los fonemas palatales /ɣ/, /λ/ y /η/, ya que, por su evolución dentro del sistema fonológico del castellano, se está rompiendo la oposición y son, por tanto, menos significativos para el niño.

- 6 años: Introducción de las polivalencias de fonemas con elemento de análisis, así como los fonemas palatales, por su baja oposición.
- 7 – 8 años: Sistema de los grupos fónicos: combinaciones de fonemas v+c+c, c+c+v, c+c+c...

De igual manera que poníamos las bases para la ortografía natural con la Lectura Perceptiva, con la Lectura Combinatoria se ponen para una correcta ortografía arbitraria.

En esta fase, el niño puede leer:

- Palabras en contexto más extensos: sintagmas, frases...
- Responde a la pregunta «¿Dónde dice...?», por medio de estrategias asociativas.
- Palabras nuevas, por tanteos combinados.
- Palabras asociadas a dibujos.

Escritura: primera construcción de la palabra

Respecto a la escritura, se produce un avance espectacular: aparece la escritura inédita del niño, que se inicia con la construcción de las palabras. Este hito merece un detenido estudio.

Igual que el niño ha necesitado un largo proceso para construir el vocabulario de su Lenguaje Oral, así necesita un tiempo y muchas posibilidades para construir su Lenguaje Escrito. No obstante, y antes de iniciar lo que es el proceso de construcción de la palabra, propiamente dicho, se ha de hacer una breve reflexión de cómo y por qué se aborda, desde la escuela, de diferente manera esta crucial tarea.

Dos supuestos básicos subyacen bajo dos formas metodológicamente distintas de abordar la escritura por parte de la escuela:

1. La concepción de la escritura como copia del modelo adulto, es decir, que su aprendizaje supone hacer la correspondencia entre sonido y grafía, partiendo de la "obvia" relación entre el Lenguaje Oral y el Lenguaje Escrito que los adultos erróneamente hacemos. De esta concepción derivan las actividades de *Preescritura*.
2. La concepción de la escritura como un proceso constructivo inédito, que va desde la divergencia inicial individual de los signos del niño, a la convergencia colectiva de los signos convencionales del adulto, por medio de operaciones comunicativas, cognitivas e inculturales. De ella deriva la *Grafomotricidad* como disciplina inicial de dicho proceso.

PREESCRITURA

En la Preescritura, se supone que, dada la complejidad del código adulto, para que el niño lo imite, es necesario desmenuzarlo en pequeñas unidades gráficas (grafías), que el niño copiará o repasará.

Sus características intrínsecas son:

- Se basa en la repetición de un modelo.
- Requiere una competencia grafomotriz que el niño no tiene.
- Impone los elementos gráficos a la actividad del niño.

Sus características extrínsecas son:

- El orden lo pone el adulto, según estima que es la habilidad del niño para hacer reproducciones.
- El niño hace una copia mecanicista.
- Se comete un error de partida, al dar por supuesto que con el entrenamiento motórico se construirá la escritura, despreciando la génesis del proceso escritor.

GRAFOMOTRICIDAD

«Da cuenta de la configuración evolutiva de los signos gráficos de los niños, antes y después de la escritura alfabética, mediante el estudio de los procesos comunicativos y simbólicos que generan estructuras subyacentes y operaciones cognitivas en el individuo, y mediante el análisis de las coordinaciones producidas por el cerebro en los segmentos superiores del cuerpo humano. Ambos ponen en marcha mecanismos de manipulación, e inculturando modelos sociales interactivos, permiten llegar a la comunicación escrita»⁴.

⁴ RÍUS ESTRADA, M. D.: *Grafomotricidad. Enciclopedia de técnicas instrumentales para el Desarrollo Grafomotor*. Ed. Seco Olea. (Madrid, 1989).

La Grafomotricidad es el punto de partida del proceso de escritura. Sus características son:

- El niño manipula el soporte, los instrumentos y las posiciones.
- Aparecen, en sus producciones gráficas, los garabatos que indican la competencia grafomotora.
- Aislado en esas producciones cada parte (unidades gráficas), obtendremos los grafismos generados por el propio niño.
- Trabajando a partir de ellos, estos grafismos evolucionan hasta convertirse en grafías.

El Proceso Grafomotor

El contacto con los objetos (manipulación – proceso manipulativo) da como resultado la aparición de esas formas reflejadas en los garabatos, que son los esquemas mentales (las representaciones) de sus esquemas de acción. Siguiendo estos esquemas mentales, que son la primera forma de representación (con relaciones de parecido con la realidad), se llega a la representación simbólica de contenido semántico: la escritura, a la que se denomina **representación sígnica**.

Por tanto, podríamos diferenciar en este proceso tres partes (ver Actividades Tipo Nº 2):

- 1º. **Vivenciación:** Psicomotricidad. Manipulación en un contexto de comunicación (contexto semántico).
- 2º. **Interiorización:** Interiorizar las acciones con procesos de asimilación – acomodación. Supone la aparición del juego simbólico. Son extremadamente importantes en este proceso de interiorización las actividades de dramatización y Lenguaje Oral.
- 3º. **Representación:** Dibujo libre, motivado por el tema que se está tratando. Escritura icónica, como fase terminal.

De ahí que podamos establecer como diferencias fundamentales entre Preescritura y Grafomotricidad:

PREESCRITURA	GRAFOMOTRICIDAD
Exige competencia gráfica indiscriminada.	Se atiene a la competencia gráfica evolutiva.
No considera procesos globales: esquemas de acción, esquemas mentales, representación semántica.	Considera los procesos globales de acción / representación.
Multiplica el número de ejercicios. Simbiotiza el punto de partida y llegada. Hace un entrenamiento sistemático.	Propone actividades terminales como representación gráfica de todo un proceso.

La escritura es un proceso largo, que lleva a pasar al niño del plano iconográfico al pictográfico, y de éste a la palabra, como representación gráfica de los sonidos de la lengua. En ocasiones, podremos ver coexistir los tres planos conjuntamente, o dos de ellos, dependiendo, en definitiva, de la complejidad que suponga para el niño el concepto que tiene que expresar.

Actividad Tipo N° 2: Significantes lingüísticos

CONCEPTO: Enlace del grafema «i».

ESTADIO MANIPULATIVO–VIVENCIAL: Onomatopeyas y palabras que contengan el sonido y fonema /i/.

- Juegos articulatorios: respirar y expulsar el aire, pronunciando /i/.
- Onomatopeyas con sonido dominante /i/.
- Mirarse en un espejo, emitiendo /i/.

ESTADIO DE LA INTERIORIZACIÓN – JUEGO SIMBÓLICO

(SIMBOLIZACIÓN): Vivenciar la articulación de /i/.

- Juegos de Nominación: señalar objetos de la clase cuya palabra contenga //, para que los niños los nombren, se escondan tras ellos, los manipulen...
- Juegos de Simbolización: jugar con tarjetas, cromos o cartas con dibujos de objetos, cuya palabra contenga el fonema /i/. Juegos de agrupar, esconder, clasificar, aparear, mostrar,...

ESTADIO DE LA REPRESENTACIÓN PERCEPTIVA – ESQUEMAS

(ESQUEMATIZACIÓN): Discriminación auditiva y visual del fonema /i/.

- ¿Quién sabe nombres de niños y niñas que tengan «i»?
- ¿Quién sabe nombres de animales que tengan «i»?
- ¿Quién sabe nombres de cosas que tengan «i»?
- Juego del «Veo, veo».
- Reconocer el dibujo del grafema «i» entre otros dibujos.
- Reconocer el dibujo del grafema «i» entre otros grafemas.

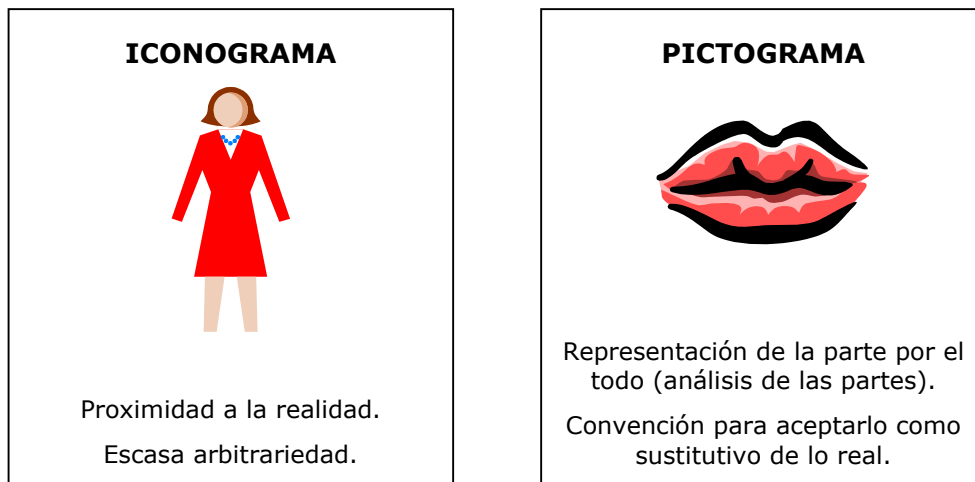
ESTADIO DE LA CONCEPTUALIZACIÓN (CONSTRUCCIÓN DE SIGNOS):

Realizar la Actividad n° ...

- Picado del grafema «i» con vaciado de fondo.
- Recortar el grafema «i».
- Diseñar con cuerdas en el suelo, el grafema «i», y recorrerlo.
- Construcción del grafema «i» en la pizarra.
- Construcción del grafema «i» en el folio.

PRIMER PASO: DEL PLANO ICONOGRÁFICO AL PLANO PICTOGRÁFICO (4 ½ – 5 ½ AÑOS)

Ambas representaciones pertenecen al lenguaje icónico. Sus diferencias estriban en que la representación iconográfica es de tipo *figurativo* (sirve para representar lo real) y, por lo tanto, muy próxima a la realidad que sustituye; la representación pictográfica contiene unidades que se han constituido por un proceso de sustitución de elementos no iguales, llamado *sinécdoque*, mediante el cual se representa la parte por el todo. Supone un mayor nivel de formalización y un mayor nivel convencional.



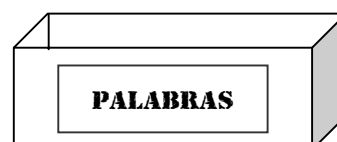
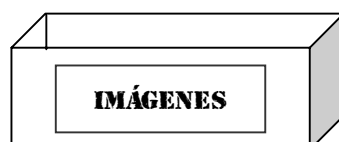
El niño pasará de un nivel a otro mediante continuos procesos de equilibrado, que le llevan a poder comunicarse mediante formas cada vez más complejas.

El **maestro**, en su relación interactiva con el alumno, debe:

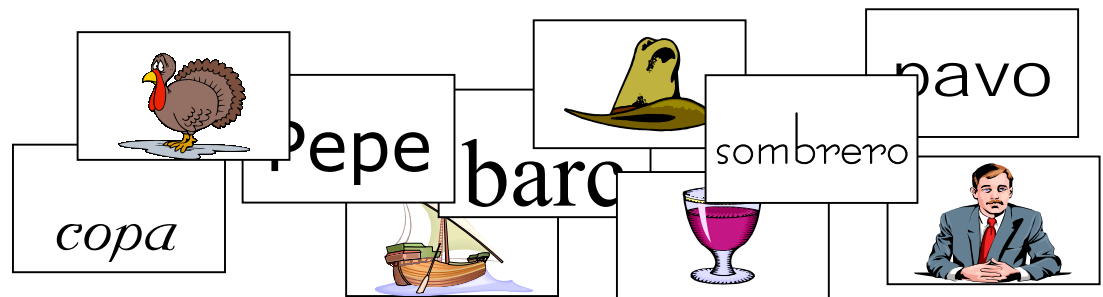
- Generar pictogramas de nominación.
- Hacer estructuras de frases con pictogramas, considerando las dificultades de pictografiar: sustantivos, adjetivos, verbos, determinantes...
- Utilizar pictogramas que representen transformaciones de los objetos, como su situación en el espacio y en el tiempo (verbos), o de sus relaciones, tales como pertenencia, proximidad, lejanía... (adjetivos y adverbios).

El niño va alfabetizando esta escritura pictográfica junto a los adultos, cuando somos capaces de crear en él la necesidad de la comunicación escrita.

- EL RINCÓN DE LAS IMÁGENES. En este primer paso hacia la palabra, empieza un cambio sustancial en la forma de abordar la Lectoescritura. La obsesión del niño es poner los dos códigos en contacto: el código semiótico (el suyo) y el código lingüístico (el adulto), es decir, casar imágenes y palabras de forma libre. Por eso, una buena **estrategia** sería crear el *Rincón de las Imágenes*, donde colocaremos tarjetas de dibujos y palabras. Tanto las palabras como los dibujos pueden ser recortados, y podemos encomendar esta tarea a los propios niños: recortado y pegado en cartulinas del mismo tamaño (lo podemos plastificar). Es preferible que las palabras lleven diferentes tipos de letras. Pondremos, entonces, en una caja todas las imágenes y en otra todas las palabras (podemos emplear las palabras que se usaron en la Lectura Perceptiva).



Cuando el niño es capaz de coger la tarjeta de dibujo y la palabra "barco", está poniendo en contacto los dos códigos, sin necesidad de análisis fonológico o fonético. Nuestra función es favorecer esta capacidad de querer ponerlos en contacto palabras y dibujos.



Si un niño acude a nosotros con un dibujo y escribe el nombre, nunca hemos de decirle que no puede escribir las letras de cualquier manera, porque ésta es una **fase de dislexia evolutiva**, necesaria para aprender bien. Si no pasa por esta fase, por inhibición de su maestro, luego es cuando aparecerá la dislexia (a partir de los 8 – 9 años).

- **JUEGOS DE MESA.** Potenciaremos todos aquellos juegos que permitan la correlación de imágenes y palabras. Para ello, es conveniente proveernos de dos juegos de tarjetas idénticos / parecidos. Es importante que no pongamos sólo 5 palabras, que usemos siempre las mismas, "hasta que las aprendan", sino que les demos la opción de escoger entre 200 palabras. De esa forma, estamos suscitando la selección natural de los niños. Las tarjetas pueden ser de diferente tipo:



Figura 1.
La imagen y la palabra en el anverso de la tarjeta.

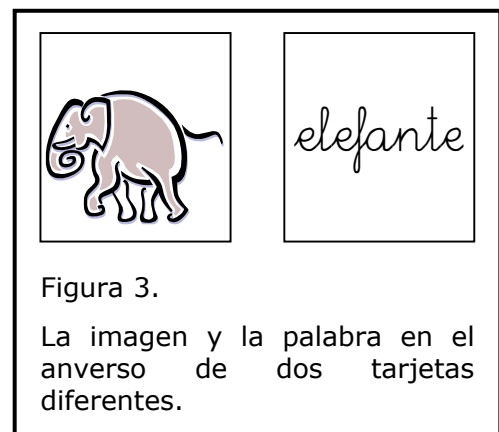


Figura 3.
La imagen y la palabra en el anverso de dos tarjetas diferentes.

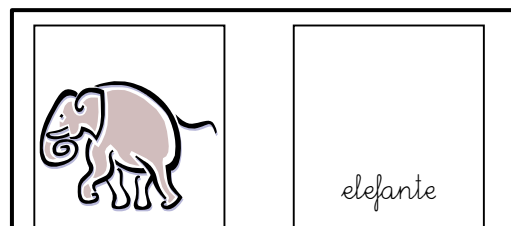


Figura 2.
La imagen en el anverso y la palabra en el reverso de la misma tarjeta.

Con ellas podremos hacer diferentes *Juegos de Asociación*:

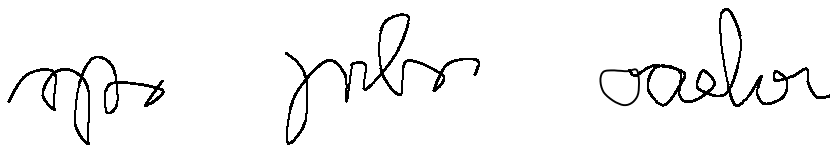
- Dibujo → Dibujo
- Palabra → Palabra
- Dibujo → Palabra
- Memory (todas las tarjetas boca abajo, y buscar las iguales levantándolas de dos en dos)
- Dominó (palabras + dibujos)

- **BARAJAS DE PALABRAS E IMÁGENES.** Durante el transcurso de una Unidad Didáctica, los mismos niños pueden fabricar barajas con las palabras de Lectura Perceptiva que se estén trabajando en dicha Unidad. Las palabras estarán escritas por la maestra, pero los niños pueden pegar los dibujos (pueden estar realizados por ellos mismos) en cartulina. Como ejemplo, si trabajamos la Unidad Didáctica "Frutos del Otoño", podremos hacer barajas donde aparezcan castañas, avellanas... Con la baraja se puede jugar el "Juego de las Familias".

SEGUNDO PASO: CONSTRUCCIÓN DE LA PALABRA ESCRITA (5 ½ – 6 ½ AÑOS)

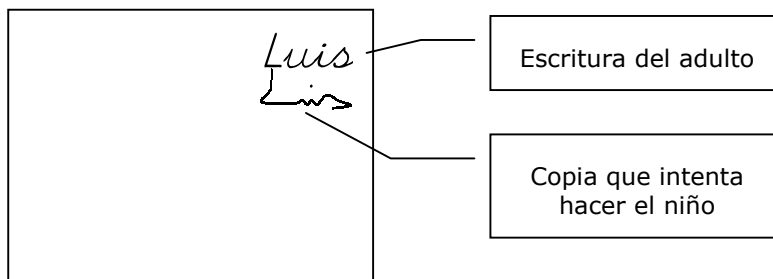
En este segundo paso, debemos de favorecer el proceso de la construcción de la palabra hasta el límite, ya que estaremos favoreciendo también la aparición de unas reglas cognitivas distintas a las de atribución nominal: las **reglas morfofonológicas** (R_{MF}). Estas reglas son la base de la ortografía natural y la semántica lectora.

Estadio 1º: El niño hace sus **primeras aproximaciones a la palabra escrita**, reproduciendo *los límites de la palabra* (reproducción de *esquemas*), en una afición desbordante (5 ½ – 6 ½ años). Estos límites son representaciones espaciales en forma de garabatos organizados, que intenta un parecido con la palabra. Podríamos decir que representan las relaciones cualitativas, y que no hay en esta aproximación relaciones cuantitativas espacio-temporales: separación, posición, ejes, secuencias.



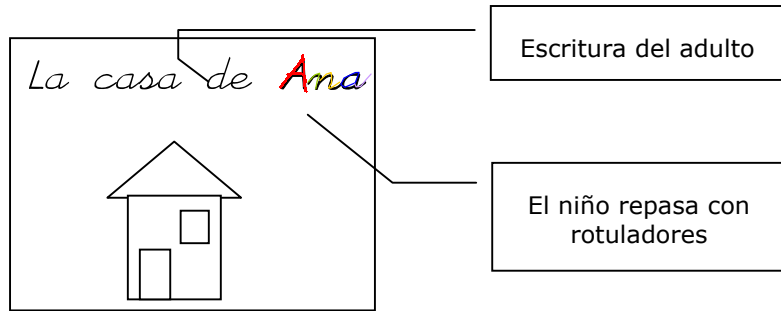
Cuando los niños descubren que tenemos un código, aquella afición de "Aquí pone..." se acaba, y pasa a repetir el Mito de Prometeo⁵: el niño quiere "robar" la escritura de los adultos. Para ello, el niño repite muchas de estas prácticas (ver "*Competencia Grafomotora: De 5 ½ – 6 ½*", en el tema "*La Grafomotricidad como un Proceso Psicolingüístico*"):

- **Copia sin rasgos distintivos.** Cuando la señorita escribe su nombre en el folio, el niño intenta copiarlo: reproducción de garabatos que se asemejan a las letras del alfabeto, que aparecen espontáneamente en los dibujos libres de los niños. Conservan la forma gráfica del código adulto, pero ningún otro rasgo distintivo.

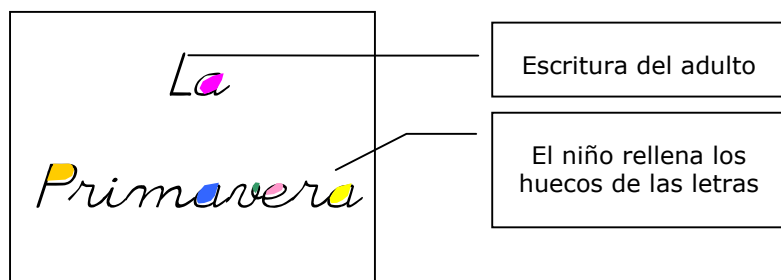


⁵ **Prometeo**, en la *Mitología Griega*, uno de los titanes, conocido como benefactor de la humanidad, hijo del titán Jápeto y la ninfa Climene o Temis. Prometeo y su hermano Epimeteo recibieron el encargo de crear la humanidad y de proveer a los seres de la tierra de los recursos para sobrevivir. Prometeo (cuyo nombre significa 'prudencia') se hizo cargo de la tarea de la Creación. Para hacer a los seres humanos superiores a los animales, se dirigió a los cielos y encendió una antorcha con fuego del sol. El don del fuego que Prometeo concedió a la humanidad era más valioso que cualquier otro don de los animales. Esto provocó la ira del dios Zeus. No sólo había robado el fuego para los seres humanos, sino que también había engañado a los dioses.

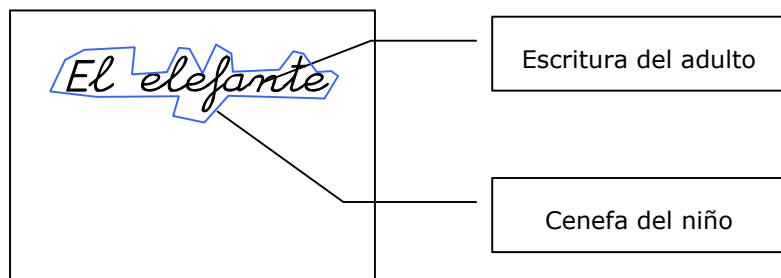
- **Repaso de letras.** La profesora escribe alguna palabra en el folio (el nombre...), y él lo repasa por encima con lápices de colores o rotuladores.



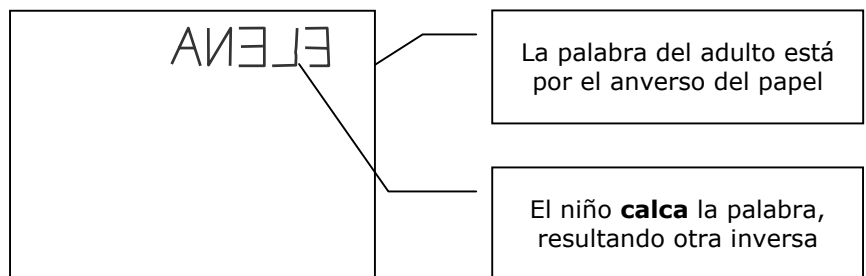
- **Relleno de letras.** El niño repasa los huecos de las letras de las palabras que han sido rotuladas por el maestro en el folio.



- **Ornamentación con cenefas.** El niño decora las palabras con diferentes cenefa que rodean al texto y lo destacan.



- **Calco de letras.** El niño calca en el cristal, por el reverso, las palabras que ha escrito el profesor en su folio, con lo que las palabras quedan ahora escritas de forma *inversa*.

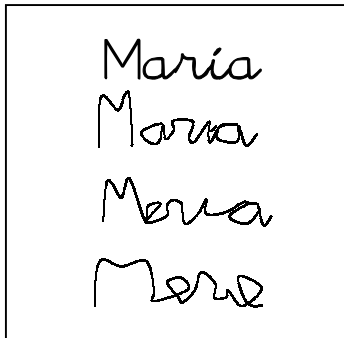


- La **actitud del maestro**, ante todos estos signos de "endiosamiento de la palabra" por parte del niño, debe ser no sólo de *aceptación*, sino de *alabanza*. Indican que el niño está empezando a centrarse en los significantes, en un proceso de aproximación cada vez mayor a la palabra.

Estadio 2º: Reproducción de la palabra mediante el analizador visual. En esta fase se fija el dominio de la escritura para siempre. Se trata de una segunda aproximación centrada en los *significantes*. Esta copia espontánea de palabras la inicia el niño sólo cuando es capaz de una actividad perceptivo-motriz con modelo visual, y supone hacer un análisis del modelo (mediante el *analizador visual*), que sobrepasa la simple percepción.

El niño ha de construir como un chip, tiene que aprender a organizar la información para poderla reproducir. El proceso mental que realiza el niño para la copia es el siguiente:

- El niño ve la palabra.
- A través del nervio óptico, envía la información al Área Visual Primaria (área del significante), en el Área de Vernicke.
- Pasa la información al área del significado, es decir, el Área de Broca.
- Devuelve la información al Área de Vernicke.
- Transmite la información al Área Cortical para escribir la palabra correctamente.



En el analizador visual, se copia directamente de la muestra de arriba. Por eso, las copias sucesivas hacia abajo se van distanciando cada vez más del modelo. Esto es porque se trata de una estructuración de reproducción que sólo genera signos semióticos (sin ningún significado para el niño). No se trata aún de una escritura autónoma.

En este estadio, desarrolla la capacidad de reproducir la **copia en distintos planos**:

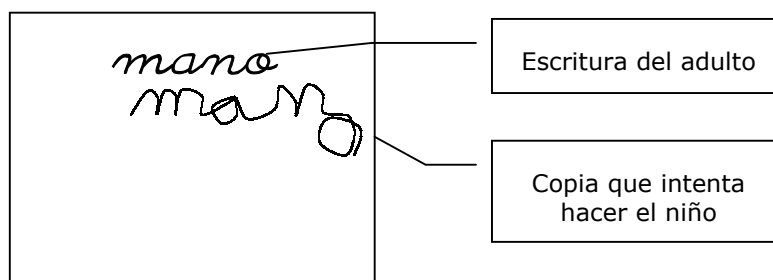
- a. Reproducción en el mismo plano: HORIZONTAL (soporte en plano horizontal / posición horizontal). El niño mira lo que copia, no lo que hace con la mano: no tiene contención, porque no observa lo que hace. Si en este momento se le tapara una parte del modelo, no podría continuar copiando.

Observamos que el niño utiliza *macroletras* en su escritura, porque es la forma que tiene de "tantear" el espacio. Por ellos, en estos inicios, se debe utilizar papel grande blanco (si se escribe en posición suelo, puede ser papel de embalar; si sobre mesa, papel DIN-A3). El gran soporte le permite una actividad desinhibitoria adecuada. A medida que va reproduciendo palabras mediante el analizador visual, va inhibiendo de forma natural, hasta que le salen palabras más pequeñas.

Cuando el niño copia sobre la mesa, observamos que no permanece estático en la silla, sino que se levanta y pega el tronco a la mesa, para poder copiar. De otra manera, no podría hacerlo.

- b. Reproducción en el mismo plano: VERTICAL (soporte en plano vertical / posición vertical; y de arriba-abajo). El niño copia las palabras de pie frente a la pizarra, mirando hacia "arriba" (mira todavía al modelo) y copiando justo "debajo" (en la pizarra, o con el papel sobre la pizarra). Si este aspecto no lo trabajamos, es él mismo quien, espontáneamente, lo

realiza, pues su evolución así lo requiere. Sigue usando *macroletra*, y no conserva todavía ni el giro ni la posición.



Es por esta razón que se levanta continuamente, con el consiguiente barullo, y se sitúa frente a la palabra a reproducir, ya que no puede copiar ni desde la izquierda ni desde la derecha. En caso de que no se le deje copiar debajo, el niño tendrá que desplazar todo su cuerpo, colocándose justo debajo de la palabra, la observará, volverá a su sitio y, de este modo, la irá copiando poquito a poco. Una vez que ha inhibido y le salen palabra más pequeñas, deja de ir hasta la pizarra.

Sólo cuando, más adelante, el niño elabore imágenes mentales que le permitan *reproducir la palabra en ausencia del modelo*, podrá copiar sin malabarismos.

- c. Reproducción en planos distintos: VERTICAL-HORIZONTAL. Cuando el niño ha podido tipificar ambos planos, ya puede copiar sentado en su silla, ya sea desde la pizarra o sobre la mesa.

Se trata de la primera proyección de plano vertical a plano horizontal. El niño sigue copiando sin poder permanecer estático: necesita todo su cuerpo para levantarse a mirar la palabra, y sentarse a copiar

Estadio 3º: **Reproducción de la palabra mediante el analizador auditivo.** En todo este desarrollo de la palabra escrita, hay un cuarto punto que se refiere a la reproducción de la palabra como sonido, y su traslación al plano gráfico. Esta posibilidad se realiza a través del *analizador auditivo*. Por medio de la actividad perceptivo-auditiva, el niño es capaz de representar mediante palabras los elementos del dibujo de la escritura iconográfica.

En este momento del proceso, se hace la transcripción de los sonidos a signos lingüísticos gráficos. El niño ya no quiere que se lo escribamos para volverlo a reproducir él (copia). Tampoco quiere que le digamos cómo se escribe. Quiere que se lo pronunciamos, para escribirlo por sí mismo. El niño empieza a "cantar" la palabra. Al final, en lugar de "mesa" ha escrito "ea", pero lo ha hecho él. Nosotros le diremos: «Aquí pone "ea" y es "mesa"». Entonces, su cerebro va, computacionalmente, cambiando la estructura hasta dar con ella.

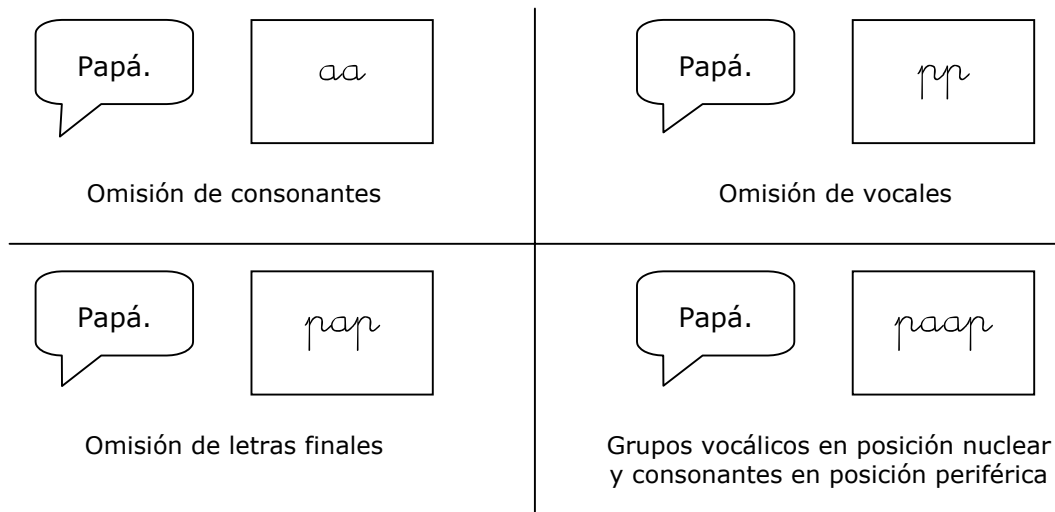
El **proceso mental** que realiza el niño para la reproducción de sonidos(palabras) es el siguiente:

- El niño escucha la palabra.
- A través del nervio auditivo, envía la información al Área Auditiva Primaria, en el Área de Vernicke.
- Pasa la información al Área de Broca, para saber qué significante tiene que utilizar (o cuál está mal). Cuando el niño ya sabe escribir, ya no necesita este paso, porque no precisa "pensar" las letras que va a utilizar.

- Devuelve la información al Área Visual, para recordar si tiene archivo de esto.
- Transmite la información al Área Cortical para escribir la palabra correctamente.

El recorrido que tiene que hacer la información auditiva es mayor, por lo que hay posibilidad de más pérdidas de información.

Algunos de los **errores** que se comenten en la reproducción de la palabra según en analizador auditivo pueden ser:



Los errores que se cometen son **necesarios**: la información que va recibiendo de su maestra para corregir lo que está mal escrito, va generando nueva información, hasta que consigue la que necesita para escribir bien la palabra. Se trata de una **dislexia evolutiva**. Si no se toleran, pueden degenerar más tarde en una *dislexia de aula* (58%).

El **profesor**, en este momento, desempeña un papel muy importante, de algo que no puede hacer nadie en la clase excepto él: ser el **referente lector**, el único que puede ayudar al niño a superar los errores de transcripción. Ante la palabra mal escrita, el profesor no debe decirle que aquello "está mal", porque podría hacer que el niño se retrotraiga a la fase anterior, por miedo a equivocarse (y al enfado de la profesora). Tampoco debe decirle que "está muy bien", puesto que sin frustración no puede darse el aprendizaje. Pero lo que sí puede hacer es *leérselo tal y como el niño lo ha escrito*: «Aquí pone "paap", y tú quieres escribir "papá"». En ese momento, el niño se da cuenta de que lo ha escrito mal, he intenta corregirlo por sí mismo.

Cada corrección le da al niño la construcción de la palabra. Al final, "pp" se convierte en "papá". Las primeras 30-70 palabras son *construidas*. Aparece, en el cerebro del niño, una actividad combinatoria computacional de reglas cognitivas, donde se comparan errores con los modelos, lo que genera la **CONSTRUCCIÓN DE LA PALABRA**.

Es importante saber que para que el niño aprenda a leer / escribir no necesita haber aprendido antes todos los significantes. El niño que ha seguido este proceso lectoescritor está mucho más preparado, porque ha almacenado una información del código adulto de forma natural⁶:

- Durante el *Proceso de Oralización*⁷:
 - El niño ha trabajado actividades de respiración, fonación y articulación de los fonemas (1^{er} trimestre de Ed. Infantil de 3 años).
 - También ha trabajado la asociación entre letras y fonemas, desde los mecanismos de articulación, donde su primera percepción de los significantes sonoros ha sido de tipo onomatopéyico (vocales).

- Durante el *Proceso Grafomotor*:
 - El niño ha trabajado las letras durante la fase de Lectura Perceptiva, de una manera vivencial–manipulativa (ver Actividades Tipo N^o 2).
 - Ha aprendido todos los fonemas, en el contexto de las 100–250 palabras que ha aprendido mediante la Lectura Perceptiva.
 - Ha aprendido a discriminar todos los fonemas de una cadena fónica (palabras).
 - Ha almacenado en su mente todas las letras en todas sus combinaciones posibles.
 - Ha construido 100–250 reglas de nominación (por cada una de las palabras aprendidas).

Hay dos modos de trabajar la transcripción de sonidos a signos lingüísticos gráficos:

- a. Mediante dictado.
- b. Mediante autodictado (con o sin imágenes).

Ambas formas se apoyan en las **cajas de letras** (ver el apartado: “Proceso Lector Combinatorio”, dentro del “Estadio 4^o: Fase Combinatoria”). Con las tarjetas, el niño puede construir las palabras que oye, o que él mismo se dice. De esta forma, irá identificando los errores y, una vez que haya conseguido componer correctamente las palabras, las podrá escribir. El hecho de que no las escriba directamente sobre el papel, y posiblemente con errores, evitará que éstos se queden fijados con mayor incidencia.

⁶ Durante el proceso, se debe establecer una correlación entre los tres grandes subsistemas del lenguaje: Lenguaje Oral, Lenguaje Grafomotor y Lenguaje Escrito.

⁷ Para trabajar esto, ver: “*Lenguaje Oral: Proyecto de Metodología Científica para el desarrollo de la Comunicación en la Escuela*”. Ed. Seco Olea (Madrid, 1986).

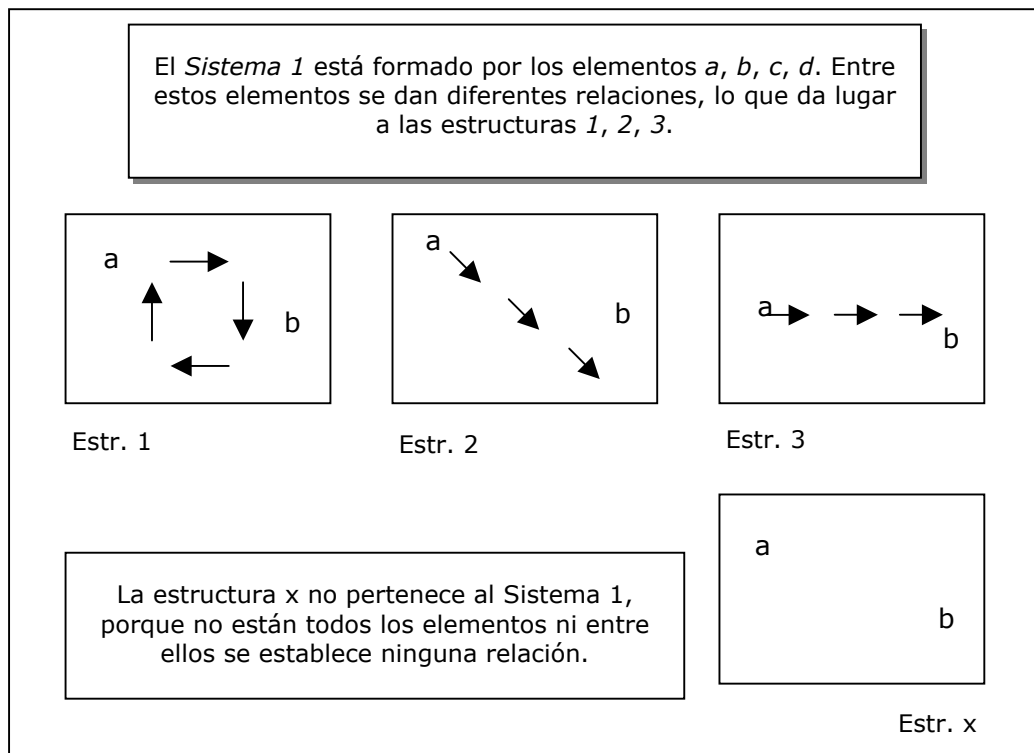
Estadio 4º: Fase Combinatoria. En la fase terminal, aparece la escritura inédita, en la que el niño construye cada palabra que produce, y que es la génesis de las **reglas morfofonológicas**. Escribe la palabra con una simple verbalización⁸.

Todavía no escriben signos lingüísticos. Son signos semióticos, porque, aunque son capaces de escribir “papá”, no saben escribir “pipí”, ya que el sujeto está aún muy vinculado al significado. Es decir, aunque el niño conozca todas las letras, no puede construir todas las palabras. Mientras que sólo esté aferrado al significado, no puede escribir, porque la escritura nace en un contexto de relaciones que tienen significado y sentido, y no se pueden ir diciendo las palabras a usar para escribir un texto.

Será el **maestro** quien, en un *proceso de interacción*, le escriba todo aquello que el niño no sea capaz. En esta situación, el maestro abordará las nuevas palabras desde los significantes de aquellas otras que tienen determinadas letras que les dan significación, nunca desde los signos lingüísticos (correspondencia entre fonemas / grafemas).

La **actividad combinatoria** consiste en una actividad matemática de computación por prorrato (no exacta) para barajar todos los elementos de un sistema de manera que formen todas las combinaciones necesarias para crear una estructura.

Un **sistema** es el conjunto de estructuras que tienen los mismos elementos, aunque puede cambiar su relación entre ellos.



⁸ Se da el caso de niños con conflicto interno consigo mismos, que no pueden escribir palabras.

EL PROCESO LECTOR COMBINATORIO

La actividad con la que podemos trabajar mejor esto es la de la **caja de letra**, donde los niños barajan todos los elementos puros del sistema del lenguaje (las letras), estableciendo relaciones entre sí (reglas morfofonológicas) y construyendo estructuras (las palabras).

¿Qué incluiremos en la caja?

Es muy importante elegir bien el sistema con el que vamos a trabajar:

- Sistema Fonológico: está constituido por 24 unidades. No podemos usar este sistema, cuyos elementos son fonemas, porque no incluye todos los elementos del lenguaje (no podríamos escribir la palabra “vaso”).

SISTEMA FONOLÓGICO: 24 unidades				
Sistema Vocálico: 5 unidades				
/a/	/e/	/i/	/o/	/u/
Sistema Consonántico: 19 unidades				
	Labiales	Dentales	Palatales	Velares
Oclusivas	/p/	/t/	/c/	/k/
Sonoras	/b/	/d/	/y/	/g/
Fricativas	/f/	/z/	/s/	/j/
Nasales	/m/	/n/	/ñ/	-
Líquidas-vibrantes	-	r-r	-	-
Líquidas laterales	-	//	//	-

- Sistema Escritura: compuesto por 28 elementos. No se puede utilizar, porque no incluye las letras acentuadas (no podríamos escribir con ellas la palabra “camión”).

SISTEMA ESCRITURA				
Letras: 28 unidades				
a	b	c	ch	d
e	f	g	h	i
j	k	l	ll	m
n	ñ	o	p	q
r	s	t	u	v
	x	y	z	

↪ Entradas del diccionario: (incluido dentro del sistema escritura). Está compuesto por 26 elementos, ya que la letra "ch" está incluida en la entrada de la "c" y la letra "ll" en la entrada de la "l".

SISTEMA ESCRITURA				
Entradas del Diccionario: 26 unidades				
a	b	c–ch	d	e
f	g	h	i	j
k	l–ll	m	n	ñ
o	p	q	r	s
t	u	v	x	Y
		z		

↪ Escritura Ortográfica: (incluido dentro del sistema escritura). Está compuesto por unidades minúsculas y unidades mayúsculas (en total, 38 m + 38 M = 76 unidades):

SISTEMA ESCRITURA				
Escritura Ortográfica: 38 u. m				
a	á	b	c	ch
d	e	é	f	g
gu	h	i	í	ï
j	k	l	ll	m
n	ñ	o	ó	p
qu	r	rr	s	t
u	ú	ü	v	w
	x	y	z	
GRAFEMAS			26	
DÍGRAFOS			3	
GEMINADAS			2	
MARCAS SUPRASEGMENTALES			7	

SISTEMA ESCRITURA				
Escritura Ortográfica: 38 u. M				
A	Á	B	C	CH
D	E	É	F	G
GU	H	I	Í	Ï
J	K	L	LL	M
N	Ñ	O	Ó	P
QU	R	RR	S	T
U	Ú	Ü	V	W
	X	Y	Z	
GRAFEMAS			26	
DÍGRAFOS			3	
GEMINADAS			2	
MARCAS SUPRASEGMENTALES			7	
TOTAL			38 m + 38 M = 76	

Por lo tanto, éstas son las letras que incluiremos en nuestra **caja de letras**:

- 26 grafemas⁹ m + 26 grafemas M
- 3 dígrafos¹⁰ m + 3 dígrafos M
- 2 geminadas¹¹ m + 2 geminadas M
- 7 marcas suprasegmentales¹² m + 7 marcas suprasegmentales M
- Esto da un total de 76 unidades

⁹ **Grafema:** unidad gráfica que se componen de una sola grafía.

¹⁰ **Dígrafo:** unidad gráfica que se compone de dos grafías: qu, gu, ch.

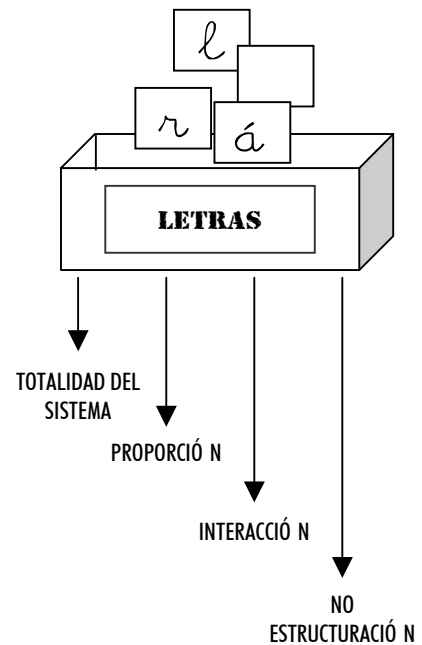
¹¹ **Geminada:** dígrafo que repite la misma grafía: l-ll, r-rr.

¹² **Marcas suprasegmentales:** aquellas marcas que están sobre la grafía, es decir, tilde y diéresis: á, é, í, ó, ú, ü, ï. La marca (ï) se utiliza en lenguaje poético, especialmente en la *lira*, para deshacer el diptongo.

Condiciones para trabajar con las cajas de letras

Es conveniente establecer algunas **condiciones para trabajar** esta actividad:

- Incluir la totalidad del sistema. Preparar las cajas de letras con todos las 76 unidades (letras) del sistema. Las letras pueden estar pegadas en cartulina. Para que se conserven mejor, se pueden plastificar.
- Respetar la proporcionalidad de uso. Es decir, deberemos incluir 2-4 abecedarios consonánticos y 5-6 abecedarios vocálicos (con y sin tilde). En cualquier caso, siempre menos de 9., de manera que pueda encontrar fácilmente una letra, sin perderse.
- Mantener el material no estructurado, es decir, sin separar las letras iguales, porque los niños, al igual que hace su cerebro, tienen que *buscar* para poder operar combinatoriamente.
- El trabajo tiene que hacerse en equipo, entre varios niños (1 caja para 4 niños, como máximo 6), para que se produzca interacción, porque no se puede crear lenguaje sin equipo, ya que el lenguaje colectivo pasará a ser después lenguaje personal interior.
- A partir de 1º de Primaria, se pueden incluir diferentes tipos de letras (redondilla, de imprenta...)



El grupo de trabajo

La mejor forma de trabajar estas actividades es en grupos de 4 niños (un máximo de 6). Esto resultará más efectivo y más operativo.

Cada día, el grupo elegirá un jefe, que será quien mande sobre el resto del grupo, y dirá a cada uno la palabra que tendrá que componer.

El profesor

El profesor no debe intervenir como tal, para corregir. Su papel ha de ser de *árbitro*: leerá lo que haya escrito el niño (lo que nadie más en la clase puede hacer) y les ayudará a pensar y acertar con la combinación de letras para escribir correctamente la palabra.

El profesor permitirá que puedan copiarse unos de otros en el grupo. Es más, lo fomentará si ve que alguno de ellos se ha quedado un poco desplazado, y no puede avanzar (no sabe qué letras usar...). De esta manera, evitaremos que el niño se bloquee en lo sucesivo.

El profesor no debe sorprenderse si, en este tipo de actividades, aparece la rivalidad entre los niños, ya que se trata de una rivalidad entre iguales. Además, esto les servirá para estimularse, lo que favorecerá los conflictos cognitivos necesarios.

Los errores

Se cometerán los mismos errores descritos, puesto que se están componiendo palabras usando tanto el analizador visual como el analizador auditivo. Sin embargo, al trabajar con tarjetas de letras, los errores son de tipo *manipulativo*, lo que crea diferenciaciones a nivel neurológico, y favorece la génesis de reglas cognitivas.

Para trabajar, los niños empiezan a buscar la combinación hasta que componen la palabra. Después de las correcciones necesarias («Aquí pone “pap” y tienes que escribir “papá”»), la última combinación debe ser la palabra bien construida, y es la que escriben en papel. El profesor no debe corregir, diciéndole que falta una letra o que cambie una letra por otra. Si se ha hecho un proceso completo, el niño entiende la palabra como un todo, y la une correctamente. **La ortografía no se corrige, se educa.**

Actividades con las cajas de letras

La forma de trabajo podría ser la siguiente¹³:

1. MACROIMPRESIÓN: Usando cartelones de letras (macroletras) y tarjetas de letras.
 - 1.1. **Nivel Uno:** Composición oral de palabras con la letra dada (3 años).
 - 1.1.1. Impresión kinésica: cada uno coge una macroletra. Se la coloca en la tripa. Trata con sus compañeros de componer palabras.
 - 1.1.2. Caos aéreo: todos lanzan las letras al aire, y se cogen de nuevo. Se vuelve a componer palabras.
 - 1.1.3. Caos deambulatorio: todos caminan y se van intercambiando continuamente su letra. A la señal, con la letra que tienen en la mano tratan de componer una palabra.
 - 1.1.4. Caos al revés: todos colocan la letra boca abajo en el suelo, y corren a las paredes. A la señal, cogen una letra nueva y componen palabras.
 - 1.1.5. Caos ciego: todos cierran los ojos y extienden las manos abiertas. Les colocamos una letra. Abren los ojos y componen palabras.
 - 1.1.6. Caos rotatorio: todos en círculo, van rotando su letra al son de una canción. Al parar de sonar la canción, componen una palabra con la letra que tienen en la mano.
 - 1.2. **Nivel Dos:** Corporización postural de la letra: interiorización vivencial (sistema vocálico: 4 años; sistema consonántico: 5 años).
 - 1.2.1. Impresión postural: alguien coloca una letra en la pizarra. El resto de compañeros la corporiza.
 - 1.2.2. Agrupamiento: se pide que realicen la letra de dos en dos, de tres en tres, en grupitos... para somatizar la forma.
 - 1.2.3. Vertical–horizontal: notar cómo se van tumbando en el plano del suelo las letras: de pie, de rodillas, de espaldas, de perfil.
 - 1.2.4. Cadenas gráficas: colocar un monosílabo (p.e.:

S	O	L
---	---	---

) en la pizarra, y que se organicen para corporizarlo. Luego, se pide que inventen otras palabras.
 - 1.2.5. Estabilización: observar cómo primero se usa todo el cuerpo, luego los brazos y, por fin, los dedos de la mano para formar la letra.

¹³ Fuente: CRATTY, B. J.: “Desarrollo intelectual. Juegos activos que lo fomentan”. Ed. Pax México (México, 1988).

1.3. **Nivel Tres:** Asociación viso-motriz de la letra: esquematización (sistema vocálico: 4 años; sistema consonántico: 5 años).

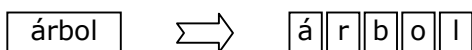
- 1.3.1. Imprenta táctil: se coloca una letra en la pizarra. Por parejas, se dibuja en la espalda del de delante.
- 1.3.2. Adivinanza: se escribe una letra con el dedo en la espalda del de delante. Éste debe encontrarla en el montón de tarjetas de letras.
- 1.3.3. Postura táctil: el de delante hace con el cuerpo una letra. El de detrás la palma y la escribe en la espalda.
- 1.3.4. Proyección bajorrelieve: el de detrás escribe una letra en la espalda, y el de delante la esquematiza en un cajón de arena.
- 1.3.5. Proyección altorrelieve: el de detrás escribe una letra en la espalda y el de delante la esquematiza con cuerda de psicomotricidad.

1.4. **Nivel Cuatro** (5 años):

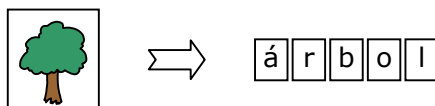
- 1.4.1. Imprenta perceptiva: se colocan las macroletras en el suelo. Uno salta y el resto representa la letra con las imprentas anteriores: esquematizando con el cuerpo, con los brazos, con cuerdas, eligiendo la letra en el montón de tarjetas de letras, escribiendo en la pizarra,...
- 1.4.2. Salto palabras: unos salta letra a letra una palabra. Otro, la compone en la pizarra.

2. MICROIMPRESA (5 ½ – 6 años):

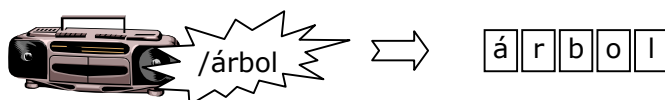
- 2.1. Libre combinación: dejar que manipulen y verbalicen las cadenas gráficas (imagen gráfica – imagen acústica).
- 2.2. Límite cuantitativo: pedir que compongan palabras de 3 letras, de 4 letras, de 5 letras...
- 2.3. Imagen gráfica sugerida: dejar al lado otra caja con palabras. De vez en cuando, sacar una y que todos la copien (imagen gráfica – imagen gráfica).



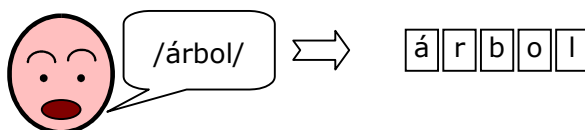
2.4. Imagen icónica sugerida: dejar al lado otra caja con fotos o dibujos. Sacar uno y que todos lo compongan (imagen icónica – imagen gráfica).



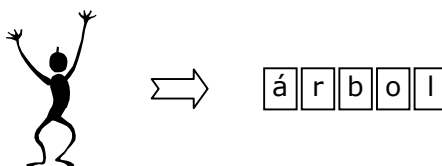
2.5. Imagen acústica sugerida: poner un caset para que escuchen una palabra y que todos la compongan (imagen acústica – imagen gráfica).



2.6. Imagen articuladora sugerida: labializar una palabra y que todos la compongan (imagen articuladora – imagen gráfica).

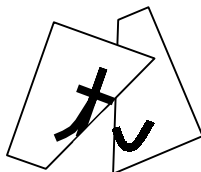


2.7. Imagen mímica sugerida: mimar o escenificar una palabra y que todos la compongan (imagen mímica – imagen gráfica).



2.8. Agrupaciones: jugar a hacer montones con las letras iguales. Luego, volver a mezclarlas todas juntas.

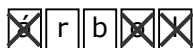
2.9. Composiciones: dar puzzles de letras (2–3 trozos) y componerlas.



2.10. Competiciones:

2.10.1. El grupo que antes componga y traiga una palabra.

2.10.2. El bingo (cada niño con una palabra).



La actividad combinatoria en el contexto de la clase (5 – 6 años)

Esta actividad no debe trabajarse al margen del contexto de la clase. Si se está trabajando dentro del contexto de “La Primavera”, se puede tomar como tema de trabajo “Las Flores”, “Los Colores”, “Los frutos”... En lugar de escribir sobre papel, se utilizarán siempre las cajas de letras. De esa manera, los errores que se puedan producir serán de tipo manipulativo (con las tarjetas de letras), lo que crea diferenciaciones a nivel neurológico y favorece la génesis de reglas cognitivas.

De esta forma, podemos realizar un “Libro de las Flores”. Preparamos el álbum con hojas tamaño cuartilla (DIN–A5) encuadradas con grapas, anillas,... Al trabajar el nuevo vocabulario, en lugar de escribir las palabras directamente sobre el papel, les damos las cajas de letras. Entonces, componen palabras de flores.

Dependiendo del grado de destreza, podemos establecer varios niveles de trabajo:

1. El jefe de cada grupo elige una palabra (p.e.: “margarita”) y la componen entre todos.
2. El jefe del grupo elige una palabra y cada niño hace esa palabra, de forma individual.
3. El jefe del grupo le dice a cada niño qué palabra ha de componer.

Una vez bien construida la palabra, la pasarán al papel. Si se trata de un álbum, puede escribir la palabra y hacer un dibujo de ella. También puede dejar un espacio para que, más adelante (puede ser a final de curso), escriba allí una frase o una pequeña descripción.

Pero no debemos centrarnos sólo en fabricar cuadernos de vocabulario (“Enciclopedia de 1º A”), ordenados alfabéticamente o por temas. Esta tarea puede abarcar muchos más ámbitos: cartas, cromos, murales, series... En cualquier lugar en el que hayan de escribir algo, cada vez que se introduce un tema nuevo y necesitan escribir, se empezará con este proceso de composición de palabras con las cajas de letras: el profesor dice una palabra que ya haya aparecido, para todos los grupos: todos la construyen, la escriben en papel y hacen un dibujo.

TERCER PASO: DE LA CONSTRUCCIÓN A LA DECONSTRUCCIÓN (5 ½ – 6 ½ AÑOS)

Sólo con la construcción de la palabra, no se llega al Lenguaje Escrito. Debemos pasar de la construcción a la deconstrucción.

Desmontando la palabra: “Anagramas”

En un momento en el que todos hayan construido una palabra (p.e.: “margarita”), se les dice que dejen las letras tal como están:

m	a	r	g	a	r	i	t	a
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Se les pide que pongan esas mismas letras boca abajo, y que las mezclen. Entonces, les dan la vuelta. ¿Qué palabras se pueden formar con estas letras, a parte de “margarita”?:

a	a	a	i	m	r	g	r	t
---	---	---	---	---	---	---	---	---

m	a	r
---	---	---

m	a	r	i	a
---	---	---	---	---

El profesor les puede ayudar: «Pero para escribir “María” necesitas la grande». Y el niño la cambia. Y se da cuenta de que necesita la –i– acentuada, y la cambia también.

Si repetimos a menudo esta tarea, los niños van descubriendo que los elementos de una palabra no son exclusivos de ella, sino que son unidades de un sistema.

En esta deconstrucción y construcción de nuevas palabras, encontraremos niños con cierta dificultad, a los que siempre les falta una letra para componer una palabra nueva (p.e.: con las letras de “margarita” quiere componer la palabra “tarta”). Les podemos dejar que dupliquen las letras, es decir, que cojan más cantidad de letras (le falta una –t–), siempre que sean las mismas que las de la palabra que hemos deconstruido (de esta manera estamos generando la *Regla Morfofonológica de la Unidad*).

Sin desmontar la palabra

Se trata ahora de construir una palabra sin desmontar la anterior: dejando sobre la mesa la palabra “margarita”, ver qué palabras pueden salir de ella, con sus letras o con letras duplicadas.

Anteriormente, el significado de la palabra le impedía ver otras distintas a ella. Con esta actividad, estamos sacándole del significado, puesto que escribir es sacar del contexto. El niño que es capaz de esto, está muy cerca de pasar de la fase de Lectura Combinatoria a la fase de Lectura Alfabética.

Con esta actividad, hemos generado otras reglas diferentes a las de nominación: hemos llegado al signo lingüístico, puesto que se han construido las **reglas morfofonológicas** o **reglas de escritura**, que son:

- 1) Regla de Secuencialidad: el lenguaje humano es lenguaje articulado, por lo que, en una palabra tiene que haber un elemento detrás de otro.
- 2) Regla de Posicionalidad: no es suficiente con que un elemento vaya detrás de otro, sino que cada elemento de una palabra tiene que estar en su sitio (“mano” ≠ “mona”)
- 3) Regla de la Unidad: cada elemento de una palabra no es diferente al de otras palabras, sino que es un elemento que pertenece a un sistema común.

Para escribir sin faltas, el niño ha de dominar estas reglas de escritura.

3.4. Lectura Alfabética y Primera Construcción del Texto

En esta tercera fase, llamada **Fase de Análisis**, el niño de 5 ½ – 6 ½ años (1º Primaria) comienza con la **Lectura Alfabética y la Primera Construcción del Texto**, de tipo *paratáctico o aditivo*.

Se trataría de la lectura escolar que se presupone y exige en las aulas de Primer Ciclo de Ed. Primaria. Debe ser definida en términos de estructuras profundas, de manera que se puedan caracterizar sus parámetros y variables, a partir de la actividad empírica. Esta tarea se puede concretar como respuesta a una pregunta: *¿Qué puede leer el niño de “Lectura Alfabética”?*

Características de la Lectura Alfabética

Leer es decodificar mensajes. Éstos pueden estar expresados en distintos lenguajes, el alfabético entre ellos. Hemos ido observando cómo el niño, a lo largo de su proceso lectoescritor, codifica y decodifica garabatos, iconogramas, pictogramas... hasta llegar al lenguaje alfabético.

Las dificultades del lenguaje alfabético hacen que el niño no pueda acceder a él hasta tres o cuatro años después de iniciar su aprendizaje lectoescritor. En este momento, (5 ½ – 6 años) el niño, que ya ha entrado en contacto con otras formas de representación gráfica de la realidad, es capaz de utilizar ésta de forma más abstracta.

Por este motivo, es posible que, ante los resultados, oigamos expresiones como: «Ha roto a leer», «¡Mi hijo ya lee!». Con ellas, estamos obviando las lecturas que el niño realiza desde hace mucho tiempo. En definitiva, no se trata, ni más ni menos, de que el niño lee como el adulto entiende que es leer.

Todo acto lector, como acto lingüístico que es, supone una correlación genérica y simultánea de significados y significantes, creando diversos tipos de signos.

$$[(Sdo + Ste)_{RMF} = \text{signo lingüístico}]_N$$

Éste representa un cambio cualitativo respecto a la lectura anterior, la Lectura Combinatoria (4 ½ – 5 ½ años), en la que el resultado de esta relación era la creación de signos semióticos, cuya naturaleza representa otro estadio en el proceso.

Como el uso de los signos lingüísticos frente a los signos semióticos supone, cognitivamente, un paso que iguala la estructura interna de los niños a la de las personas adultas, podemos decir que, en este momento, leen ya utilizando las operaciones lingüístico-formales del lenguaje adulto (decodificando mensajes en lenguaje alfabético), aunque no realicen con ellas los mismos procesamientos. Es decir, que esta lectura se inicia cuando el niño genera signos lingüísticos equivalentes a los del adulto, cuando, por primera vez, establece relaciones entre significado y significante.

Este importante logro hace que no podamos subestimar la inteligencia y la mente infantil, tratando de “facilitar” el lenguaje y el vocabulario en las lecturas, de tal manera como si los niños fueran “torpes”, sino que su mente está muy preparada para afrontar una tarea compleja, como es la lectura, y, en su propósito interno, se encuentra el enorme deseo de *hacerse con el lenguaje de los mayores, aunque cueste*. Por tanto, el respeto a la actitud esencial de los niños pasa por encima de cualquier actitud sobreprotectora de minusvalorar su capacidad, filogenéticamente heredada, de entrar en el mundo de las historias de los libros.

Por todo lo dicho, la Lectura Alfabética supone que el niño:

- a) Está en condiciones de simbolizar la realidad mediante signos alfabéticos, utilizando, para ello, los elementos de la lengua escrita.
- b) Hay reconocimiento de los signos lingüísticos en las palabras, y establece la correspondencia: fonema → grafemas → letra.
- c) Empieza a comprender la secuencialidad espacial para la correcta expresión escrita, como hace tiempo comprendió la secuencialidad temporal de la expresión oral.

Pero esta lectura en la que el niño es capaz de hacer correlaciones alfabéticas no es, todavía, la lectura del adulto. La Lectura Alfabética, siendo cognitivamente idéntica al pensamiento adulto, sin embargo, es semánticamente más **limitada**, en cuanto a los *contenidos*, a los *continentes* y a la *autonomía del sujeto*. Se trata de una **lectura concreta**, abocada a la realidad subjetiva. Esto no quiere decir que suponga una lectura breve, de palabras repetidas, sino que tenga mucho sentido.

PRESUPUESTOS TÉCNICO-FORMALES DE LA LECTURA EN LIBROS DE TEXTO

Lo curioso de estas limitaciones es que no coinciden con los presupuestos técnico-formales con los que aborda la escuela la lectura a esta edad, haciendo de ella una mera actividad de desciframiento de sonidos, letras y palabras, sino que tiene su peculiar y propia caracterización.

La interpretación que técnicos y editores hacen de es sorprendentemente antagónica a la verdadera búsqueda del sujeto:

- En cuanto a **contenido temático**:
 - El vocabulario es pobre, como si el niño no fuera capaz de entender el sentido de las palabras por su contexto.
 - Se plantean temas sin sentido, con pocas palabras demasiado fáciles y repetidas hasta el aburrimiento.
- Sus **contenidos actitudinales curriculares** no tienen nada que ver con la vida real. Las historias parecen “formateadas”, donde nunca pasa nada y, si pasa, todo es *perfecto* y *correcto*. Los personajes son *personajes tipo*, que se comportan siempre bien o siempre mal, y a quienes no se tolera ningún desliz. Esta temática

está en contradicción del mundo emocional de los niños, que sienten dolor, odio, celos, envidia, miedo y que, en demasiadas ocasiones, abandonan la lectura para no sentirse continuamente sojuzgados. Este factor es muy importante, porque de ahí nacen las primeras desafecciones de los libros por parte del sujeto.

- Son lecturas de **autores paradigmáticos**, donde aparecen fragmentos fuera de contexto (lo que impide penetrar en su sentido), donde las *alegorías* y *metáforas* se suceden sin solución de continuidad. Textos de supuestas obras literarias modélicas, como exponente de calidad, que, en realidad, representan un mundo inaccesible para los lectores a los que va dirigido el texto.

Los niños de esta etapa no comprenden todavía los **temas metafóricos o alegóricos**, debido a las dificultades de las estructuras de comparación de la metáfora, en que uno de los elementos es tácito, el otro explícito y falta un elemento intermedio relacional comparativo: “las estrellas de su cara” (referido a “sus ojos”). De ello se deduce que es inadecuado que los niños manejen, en este momento, textos plagados de estas figuras literarias, que requieran una comprensión inabordable todavía para el pequeño lector.

El niño necesita que los dos elementos sean reales y se relacionen por semejanza. Por eso, comprende más fácilmente la **comparación**: “tenía los ojos como dos estrellas”. Aunque, a la hora de representarla, sigue manteniendo la realidad del elemento comparativo, y en lugar de ojos pinta estrellas (que figuran como un adjetivo, no como algo real). Esto se debe a que su nivel de comprensión es siempre más elevado que su nivel de competencia expresiva. Sin embargo, por otro lado, también podemos observar que sus representaciones van evolucionando. Y es en esta fase cuando aparecen los **pictogramas simbólicos**: corazones que representan el amor, bombillas encendidas que representan nuevas ideas...

LÍMITES EN LOS CONTENIDOS

¿Cuáles son los contenidos y la temática que favorece el deseo y la necesidad en los niños y niñas de la Lectura Alfabética?

Los niños de 6 años sienten enormes deseos de leer y de encontrar, en sus libros, temas que favorezcan el placer de leer, que despierten la curiosidad por hacerlo, que creen un mundo interior rico y personal, aunque no nos lo parezca, del que tendrán cada vez más necesidad, y por el que volverán a buscar, en los libros, nuevos temas, nuevas historias, nuevos personajes:

- **Temas reales:** Textos en los que puedan sentirse reconocidos, historias de la vida misma, donde las cosas un día salen bien y otro mal, donde hay personajes para todo (unos que se ayudan y otros que no se pueden ver), donde las personas mayores y los niños no son perfectos, pero pueden rectificar, si se dan cuenta.

Historias de la escuela donde se va a aprender, a trabajar, a leer, a escribir, a saber muchas cosas interesantes, porque hay que descubrirlas día a día, lo que proporciona deseo y necesidad.

Historias del barrio, de la ciudad o del pueblo. Historias de niños y de niñas, de padres y madres, de maestros y maestras. Historias de convivencia y de conflicto. Historias de excursión, de las fiestas, de las vacaciones.

Sucesos propios o del entorno, individuales o colectivos, relatos del niño convertidos en texto por el adulto, recopilados en libros, que formarán parte de la Biblioteca del aula.

- **Temas fantásticos:** Textos cuyos temas nacen de la fantasía, pero que el niño vive como si fueran reales. Historias donde los dragones sacan fuego por la nariz, y hasta por las orejas, las piedras se convierten en lagartijas, las hadas se disfrazan de viejecitas y las princesas son despertadas por príncipes, que las besas.

Temas que están en el imaginario de la cultura del niño, como en “Santo Domingo de la Calzada, donde cantó la gallina después de asada”. Temas donde el pensamiento mágico pueda ayudar al descubrimiento del principio de realidad.

Podemos observar esta realidad de la fantasía en las representaciones, tanto a nivel oral, como gestual o gráfico: «Era una bruja horrible (y el niño, al leer, pone una cara feísima y una voz tenebrosa)», «Los ojos de la princesa eran como estrellas (y en sus dibujos aparece una linda muñeca con dos estrellitas en la cara)»...

Estos temas fomentan la propia imaginación del niño, que es el último reducto que nos ayuda a salir de situaciones difíciles.

- **Temas proyectivos:** Temas permiten al niño identificar y representar (verbal y gráficamente) sus conflictos y angustias de manera espontánea, pues se siente emocionalmente identificado y acompañado por los personajes de las historias. Historias donde puede aprender a crecer y a emanciparse, sin exceso de culpabilidad. Historias donde clasifican todavía a los personajes como buenos y malos, identificándose con cada uno de ellos, respectivamente, según su conflicto coyuntural, y donde aprenden a verse a sí mismo de las dos maneras: que todos somos buenos y malos; que hoy puedo ser el lobo, y mañana el pastor que va en ayuda de Caperucita; que hoy me levanto dando patadas, pero puedo aprender a disculparme.

Como referencia a la significación de los temas proyectivos, se puede subrayar las tesis de BRUNO BETELHEIN¹⁴: «...En el desarrollo del niño, el segundo lugar en importancia lo ocupa nuestra herencia cultural, si se transmite de manera correcta. Cuando los niños son pequeños, la literatura es la que mejor soporta esta información. /../ Para que una lectura enriquezca al niño, debe excitar su curiosidad, estimular su imaginación y ayudarle a clarificar sus emociones, estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones, hacerle reconocer sus dificultades y sugerirle soluciones a los problemas que le inquietan. /../ Los cuentos de hadas plantean estos problemas existenciales, simplifican la situación, crean figuras típicas no únicas», con las que el niño mimetiza sus conflictos de crecimiento: frustraciones narcisistas, rivalidades fraternas, dependencia / autonomía, identidad, autovaloración...

LÍMITES EN LOS CONTINENTES

Respecto a los continentes formales de los libros, hay tres aspectos importantes a considerar: la naturaleza del lenguaje, la estructuras narrativas y la tipografía de letras y textos:

- A) Lecturas redundantes:** El lenguaje de la Lectura Alfabética configura una estructura redundante entre *lenguaje icónico–lenguaje alfabético*. Se puede decir que la naturaleza de los signos semióticos, con los que los niños de 6 años interpretan la realidad, y que han utilizado hasta el momento, sirve de interacción como *código en contacto* con la naturaleza de los signos alfabéticos de nueva adquisición.

Por ello, es necesario que el niño de esta fase encuentre la redundancia a dos niveles:

¹⁴ BETELHEIM, B.: “*Psicoanálisis de los cuentos de hadas*”. Ed. Crítica, 8ª edición (Barcelona, 1986).

A.1. A NIVEL GRÁFICO: La redundancia gráfica supone que el niño lea lecturas con:

- a) Libros con mucha imagen y poco texto. Es necesario en los primeros ejemplares, con el fin de favorecer la semántica interpretativa, incluso por los errores. Así, una niña puede leer:

--...Y, entonces, el lobo se largó.

Y su profesora dice:

--¿Cómo que se largó?

La niña compara el texto con la imagen, se ríe y dice:

--¡Ah! El lobo se fue.

Y, de este modo, sabe que "largarse" e "irse" con sinónimos. La *sinonimia* es una estrategia importante, que desarrolla la semántica del texto, poniendo los códigos en contacto.

- b) Libros con igual imagen que texto. A medida que avanza, son necesarios estos libros, porque la reducción de la imagen y la ampliación del texto se impone, como mayor deseo de exploración de las cosas que pasan en él, y no se pueden saber por los dibujos, puesto que el lenguaje de la imagen no puede contener la estructura del tiempo. De esta manera, la enorme satisfacción de desentrañar en los libros las historias, fortalece y amplía el deseo.
- c) Libros con mucha menos imagen que texto. Es conveniente, por último, el uso de estos libros, de manera que la satisfacción que experimenta el niño por el progreso verificable que supone afrontar la lectura, actúa de retroalimentación del proceso semántico.

Es necesario comentar que, a lo largo del curso de 1º de Primaria, incluso en los últimos estadios, en los que la imagen disminuye notablemente respecto a los estadios anteriores, imagen y texto deben estar **en la misma página o en páginas adyacentes**, de manera que sea posible siempre *poner los dos códigos en contacto*.

A.2. A NIVEL ORAL: La redundancia oral es la necesidad que tiene el niño de releer aquellas lecturas que ya conoce, porque eso le permite una mejor comprensión y una mayor rapidez, lo que, evidentemente, le satisface. Y es esa satisfacción la que propicia auténticos devoradores de libros.

B) Lecturas con estructuras narrativas completas: En este momento y en esta edad (6 años), las lecturas deben ser lo que los niños entienden por historias (de estructura narrativa), es decir, no deben ser asertos, ni largas enumeraciones de objetos en el espacio, ni detalladas descripciones de cualidades. Historias ni cortas ni largas, ni con palabras fáciles y sencillas.

B.1. HISTORIAS COMPLETAS: historias en las que la narración tenga, en el mismo momento de la lectura efectuada por los lectores:

Planteamiento – Nudo – Desenlace

Deben ser, por tanto, textos con principio y final, porque esta característica es la que mejor favorece la comprensión y mantiene la atención, debido al pensamiento del niño de esta edad y a las estructuras de su personalidad, ya que los niños de esta fase combinan, a su vez, el *principio del placer* con el *principio de la realidad*, y pasan, paulatinamente, de uno a otro. Esta

estructura afectivo–emocional subyacente es la base de la semántica del texto, y no se les puede hurtar con excusas técnicas.

No se puede comenzar una historia en octubre, y no saber su desenlace hasta mayo, como ocurre en algunos libros de texto de lecturas, donde, a través de sucesivas partes, se compone una historia. Las lecturas de estas características son, en sí mismas, un obstáculo para ser leídas.

Las estructuras narrativas completas están prácticamente presentes en los libros de mucha imagen y poco texto. De ahí que el niño los lea inventando, omitiendo palabras o intercalando expresiones, según su propia percepción de la imagen. Esto no debe considerarse como errores de lectura, sino que supone un aspecto desinhibidor de la misma, que, paulatinamente, irá inhibiéndose a medida que restrinjamos la imagen y amplíemos el texto.

B.2. HISTORIAS CON RITMO VIVO. No es adecuado explicar hechos a un ritmo lento, con la justificación de que así se fijarán mejor en el contenido, porque sucede lo contrario. Tampoco es conveniente dotar a la historia de un *ritmo trepidante*, calcado del lenguaje cinematográfico, exceptuando las historias de viñetas, donde sí tiene su sentido, su interpretación y su lenguaje propio, a partir de lo que se denomina el *espacio temporalizado*, o el *tiempo espacializado*.

Las historias, en fin, son pequeños retazos del mundo, de la vida en la que nos movemos o imaginamos y, lo que es más, generan significado y sentido en los pequeños y grandes lectores.

C) Lecturas con tipografía manuscrita y de imprenta. Este aspecto es importante destacarlo. El volumen y el tamaño de la letra juega un papel esencial, muy estudiado ya en las investigaciones de la Gestalt, y conviene respetar sus conclusiones como estructura del texto que favorece los mecanismos neurolingüísticos de la percepción visual.

Es necesario usar textos tanto con letra manuscrita como con letra de imprenta. No es necesario establecer una secuencia paulatina del uso de ambas, aunque puede hacerse. Quizá sea más importante tener textos con ambas tipografías, sobre todo porque los niños se apoyan en ellos a la hora de construir textos escritos propios, para verificar sus escrituras.

LÍMITES EN LA AUTONOMÍA

En el momento de la Lectura Alfabética, el niño no es todavía competente para realizarla a solas. Su nivel de comprensión está en relación directa a la conversación que le ofrece el adulto. La autonomía se irá desarrollando, si el adulto interactúa adecuadamente con el niño.

Este enfoque es muy importante, porque desbanca la creencia de que el sujeto se hace autónomo por sí mismo, y la sustituye por la realidad, que nos explica cómo la autonomía es un proceso de identificación y desidentificación a la vez. Por ello, se puede afirmar que **la autonomía de la lectura se construye mediante la interlocución lectora, y que las personas adultas debemos leerles libros a los niños.**

Esto supone:

- **Leer diariamente con el niño.** El niño de 1º de Primaria tiene que leer todos los días con el adulto, lo que implica generar en el aula estrategias y procedimientos adecuados para desarrollar esta necesidad (ver el apartado: *Proyecto de Lectura (Ciclo 1º de E.P.)*).

Por ello, es muy importante leerle siempre a primera hora de la mañana, y no en momentos en los que el niño esté agotado, después de otras tareas, porque la lectura no es un sistema de relajación, sino (sobre todo en niños de esta edad) acción pura. Así, además de dar a la lectura el lugar que le corresponde, en muchas ocasiones será el punto de partida de las actividades de la clase.

- **Leer para que los niños le oigan leer.** Los niños tienen que poder oír leer a los adultos. Ellos son sus modelos, de los que copiarán la entonación, el ritmo de la lectura, las pausas, ... Por lo tanto, el maestro tiene que cumplir esta función de desarrollo semántico a partir de la entonación, como estructura suprasegmental del lenguaje: se le dará al texto toda la expresividad que haya más allá de las palabras, y que el niño no es todavía capaz de considerar.
- **Hacer grupos lectores.** Como estrategia de aula, se crearán grupos y niveles lectores flexibles (que, en principio, responderán a varios niveles, pero que evolucionarán hasta dos o tres niveles, como máximo). Estos grupo lectores permitirán la interlocución, la interacción entre adultos y niños y, sobre todo, que favorezcan la transición de una situación identificadora a la situación de la autonomía personal.
- **Leer siempre el mismo libro.** Esta es una necesidad del niño de 6 años. El niño entiende, de verdad, aquello que oye leer a los suyos (padre, madre, abuelos, hermanos mayores, y, por supuesto, maestros). La interpretación suprasegmental que éstos den a la lectura es esencial en la construcción de la estructura semántica. El niño siente la imperiosa necesidad de buscar, por sí mismo, en las historias y los personajes de los libros que le han leído los adultos. Por eso busca siempre el libro que le han leído, para desarrollar la estructura semántica de su texto. Sin embargo, al final del proceso de autonomización, el niño reclamará cada vez libros distintos, y acaba leyendo, solo, libros nuevos.

RESULTADOS DE LA LECTURA ALFABÉTICA

Los resultados de la lectura de esta fase (al final de 1º de E.P.) abocan a diferentes campos de dominio lingüístico-lector:

1. Dominio de la lectura verbalizada, realizada expresiva y connotativamente.
2. Dominio de la semántica diacrítica de las historias y su mensaje, contenido en el texto (fragmento textual), procedente de un contexto (libro).
3. Dominio de la estructura formal y construcción de mecanismos y funciones del texto, a partir de los errores.

He aquí cómo una lectura limitada no deja de contener sus logros específicos, su riqueza característica dentro del lenguaje infantil, cómo produce una estructura epistemológicamente coherente, y puede abrirse paso hacia estadios superiores de conocimiento y de progreso intelectual.

Estas son las realidades que debemos tener en cuenta, y no confundirlas con expectativas académicas, lejos de la verdadera realidad interna de la mente infantil.

Escritura: la construcción del texto

Definíamos la escritura como el resultado de un proceso de comunicación y de conocimiento, representado por medio de grafías. Así pues, al escribir expresamos gráficamente lo que hemos vivido, en el sentido de aprehensión de la realidad, y que, a su vez, hemos convertido en ideas, que podemos comunicar gracias a nuestra capacidad de generar lenguaje.

La escritura de esta fase se produce por la interacción de tres estructuras:

- **Estructuras superficiales:** constituyen el aspecto formal del lenguaje, tanto oral (fonemas), como escrito (grafemas), y su progresiva adecuación al código que nos permite expresar ideas hablando o escribiendo.
- **Estructuras profundas:** son operaciones mentales o mecanismos de pensamiento lógico-formales, que posibilitan la expresión oral y escrita. Conforme evolucionan las estructuras profundas por medio de la interacción entre los miembros de la comunidad de ablandes, las estructuras superficiales van sendo cada vez más elaboradas.
- **Estructuras subyacentes:** se refieren a las *vivencias internas* que los niños tienen del mundo exterior, y que forman, en su personalidad, **objetos internos**, tanto positivos como negativos.

La relación entre las diferentes estructuras se establece, necesariamente, en todo proceso comunicativo, porque intervienen conjuntamente. Las estructuras subyacentes generan objetos internos, que provocan una serie de operaciones lógico-formales, que pueden transformarse en Lenguaje Oral o escrito.

El lenguaje, por consiguiente, se genera a partir de los conceptos que se producen por las vivencias, obtenidos de la relación con los objetos externos.

Nuestro objetivo es que el niño aprenda a escribir y llegue a construir, de manera autónoma y competente, textos escritos. Para ello, utilizaremos una metodología que propicie el trabajo en los niveles correspondientes a cada una de las estructuras:

- Internalización de vivencias.
- Creación de ideas.
- Escritura de textos.

Partiendo de una situación en la que los niños ya pueden escribir palabras por sí mismos¹⁵, pero, aunque hayan generalizado las reglas que les permitan la escritura de palabras aisladas, esto no constituye una garantía para poder escribir textos. La construcción de textos es un proceso diferente al de la construcción de palabras. Los textos no se hacen asociando palabras conocidas, sino que son el resultado de un proceso de comunicación que el niño no puede hacer solo.

Escribir es un proceso de creación que realiza el niño, pero la creación nunca puede surgir de la nada. Todo niño puede ser capaz de crear escritura sólo cuando se le dan las condiciones necesarias.

¹⁵ Recuérdese que las palabras se construyen una a una, hasta alcanzar un bagaje de 100–250 vocablos, reconstruyéndose todo el proceso para cada uno de ellos, y que sólo más adelante se pueden construir utilizando procesos analógicos.

CONDICIONES PARA LA ESCRITURA DE TEXTOS

Las condiciones para la escritura son:

1. **Creación de un contexto comunicacional.** Este contexto se crea a partir de las experiencias que aportan los niños, de los hechos de su vida real o de las vivencias espontáneas que surgen, y que produzcan vivencias internas.

No se puede mandar escribir algo que no se haya trabajado en clase, basado en los tres niveles de comunicación y de conocimiento (superficial, profundo y subyacente). Por lo tanto, desde este punto de vista, las *redacciones* resultan contraproducentes.

Las circunstancias que nos facilita esta capacidad de creación de contextos de comunicación en la clase son:

- a. Vivencias espontáneas: surgen sin que estén programadas, de manera imprevista, pero con un fuerte impacto. Debemos aprovecharlas inexcusablemente. Sin embargo, igualmente son versátiles, ya que pueden abandonarse si la situación pierde el interés inicial.
- b. Hechos vivenciados en la propia vida de los niños: pueden obtenerse de acontecimientos de la vida real (el barrio, la casa, la localidad), las fiestas locales (los ciclos de las fiestas ayudan al niño a construir sus estructuras temporales), hechos referidos al país y, en general, vivencias de la vida social con repercusión en la vida del niño, como los hechos que se producen en la escuela (excursiones, actividades extraescolares y complementarias,...).

De todos los hechos, no ha de llegarse, necesariamente, al texto. Sólo servirán algunos de ellos.

- c. Experiencias:
 - ↳ Individuales (que sólo crea contexto de comunicación cuando es vertida al grupo).
 - ↳ De pequeño grupo.
 - ↳ De grupo / clase.

2. **Conversión de las experiencias en relatos.** La explicación oral de una experiencia producida en un contexto de comunicación constituye un relato. De todos los contextos creados, hemos de:

- a. Convertir en relatos orales aquellos que nos interesen para que lleguen a ser textos escritos. Los niños han de ser capaces de explicar las vivencias (haciendo intervenir las estructuras profundas del pensamiento).

En este punto, es preciso señalar que el relato oral tiene una determinada **competencia**, correspondiente al nivel de desarrollo de las estructura profundas (hacerse entender el mensaje), aunque las estructuras superficiales no sean las mismas, porque, precisamente, éstas evolucionan en la medida que progresan las estructuras lógicas que las generan.

- b. Efectuar una puesta en común con las explicaciones de los niños . Esta explicación ha de pasar de la *comunicación vivenciada* del primer momento a la *explicación expresa* en el ámbito de un "foro de relato". En esta situación, el relato se organiza de manera diferente, porque depende del destinatario y de la audiencia.

Los relatos pueden ser individuales o colectivos, aunque los relatos individuales sobre un mismo tema pueden colectivizarse.

Hay que señalar también que, desde los 5 ½ hasta los 8 años, se produce un proceso de estructuración del relato oral, que evoluciona hasta lo sintético. El relato oral se ajusta al código del Lenguaje Oral, que es totalmente distinto al código del Lenguaje Escrito (razón ésta que fundamenta la mayor rapidez y la anticipación en el aprendizaje de la lectura, y las dificultades de acceso a la escritura, procesos que son paralelos, pero no simultáneos).

El relato oral en los niños de esta edad siempre es *disperso*, y se connota con microunidades de lenguaje que no son las palabras: tonos de voz, énfasis, efectos gestuales redundantes que, a falta de otras competencias, utilizan para hacer más comprensible el mensaje.

- c. Preparar la unidad didáctica correspondiente, haciéndola coincidir con los intereses de los niños.

3. Devolución del relato por parte del profesor. Con los relatos de los niños, el maestro tiene dos tareas a realizar:

- a. Un primer acercamiento a la síntesis. El profesor recoge el relato disperso y redundante del niño, ajusta el nivel que desee conseguir al final del proceso, y se lo devuelve al niño en términos de relato sintético.
- b. Un posterior enunciado oral del relato, tal como quedará definitivamente el texto. Así, le ofrecemos al niño la posibilidad de pasar de un código (Lenguaje Oral) a otro (Lenguaje Escrito), el cual desconoce. El adulto es el único modelo interactivo válido, porque conoce los dos códigos (por esta razón, el significado del *texto libre* consiste en dar autonomía al niño para pasar de uno a otro código).

Para lo cual, el maestro tiene que considerar dos aspectos determinantes:

- ↳ Conectar directamente con el relato, para no “manipularlo”, respetando siempre el mensaje del niño.
- ↳ Conseguir la aprobación del niño, procurando que se sienta plenamente identificado con el relato que le devolvemos.

4. Transcripción del relato en forma de texto. El texto es la producción escrita que debe hacer el maestro a partir de los relatos. Trabajando ya directamente sobre el código del Lenguaje Escrito, escribe el relato sintético en la pizarra, para toda la clase, procurando una letra cursiva, clara, legible y enlazada. Es el adulto quien lo hace, porque, a esta edad, el niño aún no puede producir textos (aunque sea capaz de discriminarlos).

El texto debe trabajarse a distintos niveles, de forma sistemática y colectivamente. Las actividades que nos permitan trabajar así el texto pueden ser las siguientes:

- a. En la pizarra: Esta actividad es, propiamente, un trabajo morfosintáctico, que favorece la discriminación de las palabras llenas / vacías, posibilita la diferenciación de las palabras que indican relación / partículas, o elementos que el niño puede distinguir (nominales / hechos), considerando, además, que el niño refiere a los objetos las acciones temporales de los verbos. Toda esta transformación se produce a nivel de estructuras profundas de pensamiento. Además, se potencia y desarrolla la ortografía natural.
 - ↳ Lectura completa (decodificación).
 - ↳ Lectura salteada.
 - ↳ Pintado y subrayado de palabras.

- ↪ Omisión de palabras para ser reconstruidas.
- ↪ Pictografía del texto.
- ↪ Asociación de palabras / dibujos:
 1. Pictografía de las palabras llenas (objetos) o segmentos sintagmáticos.
 2. Pictografía de las palabras vacías (palabras que indican relación, partículas...).
- ↪ Representación de las acciones.
- ↪ Estudio de palabras que empiezan / terminan como las del texto.
- ↪ Introducción o afianzamiento de fonemas.
- ↪ Búsqueda de palabras con determinado sonido.
- ↪ Identificación y representación de un sonido: grafías.

b. En el papel folio:

- ↪ Escritura icónica del texto.
- ↪ Recortado de palabras para componer el texto.
- ↪ Dibujo de objetos y enumeración de sus características.
- ↪ Dibujo de acciones.
- ↪ Sustitución de palabras por pictogramas, y viceversa.
- ↪ Ordenación fonológica: palabras que empiecen / terminen...
- ↪ Escritura de nuevas palabras.

5. Autodevolución del relato. La interacción de los modelos propicia la *internalización* del mecanismo que permite al niño pasar, sin ayuda del código del Lenguaje Oral, al Lenguaje Escrito y, por consiguiente, le capacita para devolverse a sí mismo el relato a nivel oral y de forma sintética.

6. Construcción inédita del texto escrito. Una vez que el niño es capaz de hacer las autodevoluciones de sus relatos, llegamos al final del proceso: escribir su texto con autonomía. Esto significa que ha pasado con aprovechamiento por todos los diferentes estadios descritos, como condiciones sin las que no se hubiera alcanzado el objetivo final.

Los textos de los niños de esta fase, que corresponden al nivel de 1º de Primaria, presentan las características siguientes:

- a. Estructuras sintagmáticas: *El perro de mi vecina.*
- b. Estructuras de frase propias del Lenguaje Oral: *Estaba jugando con mi perro.*
- c. Estructuras paratácticas – aditivas: yuxtaposiciones, y, luego, después...
- d. Textos redundantes con dibujos, en los que se refleja con todo detalle lo que dice el texto.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Las características de los textos y su forma de trabajo evolucionarán a medida que las estructuras profundas que rigen las operaciones lógico-formales del pensamiento se desarrollen, pasando de la **estructura paratáctica** (aditiva y secuencial) a la **estructura hipotáctica** (inclusión, comparación y subordinación).

- **Fuentes en la construcción del texto escrito.**
 - La estructuración morfosintáctica del texto depende, no sólo de la temática de la fuente, sino de su tratamiento (es recomendable un tratamiento secuenciado alternativo).
 - El léxico empleado depende de la amplitud de la fuente, por lo que es aconsejable la variedad temática.
- **Elección del texto.** Es importante tener claro que ha de ser un proceso de aprendizaje dirigido por el maestro, que fija los *criterios de elección*. Estos pueden ser:
 - Arbitrariamente, por aclamación. La votación en estas edades no es muy recomendable, porque no hay suficiente madurez ni criterio para valorar la competencia, dejándose guiar por el estereotipo social.
 - Promocionando, para que todos los niños vean escritos sus textos en un plazo razonable.
 - Según el criterio de trabajo preestablecido / conveniente para la dinámica de la clase.
 - A partir de 2º, se pueden ir introduciendo, paulatinamente, textos no vividos de literatura adecuada (al nivel del niño, que despierte su interés).
- **Frecuencia.** El proceso no se puede realizar de manera puntual, sino que ha de ser *sistemático*.
 - A los 5 ½ años, la frecuencia de trabajo puede ser quincenal.
 - En 1º de Primaria (6 años), puede trabajarse semanalmente.
 - En 2º–3º de Primaria (7 –8 años), puede pasarse a textos trabajados por quincenas y, posteriormente, puede convertirse en mensual, hasta desaparecer, porque repetir las mismas actividades hipotecaría el desarrollo del lenguaje.
- **Modo de trabajo.**
 - Hasta 1º de Primaria, de forma colectiva, ya que el proceso de la información no puede efectuarlo individualmente cada niño.
 - A partir de 2º de Primaria, se debe ir individualizando poco a poco:
 - ↳ Pequeño grupo.
 - ↳ Trabajo individual.
- **Soporte.**
 - Hasta 2º de Primaria, debe utilizarse el folio blanco apaisado.
 - En 3º de Primaria, se introducirá el folio vertical.

3.5. Lectura Universal y Construcción del Texto Hipotáctico

Esta cuarta fase de la Primera Adquisición del Lenguaje Escrito es llamada también **Fase de Generalización**, donde el niño de 2º – 3º Primaria (6 ½ – 8 años) se inicia en la **Lectura Universal** y la **Construcción del Texto Hipotáctico**.

Características de la Lectura Universal

La Lectura Universal constituye el último estadio de la adquisición del proceso lector, y su definición esencial es que se trata de una **lectura formalizada**, conseguida a partir de un **proceso de generalización**, que es fijado desde la fase inmediata anterior: en este momento, el niño, una vez aceptado y asimilado el código alfabético, inicia el camino hacia la generalización de la lectura, lo que implementa en gran medida sus posibilidades lectoras.

La correlación significativa-significado se ha liberado de los límites específicos que constatábamos en la Lectura Alfabética, y constituye una realización terminal, que se ha llamado *primera edad de oro de la lectura*, como constatación de que toda la etapa de acceso al Lenguaje Escrito ha sido concluida, y que las etapas siguientes abren nuevas perspectivas neurolingüísticas, psicolingüísticas o cognitivas, y sociolingüísticas (ver capítulo siguiente: "Etapa del Desarrollo Neurocognitivo, Psicolingüístico y Sociolingüístico de la Lectura y Escritura")

Los límites de esta Lectura no son coyunturales, sino estructurales, y hacen referencia a los parámetros de la Etapa de Adquisición. Sin embargo, aún dentro de ellos, existen cambios cuantitativos en su dominio. Por esta razón, podemos relacionar sus presupuestos con los de la etapa anterior, y diferenciar algunos aspectos.

LÍMITES EN LOS CONTENIDOS

- Los **contenidos temáticos** no varían de los de la etapa anterior: el niño sigue buscando temas reales, temas fantásticos y temas proyectivos. Sin embargo, la complejidad de los mismos puede superar, en mucho, las propuestas del 1er curso, ya que el niño tiene ahora un mayor nivel comprensivo, debido a que se encuentra decodificando el mensaje expresado no sólo por medio de las palabras, sino por otros signos más allá del código alfabético (signos de puntuación, pausas, entonación, y todo aquello que da al texto expresión y tiene función comunicativa).

Como resultado de todo el proceso, nos encontramos con niños que pueden leer todo lo que quieran, con tal de que su contenido les sea agradable y ameno (no hay que olvidar que el niño lee por el placer de leer).

Ante tan halagüeñas perspectivas, los adultos no debemos maltratar esta lectura, que todavía no tiene fluidez ni técnicas para convertirse en una herramienta de estudio y trabajo intelectual. Por esta razón, no deben imponerse tareas a la lectura, sino la "gratuidad" de la satisfacción del lector. Por ello, debemos seguir eludiendo los supuestos técnicos, ya mencionados, como criterios de programación de textos.

LÍMITES EN LOS CONTINENTES

- **Abandono de la lectura redundante.** En esta fase se constata que ha finalizado ya la necesidad de *redundancia* entre el lenguaje icónico y el lenguaje alfabético. Por tanto, la imagen deja de ser consustancial a la estructura semántica, y se convierte, únicamente, en una **ilustración** que no necesita acompañar todas las páginas del texto. Incluso sería nocivo si así sucediera, porque fijaría el hábito de lectura de imagen-texto, ya superado.
- Las **estructuras del texto** tampoco deben variarse respecto a las de la etapa anterior. Su característica narrativa sigue siendo no sólo válida, sino necesaria, dada la enorme importancia de las historias en las estructuras subyacentes de la mente infantil, como elemento semántico y como elemento cognitivo.

El niño debe seguir leyendo **historias completas**, y no textos mutilados o fuera de contexto, en las que se pueda percibir, de forma inmediata, *planteamiento–nudo–desenlace*.

Sin embargo, a medida que se avanza, entran en juego estructuras narrativas más complejas, como, por ejemplo, los **relatos de aventuras**, cuya resolución en el tiempo sobrepasa ya la inmediatez, y donde puede ser tolerada por la realidad de la espera.

Es éste un avance sustancial entre el primario *principio de placer inmediato* y el diferido *principio de realidad del placer intelectual*, dosificando el deseo a través de los **capítulos**, en los que aparecen, cada vez, nuevas y más deslumbrantes aventuras.

- **Tipografía con letra de imprenta.** Se fija la letra de imprenta como forma habitual, pero no debemos olvidar que ayudar a que se haga un buen lector significa también favorecer que se haga un buen bibliófilo. Esto nos lleva a los libros de letra manuscrita de diseños actuales y antiguos, que permite unificar el placer estético y la culminación de la relación cultural del lector con el mundo de las escrituras.

LÍMITES EN LA AUTONOMÍA

En este punto es donde se producen los avances más manifiestos. Los niños de 2º curso de Primaria quieren leer **solos**, de forma personal, y desean **libros nuevos**, que todavía no hayan leído.

Esta novedad modifica las estrategias de la lectura del aula, y permite al maestro:

- Organizar **grupos autónomos de lectura**.
- Dedicar tiempo a la **lectura silenciosa**.
- Utilizar la **Biblioteca del Aula**.
- Visitar la **Biblioteca del Centro**.
- Realizar **diálogos y tareas sobre libros y lecturas**, en equipo.

RESULTADOS DE LA LECTURA UNIVERSAL

Los resultados obtenidos con la adquisición de la Lectura Universal (al final de 2º de E.P.) son, fundamentalmente:

1. Consecución de una lectura autónoma y personal.
2. Dominio de la estructura semántica de las historias de los libros y sus textos, siempre que se analicen desde su contexto.
3. Amplitud temática de las historias, e introducción a los relatos fundamentalmente de aventuras.
4. Dominio de la lectura silenciosa.
5. Dominio de la estructura formal básica del texto, de sus mecanismos y sus funciones.

He aquí la base fundamental para crear materiales y recursos, que hagan posible esta compleja labor para los niños en la escuela.

Escritura: construcción del texto hipotáctico

De los 6 ½ a los 8 años, los niños siguen desarrollando su escritura con la inhibición de expresiones anteriores y el acceso a nuevas formas. El niño puede escribir textos más largos, pero basados en sus propias vivencias y en experiencias colectivas. Por tanto, todavía no deben imponerse técnicas a su escritura.

A nivel morfosintáctico, algunas diferencias respecto a la etapa anterior podrían ser:

- ↳ Se observa un mayor grado de elaboración de las estructuras paratácticas, con secuencias de varias frases unidas por yuxtaposición y partícula copulativa.
- ↳ Comienzan a aparecer relaciones hipotácticas, sobre todo mediante oraciones finales, causales y temporales. La aparición de estas estructuras permite observar los procesos de evolución del pensamiento del niño, expresados por sus frases y por sus textos.

3.6. PROYECTO DE LECTURA (CICLO 1º E.P.)

Propuesta de Tareas

CRÍTICA A LAS FICHAS DE LECTURA

Las **Fichas de Lectura** no deben utilizarse para evaluar la comprensión lectora, debido a los grandes niveles de dificultad que representan.

En primer lugar, las fichas impiden al niño mantener el proceso de comunicación que debe ser toda lectura, obligándole a sustituirlo por un intento meramente informativo en busca de la respuesta adecuada. En segundo lugar, lo que las fichas exigen de los alumnos es una enumeración de datos aislados del texto y, por tanto, no significativos. El hecho de leer una pregunta, entenderla y darle respuesta es, en sí mismo, un acto muy complejo no indicativo de la comprensión o incomprensión del texto. Las respuestas suponen haber memorizado una serie de palabras, lo cual dista bastante de haber comprendido una historia determinada.

LOS GRUPOS LECTORES

Los Grupos Lectores son necesarios para abordar la compleja tarea de la lectura en el aula.

En el 1er curso de Primaria, son imprescindibles los llamados *grupos y niveles flexibles*, ya que favorecen todas las interacciones e interlocuciones necesarias a la construcción de la Lectura Alfabética:

- a. Entre el maestro y los grupos.
- b. Entre los niños de un mismo grupo.
- c. Entre los diversos grupos, en trasvase dinámico de sujetos.

Se clasifica a los niños de la clase en grupos de 4 componentes. Son grupos nivelados, según los criterios del tipo de lectura que tiene cada niño. De esa forma, el grupo 1 quizá necesite un tipo de lectura con mucha imagen y una o varias palabras de texto en cada página¹⁶. El grupo 8 puede usar libros con igual cantidad de texto e imagen. El número de

¹⁶ Lecturas de este tipo se pueden encontrar en la Colección *Pan y Chocolate*, de la editorial Teide.

grupos a formar dependerá de los niños de la clase. Puede haber varios grupos con el mismo nivel.

El **horario** de trabajo debe ser a primera hora de la mañana (preferiblemente al entrar a clase), y debe ocupar unos tres cuartos de hora.

El **calendario** de trabajo será:

- Primer trimestre: Se trabajará de lunes a jueves (reservando el viernes para otro tipo de actividad).
- Segundo trimestre: Dos veces por semana .
- Tercer trimestre: Una vez por semana.

Se repartirá un libro de la misma colección a cada niño del grupo. Por lo general, las colecciones de libros infantiles conllevan el mismo nivel de lectura, en cuanto a la relación imagen–texto.

Se dispone cada grupo en círculo, en el suelo (sobre el espacio central de la clase). El profesor se sienta con cada grupo unos 5 minutos. Toma uno de los libros de ese grupo y lo lee. Los niños pueden colocarse a su lado o como deseen. Cuando ha terminado de leer el libro, contestará a las preguntas que le hagan los niños:

- ¿Al pez le gustaba jugar al fútbol?
- Aquí lo pone: “¡Le encantaba el fútbol!”
- ¿Y veía la tele?
- Mira, lo pone aquí: “Estaba en el centro del salón y se pasaba el día viendo la tele”.

El profesor nunca será el que realice preguntas a los niños, para comprobar si han comprendido la lectura. Dejará que ellos le interroguen sus dudas, mostrándoles siempre como respuesta el mismo texto. Cuando pase a otro grupo, los niños se quedarán leyendo el libro que les acaba de leer.

Después, el profesor pasará al grupo 2, donde volverá a repetir el proceso, hasta pasar por todos los grupos de la clase. Mientras realiza la actividad con un grupo, el resto de los niños tiene su propio libro, y lo podrá estar leyendo.

Cada día, tomará un libro diferente de cada grupo. Al cabo de una semana, habrá leído los cuatro libros de cada grupo. Al empezar la semana, se repartirán nuevos libros a los niños.

Si un día, es un niño quien quiere leer su cuento, se le deja el libro a él, de forma que, poco a poco, irán sustituyendo al profesor.

Al final del trabajo, se produce un ingente proceso de homogeneización de todos los niños de la clase. Al ser grupos flexibles, con forme un niño vaya subiendo de nivel lector, irá cambiando de grupo, de manera que al principio había 8 grupos con 8 niveles diferentes (niveles 1–8), y al final del cuatrimestre sigue habiendo 8 grupos, pero sólo un par de niveles, superiores a los iniciales (niveles 10–11). Se consigue así tal volumen (el bagaje de lectura de un niño puede alcanzar los 60 libros en cuatro meses) y calidad lectora en el aula, que sería imposible llevarlo a cabo sin este recurso.

En el 2º curso de Primaria, estos grupos ya no precisan la dinámica de la nivelación flexible y continua, y se estabilizan como *equipos de trabajo*, cuyas tareas son amplias, complejas y muy diversificadas.

El **horario** de trabajo se mantiene a primera hora de la mañana, ocupando unos tres cuartos de hora.

El **calendario** de trabajo será tres días por semana, distribuidos de la siguiente manera:

- Primer día: trabajo de grupo lector.
- Segundo día: lectura silenciosa del propio libro.
- Tercer día: actividad de lectura.

A su vez, en ambos cursos, los equipos de trabajo en función de una tarea determinan diversas formas de construir el grupo, de organizar la tarea, de obtener el rendimiento adecuado y de revisar, junto con el docente, todo este proceso didáctico y las producciones conseguidas.

TÉCNICAS DE ESTRUCTURACIÓN SEMÁNTICA

Estas técnicas representan propuestas que permiten el desarrollo de la comprensión, a la vez que estructuran cognitivamente la semántica del Lenguaje Escrito. Estas tareas se reservan al último día de la semana, después de haber realizado el trabajo de grupos lectores (tanto en 1º como 2º), y tendrá unas dos horas de duración, desde primera hora de la mañana (de 9 a 11).

Podemos distinguir varios niveles de desarrollo de comprensión lectora:

- **Nivel 1 de Comprensión: Semántica, vivencia y acción corporal.**

En este nivel se definen las relaciones internas del texto, y se verifican a partir de su realización vivencial, corporal y dramática. Cada grupo elegirá uno de los 4 libros con los que ha estado trabajando esa semana, y realizará una de estas tareas, pudiendo echar mano de otros niños, si fuera preciso.

En este sentido, se proponen:

- ↳ Dramatización sin narrador.
- ↳ Lectura dramatizada con narrador.
- ↳ Lectura mimada con título.
- ↳ Lectura mimada sin título.

- **Nivel 2 de Comprensión: Semántica y rasgos suprasegmentales:**

En este nivel se adquiere y desarrolla la comprensión a partir de los elementos expresivos del texto.

Así, se proponen:

- ↳ Lectura onomatopeyizada con narrador adulto.
- ↳ Lectura onomatopeyizada con narrador infantil.
- ↳ Lectura repetida con narrador adulto.

- **Nivel 3 de Comprensión: Semántica y representación gráfica¹⁷:**

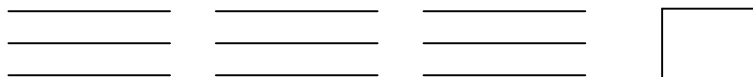
Es el último nivel, y debe favorecer la dinámica de los códigos en contacto que sigue existiendo entre lenguaje icónico–lenguaje alfabético.

Podemos detallar:

- ↪ Dibujo sobre la lectura realizada.
- ↪ Texto sobre las ilustraciones: correspondencia texto–ilustraciones.
- ↪ Elección de la ilustración que caracterice un texto.



- ↪ Elección del texto que caracterice una ilustración.



A su vez, este apartado supone la construcción de: carteles, murales, revistas, folletos, libros, enciclopedias, diccionarios, y todas aquellas actividades de Lenguaje Escrito que se precisen, elaborados dentro del aula, con el buen hacer de los equipos y el maestro.

Materiales y Recursos

Para hacer posible cuanto llevamos dicho, se necesitan materiales y recursos que favorezcan los contextos necesarios a la adquisición de la lectura, y que hagan posible la tarea del docente, sin que le suponga un esfuerzo inconmensurable.

Dentro de esta categoría de instrumentos, son necesarios los siguientes:

- **Biblioteca del Aula.** Compuesta por un centenar de ejemplares, que podrían ser seleccionados de los fondos que poseen los diversos Grupos Editoriales, en las variadas firmas y colecciones que integran, así como otras que se podrían traducir y adaptar.
- **Biblioteca del Centro.** Equipada con colecciones de literatura infantil, escrita por autores para niños, o recopilada de la tradición oral, así como, y sobre todo, versiones diferentes de los clásicos y tradicionales *Cuentos de Hadas*, de la tradición occidental y de otras tradiciones orientales y de indígenas americanos. La selección podría incluir, igualmente, libros de los mejores fondos editoriales, actualmente presentes en el mercado español, e incluso de otras firmas, si se considera necesario.
- **Textos de Lectura.** Seleccionados de los libros de la Biblioteca del Aula, de forma que permitieran la relación texto–contexto, o creados expresamente para el desarrollo de las propuestas necesarias en el presente Proyecto. Estos textos podrían coleccionarse en libros o fascículos, no muy extensos, para su uso a lo largo del curso.

Todos estos textos han de comportar las condiciones descritas y respetar los límites prescritos en el proceso lector del sujeto, tal como se ha comentado, para hacer posible la adquisición de la lectura en las mejores condiciones.

¹⁷ Ejemplos de algunas de estas actividades pueden encontrarse en: RÍUS ESTRADA, M.D.: “*Maduración del Lenguaje. Técnicas Instrumentales*”. Ed. Seco Olea (Madrid, 1983).

- **Cuadernos de Lectura**¹⁸. En realidad, son Cuadernos de Trabajo, en los que se hacen las propuestas de trabajo en gran grupo o grupo-clase, de trabajo en equipo de cuatro componentes, necesarias en el proceso lector, así como también propuestas de trabajo personal, que fijan, de forma personalizada, subjetiva y consciente, las tareas anteriores.

Los cuadernos son también propuestas de aprendizaje integrado de la lectura y la escritura con otras áreas curriculares, en las que el Lenguaje Escrito es un instrumento.

Conclusiones

De toda esta realidad proyectada, es interesante subrayar, quizá, las siguientes conclusiones:

- a. El Proyecto de Lectura deber ir paralelo, en todo momento, al Proceso Lector interno del sujeto, caracterizado por sus componentes neurolingüísticos (madurativos), psicolingüísticos (cognitivos) y sociolingüísticos (culturales).
- b. El Proyecto de Lectura no es un formato rígido. Puede variar en indefinidos modos, formas, recursos y tareas, que afecten a la estructura formal del mismo, y que permitan su factibilidad, siempre que no entren en contradicción irreversible con los elementos teóricos sustanciales que lo definen.
- c. El Proyecto de Lectura es un esbozo o propuesta que todo docente puede llevar a cabo, si hace suyos los supuestos que lo definen y trata de desarrollar en el aula su realización y viabilidad.
- d. El Equipo Docente que apuesta por el Proyecto de Lectura asegura, de forma consciente, la coordinación de los ciclos Infantil y Primaria, y contribuye a la obtención de resultados óptimos en un área tan necesitada de innovación y recursos.
- e. Por último, los fundamentos de la adquisición del Lenguaje Escrito que presenta el Proyecto de Lectura implican el desarrollo de una mayor autonomía intelectual para los niños de 1º y 2º de Primaria, y son un recurso propio de gran solidez para el resto de su escolaridad.

¹⁸ RÍUS ESTRADA, M.D. y otros autores: *Ventana de colores 1, 2, 3, 4. Proyecto de Lectura para 6, 7, 8, 9 años*. Textos y Guía Didáctica. Ed. Anaya (Madrid, 2000). Este proyecto incluye cuentos y lecturas con las características descritas, para trabajar desde 1º – 4º de Ed. Primaria. La guía didáctica incluye una bibliografía con los 40 mejores libros para trabajar los grupos lectores.

