

Paso a paso

MATERIAL PARA EL APRENDIZAJE
DE LA LECTO-ESCRITURA

DESCRIPCIÓN



Autor: LUIS J. FERREIRA CALVO

Ilustrador: GABRIEL SÁNCHEZ GÓMEZ

- VERSIÓN MANUAL: D.L. TF. 1831 - 1987 y N° R.P.I. TF - 6 - 1987
- VERSIÓN DIGITAL: N° R.P.I. 00/2014/3388

Digitalización, arreglo de ilustraciones y coloreado:

LUIS J. FERREIRA CALVO

CONTENIDO DE “PASO A PASO”.

A. MATERIAL DE TRABAJO.

BLOQUE 1° (21 unidades, 271 páginas).

BLOQUE 2° (5 unidades, 94 páginas).

BLOQUE 3° (12 unidades, 166 páginas).

B. DESCRIPCIÓN Y RECURSOS.

1. DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL (34 páginas).

2. ACTIVIDADES PROPUESTAS EN CADA UNIDAD Y OBSERVACIONES (87 páginas).

3. ANIMACIONES.

1. ANÁLISIS-SÍNTESIS DE PALABRAS GENERADORAS (26).

2. SÍNTESIS DE PALABRAS GENERADORAS (26).

3. LETRAS ANIMADAS (24).

4. FAMILIAS SILÁBICAS IRREGULARES (4).

5. ORTOGRAFÍA NATURAL DIFÍCIL (3).

6. SILABAS DIRECTAS E INVERSAS (4).

4. JUEGOS SUGERIDOS (63 juegos, 73 páginas).

5. FICHAS CLAVE GENERADORAS (46 páginas).

6. HISTORIETAS (50 páginas).

7. ABECEDARIO.

8. TABLAS DE REGISTRO. (4).

1. DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.	3
2. DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL.	
2.1. Objeto de su aplicación.	5
2.2. Objetivos que persigue.	8
2.3. Características.	
2.3.1. Su estructura.	11
2.3.2. Está graduado y es acumulativo.	16
2.3.3. Puede ser adaptado.	18
2.3.4. Tiene la posibilidad de ser individualizado.	22
2.3.5. Admite ser socializado.	24
2.3.6. Se puede globalizar.	26
2.4. Actividades propuestas.	28
3. ANEXOS.	
3.1. Excepciones a la gradualidad del material.	29
3.2. Relación de actividades presentadas en cada bloque.	30

1. INTRODUCCIÓN.

El material de trabajo para el aprendizaje de la lecto-escritura “PASO A PASO”, tuvo su origen en una experiencia pedagógico-didáctica vivida en el Colegio “Ángel de la Guarda”, de Educación Especial, de Mollet del Vallés (Barcelona), a principios de la década de los años 80. La experiencia se desarrolló con un grupo de escolares de 10 a 14 años, de características heterogéneas, procedentes la mayoría de escuelas ordinarias de E.G.B., de las que habían sido segregados por “su bajo rendimiento” escolar, o por presentar “dificultades de aprendizaje”. Para abordar esos aprendizajes lecto-escritores postergados, después de descartar materiales de uso escolar infantil, se utilizó inicialmente como referencia el método de alfabetización para adultos “La Palabra” (1), y se desarrollaron diferentes sistematizaciones, poco coincidentes con la mencionada referencia, hasta llegar a la definitiva en 1985, que se registró en 1987. Posteriormente, el material fue aplicado en Tenerife en centros ordinarios a alumnos del Ciclo Inicial de E.G.B. y a otros, considerados de Pedagogía Terapéutica, integrados en niveles de enseñanza posteriores. La versión que se presenta ahora (digitalizada entre 2013 y 2014), no ha sufrido prácticamente modificaciones en sus materiales de trabajo, pero ofrece mejores recursos.

El texto que se muestra a continuación, en el que se describe el material de trabajo, es el originario levemente reducido.

“PASO A PASO” es un material de trabajo, destinado al aprendizaje simultaneado de la lectura y de la escritura de la lengua castellana, que se considera alternativo porque:

1. Constituye un material de trabajo propiamente, y no un método como es habitual entre las publicaciones en uso, aunque posea una estructura metodológica concreta; puesto que no es un modo más o menos específico de hacer y en un orden, o un camino a seguir, sino aquel medio -o

1. AVIÑO P., J.- BRIANSÓ M., M.J. - FLECHA G., R. - ORDÓÑEZ F., S. “La palabra”. Método de alfabetización para adultos. El Roure, Barna 1982, 4 vols.

medios- que se utiliza para caminar por donde convenga en cada caso y de la manera necesaria, dando mayores posibilidades de flexibilidad y de adaptabilidad.

2. Su estructura sistematizada -aunque abierta- y sus características de gradualidad y de ser acumulativo, y las de poderse adaptar, individualizar, socializar y globalizar, le dan la posibilidad de facilitar y asegurar el aprendizaje de la lecto-escritura; pudiendo eliminar, o al menos reducir en gran medida, el fracaso en la adquisición de estos aprendizajes. Con ello ya no se haría tan necesaria la dualidad de métodos, programas y materiales existentes, destinados unos, en la práctica, a quienes puedan aprender con facilidad o a quienes lo hagan con una dificultad que no resulte demasiado escandalosa, y otros dedicados a quienes presenten demasiadas dificultades, hayan fracasado ya o se prevea que van a hacerlo.

3. Su posibilidad de ser globalizado puede permitir una globalización de la enseñanza, trabajando en el Ciclo Inicial fundamentalmente -no exclusivamente- en base a este material, explotando al máximo sus implicaciones didácticas con las distintas áreas del aprendizaje, ya que puede posibilitar las experiencias y adquisiciones propias de ese periodo.

4. Puede inscribirse perfectamente en el ámbito de las actuales pretensiones de integración escolar, e incluso -mejor aún- de no desintegración escolar.

5. Se entiende también como un sólido recurso para mejorar las competencias lingüísticas orales, aunque se destine al aprendizaje de la lecto-escritura específicamente.

Aunque se confía lógicamente en las potencialidades didácticas y pedagógicas de este material, y en sus posibilidades como medio alternativo, cabría puntualizar no obstante que se es consciente de lo profundo de la problemática de los aprendizajes y de las dificultades que nos encontramos maestros y alumnos en la adquisición de las competencias escolares en general y, en concreto, de las lecto-escritoras que nos ocupan. Se considera que lo vital, para ir resolviendo de raíz esa problemática, sería mejorar al máximo los factores que están directa e indirectamente implicados en la situación de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, buena parte de ellos quedan bastante alejados de la posibilidad de incidencia de los profesionales de la enseñanza (o de los estimuladores y colaboradores en el proceso de autoaprendizaje del alumno, si se prefiere); quienes además, a menudo, somos fruto y reflejo, a la par que paradójicamente agentes, de la misma problemática. Podría decirse, haciendo uso de la parábola, que cuando un conjunto de coches cubre un recorrido más o menos accidentado, y se producen -a parte de buenos rodajes, dentro de lo que quepa- pinchazos, entre otras averías y desgastes, lo que procede para lograr una solución real al problema no es intentar entrenar a los coches de forma que, aún transitando por una carretera accidentada y con toda suerte de dificultades o de impedimentos que no faciliten el rodaje, puedan salir airosos, o al menos hacerlo sin pinchazos o sin averías; y para cuando el entrenamiento no surta sus efectos, lo oportuno no es instalar de forma más o menos racionalizada -o irracional- una serie de talleres de comprobación y de reparación de neumáticos en el trayecto, especializados en unas u otras técnicas de comprobación y reparación, que utilicen unos u otros recursos, herramientas y materiales, con unas u otras teorías acerca de la causa o conjunto de causas del pinchazo, sus signos externos, los posibles dictámenes o calificaciones y sobre su arreglo; todo ello con el propósito de devolver los coches, ya en “perfecto estado”, en el mejor de los casos, al mismo circuito donde encontraron sus problemas. Proceder así supondría -como suele suponer-, trabajar para “ir tirando”, y “parchear” cuando no se puede ni tirar. Lo que habría que procurar, más bien, salvo que el modelo utilizado no nos sirva, sería sencillamente operar de forma radical, haciendo que desaparecieran de la carretera todo tipo de objetos pinchantes y cortantes (así no habría que entrenar para esquivarlos, ni habría que reparar lo que no tendería a producirse); o bien, hacer una carretera nueva sin ellos, y poner los medios suficientes para que los neumáticos fueran menos vulnerables. Es el mismo esquema que F. DELIGNY plantea en su igualdad: “Los niños difíciles son a una sociedad lo que un leño verde es a una estufa de madera. Si la estufa no tira, el leño humea, y los expertos se precipitan a examinarlo, a poner en ecuación su grado de humedad y otros detalles ‘científicos’ que expliquen unas burbujas, una espuma y unos silbidos que ni siquiera se habrían notado si la chimenea estuviese bien orientada”. (2).

Está claro que actuar así supondría intervenir en un ámbito estructural al que la pedagogía, al menos la oficial, de hecho, no puede llegar, porque gira por los aledaños del problema, se conforma con “ir tirando” y está enredada con el “parcheo”. Es menester tener presente -siguiendo los planteamientos filosóficos del materialismo histórico- que en último término el lenguaje es una parte integrante del complejo de los modelos sociales de conducta que caracterizan a los grupos humanos y que participa de la misma dialéctica de esos grupos y de la sociedad en que se inserta, explicando muy a menudo aciertos y fracasos en los aprendizajes (3); existiendo otros factores, así mismo estructurales (infra o superestructurales) explicativos de estos fenómenos (4). A este respecto S. MOLINA GARCÍA afirma que: “El problema global de dicho fracaso -en el aprendizaje de la lectura- (igual podría decirse de una razón básica del acierto) es una cuestión que incide directamente en lo socio-pedagógico, o incluso en lo socio-político”. (5). A ello podría añadirse su ligazón con lo socio-económico, completando el círculo. No en vano, en los cuatro modelos de explicación sociológica del fracaso escolar que M. FLUDE distingue: déficit, diferencia cultural, desigualdad social y el fenomenológico, queda patente lo estructural como responsable máximo del mismo (6).

Planteadas así las cosas, conviene aclarar que ya que la carretera está accidentada y que los neumáticos -en general- no están en su estado óptimo (presupuestos de la parábola que se consideran acertados), o ya que la chimenea está mal orientada y que los leños suelen estar más o menos verdes, este material de trabajo lingüístico obviamente no puede constituir ninguna panacea, pero podría ser útil de una manera bastante aceptable para abordar con buen margen de éxito el aprendizaje de la lecto-escritura y, a la par, mejorar las competencias lingüísticas orales de los escolares. Por otra parte, este material no tiene únicamente la posibilidad de encajarse en las achacosas condiciones de aprendizaje actuales, sino que naturalmente podría ser utilizado en otras más favorables, en las que fácilmente podría ver aumentada su eficacia.

2. DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL DE TRABAJO

2.1. OBJETO DE SU APLICACIÓN.

“PASO A PASO” se originó con escolares que tenían posibilidades de adquirir las técnicas instrumentales lecto-escritoras, pero que habían fracasado en el intento. Enseguida, a medida que se iba sistematizando e introduciendo modificaciones, se pensó que podría destinarse a cualquier sujeto que poseyera la posibilidad de incorporar esas técnicas, y que presentara o se supusiera

-
2. DELIGNY, F.: Los vagabundos eficaces. Estela, Barcelona 1971, p. 14.
 3. MOLINA GARCÍA, S.: Enseñanza y aprendizaje de la lectura. C.E.P.E., Madrid 1981, pp.12 y 275.
 4. id., La dislaxia. Revisión crítica. C.E.P.E., Madrid 1983, p.113.
LOBROT, M.: Alteraciones de la lengua escrita y remedios. Fontanella, Barcelona (2 ed.) 1980, pp. 210 ss. y 225 ss.
 - MARTÍNEZ MUÑIZ, B.: Las causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo. Narcea, Barcelona 1980, pp. 89 s.
 - PELARDA DE RUEDA, M. - GÓMEZ ÁLVAREZ, A.: Fichas para la recuperación de dislexias I. C.E.P.E., Madrid 1979.
 - BRASLAVSKY, B. DE P.: La lectura en la escuela. Kapelusz, Buenos Aires 1983, p. 16.
 - I.N.E.E.: Documento base del diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual. Servicio de publicaciones del M.E.C., Madrid 1983, p. 12
 5. MOLINA GARCÍA, S.: Enseñanza y aprendizaje de la lectura. p. 47.
 6. VARIOS.: “El fracaso escolar”. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Santillana, Madrid 1984, p. 663.

que podía presentar dificultades en esas adquisiciones, siempre y cuando no fueran debidas a incapacidad sensorial (ceguera o sordomudez) o mental (deficiencia mental acusada). Sin embargo, se era consciente de lo escurridizo de los términos: “posibilidad”, “dificultad” e “incapacidad”, y de lo dificultoso, complicado y conflictivo que en ocasiones podía resultar determinar la “posibilidad” o “imposibilidad” de desarrollar aprendizajes lecto-escritores, indicar con exactitud la “dificultad” lecto-escritora, o cuando ésta se considera “normal” o “anómala”, y discernir la deficiencia mental “acusada” de la no “acusada” (7); constituyendo, en realidad, nociones nada fáciles de delimitar o de definir, e imposibles a menudo de aislar de sus contextos, con los que interaccionan dialécticamente (8). Por ej., en el supuesto de que se consiguiera determinar con objetividad la imposibilidad o, más levemente, la dificultad para aprender a leer y a escribir de un escolar concreto, ello no se podría hacer desligando a ese sujeto, con su estructura de personalidad específica, de las condiciones de enseñanza-aprendizaje en las que se le considera incapaz de aprender, o capaz de hacerlo pero con dificultades -según sea el caso-; pudiendo incluso ser capaz de conseguirlo si se lograra operar cambios acertados en esas condiciones y/o en su personalidad, perpetrando transformaciones didácticas y psicopedagógicas (9), incluso quizás estructurales -si se pudiera-; aunque también podría ocurrir que no aprendiera de ninguna manera (sería el caso de un niño-a con una deficiencia mental “profunda” o “grave”, por ej., caso en el que la determinación de imposibilidad sí que sería aislable de cualquier contexto).

Ateniéndonos a las exigencias del M.E.C. -obligada referencia-, en lo que a la enseñanza del lenguaje se refiere, se pide que: “al finalizar el ciclo inicial el alumno debe ser capaz de comprender explicaciones orales y textos escritos adecuados al mundo de sus intereses y a su desarrollo intelectual; hablar con buena pronunciación y entonación, utilizando un vocabulario amplio y frases coherentes; expresar sus ideas por escrito con un cierto orden lógico, letra clara y regular y ortografía correcta en las palabras de su vocabulario usual” (10). Es decir, se exige al término de ese ciclo un dominio básico de la lectura y de la escritura. Hay autores (11), y muchos profesionales de la enseñanza, que estiman que una población escolar excesiva no cubre satisfactoriamente esas exigencias. Ante ello, salvo que esa impresión sea incierta, se podría afirmar que: o bien el nivel de exigencias ministerial es elevado, al margen incluso de los resultados que se obtengan, o bien son demasiados los escolares que encuentran, con independencia incluso de ese nivel de exigencias, dificultades en el aprendizaje del lenguaje y, más específicamente, de la lectura y de la escritura, sean del tipo y nivel de gravedad que sean, sin tener por qué responsabilizar de ello a los propios escolares; aunque lo más acertado, quizás, sería asegurar ambas cosas; es decir, que el nivel de exigencias es alto y quizás poco adecuado a la realidad psico-social

-
7. RODRÍGUEZ VEGA, S. - DOMÍNGUEZ GIL, M. J.: “Integración escolar y normalización: Experiencia de integración de niños deficientes en dos Colegios Nacionales de Valladolid”, en La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria. 4ª Jornada de E. E. de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. MOLINA GARCÍA, S. y otros. C.E.P.E., Madrid 1985, p. 271.
- GARRIDO LANDÍVAR, J. Deficiencia mental. Diagnóstico y programación recuperativa. C.E.P.E., Madrid 1984, p. 126.
8. FIERRO, A.: “la integración educativa de escolares diferentes” en La integración del niño disminuido. . . p. 140.
9. MOLINA GARCÍA, S.: Enseñanza y aprendizaje de la lectura. pp.130 s.
10. M.E.C.: Programas Renovados de Educación Prescolar y Ciclo Inicial. Escuela Española, Madrid 1981, p. 48.
11. MOLINA GARCÍA, S.: “La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria: Delimitación conceptual”. En La integración del niño disminuido. . . pp. 13. y 17.
- TORO, J. - CERVERA, M.: T.A.L.E. Test de análisis de lecto-escritura. Pablo del Río, Madrid 1980, p. 91.

del escolar (12), no existiendo de forma plena los medios y las condiciones necesarias y suficientes que permitan alcanzarlo, y que son demasiados los alumnos-as que topan con dificultades más a menos serias.

A este respecto, y acercándonos ya más al objeto actual de aplicación de este material, es preciso mostrar dos presupuestos básicos de los que se parte para la determinación de dicho objeto de aplicación. Uno de ellos supone la consideración de que el aprendizaje de un conjunto de conductas o de un comportamiento, tan sumamente complejo como el lingüístico (particularmente el escrito, desde el punto de vista receptor y emisor -lecto-escritor-; pensemos que la lecto-escritura implica una simbolización del lenguaje, que a su vez es un sistema de símbolos), producto de múltiples factores (discutidos no obstante hasta la sazón por los distintos autores que se han ocupado de ello) e influencias, ha de suscitar necesariamente dificultades y errores lógicos (13); hasta el punto de que hay autores que responsabilizan de la mayor parte de las dificultades a la complejidad de la propia lectura y escritura, no únicamente al escolar y a la metodología didáctica empleada (14). Se considera, pues, complejos esos aprendizajes, a pesar de que a menudo tiende a pensarse, o al menos a asumirse, que lo que se prescribe con carácter de obligatoriedad -como el aprendizaje de la lectura y de la escritura- deba y pueda lograrse, incluso con facilidad, por casi todos los alumnos-as, en el momento que se considere óptimo para todos y, además, con las condiciones que existan (15). El otro de los presupuestos básicos implica la concepción de que lo que se considera en muchos casos “normal” y “anormal”, y más aún el límite entre unas conductas y otras, en el ámbito de la lecto-escritura, y en general en cualquiera, puede ser una pura ficción ideal; desde el momento en que las categorías netamente definidas son prácticamente inexistentes, siendo el especialista y/o el profesional quien las crea, recrea y encasilla, pudiéndose sostener que las conductas lecto-escritoras forman un “continuum” que va desde lo que se considera “normal” a lo “anormal” -o al revés-, sin existir límites claramente discernibles (16); a pesar de los múltiples esfuerzos realizados por muchos autores para delimitar fronteras y definir términos -que incluso a menudo se aplican con acierto-, y que frecuentemente no han originado otra cosa que contradicciones y confusión (17). Tal es así que R.F. WAGNER llega a afirmar que: “Cuanto más leemos sobre los problemas de la lectura -y de la escritura, podría añadirse- más nos confundimos y desconcertamos. Una única cosa parece ser cierta y obvia; hasta el momento actual, los expertos no están seguros de la naturaleza del proble-

12. LOBROT, M.: op. cit., pp. 14 ss.

13. TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit.: pp. 11 ss.

VALETT, R.E.: Dislexia. CEAC, Barcelona 1983, p. 25.

TOMATIS, A.A.: Educación y dislexia. C.E.P.E., Madrid 1979, pp. 29 ss.

14. BRUECKNER, L.J. - BOND, G.L.: Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Rialp, Madrid 1981, p. 197.

15. LOBROT, M.: op. cit., p. 42.

JORDAN, D.R.: La dislexia en el aula. Paidós, Barcelona 1982, p. 12.

16. TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., pp. 17 y 24.

MARTÍNEZ MUÑIZ, B.: op. cit. p. 28.

HUERTA, E. - MATAMALA, A.: Programa de reeducación para dificultades en la escritura. Manual de instrucciones. Pablo del Río, Madrid 1981, p. 8.

CASTILLA DEL PINO, C.: Psicoanálisis y Marxismo. Alianza, Madrid, (3 ed.) 1974, p.145.

17. MOLINA GARCÍA, S.: La dislexia. Revisión crítica. p. 20.

TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., pp. 17 ss. y 26 ss.

TOMATIS, A.A.: op. cit., pp. 7 ss. y 15.

LOBROT, M.: op. cit., pp. 48 ss.

ROUTLEDGE, L.: El niño con deficiencias físicas. Orientaciones para su tratamiento. Médica y Técnica, Barcelona 1980, pp. 104 ss.

ma” (18).

Es decir, existen dificultades en los aprendizajes de la lectura y de la escritura explicables, de por sí, por la propia dificultad que entrañan las conductas lecto-escritoras, sin ignorar ni pretender minimizar en absoluto la existencia de factores propios del aprendiz (ausencia o existencia deficiente de conductas o habilidades previas, conductas excesivamente perturbadoras, etc.), de factores específicos de la situación de aprendizaje y, sobre todo, de otros más amplios de carácter estructural (escolar y socio-económico-político-cultural), que inciden en los anteriores. Ello determinaría la comisión de unos errores lógicos (19), particularmente en los primeros momentos del aprendizaje, habiendo otros momentos posteriores (nada fáciles de determinar, como tampoco lo son los anteriores), en los que las dificultades y errores persisten, empezando a resultar preocupantes en mayor o menor medida. Especialmente a estos casos, potenciales o en acto, iba dirigido el material en un principio cuando se pensó en la ampliación de su aplicación, saliendo del contexto del grupo inicial de trabajo; sin embargo, dado lo dificultosa que es la adquisición de estas técnicas instrumentales, dado que no hay línea divisoria entre quienes asimilan sin dificultad y sin errores y los que no asimilan -poseyendo posibilidades reales de hacerlo- o los que lo hacen con excesivas dificultades y errores, y dadas las características que se le atribuye a este material -que más adelante se apuntarán-, se considera que puede generalizarse su aplicación y hacerse extensible, con objeto de intentar facilitar y asegurar el aprendizaje, a todo niño-a cuya lengua materna sea el castellano especialmente (pues se estima que cada cual debe adquirir primeramente estas técnicas en su lengua materna, ya que su aprendizaje está ligado al dominio sintáctico, fonético y vocabular y a su experiencia con dicha lengua oral), y que esté en condiciones -no así que tenga la edad- de afrontar estos aprendizajes.

No se trata, pues, propiamente de un material especial para individuos con características especiales, aunque haya surgido de unos chicos-as con peculiaridades supuestamente especiales, y aunque pueda ser perfectamente destinado a ese tipo de población, más o menos indiferenciada, al igual que ha ocurrido con trabajos de autores como: A. BINET - SIMON, J. ITARD, E. SEGUIN, M. MONTESSORI, O. DECROLY, A. DESCOEUDRES, por ej. Ello hace que tenga perfecta cabida en el espíritu actual de integración escolar, ya que pretende operar suprimiendo las artificiosas barreras establecidas entre los considerados individuos “normales” y “anormales” y entre instituciones y pedagogías “ordinarias” y “especiales”, haciendo uso de una pedagogía diferencial que parta del reconocimiento de las peculiaridades de cada escolar, de sus similitudes y diferencias, atendiendo sobre todo a estas últimas (20).

2.2. OBJETIVOS QUE PERSIGUE.

Este material de trabajo para el aprendizaje de la lectura y de la escritura simultaneadas, destinado a todo niño-a que esté en condiciones de afrontar dichos aprendizajes con más o menos facilidad o dificultad, y consistente en una sistematización amplia y variada de ejercicios, confeccionados a partir de palabras de un vocabulario infantil considerado básico, y de oraciones y textos compuestos con ese vocabulario, tiene como objetivos primordiales:

1. En el ámbito lector. Siguiendo la definición que ofrece de lectura G. MIALARET y los tres niveles en ella implícitos (21), a pesar de que, como indican S. MOLINA GARCÍA y B. BRAS-

18. MOLINA GARCÍA, S.: op. cit., p.7

19. TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., p. 24.

MOLINA GARCÍA, S.: op. cit., p.47.

20. MARTÍN GONZÁLEZ, P.: “Proyecto pedagógico diferencial”. En La integración del niño disminuido... p. 78.

21. JIMÉNEZ, J.M.: La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.

El método “MAPAL”. C.E.P.E., Madrid 1983, p. 18.

MOLINA GARCÍA, S.: op. cit., p. 79.

LAVSKY, haya especialistas que ni siquiera se planteen darle una definición a la lectura, de que otros ofrezcan vaguedades y contradicciones al respecto y de que otros -o los mismos- reconozcan lo dificultoso de formular una definición integral satisfactoria (22), con este material se pretende que el niño-a vaya consiguiendo de forma simultánea la interiorización de los distintos fonemas asociados a sus correspondientes grafemas (claves de la lectura y de la escritura) y las leyes que rigen sus relaciones o combinatoria con sus excepciones, logrando así la adquisición de la función de descifrado o transcripción de un mensaje escrito a otro sonoro; así mismo se pretende, de la misma forma y al tiempo, el dominio de las funciones de comprensión o de captación del contenido de la sucesión gráfica y de interpretación de lo leído; funciones propias de las fases y momentos de los tipos de lectura mecánica (controlada exclusivamente por aspectos físico-visuales del material impreso, que opera como estimulación discriminativa), de lectura comprensiva (controlada por el aspecto significativo) y de lectura crítica (controlada por las propias operaciones mentales de asociación, razonamiento, análisis y síntesis, etc.); fases y momentos que se pretenden sincronizar en este material (23). También se intenta que el aprendiz pase por las tres fases diacrónicas que J. DOWNING reconoce en el aprendizaje de la lectura (reconocibles así mismo en el de la escritura): la 1ª cognitiva o de comprensión y adquisición de las funciones y técnicas lectoras mencionadas, la 2ª de dominio o de adquisición y perfeccionamiento progresivo mediante la práctica, para que posteriormente en los siguientes niveles escolares pueda pasar a la fase 3ª de automatismo o de dominio total, que permita hacer uso de la lectura sin ningún esfuerzo (24); haciendo prevalecer ya definitivamente el código grafo-ideal, o “segundo sistema de la lengua escrita”, sobre el grafo-fonético, o “primer sistema” -siguiendo la terminología de M. LOBROT (25)-, del que en esta última fase el escolar ya se valdrá raras veces.

2. En el ámbito escritor. A través de las tres modalidades de escritura: de copia (proceso visomotor que supone la reproducción de modelos de estímulos visuales discriminables), de escritura al dictado (proceso audio-motor, más complejo que el anterior, que entraña el conocimiento y dominio de las claves lecto-escritoras para poder reproducir fielmente los estímulos auditivos) y de escritura espontánea o composición (proceso gnoso-motriz de mayor complejidad aún, que ya no parte de forma inmediata de modelos visuales o sonoros, y que implica el llamado “lenguaje interior”) (26), pedidas casi de forma simultánea desde las primeras unidades del material (la escritura espontánea de frases u oraciones y textos se incorpora más tarde, no así la de palabras; pero se desarrollan desde el principio sus equivalentes previos de expresión oral y pictórica), “PASO A PASO” pretende la adquisición de una escritura legible, correcta desde el punto de vista gráfico y ortográfico, atendiendo a la ortografía fonética o natural fundamentalmente, co-

MOLINA GARCÍA, S.: op. cit., p. 79.

22. MOLINA GARCÍA, S.: Enseñanza y aprendizaje de la lectura. pp. 75 s.

BRASLAVSKY, B. DE P.: op. cit., pp. 29 ss.

23. BRUECKNER, L.J. - BOND, G.L.: op. cit., pp. 137 s.

TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., p. 14.

MATA, M. - CORREIG, M. - CORMAND, J.M.: Programa “letra por letra”. Libro del maestro. Bases para una didáctica de la lectura y de la escritura. Galera, Barcelona 1978, pp. 19. y 26.

BALESSE, L. - FREINET, C.: La lectura en la escuela por medio de la imprenta. Laia, Barcelona (4ª ed.) 1979, p. 67.

INIZÁN, A.: 27 frases para enseñar a leer. I. Pablo del Río, Madrid 1980, p. 31.

BRASLAVSKY, B. DE P.: op. cit., p. 91.

24. *ibid.*, p. 35.

25. LOBROT, M.: op. cit., pp. 110 ss.

26. TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., pp. 15 ss.

respondiente a los fonemas cuya transcripción gráfica es unívoca, pero también, aunque con menos insistencia (27), a la ortografía convencional de las palabras del vocabulario usual con el que se trabaja. Así mismo, intenta lograr la consecución de una composición sencilla y clara.

En suma, “PASO A PASO” persigue el dominio básico de la lectura y de la escritura, intentando facilitar y asegurar su aprendizaje; lo que puede determinar la consecución de buenos hábitos de lectura y de escritura (28), propósito obligado de todo método, programa o material de trabajo y de toda actividad docente de lecto-escritura. Hábitos que permitan el aprovechamiento de la lectura como medio indirecto de aprendizaje, superior a otros incluso, aunque reconociendo la prioridad de la experiencia directa (29), y como instrumento de goce o incluso de proyección fantasmagórica (30), y la utilización de la escritura como medio de comunicación y de expresión de ideas, emociones, sentimientos, conflictos, etc.; prácticas que permitan así mismo que se vaya suplantando la sublexia y la subgrafía -sobre todo- existentes (31), o de lo contrario podría ser cierto, como asegura MAÇ LUHAN, que lo escrito no tenga otra alternativa que extinguirse o morir, para dar paso a las telecomunicaciones (32).

Como es lógico, se está planteando objetivos referidos a un aspecto de la dimensión escrita de la lengua (el lecto-escritor), pero “PASO A PASO” se plantea también como objetivo, de forma indirecta y directa, mejorar el lenguaje oral del alumno; ello es posible porque se trabaja de modo natural a partir del manejo del lenguaje oral (de un universo vocabular básico infantil, que se emplea de manera aislada y estructurada en oraciones y textos y de múltiples actividades de carácter morfológico y sintáctico -sin plantearse adquisiciones de nomenclaturas gramaticales, propias de otros momentos-). Se pretende, pues, que mientras que el escolar va aprendiendo a leer y a escribir vaya mejorando su dominio de la lengua oral; lógicamente a un nivel básico, pero suficiente como para ir abordando con mayor margen de éxito los distintos aprendizajes académicos, como para estructurar mejor su mente, o como para afrontar sus relaciones sociales con más acierto; aspectos en los que la implicación del lenguaje oral es innegable. Esta utilidad que presenta este material de trabajo, hace que pueda tener particular interés su aplicación en zonas geográficas y a grupos sociales e individuos que presenten un desarrollo precario del lenguaje oral.

Junto a estas pretensiones didácticas se han de tener otras propiamente psicopedagógicas, que se consideran de capital importancia: que se tome en consideración no solamente eso que el chico-a tiene que aprender, sino también su estado psicológico cuando realiza esas adquisiciones, como advierte C. FREINET al aseverar que “lo que cuenta es el punto de llegada y el estado del niño en esa llegada” (33).

Dado que éste no es un material especial destinado a escolares “especiales, habrá que manifestar, como es lógico, que no tiene por objetivo la práctica de “reeducaciones”; en parte por considerar que en realidad lo oportuno -y lo más realista, aunque quiera presentarse como lo más utópico- son las “educaciones” en condiciones tales (tanto a nivel docente, institucional o estructural) que no dejen lugar a las “reeducaciones”, y por pensar que quizás la mayor parte de las “reeducaciones” resulten ser propiamente inoperantes y, a veces, perjudiciales (34); ya que a me-

27. LOBROT, M.: op. cit., pp. 176 s.

28. HENDRIX, CH.: Cómo enseñar a leer con el método global. Kapelusz, Buenos Aires (5ª ed.) 1972, p. 73.

29. BRSLAVSKY, B. DE P.: op. cit., pp. 11 s. y 90.

30. MARTÍNEZ MUÑIZ, B.: op. cit., pp. 33 s.

31. LOBROT, M.: op. cit., pp. 266 ss.

32. *ibid.*, p. 23.

33. FREINET, C.: El método natural de lectura. Laia, Barcelona (3ª ed.) 1978, p. 73.

34. LOBROT, M.: op. cit., pp. 242 ss.

MOLINA GARCÍA, S.: Enseñanza y aprendizaje de la lectura. p. 13.

nudo no son otra cosa que luchas contra lo que se tome como síntoma (35), y que frecuentemente los niños-as objeto de “reeducaciones” y de tratamientos “especiales” para el aprendizaje de la lecto-escritura, lo que precisan en verdad es que se les enseñe a leer y escribir correctamente sin aparatosidades terapéuticas (36). Se estima que, quizás, para algunos casos que precisen de algún tipo de tratamiento propiamente especial -casos que probablemente sean excepcionales-, posiblemente pueda dárseles a partir de este material de trabajo, como recurso complementario, pero no se entendería como una tarea “reeducativa”.

2.3. CARACTERÍSTICAS.

2.3.1. Su estructura.

“PASO A PASO” se agrupa en tres grandes bloques de trabajo. El 1º comprende un material verbal construido solamente con sílabas directas, tanto en palabras, en frases u oraciones, como en textos, en el que se presentan todos los fonemas y grafemas de la lengua castellana; en el 2º se ofrece un material elaborado con sílabas directas e inversas, iniciadas éstas últimas por vocal o por consonante; y en el 3º a las sílabas directas e inversas se le añaden las directas dobles. De este modo se trabajan todas las posibles posiciones de cada fonema-grafema, cubriendo toda la casuística de la mecánica de la lengua escrita castellana (37). Cada bloque se subdivide en una serie de unidades de trabajo, de forma que el 1º comprende 21, el 2º agrupa a 5 y el 3º incluye 12 unidades. El total de unidades son 38, pues. A su vez, en cada unidad de trabajo están recogidas una serie de fichas de actividades y ejercicios (unas simples que cubren todo un folio, y otras dobles en las que el folio recoge dos subfichas o actividades, siendo estas últimas las más abundantes) El total de fichas es de 271 en el bloque 1º, 94 en el 2º y 166 en el 3º.

Cada una de las unidades de trabajo se estructura a partir de una “palabra generadora”, aislada e incluida en una oración llamada así mismo generadora. Las “palabras generadoras” seleccionadas son -en el orden que se presentan- para el bloque 1º: **pala, sopa, tele, dedo, moto, casa - queso, roca, perra, pera, boca - vaso, foca, llave, yo, nube, niño, jarra - gitano, ducha, hucha, pozo - cepillo, gorro - guitarra y taxi** (el fonema-grafema de trazo rojo es el que se introduce en la correspondiente unidad de trabajo); para el 2º: **escuela, antena, armario y albañil**, como más frecuentes en la lengua castellana (se presenta una 5ª unidad donde se agrupa material verbal que incluye otras sílabas inversas poco frecuentes en el vocabulario básico infantil, e incluso en la lengua castellana, como **-z, -c, -d**, etc.); y para el bloque 3º: **trece, dragón, primero, brazo, cremallera, fruta, grifo, plaza, blusa, bicicleta, flecha y globo**. (ver “Fichas clave generadoras” en recursos nº B.5).

Estas palabras se denominan generadoras porque fácilmente pueden haber sido y pueden ser generadoras de experiencias vitales múltiples y de contenidos de aprendizaje, y tienen igualmente la posibilidad de ser generadoras de lenguaje (dado que descompuesta cualquiera de esas palabras en sus fonemas-grafemas y uniendo los consonánticos a las distintas vocales -formando familias silábicas fonético-gráficas- propician la creación de nuevas palabras, por la combinación de estos elementos silábicos entre sí, o por la unión de alguno de estos con otro u otros de otras familias silábicas fonético-gráficas con anterioridad trabajadas; todo un universo vocabular al que se puede llegar con facilidad).

En la selección de estas “palabras generadoras” se ha tenido en cuenta que lo sean o que puedan serlo realmente; es decir, que puedan haber originado, o puedan originar fácilmente viven-

35. MUCCHIELLI, R. - BOURCIER, A.: La dislexia. Causas, diagnóstico y reeducación.

Cincel-Kapelusz, Madrid 1979, p. 127.

MARTÍNEZ MUÑIZ, B.: op. cit., pp. 27-8.

36. TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., pp. 24, 27 s. y 35 ss.

37. MATA, M. - CORREIG, M. - CORMAND, J.M.: op. cit., p. 27.

cias, contenidos de aprendizaje y lenguaje; que estén formadas preferiblemente por dos o tres sílabas; que empiecen, a ser posible, por el fonema-grafema que se pretende introducir y en la posición que se desee trabajar (en sílaba directa, inversa o directa doble); que respondan a las dificultades fonético-gráficas de la lengua castellana, recogiendo todos los fonemas-grafemas y en todas sus posibles posiciones silábicas, de forma secuenciada progresiva y acumulativa; que los fonemas fácilmente confundibles -desde al punto de vista fonético- estén preferiblemente suficientemente distanciados en la sucesión ordenada de “palabras generadoras”, recogiendo con más frecuencia los más dificultosos; sin embargo, los que son confundibles desde el punto de vista gráfico se han colocado en unidades sucesivas, siguiendo un criterio contrario, ya que la discriminación visual suele hacerse menos dificultosa que la auditiva. Así mismo, se ha tenido presente en la selección de estas palabras que desde ellas puedan ser trabajados un amplio número de aspectos de las distintas áreas del aprendizaje, con el ánimo de intentar globalizar la enseñanza en base a la lecto-escritura -o a su contenido-, ligando ésta a otros contenidos y experiencias. Por último, se ha tenido en cuenta que las palabras escogidas pertenezcan a la realidad cotidiana del escolar, procurando que puedan ser lo suficientemente significativas o pertinentes y motivantes, y al vocabulario básico del niño-a de 6 a 7 años preferiblemente (38).

El material que se recoge se caracteriza por ser exclusivamente verbal y pictórico, estando éste estrechamente relacionado y en función de aquél. Es verbal, por considerar que a leer y a escribir se aprende redescubriendo los códigos y mecánica de la lengua, leyendo y escribiendo sobre todo, y esto ha de hacerse básicamente sobre material verbal, con el apoyo pictórico cuando sea necesario o conveniente. Este criterio discrepa, en parte, con el de otros materiales, métodos y programas, presentados como reeducativos y ligados a la cuestionada expresión diagnóstica de “dislexia”, sobre cuya etiología, diagnóstico y recuperación, además, suelen verse discrepantes teorías (39); instrumentos estos que incluyen abundantes actividades, muchas veces desligadas de expresiones verbales, que pretenden ejercitar funciones supuestamente primordiales y previas a la lecto-escritura -sobre las que, por otra parte, existe un espectacular desacuerdo (40)-, no sabiendo incluso a ciencia cierta si son funciones básicas sobre las que se fundamente

38. FREIRE, P.: La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI, Buenos Aires (15 ed.) 1974, pp. 109 ss.

AVIÑO A, J., - BRIANSÓ, M.J. - FLECHA, R. - ORDÓÑEZ, S.: Didáctica del método de alfabetización para adultos “La palabra”. El Roure, Barcelona 1983, p. 5.

PÉREZ, G. - AGUADO, A.: Bases didácticas del proyecto 5/8. Narcea, Madrid (2ª ed.) 1981, pp. 109 ss.

39. TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., pp. 17 ss.

LOBROT, M.: op. cit., op. 63 ss.

FARNHAM - DIGGORY, S.: Dificultades de aprendizaje. Morata, Madrid 1980 p. 173.

FERNÁNDEZ B., F. - LLOPIS P., A. - PABLO DE R., C.: La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación. C.E.P.E., Madrid (4ª ed.) 1978, pp. 9 y 65 ss.

MOLINA G, S.: La dislexia. Revisión crítica. pp. 23 ss. y 63.

TOMATIS, A.A.: op. cit., pp. 7 ss. y 19 ss.

40. MOLINA G., S.: Enseñanza y aprendizaje de la lectura. pp. 41, 44 s., 127ss., 202, 207s., 209, 212 s. 242 ss.

id., La dislexia. Revisión crítica. pp. 54 ss.

AUZIAS, M.: Los trastornos de la escritura infantil. Laia, Barna (2ª ed.) 1981, pp. 7 y 34 ss.

RICO VERCHER, M.: “La integración del niño minusválido, un reto a la organización escolar”. En La integración del niño disminuido... p. 159.

PÉREZ - PORTABELLA, F.J. - LRQUÍA M., B.: Para la integración del deficiente.

C.E.P.E., Madrid (4ªed) 1981 pp.173 ss.

BRASLAVSKY, B. DE P.: op. cit., p. 109.

la lectura y la escritura, con lo que puede correrse el riesgo, además, de hacer recorrer al escolar un camino incierto que no se sabe muy bien dónde llevará, y que pudiera ser que no fuera el más adecuado para ir por donde queremos ir (41): el dominio de estas técnicas instrumentales de la forma menos dificultosa y menos insegura, y llegar al final de ese proceso en el mejor estado psicológico posible. Puede ser que este material resulte verbalista en exceso (por la abundancia del material verbal, no porque inhiba la actividad autodescubridora del alumno-a), incluso con un contenido que a veces no suscite el interés del chico-a y, por tanto, no le motive por sí plenamente; sin embargo, la motivación puede derivarse precisamente del dominio, seguridad y progreso que puede fácilmente experimentar, precisamente en base a ese cuantioso material verbal sistematizado, creciéndose necesariamente en el alumno-a su interés por él; a parte de que puede admitir ser podado -reducido su “verbalismo”- con miras adaptativas (aspecto sobre el que ya se escribirá más adelante), y de que tampoco es propiamente un material falto de interés.

Así mismo, se caracteriza por ser altamente sistematizado. Se ha confeccionado de ese modo por pensar que es un recurso básico para afrontar la adquisición de la técnica lecto-escritora, de la forma más sencilla y sólida posible, sobre todo en la medida en que los chicos-as vayan encontrando o se puedan encontrar más o menos dificultades en esa adquisición, del tipo y grado que sean; más especialmente en aquellos casos en los que el razonamiento abstracto se vea limitado, individuos que -como indican L.J. BRUECKNER y G.L. BOND- suelen estar más o menos faltos de iniciativa y necesitan instrucciones detalladas, un encauzamiento inmediato en su trabajo, unas finalidades en sus tareas claramente fijadas y de alcance limitado y unas actividades bien planificadas (42); no obstante, a parte de que este material no se destine específicamente a este tipo de individuos, aunque esté minuciosamente sistematizado, no sólo no sofoca la iniciativa, la creatividad, la espontaneidad y el autodescubrimiento, sino que se intenta potenciarlos de diversas maneras, dando la oportunidad de que sea el escolar quien, en la medida de sus posibilidades, descubra por sucesivos procesos de análisis y de síntesis las claves y mecánica lingüística; es decir, investigue las relaciones fonema-grafema y la formación de palabras, expresiones, oraciones o textos, autodescubra las claves del código lingüístico y redescubra su propia lengua (43). Queda, pues, observado el “principio de actividad”, común denominador de los mé-

MUCCHIELLI, R. - BOURCIER, A.: op. cit., pp. 65 ss. y 70.

MARTÍNEZ MUÑIZ, B.: op. cit., pp. 126 ss.

FERNÁNDEZ B., F. y otros: op. cit., pp. 30 ss.

VALETT, R.E.: op. cit., pp. 12 s.

VARIOS.: “Aprendizaje lector”. En Diccionario de las C.E. p.124

FROSTIG, M.: Figuras y formas. Programa para el desarrollo de la percepción visual. Panamericana, Buenos Aires 1980, pp. 49 s.

MATA, M. y otros: op. cit., p. 16.

JIMÉNEZ, J.M.: op. cit., p. 24.

PELARDA DE R., M. - GÓMEZ A., A.: op. cit.

BANDRÉS, M.P. - SABATER, M.L.: Ejercicios para la reeducación de dislexias. Escuela Española, Madrid 1977, pp. VII s.

HUERTA, E. - MATAMALA, A.: op. cit., pp. 9 s.

FERNÁNDEZ, S.: Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio. Narcea, Madrid (2ª ed) 1981, pp.79 ss.

41. HUERTA, E.,- MATAMALA, A.: op. cit., p. 10.

TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., pp. 20 ss.

BRASLAVSKY, B. DE P.: op. cit., pp. 42 s. y 57.

42. BRUECKNER, L.J. - BOND, G.L.: op. cit., pp. 235.

JORDAN, D.R.: op. cit., p. 92.

43. MATA, M. y otros: op. cit. p. 17

todos activos, propugnados por el movimiento de la “Escuela Nueva”, que con inspiraciones doctrinales distintas comulgan en el respeto de los intereses y actividad espontánea del niño-a, en fomentar el trabajo autónomo y la propia singularidad de cada cual, y en considerar el aprendizaje como un fruto de la acción del alumno, no como una recepción vertical y pasiva de saberes prefabricados (44). Es decir, se trata de un material con una estructura ordenada minuciosamente de forma progresiva y sistematizada (45), pero dotada de flexibilidad y apertura; permitiendo que el niño-a sea el protagonista y el centro de su propio aprendizaje y, en consecuencia, éste fruto de su actitud de actividad y contacto, de sus tanteos experimentales, de su práctica y de su reflexión, o de su praxis; y pudiendo lograr, a la par, que se obtenga el máximo de eficacia pedagógico-didáctica y de satisfacción, con el mínimo de desgaste, conflictividad, etc., restando obligatoriedad y favoreciendo sentimientos de libertad y autonomía y de afirmación personal (46).

En “PASO A PASO” se presenta, pues, una estructura sistematizada, pero permite revisarse y reestructurarse en cada caso concreto de aplicación, en la medida de lo necesario, recuperando el sentido de las fases de elaboración y de acción práctica de la metodología FREIRE, en la que la sistematización se hace a posteriori en contacto con cada realidad concreta y para esa realidad (47). Se considera que es preciso ponerse en guardia frente a toda sistematización, como afirma L. BALESE, recelar o adoptar un espíritu crítico frente a ella (48), pero no estar en contra de toda sistematización, como hace el mismo autor, y para todos los casos y situaciones. No puede enaltecerse lo asistemático o la pura espontaneidad, aunque sí hayan de tener su merecida cabida, en detrimento de la actividad docente y de la utilización de materiales didácticos, como si fueran antinomias irreductibles; ya que suele resultar necesaria e imprescindible en mayor o menor medida, de una manera u otra, la intervención del enseñante (aunque también sea aprendiz en el proceso de auto-aprendizaje del escolar) creando o utilizando métodos, situaciones de aprendizaje, planificando recursos, etc.; y ello conviene hacerse a partir de un material e instrumento de trabajo más o menos sistematizado, pero abierto para ser adaptable, sobre el que desarrollar ese proceso de auto-aprendizaje y estimular la iniciativa del niño-a; no teniendo por qué ser incompatibles la sistematización y el auto-aprendizaje o la espontaneidad (49). “No debe haber contradicción -como advierte A. INIZÁN- entre la libertad del aprendiz y la del enseñante y una didáctica minuciosamente preparada, como tampoco hay contradicción entre la forma obligada de la herramienta en la palma de la mano y la multiplicidad de gestos que realiza el ebanista”. (50).

BRASLAVSKY, B. DE P.: op. cit., p. 48.

INIZÁN, A.: op. cit., p. 23.

PÉREZ, G. - AGUADO, A.: op. cit., p. 113.

TOMATIS, A.A.: op. cit., p. 38.

44. VARIOS.: “Método activo”. En Diccionario de C.E. p. 953.

45. BRUECKNER, L.J. - BOND, G.L.: op. cit., pp. 147 ss.

46. I.N.E.E.: op. cit., pp. 13 s.

AUZIAS, M.: op. cit., p. 51.

LÓPEZ ROMÁN, J.: Fundamentos psicológicos de los programas renovados. Escuela Española, Madrid (2ª ed.) 1985, p. 44.

FREINET, C.: op. cit., pp. 6 ss., 82 y 137 ss.

FERNÁNDEZ, S.: op. cit., p. 95.

PIAGET, J.: Psicología y pedagogía. Ariel, Barcelona (8ª ed.) 1981, pp. 186 s.

OSTERRIETH, P.: Psicología infantil. Morata, Madrid (4ª ed.) 1974, pp. 156 ss.

47. FREIRE, P.: op. cit., pp. 109 ss.

48. BALESE, L. - FREINET, C.: op. cit., p. 80.

49. BRASLAVSKY B. DE P.: op. cit., pp. 49 s.

50. INIZÁN, A.: op. cit., p. 128.

Para la selección del universo vocabular que se utiliza en el material a lo largo de sus distintas actividades, se ha usado básicamente la publicación “Vocabulario básico infantil” del colectivo ROSA SENSAT. También se ha consultado el “Vocabulario del español hablado” de L. MÁRQUEZ VILLEGAS (51), para la selección de escasas palabras no recogidas por el mencionado colectivo, pero sólo se ha empleado el primer nivel de vocablos (palabras usadas muy frecuentemente en la lengua familiar). Así mismo, de igual modo que se ha omitido algunas palabras del “Vocabulario básico infantil” que no parecían tan básicas, se ha incorporado otras que se han estimado usuales. A este respecto, es necesario tener presente que el considerado vocabulario infantil básico no tiene ningún carácter absoluto, estando ligado a una serie de factores, fundamentalmente al lugar (en este sentido es menester considerar las variantes del castellano normativo en las distintas comunidades castellano-parlantes; precisamente en Tenerife se aplicó una versión ajustada al lenguaje canario), al momento, a los grupos y clases sociales y a influencias de determinados medios de comunicación de masas (especialmente la televisión); aunque tampoco tiene un carácter totalmente relativo. Lo cierto es que existe un vocabulario más o menos básico -variable en el espacio y en el tiempo-, entre los chicos-as del que es necesario valer-se para afrontar la adquisición de la otra vertiente del lenguaje, la escrita. En esta sistematización se ha partido de un vocabulario que se puede considerar más o menos estándar, pero no puede pretenderse de él que se ajuste plenamente a toda la realidad lingüística, dado que ésta es múltiple; correspondiéndole al maestro-a que lo utilice esa labor de ajuste. Sí se ha procurado no introducir vocablos que se consideraran fuera del dominio básico, a pesar de que haya autores que añadan en sus materiales la nueva dificultad de las palabras desconocidas, so pretexto de enriquecer el vocabulario del niño-a, al tiempo que se aprende a leer y escribir, o que presenten vocablos sin sentido “con la intención de ejercitar al alumno en la mecánica de la lectura” (52), o de evitar que se realice una lectura global, o de “ayudar a que el niño desarrolle su pensamiento auditivo-verbal” (53). En este material se entiende que introducir este tipo de vocablos supone complicar aún más el aprendizaje de unas técnicas de por sí ya complicadas, e introducir dispedagogías (54). De cualquier manera, aunque no se ofrezcan vocablos carentes de sentido, en la actividad de “Síntesis, lectura y copia de palabras” -común a todas las unidades del material- se permite que el escolar cree palabras vacías de sentido, si lo desea o si le surgen espontáneamente, pero sabiendo leerlas y siendo consciente de su carencia de sentido. Dado que se ha hecho uso sobre todo de la publicación del colectivo ROSA SENSAT, y ya que éste establece tres niveles por edades en su vocabulario (6 - 7, 7 - 8 y 8 - 9 años), quizás convendría utilizarla junto con este material por su valor indicativo, al igual que las publicaciones vocabulares básicas que pudieran existir en las diferentes comunidades castellano-parlantes.

Se ha intentado presentar las fichas de trabajo de tal forma que se redujeran los estímulos impertinentes al máximo y se destacaran los pertinentes; así, en cada ficha se ofrece únicamente uno o dos márgenes azules para limitar el espacio, una doble numeración (una en la parte superior derecha, junto a la “palabra generadora”, que indica el nº de la ficha de la unidad de trabajo, y otra en la parte inferior izquierda que señala la página del bloque, con un fondo de una figura

51. ROSA SENSAT (colectivo).: Vocabulario básico infantil. Biblograf, Barcelona 1978, pp. 37 ss.

MÁRQUEZ VILLEGAS, L.: Vocabulario del español hablado. S.G.E.L., Madrid 1975, pp. 11 ss.

52. PÉREZ MARINA, J.: Método esperanza I. C.E.P.E., Madrid. 1980.

53. FURTH, H.G. – WACHS, W.: La teoría de Piaget en la práctica. Kapelus, Buenos Aires 1978, p.189.

54. MOLINA G., S.: Enseñanza y aprendizaje de la lectura. p. 60.

JIMÉNEZ, J.M.: op. cit., p. 89.

HUERTA, E. - MATAMALA, A.: op. cit., p. 16.

geométrica específica para cada bloque -círculo para el 1º, cuadrado para el 2º y triángulo para el 3º-), el material verbal debidamente ordenado, con los destacamentos oportunos y algunas ilustraciones sencillas, sin colorear, enmarcadas con rojo.

2.3.2. Está graduado y es acumulativo.

“PASO A PASO” posee una estructura interna de tipo progresivo y acumulativo, ya que está secuenciado de forma gradual creciente, en orden a sus dificultades, aplicando un principio pedagógico-didáctico básico en la enseñanza de la lecto-escritura. Así, las unidades son progresivas puesto que suele ser creciente su secuenciación en base a la dificultad de las “palabras generadoras” que las encabezan (consideradas en cada bloque, o en su conjunto en los tres bloques) y creciente es la complejidad del universo vocabular con el que se va trabajando en cada una y las estructuras gramaticales que se van presentando. Del mismo modo, esas unidades son acumulativas dado que cada “palabra generadora” se compone de un nuevo fonema-grafema y de otro u otros ya integrados, y el universo vocabular de cada unidad se obtiene a partir de la descomposición de la “palabra generadora” en sus familias silábicas fonético-gráficas y de la combinación entre alguna sílaba de la familia que presenta el fonema-grafema novedoso y cualquier sílaba de las familias fonético-gráficas precedentes, efectuando recapitulaciones sucesivas. En cada unidad, pues, se trabaja con la única novedad (salvo raras excepciones que aparecen indicadas en el anexo nº 1 de “Excepciones a la gradualidad del material”) del fonema-grafema que se introduce, en una determinada posición silábica y con todos los anteriormente trabajados en las unidades precedentes; siguiendo una medida de dosificación que puede garantizar la rápida y fácil integración del fonema grafema en estudio, y que puede permitir leer y escribir -al dictado y espontáneamente incluso- el material con el que se trabaja en cada momento; evitando el riesgo de fracaso, aumentando la sensación de éxito y la conciencia de progreso, y reforzando la motivación e impulsando al niño-a a superar nuevas dificultades fácilmente (55). Esta situación coloca al niño-a ante una especie de juego arquitectónico en el que cada vez se dispone de más piezas y de mayor dominio de las mismas, aumentando paulatinamente las posibilidades de creación; al que se juega utilizando la norma “crea lo que puedas con los elementos de que dispones -que domines-”. Todo el material que figura en cada unidad está construido, entonces, con el fonema-grafema novedoso en una determinada posición silábica, o con algún otro fácilmente confundible con él, desde el punto de vista auditivo o visual (a condición de que haya sido ya trabajado), y con cualquiera de los ya estudiados. Este material confundible suele presentar, desde sendos ámbitos fonético y gráfico: sustituciones, omisiones, adiciones, inversiones y, en algunos casos, rotaciones de letras, de sílabas sobre todo y, en ocasiones, de palabras; errores que con más frecuencia suelen cometerse en la adquisición de las técnicas lectoras y escritoras, siendo decreciente esa frecuencia según el orden presentado (56).

Esa gradualidad queda cifrada, por otra parte, en la progresiva complicación de las actividades presentadas, que además están confeccionadas con un material verbal que se complica “paso a paso”. Las actividades observan una triple gradualidad: una interior, referida al material de cada una, que suele presentarse graduado, y otras dos exteriores, alusiva una a los cambios en la presentación de una misma actividad, y otra referida a la evolución de distintas actividades que guardan alguna relación entre sí. Del mismo modo, la gradualidad se muestra ofreciendo una

55. BRUECKNER, L.J. - BOND, G.L.: op. cit., pp. 235 s.

56. TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., pp. 59 ss., 70 ss., 76 ss., 81 ss. y 88 ss.

MOLINA G., S.: La dislexia. Revisión crítica. pp. 51 ss.

JIMÉNEZ, J.M.: op. cit., pp. 129 s. y 241 ss.

BRUECKNER, L.J. - BOND G.L.: op. cit., pp. 200 ss. y 228 ss.

HUERTA, E. - MATAMALA, A.: op. cit., pp. 11 s. y 15 s.

parte de la actividad (un ejercicio) ya realizado, a modo de modelo o muestra, cuando la actividad se presenta por primera o primeras veces, dejando de ofrecerse con posterioridad.

También queda manifestada dicha característica en la gradual reducción de los distintos cuerpos de los tipos de letra utilizados, practicada en cada bloque siguiendo algunas de las indicaciones de J. TORO y M. CERVERA (57); en consecuencia, las pautas que se ofrecen para la escritura observan, por bloques también, la misma gradual reducción de la altura de sus cuerpos. No se ha considerado una gradual supresión de los componentes de la pauta, por considerar que existen muchos escolares que precisan de pautas completas; además, es menester tener en cuenta que el niño-a no escribe únicamente sobre este material, sino que alterna su uso con otros tipos de pautas o con la escritura sin ellas cuando escribe en otros medios en su actividad escolar; pudiendo aprovecharse esta coyuntura para ayudar al abandono de la pauta cuádruple. Se emplea este tipo de pauta para facilitar la escritura de los distintos cuerpos del grafema y para favorecer el trazo; pero en la medida en que esa ayuda se considere innecesaria para algún alumno-a e, incluso, perjudicial para el desarrollo de su letra personal, debe prescindirse de ella; por lo que la pauta carece del sentido de horma. No obstante, hay que tener presente que también en este aspecto (tamaño de letra, uso y no uso de pautas, tipos y distribución de las mismas, etc.) hay sus discrepancias entre los distintos autores, como es habitual en el campo que nos ocupa de la lectura y de la escritura.

La gradualidad queda así mismo patente en la progresiva presentación de los tipos de letras cursiva y script, minúsculas y mayúsculas, que se emplean (ver “Abecedario”, archivo nº B.7); de modo que en el bloque 1º sólo se trabaja con la letra cursiva minúscula (hay que aclarar que en las fichas de “Grafía de la letra en estudio” aparece el grafema que se trabaja expresado en los tipos cursivo y script, minúsculos y mayúsculos -ver apéndice nº 2 y archivo B.2-, pero no para que se asimile, sino sencillamente para que se capte que existen otras formas de expresión de los grafemas, que más adelante se estudiarán), y se incita desde el principio al uso de ese tipo de letra, mediante la exposición de modelos cursivos, siempre y cuando no se esté iniciado en otro tipo de escritura que se considere necesario mantener, potenciando que cada cual vaya desarrollando una letra personal. Se ha hecho uso del tipo cursivo por considerarlo globalmente más ventajoso que el script manual; aunque no hay que ignorar sus desventajas y las controversias existente entre defensores y detractores de un tipo u otro (58), e incluso las alternativas de creación de tipos intermedios que intentan recoger las ventajas de ambos, tendiendo a eliminar sus desventajas (59). En el 2º bloque se empieza a introducir progresivamente la letra script de ordenador (en principio asociada a la cursiva y después sin la presencia de ésta) y la mayúscula, la cual sólo se utiliza a principio de oración y de los nombres propios y cuyo tipo se ha hecho coincidir con el script, porque supone la conveniencia de simplificar el trazo y economizar aprendizajes; lo que va permitiendo su uso para la escritura en mayúsculas y para la lectura de titulares y

57. TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., pp. 69 ss. y 74 ss.

58. JIMÉNEZ, J.M.: op. cit. pp. 82 ss.

MATA, M - OLIVERAS, A. - RIUS, D.: “L’escritura i el nen” Perspectiva escolar 86.
Rosa Sensat, juny 84, pp.10 ss.

BRASLAVSKY, B. DE P.: op. cit., pp. 64 ss. y 108.

AJURIAGUERRA y otros.: La escritura del niño. La reeducación de la escritura. Laia,
Barcelona (3ª ed.) 1980, p. 148.

LOBROT, M.: op. cit., p. 166.

INIZÁN, A.: op. cit., pp. 104 s.

BRUECKNER, L.J. - BOND, G.L.: op. cit., p. 463.

VARIOS.: “Escritura” p. 566. y “letra script” p. 1278. En Diccionario de las Ciencias de la Educación...

59. JIMÉNEZ, J. M.: op. cit., pp. 84 ss.

rótulos, donde su empleo es frecuente; no obstante, si se prefiere, se puede desarrollar una simplificación del tipo cursivo mayúsculo clásico, respecto al cual las variantes son mínimas. En el bloque 3º se aumenta progresivamente el material expresado con letra script minúscula, disminuyendo el cursivo hasta el punto de hacerse inexistente, y aparece de forma progresiva el tipo mayúsculo script en palabras, oraciones y textos, incitando en ocasiones a su uso.

Por último, las ilustraciones también reflejan esa gradualidad en un doble sentido: por una parte, la cantidad de las mismas va disminuyendo proporcionalmente en relación al material verbal, que aumenta de bloque en bloque, y por otra, la presencia de detalles que acompañan al núcleo central de los dibujos, que ilustran oraciones o textos, va aumentando progresivamente, de forma que en el bloque 1º las ilustraciones son escuetas, en el 2º son algo más complejas y en el 3º abundan más los detalles; además, en cada bloque se observa una cierta progresión dentro de las diferenciaciones señaladas.

El hecho de ser un material de trabajo graduado y acumulativo, junto con otras características, y conseguir facilitar el aprendizaje lecto-escritor, puede tener como efecto el restablecimiento rápido de la autonomía que el niño-a pierde, o que se tiende a arrebatarle, con su ingreso en la escuela, al iniciar los distintos aprendizajes escolares, respecto de sus adquisiciones previas a ese ingreso escolar (60).

2.3.3. Puede ser adaptado.

Con anterioridad se expresó que una de las características de este material era su flexibilidad y apertura; condiciones que resultan indispensables para poder adecuarlo a la realidad y exigencias concretas del niño-a con quien se esté utilizando o se vaya a utilizar. Flexibilidad, apertura y, consecuentemente, adaptabilidad han sido términos claves en la enseñanza europea desde las primeras renovaciones pedagógicas de finales del siglo XIX a comienzos del XX, volviendo a resurgir en la década de los 80 en este país con los proyectos y prácticas de “integración escolar” (61) y “educación compensatoria” (62), bajo los que subyace la pretensión de lograr una escuela de todos y para todos; intento que supone necesariamente asumir la diversidad de alumnos, bajo su más amplia consideración -social, cultural, mental, conductual, física, etc.- y desarrollar unas didácticas y pedagogías que puedan garantizar la mejor atención a esas diversidades. Para ello se precisa, claro está, poder asumir esas diversidades y poder atenderlas como es debido; lo cual requiere ineludiblemente crear las condiciones idóneas (63).

Desde esta concepción pedagógica, se estima que es preciso el uso de unos instrumentos didácticos que sean adaptables a cada singularidad (a cada niño-a concreto inmerso en una situación concreta), aplicando una enseñanza personalizada y utilizando la metodología más apropiada, para que puedan resultar exitosos en la mayor medida posible (64). En este ámbito es donde se pretende introducir este material de trabajo, dadas sus posibilidades de adaptabilidad.

60. MARTÍNEZ MUÑIZ, S.: op. cit., pp. 57 s.

61. TOLEDO GONZÁLEZ, M.: La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales. Santillana, Madrid 1984, pp. 9 s. y 276 s.

62. PÉREZ, G., - VELASCO, E, - AGUADO, A. - DE PRADA, D.: Fundamentos sociales, psicológicos y pedagógicos en preescolar y ciclo preparatorio. Narcea, Madrid (2ª ed.) 1981, pp. 24 ss. y 29 ss.

63. I.C.E. UNIVERSITAT DE BARCELONA.: Primeres Jornades d'educació en la diversitat. L'escola i l'educació especial. I.C.E., Barcelona 8, 9 i 10, març-85.

VARIOS.: Experiencias de integración escolar. Marsiega, Madrid 1984, pp. 9 y 19 s.

64. INIZÁN, A.: op. cit., pp. 29 y 123.

BRUECKNER, L.J. - BOND, G.L.: op. cit., p.236.

FERNÁNDEZ, S.: op. cit., p. 69.

PÉREZ, G. y otros.: op. cit., pp. 86 ss.

Se trata de un material -no así de un método, como ya se indicó- adaptable en la medida en que puede ser utilizado aplicando cualquier metodología didáctica, tanto de marcha analítica, como de marcha sintética o mixta (sea ésta analítica-sintética o sintética-analítica), haciendo uso de la clasificación de GUILLAUME (65), una de las múltiples existentes. Ello es posible porque cada unidad de trabajo de los distintos bloques posee una serie de fichas con diferentes tipos de materiales verbales: palabras, sílabas, letras, oraciones o textos, y otras con la posibilidad de crearlos de forma escrita, u oral cuando la escrita no sea del todo posible porque no exista un suficiente dominio; lo que permite realizar el trabajo lecto-escritor iniciando cada unidad por el punto que se quiera, según la metodología a aplicar, retardando o no los procesos analíticos o sintéticos, y seguir la evolución descendente o ascendente y/o ascendente-descendente o descendente-ascendente que corresponda en cada caso; aspectos éstos -punto de partida, ritmo y evolución- que caracterizan a cada metodología (66).

A este respecto, convendría puntualizar que no solamente estamos lejos de hallar una solución definitiva a la permanente “querrela de los métodos” de enseñanza de la lectura y de la escritura (permanente desde que aparecieran las primeras manifestaciones contrarias a la tradicional metodología sintética en el s. XVIII (67)), sino que ni siquiera quizás haya solución, mientras que por solución quiera entenderse la opción en abstracto por uno u otro tal cual; por la sencilla razón de que la disputa entre defensores y detractores de unos y otros métodos no tiene demasiada razón de ser, al menos en lo concerniente a los intentos de hacer prevalecer lo analítico sobre lo sintético, la significación sobre el código o el reconocimiento sobre el descifrado, la codificación sobre la decodificación, etc. o viceversa (68); dado que las conductas de leer y escribir y su aprendizaje constituyen un proceso demasiado complejo, en el que intervienen paralelamente y de forma simultánea el análisis y la síntesis, la significación y los códigos, el reconocimiento y el descifrado, la codificación y la decodificación; constituyendo ambas parejas de conceptos aspectos de la misma realidad dialécticamente unidas, aunque habitualmente se presenten o tiendan a presentarse como antinomias irreductibles (69). Por otra parte, una cosa es la defensa de un método en abstracto y otra, bien distinta, su concretización en una realidad específica. De sobra es sabido, refiriéndonos ya a la adquisición lecto-escritora de una lengua concreta como la castellana muy distinta de otras, también para efectos de enseñanza-aprendizaje (70), que unos niños tienen más facilidad para su aprendizaje con un tipo de métodos que con otros y que a otros ni-

65. MOLINA G., S.: Enseñanza y aprendizaje de la lectura... p. 57 s.

66. *ibid.*, pp. 57 ss.

FERNÁNDEZ B., F. y otros.: *op. cit.*, pp. 46 ss.

HENDRIX, CH.: *op. cit.*, pp. XV ss. y 74 s.

BELLENGER, L.: Los métodos de lectura. Oikos-Tau, Barcelona 1979, p. 128.

FERNÁNDEZ, S.: *op. cit.*, pp. 86 ss.

TOMATIS, A.A.: *op. cit.*, pp. 39 ss.

VARIOS.: “Métodos de lectura y escritura”. En Diccionario C.E... pp. 866 s.

67. BELLENGER, L.: *op. cit.*, p. 71.

68. MOLINA G., S.: *op. cit.*, pp. 71 y 281 s.

LOBROT, M.: *op. cit.*, pp. 123 ss.

BALESSE, L. FREINET, C.: *op. cit.*, p. 9.

BRASLAVSKY, B. DE P.: *op. cit.*, pp. 73 ss.

FERNÁNDEZ, S.: *op. cit.*, pp. 90 s.

69. TORO, J. - CERVERA, M.: *op. cit.*, pp. 12 s. y 16.

MOLINA G., S.: *op. cit.*, p. 283.

INIZÁN, A.: *op. cit.*, pp. 111 ss.

70. MOLINA G., S.: *op. cit.*, pp. 47 s.

TORO, J. - CERVERA, M.: *op. cit.*, p. 31.

ños-as les puede ocurrir lo contrario; es decir, que encuentren más dificultad con aquellos mismos métodos con los que los primeros niños-as experimentaban más facilidad, sin ignorar otra serie de factores al margen del método (como por ej. el uso que el maestro-a haga del mismo, o del contexto educativo, etc.) que también condicionan el aprendizaje (71). El negar esta palpable realidad puede llevarnos a afirmaciones tan contradictorias como las que nos encontramos cuando nos queremos adentrar en el escabroso campo de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura; así, por ej., hay autores que alaban las excelencias de un método concreto como el mejor para estas enseñanzas, afirman que crean menos dificultades en su aprendizaje y que, a su vez, es el más idóneo para “reeducar” a los niños-as que caigan en desgracia o para evitar su caída profilácticamente; y otros, paradójicamente, erigen otro método que se presenta como el contrario del anterior ensalzándolo con las mismas alabanzas; originando un panorama de confusión que difícilmente puede ser mayor (72).

Considerando, pues, que es necesario combinar desde los primeros momentos del aprendizaje de la lecto-escritura ambos procesos de análisis y de síntesis y desentrañar las claves de la lengua escrita o código grafo-fonético, a nivel genérico, en abstracto, se recomienda el uso de un método analítico-sintético, o de marcha analítica mitigada, del estilo del de las “palabras generadoras” (73); de hecho, este material posee una estructura metodológica de este tipo, aunque pueda romperse y modificarse dicha organización por exigencias adaptativas, estando previstas para ello las posibles rupturas. No obstante, considerando también que cada niño-a es una realidad concreta así como cada situación de aprendizaje, ha de ser el propio maestro-a quien busque el método o métodos más idóneas para una correcta aplicación de este material de trabajo, y así mismo ponga en juego el tipo de técnicas de estimulación multisensorial -ya que la lecto-escritura es un proceso poli e intersensorial que supone numerosas asociaciones de diversa naturaleza- y de estrategias o recursos de apoyo que sean necesarias en cada caso concreto: onomatopéyicos, fonéticos, gestuales, mímicos, rítmicos, cinestésicos, psicomotrices, cromáticos, pictográficos, etc. (74). Sobre este particular, es menester aclarar que se trata de recursos de los que el maestro-a puede valerse para lograr unos objetivos didácticos concretos; es decir, de unos medios con una finalidad exterior no de unos fines en si mismos, de los que el niño-a ha de ir sabiendo desligarse cuando haga uso de la técnica lecto-escritora. Es preciso advertir del riesgo que puede suponer que dejen de ser medios para la adquisición de unos aprendizajes para convertirse en los aprendizajes mismos, desvirtuando su sentido y perdiendo de vista lo que realmente se pretende; o que el niño-a experimente dificultades para apearse de ellos una vez que han cum-

71. GARRIDO L., J.: op. cit., p. 204.

72. MOLINA G., S.: op. cit., pp. 66 ss.

LOBROT, M.: op. cit., pp. 105 ss., 241, 261 ss.

FERNÁNDEZ B., F. y otros.: op. cit., p. 49.

BELLENGER, L.: op. cit. pp. 81 ss., 93 s. 95, 99.

JIMÉNEZ, J.M.: op. cit., pp. 36, 91.

JORDAN, D.R.: op. cit., pp. 94 ss., 114 y 129.

BALESSE, L. - FREINET, C.: op. cit., pp. 107 s.

MOLINA, G., S.: La dislexia. Revisión crítica... p. 109.

73. id., Enseñanza y aprendizaje de la lectura. pp.71, 281 s. y 283.

74. AJURIAGUERRA, J. DE y otros.: op. cit., pp. 15, 31 y 80.

PÉREZ - PORTABELLA, F.J. - URQUÍA, M.B.: op. cit., 220 ss.

JORDAN, D.R.: op. cit., pp. 111 ss.

JIMÉNEZ, J.M.: op. cit., pp. 115 s.

VALETT, R.E.: op. cit., pp. 151 ss. y 163 ss.

BRUECKNER, .L.J. - BOND, G.L.: op. cit., p. 199.

MOLINA G., S.: op. cit., p. 46.

plido su cometido, a parte de haber supuesto un aprendizaje suplementario (sería el caso, por ej., del niño-a que cada vez que se encuentra con un fonema-grafema determinado en cualquier tipo de material verbal necesita echar mano, para evocarlos, de los recursos nemotécnicos de apoyo que le sirvieron para asociar la grafía con su sonido y/o viceversa); o del riesgo de que se conviertan en lo importante, cuando constituyen sistemas auxiliares, y en vez de ayudar a facilitar el aprendizaje de la lectura y de la escritura lo inhiban o lo dificulten (75).

Por otra parte, es adaptable este material en la medida en que es susceptible de ser ampliado o reducido tanto en el número de actividades como en el número y estructura de los distintos ejercicios de cada una de ellas, desde el momento en que puede modificarse y/o seleccionarse el tipo de actividades a realizar.

Del mismo modo, es adaptable dado que pueden ser transformados sus elementos verbales básicos, cuando las circunstancias concretas lo requieran; por ej., se pueden sustituir, haciéndose debidamente, unas “palabras generadoras” por otras que tengan mayor significación, así como unas palabras del universo vocabular por otras, o incluso unas oraciones por otras, o ampliar estas oraciones o simplificarlas.

Por último, también el tipo de letra es adaptable, ya que permite el desarrollo de una letra personal cursiva o incluso script, en cuyo caso el niño-a tendría que hacer en las actividades de copia la transcripción del tipo cursivo al script. El tipo mayúsculo propuesto puede ser así mismo modificado y sustituido por otro que se considere más oportuno.

Con la adaptación del material a las exigencias concretas de cada niño-a, en la medida en que las circunstancias lo permitan, se pretende aplicar así mismo el principio de economía; de manera que con cada uno se utilice únicamente lo imprescindible o necesario, llevando a cabo una selección del material, evitando desgastes y esfuerzos innecesarios, así como pérdidas de tiempo. A este respecto cabe decir que, en el ejercicio de una enseñanza personalizada de atención a la diversidad, es el material el que tiene que adaptarse al niño-a y no éste al material, ni unos niños-as a otros.

La puesta en práctica de esta adaptabilidad exige un conocimiento lo más exhaustivo posible del niño-a a quien se va a aplicar el material, o se está aplicando, para lo cual convendría hacer uso de la observación directa a medida que se va desarrollando el trabajo y, en caso de necesidad, aplicar algún tipo de prueba realmente predictiva (76). En el caso de que se tratara de un niño-a que haya experimentado dificultades con otro tipo de material, programa o método, o que las esté mostrando con este mismo material, quizás conviniera someter a juicio analítico su lectura y escritura utilizando algún tipo de prueba que nos arroje la suficiente información sobre este particular (77). Necesariamente esta exigencia técnica de conocimiento o de diagnóstico y predicción ha de estar seguida de otra de programación individual, en la que se integren los objetivos comunes, obligatorios y mínimos, y los individuales, optativos y posibles, el trabajo individual, el colectivo y el cooperativo en un agrupamiento flexible, los recursos y estrategias específicos y los generales, etc., intentando diseñar un plan de trabajo personalizado (78).

El ejercicio de esta adaptación supone una actitud de búsqueda o de investigación permanen-

75. LOBROT, M.: op. cit., pp. 131 s.

76. S.E.M.A.P. DE SANT BOI Y SANT JUST DESVERN.: Evaluación y seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial. Pautas de observación. Visor, Madrid 1984, pp.21 s. y 65.

TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., pp. 21 ss.

MOLINA G., S.: Enseñanza y aprendizaje de la lectura... pp. 169 ss.

INIZÁN, A.: Cuando enseñar a leer. Pablo del Río, Madrid 1976, p.27

77. TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., pp. 45 y 61.

BRUECKNER, L.J. - BOND, G.L.: op. cit., pp. 155 ss.

FERNÁNDEZ B., F. y otros.: op. cit., pp. 88 ss.

78. VARIOS.: “Educación personalizada”. En Diccionario de C.E... p. 497.

te tanto sobre cada niño-a concreto, como sobre las posibles formas concretas de adaptación del material a cada uno, con objeto de aumentar el éxito en los aprendizajes y disminuir las posibilidades de fracaso; pretensión que puede verse más o menos frustrada, como es lógico, en la medida en que tienda a hacerse una aplicación automática al niño-a o al grupo. A este propósito, se comparte con J. DE AJURIAGUERRA que los resultados alcanzados dependen, en parte, “de lo que se ofrece, de la forma en que se ofrece y de la manera en que un niño, a una edad dada y con una organización dada, es capaz de recibir lo que se le ofrece, y sacar partido de ello”. (79).

2.3.4. Tiene la posibilidad de ser individualizado.

Esta es una cualidad estrechamente ligada a la de ser adaptable. Precisamente porque cada chico-a es único en una situación concreta de aprendizaje, y porque cada uno se incorpora a ella con un bagaje particular, de forma que incluso cuando se inicia el aprendizaje de la lectura y de la escritura los distintos individuos no están igualados en lo que a estas conductas se refiere, la programación de la lecto-escritura debiera ser suficientemente individual por ello, pensada para cada niño-a, y el material que se utiliza adaptado a ese escolar concreto y, en consecuencia, aplicado de forma individualizada.

Si de por sí la individualización constituye una base metodológica de todo aprendizaje, en el caso que nos ocupa del aprendizaje de la lecto-escritura, hartamente complejo y que corrientemente entraña más o menos dificultad, viene a constituir una imperiosa exigencia; sobre todo cuando en mayor o menor medida la insuficiente individualización de estas enseñanzas puede causar, y da hecho causa, problemas de aprendizaje (80). Precisamente, este es uno de los principios básicos de los actuales intentos de “integración escolar”, aplicable no solamente al niño-a considerado objeto de integración sino a todos los escolares, que supone un revulsivo para la renovación pedagógica de la escuela, particularmente si se pretende lograr la no desintegración escolar, más que la “integración escolar” (81).

Este material, pues, que ha de adaptarse a cada individuo concreto, pretende posibilitar que a cada cual se le exija únicamente los rendimientos que pueda dar en cada momento, que se tenga en consideración su forma particular de enfrentarse a estos aprendizajes, su ritmo, su desigual desarrollo adquirido, o el que cada cual se sitúe en distinto nivel de desarrollo, procurando siempre que cada cual desarrolle al máximo sus posibilidades, con sus peculiares modos de aprendizaje; pretende, en definitiva, la potenciación del “ser diferentes”, precaviéndose de no caer en el error de reforzar o crear injustas desigualdades. Todo ello requiere, consecuentemente, una aplicación individualizada de este material (82); lo cual no puede confundirse con una utilización individual (ésta supone el ejercicio de una enseñanza que opera sobre un sólo alumno -individualismo didáctico- o sobre varios que al tiempo realizan un mismo trabajo de forma individual -colectivismo didáctico-, y aquélla implica el trabajar simultáneamente con varios alumnos, adaptando la enseñanza a las características y necesidades de cada uno, intentando una “enseñanza a la medida” -en expresión clapediana-) (83).

La utilización individualizada de este material de trabajo no significa, pues, que se puedan entregar sin más las distintas unidades de trabajo a cada alumno-a para que se entretenga y las

79. AUZIAS, M.: op. cit., p. 101.

80. TOLEDO GONZÁLEZ, M.: op. cit., p. 234.

TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., p. 31.

81. VARIOS.: “Aulas especiales: integración sí, pero no”. En La integración del niño disminuido... p. 316.

82. I.N.E.E.: op. cit., pp. 13 s.

MOLINA G., S.: “La integración del niño disminuido”... p. 20.

PÉREZ, G. y otros.: op. cit., pp. 24 ss., 29 ss. y 36 s.

83. VARIOS.: “Principio de individualización”. En Diccionario C.E. pp.786 s.

cubra, ni siquiera aunque se hayan conseguido adaptar debidamente a cada uno; sino que un material que se ha adaptado e individualizado en su uso, requiere el seguimiento y apoyo que sea necesario por parte de maestro-a (84); a parte de que existen una serie de actividades (todas las que solicitan la intervención de la discriminación auditiva, por ej.) que precisan irremisiblemente de la actuación del maestro-a o de la persona de apoyo. Indudablemente esto requiere unas posibilidades favorables de llevarse a efecto.

Este seguimiento y apoyo por parte del maestro-a, por otro lado, tampoco estriba meramente en una labor didáctica, sino -y esto es obvio- también educativa. Ella implica el adecuado reforzamiento de las respuestas correctas del niño-a, que le confiera seguridad en sí mismo y motivación y, por consiguiente, progreso (reforzamiento sin el cual en caso de producirse el aprendizaje resultaría demasiado arduo y tedioso). Esa intervención pedagógica también supone la evitación de las propias actitudes emocionales negativas, o reforzamientos negativos cuando el escolar responde erróneamente (fruto muchas veces de la propia incapacidad del maestro-a -entendida en su sentido más amplio; es decir, referida a sí mismo y/o a sus condiciones externas de trabajo- y consecuentemente de su narcisismo herido (85)). No hay que olvidar que el error -no el fracaso- al fin y al cabo es un componente más del proceso de aprendizaje; en este sentido resulta ilustrativa la respuesta que le dio THOMÁS A. EDISON a un periodista cuando éste le preguntó cómo se sentía después de haber fracasado 25.000 veces en su intento de crear una batería acumulativa: “No sé por qué les llama fracasos. Hoy conozco 25.000 maneras de no hacer una batería. ¿Cuántas conoce usted?” (86). El error, pues, es perfectamente normal cuando se trata de aprender conductas totalmente nuevas, sumamente complejas y dificultosas y además en condiciones (personales, instrumentales, institucionales, etc.) nada idóneas comúnmente; viniendo a complicarse todo con los esfuerzos que ha de hacer el escolar en ese periodo de aprendizaje (Ciclo Inicial de E.G.B.) por adaptarse a las nuevas exigencias escolares (87). En todo caso, de lo que se trataría, cuando el alumno-a no haya podido remediar el error, sería de sacar el máximo provecho del mismo y evitar sus consecuencias -fatales a veces-, como son la ansiedad e inseguridad que fácilmente puede producirse ante los mismos o parecidos estímulos, propios de la situación de aprendizaje angustiante; pudiéndole originar el típico fenómeno de evitación de aquello que suscita su ansiedad, desarrollando diversos tipos de mecanismos de defensa o de reducción de disonancia y de rechazo de ciertos aprendizajes lecto-escritores o de la práctica de la lectura -o reducción a una “lectura fácil”- y de la escritura y, en ocasiones por contaminación, de todo tipo de aprendizajes y de la misma escuela. Ello podría ocasionar con bastante facilidad la consiguiente obstaculización del aprendizaje y desorganización de la conducta general del niño-a, tendiéndose a cerrar el ciclo con nuevos errores que probablemente, en la medida en que se sistematicen, desemboquen en fracasos. Todo lo cual es causa, y a la vez consecuencia, de la configuración de una imagen negativa de sí mismo y de sus posibilidades, corrientemente correspondiente con la que de él han tenido y tienen los adultos con quienes más interacciona; por lo que algunos autores hablan de “profecía de realización” (88).

84. BRUECKNER, L.J. - BOND, G.L.: op. cit., p. 462.

85. TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., pp. 13 s., 29 y 31 ss.

MOLINA G., S.: Enseñanza y aprendizaje... p. 267.

MARTÍNEZ MUÑIZ, B.: op. cit., pp. 107 s.

86. DYER, WAYNE W.: La felicidad de nuestros hijos. Prepáreles para su futuro. Grijalbo, Barcelona 1986, p.79.

87. PELARDA DE RUEDA, M. - GÓMEZ ÁLVAREZ, A.: op. cit.

TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., p. 32.

MARTÍNEZ MUÑIZ, B.: op. cit., pp. 57 s.

88. FURTH, H.G. - WACHS, W.: op. cit. p. 78.

TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., pp. 33 s.

Estas consecuencias, a menudo kafkianas, se observan de ordinario en individuos fracasados en estas adquisiciones o, más levemente, en quienes experimentan más o menos sensación de fracaso; con quienes intentar modificar sus errores o procurar volver a enseñar sin ellos viene a suponer emprender la modificación, en mayor o menor medida, de su propia personalidad (89); sin embargo, confío en que la tarea psico-educativa, pareja a la didáctica, pueda hacerse comúnmente desde la aplicación personalizada de este material, sin querer abogar por el didactismo frente al psicologismo manifestado, según parece, por los dos primeros autores citados anteriormente (90). No obstante, pensando que lo más adecuado es evitar el error, este material se ha procurado estructurar y graduar de tal forma que conduzca fácilmente al escolar a que vivencie frecuentemente éxitos personales, disminuyendo por consiguiente las posibilidades de error y, a la par, permitiéndole sentirse capaz de aprender y de desarrollar su autoestima y la configuración de una imagen positiva de sí, claves -y al mismo tiempo consecuencia- de un desarrollo equilibrado y de un aprendizaje óptimo (91).

Unida a esta posibilidad y exigencia de individualización de este material de trabajo está, así mismo, la posible y necesaria evaluación de los resultados, que puede y debe ser continua y, además, convertible en autoevaluación; categorías a las que ha de añadirse la de formativa (92). Para su registro se ofrecen varias tablas (ver “Tablas de registro” archivo nº B.8. Se pueden convertir en formato Word para hacer un uso informático de ellas).

Cabe comentar que, como en toda enseñanza individualizada, las fichas de trabajo de cada unidad constituyen el instrumento esencial del trabajo autónomo del niño-a, pero no el exclusivo.

2.3.5. Admite ser socializado.

La aplicación individualizada de este material no puede ni debe interpretarse como excluyente. Es menester aclarar que el hecho de que “PASAO A PASO” se pueda y necesite adaptar a cada niño-a concreto y de que convenga aplicarse de forma individualizada, efectuando el seguimiento y apoyo que precise cada cual en el doble ámbito didáctico y psicopedagógico, no solamente no excluye el que este material posea la posibilidad de trabajarse a nivel grupal (más o menos pequeño o amplio y más o menos flexible), sino que además se considera necesario ese

ACHON MASSANA, J.: “La funció de l’error en l’aprenentatge escolar”. En Perspectiva escolar 86. Rosa Sensat, juny 1984, pp. 52 y 54.

LOBROT, M.: op. cit., pp. 153 ss. y 198 ss.

MARTÍNEZ MUÑIZ, B.: op. cit., pp. 14, 19 s. y 220 s.

PÉREZ, S., y otros.: op. cit., p.60.

BRASLAVSKY, B. P. DE: op. cit., p. 103.

FERNÁNDEZ B., F. y otros.: op. cit., p. 105.

INIZÁN, A.: 27 frases... p. 29.

89. LOBROT, M.: op. cit., pp. 248 ss.

MARTÍNEZ MUÑIZ, B.: op. cit., p. 185.

AJURIAGUERRA, J. DE y otros.: op. cit., p. 6.

AUZIAS, M.: op. cit., pp. 40 s. y 102 ss.

90. TORO, J. - CERVERA, M.: op. cit., pp. 35 s.

91. FURTH, H.G. – WACHS, W.: op. cit. pp. 79 ss.

MARTÍNEZ MUÑIZ, B.: op. cit., pp. 35 y 64 ss.

JIMÉNEZ, J.M.: op. cit., pp. 100.

PÉREZ, G. y otros.: op. cit., p. 15.

92. I.N.E.E.: op. cit., p. 11.

PÉREZ, G. y otros.: op. cit., p. 76.

S.E.M.A.P. DE SANT BOI Y SANT JUST DESVERN.: op. cit., pp.18 s.

ejercicio; tendiendo a unificar y armonizar conceptos complementarios que otrora se consideraron antinómicos: enseñanza individualizada y enseñanza socializada, en el seno de la personalización de la enseñanza o enseñanza personalizada, como se ha venido defendiendo (93). Al fin y al cabo es en el grupo donde a cada cual se le ofrece la posibilidad de desarrollar sus posibilidades personales; pudiendo ese grupo obstaculizar ese desarrollo o favorecerlo, o alternarse ambas incidencias, como suele ocurrir. Así las cosas, al maestro-a le queda una tarea más de intento de adaptabilidad de las distintas actividades del material a cada niño-a concreto, pero referida en este caso al uso grupal del mismo; determinando para cada uno los momentos y tareas a realizar de forma individualizada y socializada y, además, resolviendo la cantidad de miembros del grupo y su composición, en función del tipo de chicos-as que en él se acojan, para permitir el máximo de interacción entre ellos y hacer más operativo y satisfactorio el trabajo.

Las distintas actividades que se recogen en este material pueden y deben ser, pues, en mayor o menor medida individualizadas y socializadas, e incluso la mayor parte de ellas desarrollables de forma lúdica. A parte de esto, este material presenta otra vertiente lúdica consistente en una batería de juegos variados de lecto-escritura, con ilustraciones o sin ellas, que surgen del material de trabajo que se esté cubriendo en cada momento. Se ofrecen 63 modelos (40 con el material preparado para imprimir y el resto sin él, porque no precisan de material impreso -ver archivo nº B.4, de "Juegos sugeridos"-), de los cuales algunos son propios, otros son adaptaciones de conocidos juegos populares y otros son así mismo adaptaciones de una recopilación de juegos presentados por J. BILLAUT y otros autores (94). Estos juegos pueden tener el valor como todo juego didáctico de ser un instrumento placentero y óptimo de aprendizaje, de asimilación de las realidades intelectuales, que en muchos casos puede estar suficientemente fundamentado (95), en el momento evolutivo en que hacen su aparición los juegos colectivos y organizados, a parte de ser un recurso de socialización. Con ello no se pretende "endulzar las adquisiciones repelentes", que no tienen por qué serlo necesariamente aunque no se utilicen estos juegos, o convertirlos en "intentos de seducción con fines determinados por el adulto", saliendo al paso de acusaciones hechas al juego como recurso didáctico por L. BALESE y B. MARTÍNEZ MUÑIZ (96). De igual modo pueden tener la validez, como otros juegos practicados para otros efectos, de ayudar a enlazar el mundo lúdico del niño con el trabajo exigido por la escuela, a menudo desnaturalizado, constituyendo un instrumento conciliador de tránsito entre el mundo que caracteriza al niño y el que caracteriza al adulto, o incluso de unificación de ambos; ello es posible consiguiendo que trabajo y juego sean una misma cosa o, lo que es lo mismo, trabajar jugando o jugar trabajando (97).

Esta posibilidad que se está señalando de uso colectivo y lúdico del material viene a completar, pues, la anteriormente expuesta de aplicación individualizada, permitiendo alternarse con ella.

93. GARCÍA HOZ, V.: Educación personalizada. Miñón, Valladolid 1972.

PÉREZ, G. y otros.: op. cit., pp. 88 ss.

INIZÁN, A.: op. cit., p. 30.

VARIOS.: "Enseñanza socializada". En Diccionario C.E... pp. 541 s.

94. BILLAUT, J. - DRONNE, G. - FOULIARD, A. - SAUVY, S.: El niño descubre su lengua materna. Juegos para la enseñanza del lenguaje. Cincel-Kapelusz, Madrid 1981.

95. VALETT, R.E.: op. cit., p. 182.

PIAJET, J.: op. cit., pp. 178 ss.

OSTERRIETH, P.: op. cit., pp. 146 ss.

96. BALESE, L. - FREINET, C.: op. cit., p.60.

MARTÍNEZ MUÑIZ, B.: op. cit., pp. 59 s.

97. BILLAUT, J. y otros.: op. cit., pp. 146 s.

2.3.6. Se puede globalizar.

Aunque este material esté destinado específicamente a la obtención de un nivel básico de las técnicas instrumentales de la lectura y de la escritura y a mejorar las competencias lingüísticas orales, se ha pretendido presentarlo de manera que permita el desarrollo de una enseñanza globalizada, dada la unicidad del sujeto que aprende y del medio que le rodea; de manera que el alumno pueda lograr esos objetivos mediante su experiencia vital y desde los abordajes conjuntados de las distintas áreas didácticas; así no quedarían parcializados ni el aprendiz ni el medio, dadas las mayores o menores dificultades que el niño-a encuentra para conexas o interrelacionar su actividad mental, en vistas de una mejor motivación y de una mayor operatividad didáctica, y dado que el lenguaje (el material concreto en uso) ha de tener necesariamente un contenido. Es decir, se ha intentado que desde él, a través de las “palabras generadoras”, del universo vocabular, o de algunas actividades concretas se pudieran vivenciar el máximo de experiencias de aprendizaje (siempre partiendo lógicamente de los intereses del escolar -manifestados espontáneamente o suscitados por el maestro-a-, con objeto de hacer más atractivo e intencional el aprendizaje, y observando las características psicogenéticas del niño-a de este período escolar, de transición entre el 2º nivel preoperatorio y el 1º del estadio de las operaciones concretas (98)), y se pudieran, además de vivenciar las máximas experiencias, trabajar las más posibles nociones específicas de otras áreas del aprendizaje, de manera conjunta, y se facilitara la concurrencia de las distintas facultades en la vivenciación y en la consecución de cada contenido, intentando integrar al tiempo los tres factores que intervienen en el proceso de aprendizaje: cognitivo, afectivo y psicomotriz.

Es menester aclarar que no se trataría de forzar asociaciones entre las “palabras generadoras” o alguna otra que no se haya tomado por tal, por ej., y todo aquello que nos parezca que guarda algún tipo de relación con ellas, sino de tomar en consideración solamente aquello que tenga alguna ligazón natural y que sea del interés de aquellos con quienes se trabaja, procediendo conforme a las operaciones de toda actividad mental: observación y experimentación, interiorización y asociación y expresión -polimorfa en nuestro caso- (99).

Se considera también oportuno aclarar que el ejercicio de este tipo de enseñanza globalizada, propugnada a la par por el M.E.C. y por el I.N.E.E. (100), no tiene por qué identificarse necesariamente con el uso de una metodología global para la enseñanza de la lecto-escritura en la utilización de este material, a pesar de que fuera el mismo autor -O. DECROLY- quien acuñara el término globalización en el ámbito didáctico, fundamentándose en el tipo de percepción -global o sincrética- predominante en los 7 u 8 primeros años de vida del niño-a -criterio sobre el que el acuerdo entre los distintos autores no es total- (101), y quien impulsara la globalización como técnica de enseñanza en general, en torno a unos “centros de interés”, y el método global para la enseñanza de la lectura y de la escritura sobre todo. Es decir, aunque en O. DECROLY globalización de la enseñanza y enseñanza de la lectura y la escritura por el método global permanecieran estrechamente unidas (102), en la práctica didáctica puede no ser así necesariamente y, de

98. PIAGET, J.: Epistemología genética. Solpin, Buenos Aires 1977, pp. 32 ss. y 38 ss.

99. PÉREZ, G. - AGUADO, A.: op. cit., pp. 12 ss., 24 s. y 53 ss.

PÉREZ, G. y otros.: op. cit., pp. 103, 106 y 120 s.

GARRIDO LANDÍVAR, J.: op. cit., pp. 110 s. y 206 s.

100. M.E.C.: op. cit., p. 33.

I.N.E.E.: op. cit., p. 14.

101. PÉREZ, G. - AGUADO, A.: op. cit., pp. 20 ss.

102. POZO PARDO, A. DEL.: Didáctica general. B.S.R., Madrid (5ª ed.) 1971, p. 325.

GUTIÉRREZ ZULUAGA, I.: Historia de la educación. Narcea, Madrid (4ª ed.) 1972, pp. 377 s. y 390 s.

VARIOS.: “Globalización”. En Diccionario de las C.E... p. 692.

hecho, a partir de este material se puede desarrollar una enseñanza globalizada utilizando cualquier metodología didáctica en la enseñanza de la lecto-escritura, sea analítica pura o global propiamente dicha, sea analítica mitigada, sintética mitigada o sintética pura, utilizando la clasificación de DEHANT (103).

“PASO A PASO”, pues, que se presenta de forma graduada y acumulativa, que se puede adaptar, individualizar y socializar, practicando una enseñanza personalizada, puede ser así mismo globalizado. Ofrece esta posibilidad, pero ha de ser el propio maestro-a quien en la medida de sus posibilidades reales la desarrolle; suponiéndole una tarea más de adaptación del material a los niños-as concretos y a sus situaciones específicas de aprendizaje y de creación. No pretende ser el todo exclusivo y hermético desde el que se trabajen todas las áreas del aprendizaje, sino en todo caso la facilitación de puntos de partida -estímulos iniciales o cadenas de ellos- desde los que puedan afrontarse los distintos aprendizajes experienciales, con los aportes que se juzguen convenientes, siempre y cuando no introduzcan materiales verbales que no sean del dominio del escolar desde el punto de vista lecto-escritor.

Se piensa que esta posibilidad que brinda el material podría suponer una vía de solución a la conflictividad habitualmente abierta que entraña la paradoja de tener que aprender a leer y a escribir en el primer ciclo de E.G.B. y, simultáneamente, tener que adquirir conocimientos de otras áreas y dar cuenta de ellos haciendo uso frecuentemente de la lectura (y escritura) de libros de texto o libros de lectura -desde los que puede pretenderse también globalizar la enseñanza- y de cuadernillos o fichas de trabajo, sin que el niño-a haya conseguido la suficiente seguridad y dominio lecto- escritor; resultando, como es lógico, difícil aprender y evaluar lo aprendido y, en ocasiones, imposible y conflictivo. De igual manera podría suponer, para aquellos niños-as que se hacen objeto de educación especial y que tienen posibilidades de adquirir aprendizajes típicamente escolares, o para los que se someten a “reeducaciones” de lecto-escritura, sobre todo en la medida en que esos procesos se alarguen, la posibilidad de poder trabajar unos contenidos didácticos que quizás de otro modo no lo harían, pasando en ocasiones años de escolaridad sin apenas rendimientos y con problematizaciones.

Con este material de trabajo se pretende conferir a la lectura y a la escritura la importancia que realmente tienen. No en vano, los Programas Renovados enfatizan el dominio de la lectura y la escritura, junto con el cálculo operatorio, como técnicas instrumentales básicas en el Ciclo Inicial, y se consideran requisito necesario de promoción (104); por ello se pretende destinarles todo ese ciclo -o lo que cada cual necesite realmente-, intentando cubrir el resto de contenidos y adquisiciones didácticas de las demás áreas del aprendizaje desde sus propios contenidos verbales y/o pictóricos, de forma paulatina y progresiva y en la medida en que se vayan incorporando estas técnicas instrumentales. El aprendizaje de la lecto-escritura, entendida de forma globalizada, constituiría el meollo -junto con el cálculo operatorio- de ese Ciclo Inicial, particularmente en el primer nivel, y lo demás -de lo que ese aprendizaje a su vez se sirve, sin menospreciarlo en absoluto- se abordaría experiencialmente desde él. Lo que no puede sostenerse, según parece, como corrientemente en la práctica tiende a hacerse por querer revalorizar el resto de las disciplinas -el “saber cosas”-, que para colmo de males tienden a convertirse en excesivamente teóricas (aumentado paradójicamente su dependencia de la lectura y de la escritura y desconsiderando el medio del que precisan, sobre todo en la medida en que tienden a pecar de librecas), es que se pretenda reducir su tiempo de adquisición, quizás prematurizarlo y acelerarlo como sea, so pena de correr el riesgo de adquirir un instrumento más o menos deficiente, del cual puede no sacarse el suficiente partido o no obtenerse ninguno, que puede suscitar incluso temor su uso, por la inseguridad que acarree, o hacer fracasar a su usuario, creándole problemas de diversa índole (105).

103. MOLINA G., S.: Enseñanza y aprendizaje... p. 58.

104. M.E.C.: op. cit., p. 20.

105. LOBROT, M.: op. cit., pp. 13 ss.

2.4. ACTIVIDADES PROPUESTAS.

Como ya se indicó en otro apartado, “PASO A PASO” ofrece una amplia y variada gama de actividades, confeccionadas a partir de una sistematización de las palabras de la lengua castellana, posiblemente más usadas por los niños-as -según el criterio de varios autores ya mencionados-, y de oraciones y textos compuestos con ese léxico. Así, consecuentemente cada unidad de trabajo recoge básicamente actividades que tienen por soporte el material verbal más elemental - las palabras, a veces sílabas y letras-, oraciones o textos, con representaciones pictóricas de unas u otras estructuras.

Estas actividades, de las que en el anexo nº 2 se ofrece una relación detallada por bloques de trabajo, pueden ser comunes a los tres bloques y aparecer en cada una de sus unidades, por lo que serían constantes en todo el material; pueden ser específicas únicamente de uno de los bloques, y de igual modo aparecer en todas sus unidades, variando únicamente su presentación, de forma que aumenta su dificultad paulatinamente. Existen otras actividades, que constituyen el grueso del material y no son comunes a cada unidad, pero unas aparecen en los tres bloques, otras en dos de ellos y otras sólo en uno, entrando dentro de una especie de plan de permanencias periódicas y sustituciones, o de conservación temporal y cambio, en orden a una paulatina complicación.

De este mismo plan general de permanencias fijas y periódicas participan también las ilustraciones del material. Existen de esta manera una serie de personajes comunes a las historietas de todo el material (son los protagonistas de las mismas y tienen su denominación propia) mientras que en otras actividades son otros los personajes y cambiantes. Hay actividades en los tres bloques y otras específicas de cada uno de ellos que se acompañan siempre del mismo tipo de ilustración e incluso del mismo tamaño, mientras que en otras varían estos detalles. Se ha optado porque las ilustraciones aparezcan sin colorear en todas las unidades del material para que el alumno-a pueda tener el protagonismo de ser el autor del coloreado; aunque sí se ofrecen coloreadas en sus portadas y en los archivos: “Fichas clave” -nº B.5- e “Historietas” -nº B.6-, mientras que en los archivos: “Juegos sugeridos” -nº B.4- y “Animaciones” -nº B.3- se alternan ambas opciones.

Con este carácter de permanencia de unas actividades a lo largo de todo el material, de otras propias de cada bloque y de las no comunes que se presentan en un grupo de unidades sucesivas -al igual que con lo que se refiere a las ilustraciones-, se intenta infundir una cierta confianza y seguridad en el escolar al conseguir que se familiarice con esas actividades; mientras que con los sistemáticos cambios se pretende no hastiarle y evitar la inhibición que podría sobrevenir por la pura repetición. Es decir, se ha procurado introducir cambios intentando no suscitar desconcierto en el niño-a y, a la par, alejar posibilidades de aburrimiento y cansancio que dificultaran los aprendizajes (106). Para ello era necesaria precisamente una selección de actividades que resultara variada y amplia; pero, además, se ha procurado que fuera así con la intención de que el material lograra ser suficiente para la mayoría de los chicos-as con quienes pudiera utilizarse (aunque podría no serlo y entonces debería ampliarse en esos casos o, más probablemente, resultar excesivo, en cuyo caso tendría que diezmarse aplicando el principio de economía).

Es preciso añadir que no se ha perseguido que las actividades presentadas fueran excluyentes, a pesar de su pretendida suficiencia. Precisamente al poseer el material una estructura abierta puede permitir su ampliación o cambios con otro tipo de actividades, procurando adaptarlas a la propia estructura que presenta el material; o puede posibilitar el trabajo suplementario o complementario con textos de tipo literario, siempre y cuando puedan abordarse porque el alumno ya posea el suficiente conocimiento y dominio lecto-escritor.

106. BRASLAVSKY, B. DE P.: op. cit., p. 103.
PÉREZ, G. y otros.: op. cit., p. 66.

Se muestran como actividades propuestas porque es lo que son, ya que se ofrecen para ser adaptadas a cada caso concreto, como ya se ha expresado en distintos lugares. Cada actividad tiene su enunciado que indica el aspecto más notable que se desea trabajar con ella, y entraña un objetivo específico a cubrir con su realización. En el archivo nº B.2 “Actividades propuestas en cada unidad y observaciones” se consignan esas actividades propuestas para cada unidad de trabajo, por bloques, y se aportan algunas observaciones y sugerencias para facilitar la comprensión del maestro-a y servir de ayuda. Es en este archivo donde aparece el enunciado de cada actividad y no en la ficha de la actividad misma, que es para el uso del escolar. Lógicamente, se han elegido estas actividades que se proponen por considerarlas adecuadas para lograr un dominio satisfactorio de la lecto-escritura y de la lengua castellana a un nivel básico.

3. ANEXOS.

3.1. EXCEPCIONES A LA GRADUALIDAD DEL MATERIAL.

1. A partir de “**dedo - 6**” (ficha 6 de la unidad de “dedo”), se introduce “**el**” de forma sistemática, como artículo únicamente, no la sílaba inversa /-l/, que se introduce y trabaja a partir de la 4ª unidad del 2º bloque de trabajo, y se mantiene durante todo el bloque 3º.
2. En “**dedo - 8**”, se introduce el fonema-grafema /y/ como fonema vocálico /i/.
3. La preposición “**en**” aparece en las siguientes unidades y fichas: “**roca - 11**”, “**pera - 12**”, “**foca - 9**”, “**llave - 8**”, “**yo - 10 y 11**”, “**nube - 9**”, “**ducha - 12**”, “**hucha - 12**”, “**pozo - cepillo - 13**”, “**gorro - guitarra - 11**” y “**escuela - 11**”. Se ha hecho uso de esta partícula por ser elemental en la construcción de lenguaje y porque, de no haberlo hecho, se tendría que haber forzado excesivamente las oraciones y textos; no obstante, aunque aparezca en distintos momentos, no es menester trabajarla, pues ello ya se hará en su momento cuando se introduzca la sílaba inversa /-n/ (unidad 2ª del bloque 2º); por ahora, nos servimos de ella porque se considera necesaria, y aprovechamos su presencia para que el escolar capte la existencia de otro tipo de sílabas, sirviendo de introducción a ellas. Lo mismo ocurre con el artículo “**el**”, con la diferencia de que éste sí se introduce sistemáticamente.
4. Se muestra (no se introduce sistemáticamente) el artículo “**un**” en “**nube - 9**”, “**ducha - 11**” y “**gorro - guitarra - 13 y 15**”.
5. En “**foca - 9**” y “**yo - 8**” se encuentra la forma verbal “**es**”.
6. La contracción “**al**” se presenta en “**niño - 10**”, “**hucha - 10**”, “**antena - 15**” y “**armario - 11, 16 y 17**”.
7. La contracción “**del**” surge en “**roca - 11**” y en “**gorro - guitarra - 10**”.
8. En “**antena - 17**” aparecen las sílabas inversas /-z/ y /-r/ en la palabra “izquierdo”.

3.2. RELACIÓN DE ACTIVIDADES PRESENTADAS EN CADA BLOQUE.

BLOQUE 1º. MATERIAL VERBAL CON SÍLABAS DIRECTAS.	
* 1. Análisis de la palabra generadora	1
* 2. Síntesis de la palabra generadora. (1)	1
+ 3. Grafía de la letra en estudio.	1
+ 4. Caligrafía de la letra en estudio.	1
* 5. Síntesis, lectura y copia de palabras.	1
6. Formación de palabras a partir de dos columnas de elementos y copia	1
7. Formación y copia de palabras. Asociación temática.	7
8. Discriminación ideo-fonética.	1
9. Discriminación fonético-gráfica de palabras. Identificación de modelos.	1
10. Discriminación fonética. Clasificación de palabras, según las familias fonéticas indicadas, y copia	1
11. Discriminación fonética de palabras y copia.	2
12. Discriminación fonético-gráfica. Clasificación silábica de palabras y copia.	2
13. Discriminación ideo-fonético-gráfica de palabras y copia.	5
14. Discriminación fonético-gráfica de palabras. Identificación de pares de palabras.	5
15. Discriminación fonético-gráfica de palabras y copia.	5
16. Discriminación gráfica. Clasificación de palabras según las familias gráficas indicadas y copia.	8
17. Discriminación fonético-gráfica. Clasificación de palabras según las familias fonético-gráficas indicadas y copia.	9
18. Discriminación fonético-gráfica de tres palabras entre otras.	9
19. Discriminación figura-fondo.	16
20. Discriminación fonético-gráfica de palabras y subrayado.	19
21. Asociación ideo-gráfica de representaciones de palabras con ellas.	1
22. Asociación ideo-gráfica de palabras con sus representaciones y copia.	3
23. Asociación gramatical. Diminutivos.	5
24. Asociación temática. Relacionar palabras.	6
25. Asociación temática. Formación y copia de palabras.	7
26. Asociación gramatical. Derivados.	10
27. Asociación ideo-gráfica de palabras con sus representaciones en un dibujo global y copia.	10
28. Asociación gramatical. Aumentativos.	11
29. Asociación temática. Creación de una oración a partir de una de las parejas de Palabras asociadas.	14
30. Asociación gramatical. Creación de una oración a partir de una de las parejas de palabras asociadas.	16
31. Complementación de palabras y copia.	4
32. Complementación gramatical. Artículo.	5
33. Representación pictórica de palabras.	1

Leyenda:

- 1 El número de la derecha obedece a la unidad en que aparece por primera vez la actividad que se enuncia, en ese bloque.
- + Actividades específicas de cada bloque y comunes a todas sus unidades.
- * Actividades comunes a todas las unidades del material.
- Actividades que aparecen nuevas en los bloques 2º y 3º; lógicamente todas las que aparecen en el bloque 1º lo son.

34. Representación verbal de dibujos y discriminación fonético-gráfica.	9
35. Representación verbal de dibujos.	2
36. Discriminación ideo-fonético-gráfica de oraciones.	2
37. Discriminación ideo-gráfica de oraciones.	4
38. Discriminación fonético-gráfica de palabras incluidas en oraciones y copia.	7
39. Asociación y discriminación ideo-fonético-gráfica de oraciones e ilustraciones.	3
40. Asociación ideo-fonético-gráfica de oraciones con sus representaciones.	6
41. Asociación ideo-fonético-gráfica de oraciones con sus representaciones. Organización espacial.	18
42. Complementación de oraciones inducidas por representaciones.	5
43. Complementación de oraciones con una de 2 opciones y discriminación ideográfica.	7
44. Complementación de oraciones con una de 3 opciones y discriminación ideo-gráfica.	9
45. Complementación de oraciones con una de dos opciones.	13
46. Complementación de oraciones. Sustitución por diminutivos.	16
47. Complementación y representación pictóricas.	16
48. Complementación de oraciones y discriminación ideo-gráfica. Sustitución por Diminutivos.	19
49. Representación pictórica de una de dos oraciones.	4
50. Representación pictórica de una oración.	6
51. Representación pictórica. Ilustración de una historieta.	21
52. Representación verbal de viñetas mudas.	21
53. Expresión escrita y pictórica. Creación de una oración a partir de una de tres pala- bras propuestas y representación.	9
54. Expresión escrita y pictórica. Creación, de una oración a partir de una de dos pala- bras propuestas y representación.	11
55. Expresión escrita y pictórica. Creación de una oración a partir de una palabra propuesta y representación.	16
56. Expresión escrita y pictórica. Creación de una oración a partir de dos opciones de pares de palabras asociadas y representación.	19
57. Expresión escrita y pictórica. Creación de una oración a partir de un par de palabras asociadas y representación.	21
58. Contestación escrita a preguntas y discriminación ideo-gráfica.	10
59. Contestación escrita a preguntas.	11
60. Unión de oraciones separadas y asociación ideo-gráfica.	11
61. Unión de oraciones separadas y copia	13
62. Sustitución en oraciones de palabras por sinónimos y copia. Discriminación ideo-gráfica.	17
63. Modificación de oraciones. Conversión en sus contrarias.	14
64. Percepción fonética. Resolución de un acertijo.	16
65. Lectura y complementación oral de la frase generadora.	1
* 66. Lectura y copia de la oración generadora. Creación oral de otra.	2
67. Lectura y copia de la oración generadora. Creación y expresión escrita de otra.	15
68. Lectura de una viñeta, copia y discriminación fonético-gráfica.	19
69. Lectura de un texto, contestación escrita a preguntas y representación pictórica.	14
* 70. Lectura de la historieta.	1
71. Lectura de la historieta y ordenación de viñetas.	19
* 72. Copia de la historieta y contestación oral a preguntas.	1
73. Copia selectiva de la historieta y contestación oral a preguntas.	18
* 74. Dictado autocorrectivo.	1

BLOQUE 2º. MATERIAL VERBAL QUE INCORPORA LAS SÍLABAS INVERSAS.	
* 1. Análisis de la palabra generadora.	1
* 2. Síntesis de la palabra generadora.	1
+ - 3. Representación verbal de dibujos y organización espacial.	1
* 4. Síntesis, lectura y copia de palabras.	1
+ - 5. Discriminación silábica fonético-gráfica.	1
+ 6. Discriminación fonético-gráfica de palabras y copia.	1
7. Discriminación fonético-gráfica de palabras. Identificación de modelos.	1
8. Discriminación fonético-gráfica. Clasificación de palabras según las familias fonético-gráficas indicadas y copia.	2
- 9. Discriminación fonético-gráfica de pares de palabras y subrayado.	2
10. Discriminación fonético-gráfica. Clasificación silábica de palabras y copia.	3
11. Discriminación fonético-gráfica de pares de palabras y copia.	4
12. Discriminación ideo-fonético-gráfica de palabras y copia.	5
- 13. Asociación gramatical. Artículo.	1
- 14. Asociación gramatical. Número.	1
+ - 15. Asociación alfabética.	1
16. Asociación gramatical. Género.	3
17. Asociación gramatical. Derivados.	4
18. Complementación de palabras y copia.	1
+ - 19. Complementación de la mayúscula inicial de nombres propios y copia.	1
- 20. Clasificación temática ideo-gráfica y copia.	1
21. Discriminación figura-fondo.	1
+ 22. Discriminación fonético-gráfica de palabras incluidas en oraciones y copia.	1
23. Asociación ideo-fonético-gráfica de oraciones con sus representaciones y eliminación de lo incorrecto.	2
24. Complementación de oraciones con una de dos opciones.	1
25. Complementación de oraciones con dos espacios y dos opciones.	1
- 26. Complementación de oraciones con una de tres opciones. Concordancia.	3
- 27. Complementación de una oración inducida por una representación global.	3
- 28. Complementación de oraciones ilustradas. Comparación ideo-gráfica.	3
- 29. Complementación de oraciones sin opciones. Asociación ideo-gráfica.	3
30. Complementación de oraciones con una de tres opciones. Concordancia y Discriminación ideo-gráfica.	5
- 31. Complementación de oraciones con tantas opciones como oraciones.	5
- 32. Complementación de oraciones. Definición.	5
- 33. Representación ideo-verbal. Contestación a preguntas.	1
34. Representación pictórica. Ilustración de una historieta.	5
35. Representación verbal de viñetas mudas.	5
- 36. Realización pictórica de órdenes formuladas por escrito.	5
37. Expresión escrita y pictórica. Creación de una oración a partir de un par de palabras asociadas y representación.	1
- 38. Expresión escrita y pictórica. Creación de tres oraciones a partir de tres palabras propuestas y representación.	2
- 39. Expresión escrita. Creación de tres oraciones inducidas por una representación global.	4
40. Expresión escrita y pictórica. Creación de una oración a partir de una palabra y representación.	5
- 41. Representación ideo-verbal. Contestación a preguntas.	1
42. Contestación escrita a preguntas.	2

- 43. Contestación a preguntas. Verdad o mentira.	5
44. Unión de oraciones separadas y copia.	4
- 45. Sustitución en oraciones de palabras por antónimos y copia.	1
46. Sustitución en oraciones de palabras por sinónimos y copia.	2
- 47. Modificación de oraciones. Cambio de temporalidad.	1
48. Modificación de oraciones. Conversión en sus contrarias.	1
- 49. Estructuración de oraciones desorganizadas y copia.	4
50. Percepción fonética. Resolución de un acertijo.	1
* 51. Lectura y copia de la oración generadora. Creación y expresión escrita de otra.	1
* 52. Lectura de la historieta.	1
* 53. Copia de la historieta y contestación a preguntas.	1
54. Copia selectiva de la historieta y contestación oral a preguntas.	2
- 55. Titulación y resumen de la historieta.	4
- 56. Complementación libre de un texto y de su representación.	2
* 57. Dictado autocorrectivo.	1

BLOQUE 3°.	
MATERIAL VERBAL QUE INCORPORA LAS SILABAS DIRECTAS DOBLES.	
* 1. Análisis de la palabra generadora.	1
* 2. Síntesis de la palabra generadora.	1
* 3. Síntesis, lectura y copia de palabras.	1
+ 4. Discriminación silábica fonético-gráfica.	1
+ 5. Discriminación fonético-gráfica de palabras y copia.	1
6. Discriminación fonético-gráfica de tres palabras entre otras.	2
- 7. Discriminación temática de palabras y copia.	8
8. Asociación gramatical. Antónimos.	1
- 9. Asociación y creación gramatical. Género.	3
10. Asociación temática. Creación de una oración a partir de una pareja de palabras asociadas.	5
11. Asociación temática de palabras. Creación de dos oraciones con dos pares de palabras asociadas.	8
12. Complementación de palabras y copia.	1
13. Clasificación temática y copia.	1
+ - 14. Crucigrama pictográfico.	1
15. Discriminación ideo-gráfica de oraciones.	8
16. Estructuración de oraciones desorganizadas y copia.	1
- 17. Discriminación y estructuración de oraciones desorganizadas y copia.	3
18. Discriminación y estructuración de posibles oraciones y copia.	7
- 19. Estructuración de oraciones. Separación adecuada de sus palabras y copia.	11
- 20. Reestructuración de oraciones. Cambio de orden sin variar el sentido.	9
21. Asociación ideo-fonético-gráfica de oraciones con sus representaciones.	2
22. Asociación ideo-fonético-gráfica de oraciones con sus representaciones y organización espacial.	12
23. Complementación de oraciones con una de dos opciones.	1
24. Complementación de oraciones con tantas opciones como oraciones.	1
+ - 25. Complementación de viñetas. Diálogo.	1
- 26. Complementación de oraciones. Concordancia.	2
27. Complementación de oraciones con tantas opciones como oraciones. Definición de palabras.	7

28. Complementación libre de un texto y representación pictórica.	1
- 29. Complementación de textos. Concordancia.	5
30. Complementación libre de la representación de un texto, expresión escrita de lo completado y titulación.	8
- 31. Expresión escrita y pictórica. Creación de un texto a partir de dos palabras y representación.	2
- 32. Expresión escrita y pictórica. Realización pictórica de una orden y expresión escrita.	4
- 33. Expresión escrita. Creación de un texto a partir de un dibujo global.	5
- 34. Expresión escrita. Adivinar sobre qué objeto se escribe y realización escrita de una orden.	5
- 35. Expresión pictórica y escrita. Realización pictórica de una orden y contestación a preguntas.	6
36. Expresión escrita y pictórica. Creación de tres frases a partir de tres palabras y representación de una de ellas.	7
- 37. Expresión escrita y pictórica. Adivinar sobre qué objeto se escribe y realización pictórica de una orden escrita.	10
38. Expresión escrita y pictórica. Realización de una orden.	12
39. Representación pictórica. Ilustración de una historieta.	12
40. Representación verbal de viñetas mudas.	12
- 41. Contestación libre a preguntas.	1
42. Contestación a preguntas. Verdadero o falso.	1
- 43. Contestación a preguntas. Selección de la respuesta adecuada.	2
- 44. Contestación a preguntas. Organización espacial.	6
- 45. Contestación a preguntas. Definición de términos.	8
46. Unión de oraciones separadas y copia.	2
- 47. Unión de pronombres a oraciones y copia. Discriminación ideo-gráfica y contestación a una pregunta.	3
48. Sustitución en oraciones de palabras por sinónimos y copia.	3
49. Sustitución en oraciones de palabras por antónimos y copia.	7
- 50. Sustitución en oraciones de palabras por aumentativos y copia.	9
- 51. Sustitución en oraciones de palabras por sinónimos o antónimos y copia.	10
- 52. Sustitución en oraciones de palabras por antónimos, precedidos de negación y copia	11
- 53. Modificación de oraciones. Cambio de persona verbal.	1
54. Modificación de oraciones. Cambio de temporalidad.	6
- 55. Modificación de oraciones. Cambio de género.	6
- 56. Modificación de oraciones. Cambio de número.	8
* 57. Lectura y copia de la oración generadora. Creación y expresión escrita de otra.	1
58. Lectura de la historieta. Ordenación de viñetas.	1
* 59. Lectura de la historieta.	2
- 60. Copia de la historieta, contestación a preguntas, discriminación fonético-gráfica de palabras incluidas en ella y copia.	1
- 61. Titulación y resumen de la historieta. Contestación a preguntas y discriminación fonético-gráfica de palabras incluidas en ella.	5
- 62. Resumen de la historieta, contestación a preguntas y discriminación fonético-gráfica de palabras incluidas en ella y copia.	6
- 63. Titulación de un dibujo global y expresión escrita.	10
* 64. Dictado autocorrectivo.	1