

PROYECTOS INTEGRADOS DE APRENDIZAJE COMO RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD

*Integrated learning projects: an educational
response to diversity*

*Projets intégrés d'apprentissage como réponse
éducative à la diversité*

Josefina LOZANO MARTÍNEZ

*Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Facultad de Educación*

BIBLID [0212 - 5374 (1998) 16; 231-248]

Ref. Bibl. LOZANO MARTÍNEZ, J. Proyectos integrados de aprendizaje como respuesta educativa a la diversidad. *Enseñanza*, 1998, 16, 231-248

RESUMEN: Si deseamos dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado, tenemos que facilitar en la escuela procesos de enseñanza que se adecuen a los distintos niveles madurativos del alumnado y que favorezcan la funcionalidad de los aprendizajes. Un modo positivo de conseguirlo consiste en propiciar proyectos integrados de aprendizaje, donde no existen parcelas de conocimiento y donde cualquier alumno, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales, pueden aprender desde su nivel de competencia curricular, aunque éste se sitúe muy por debajo del resto del grupo clase.

En el presente artículo presentamos un proyecto integrado de aprendizaje que desarrollamos como modelo, y donde podemos comprobar como la comunicación que el niño realiza en la sala de psicomotricidad donde utiliza como mediadores su propio cuerpo, sus gestos, su mirada, su voz... etc. continúa su itinerario comunica-

tivo, de modo que pasa de la vivencia emocional del juego simbólico, a utilizar otros mediadores de comunicación como van a ser el dibujo y la palabra escrita.

SUMMARY: An adequate response to the diversity of learners (individual differences) in the school may involve the implementation of educational projects which both tap their different maturational levels and facilitate their learning processes. It is essential in these projects that knowledge is not compartmentalized so that each pupil, including those with special educational needs, may be able to learn from their initial level of curricular competence-even though it is lower than average level of the class.

The present paper is an attempt to present an integrated learning project used as a model whereby the type of communication carried out by the child in the Psychomotricity room-where his own body, gestures, voice, visual expression, etc, are used as mediators-progresses from the emotional experience of the symbolic game to the use of other mediators such as drawing or writing.

RÉSUMÉ: Si nous voulons donner une réponse en accord avec la diversité des élèves, nous devons offrir au collège des procédés d'enseignement qui correspondraient aux différents niveaux de maturité des élèves et qui aigleraient au meilleur fonctionnement des apprentissages. Un moyen positif d'y arriver consisterait au fait d'offrir des projets intégrés d'apprentissage, où il n'existerait point de zones de connaissance et où n'importe quel élève, et nous incluons ici les élèves qui ont besoin d'une éducation spéciale, puisse apprendre à partir de leur niveau de compétence du curriculum, bien que celui-ci se trouve visiblement au dessous du reste du groupe de classe.

Dans cet article, nous présentons un projet intégré d'apprentissage que nous développons pour qu'il serve de modèle et où nous pouvons vérifier que la communication que l'enfant réalise dans la classe de psychomotricité où il utilise son propre corps comme médiateur, ses gestes, son regard, sa voix, etc..., et continue son itinéraire communicatif, de façon qu'il passe de la vivence émotionnelle du jeu symbolique, à utiliser d'autres médiateurs de communication comme par exemple le dessin et l'écriture.

INTRODUCCIÓN

La escuela del dos mil que tiene que asumir un rol transformador, deberá comprometerse a facilitar a sus alumnos el acceso a la información y a propiciar una auténtica igualdad de oportunidades en su entrada a los diferentes niveles educativos (Puigdellivol, 1998). Si deseamos, en realidad, dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado, tenemos que facilitar en la escuela procesos de enseñanza que se adecuen a los distintos niveles madurativos del alumnado y que favorezcan la funcionalidad de los aprendizajes. Un modo positivo de conseguirlo consiste en propiciar proyectos integrados de aprendizaje, donde no existen parcelas

de conocimiento y donde cualquier alumno, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales, pueden aprender desde su nivel de competencia curricular, aunque éste se sitúe muy por debajo del resto del grupo clase. Todo ello es posible si posibilitamos que cada cual se comunique a través del código que en ese momento puede y sabe utilizar. En unas ocasiones será el lenguaje del cuerpo, en otras la voz y en muchas otras el lenguaje escrito. Pero en cualquier caso, lo importante no es el código, lo verdaderamente destacable es su deseo de comunicar.

En el presente artículo presentamos un proyecto integrado de aprendizaje, que desarrollamos como modelo y que ya ha sido objeto de investigación con sujetos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a privación socio-cultural (Arnaiz y Lozano, 1996, 1998). En dicho proyecto integrado podemos comprobar como la comunicación que el niño realiza en la sala de psicomotricidad donde utiliza como mediadores su propio cuerpo, sus gestos, su mirada, su voz... etc. continúa su itinerario comunicativo, de modo que pasa de la vivencia emocional del juego simbólico, a utilizar otros mediadores de comunicación como van a ser el dibujo y la palabra escrita. De este modo la vivencia que el niño experimenta en las sesiones de práctica psicomotriz le permiten poder comunicarse, no solamente a nivel verbal, sino incluso a nivel iconográfico primeramente y a través de la escritura posteriormente.

Podremos comprobar como precisamente a través del dibujo y de la posterior verbalización que hace el niño de lo dibujado en interacción con el adulto, como se sientan las bases de un nuevo código comunicativo: el lenguaje escrito. Para ello, al final de cada sesión de práctica psicomotriz, el profesor escribe junto a los dibujos del niño que muestran sus anteriores vivencias, lo que éstas expresan según los comentarios del sujeto, llegando así a poner en contacto dos códigos que a su vez reflejan lo vivido por el niño inicialmente en su comunicación corporal. Este código escrito será progresivamente un nuevo vehículo de comunicación para el niño, quien lo irá incorporando en sus posteriores dibujos, donde por iniciativa propia primero copiará lo escrito previamente por el maestro, y después nominará aquellos personajes y acciones también dibujados, demostrando así el acercamiento e interiorización de la escritura (Lozano y Arnaiz, 1995; Arnaiz y Lozano, 1996, 1998; Lozano, 1997; Lozano y otros, 1999).

1. DE LA VIVENCIA PSICOMOTRIZ A LA LECTOESCRITURA INICIAL: UN PROYECTO INTEGRADO DE APRENDIZAJE

A través de la práctica psicomotriz los niños son capaces de utilizar distintos mediadores de comunicación para expresarnos sus vivencias, emociones, frustraciones, deseos, etc. Primero será el lenguaje del cuerpo y después el lenguaje verbal, pero, sin duda, como dicen Lapierre y Aucouturier (1974) es importante saber que, la noción lingüística que expresa la palabra es el resultado de una noción elaborada por el niño a un nivel mucho más profundo, en el transcurso de las experiencias vividas con la ayuda de sus percepciones psicósomáticas.

Por ello, consideramos que para que el niño acceda a la comunicación escrita, ha de partir de una práctica psicomotriz que favorezca la comunicación, la creación y el acceso al pensamiento operatorio (Arnaiz y Lozano, 1996, 1998), puesto que como dice Rius (1989, 25): «*Evidentemente no hay grafomotricidad sin una base psicomotriz ya conseguida, ni tampoco comunicación escrita sin una elaboración anterior del lenguaje y de la lengua oral. Por ello hay que ver los tres aspectos con profundas interrelaciones y su efectividad dependerá siempre de esta especial circunstancia*». Nosotros, al igual que esta autora, hemos considerado que tanto la psicomotricidad como la grafomotricidad forman parte del proceso integral del conocimiento humano que desarrolla el individuo, y que las dos generan lenguajes simbólicos adecuados para la expresión del mismo, pero sabiendo también que las representaciones con las que cuenta cada una de ellas y por las que los sujetos manifiestan externamente la naturaleza de sus estructuras internas, son claramente diferenciadas. En el caso de la psicomotricidad, las unidades de este lenguaje son unidades semiótico-representativas, es decir, «semas» y en el caso de la grafomotricidad, si bien las unidades iniciales son idénticas a las anteriores, las unidades terminales de su lenguaje, son unidades semántico-representativas, es decir «signos lingüísticos».

Pero, de igual modo que la comunicación es uno de los objetivos fundamentales de la práctica psicomotriz (Lozano y Arnaiz, 1995; Lozano, 1997), también ésta sigue siéndolo para el desarrollo grafomotor. Por ello, Rius (1989) afirma que las aportaciones más explicativas acerca del desarrollo grafomotor, proceden de las teorías dinámicas en la concepción del conocimiento humano pues *la representación grafomotora no es fruto de un entrenamiento, sino de un proceso de comunicación* y de una peculiar actividad mental. Incluso, la organización neurobiológica sobre la que se asientan ambos procesos, manifiesta sus resultados en función de presupuestos comunicativos y aquellos pueden inhibirse si la comunicación no existe.

Desde este enfoque, consideramos que el desarrollo de la grafomotricidad debe plantearse como un proceso, de modo que las vivencias internas de los niños, sus imágenes esquemáticas y la construcción conceptual de sus estructuras mentales, les permitan expresar *mensajes comunicativos dirigidos a destinatarios concretos*. El hombre escribe para explicar sus propias vivencias, sus opiniones, sus estados emocionales. Por ello y de igual modo, el niño del segundo ciclo de Educación Infantil y otros alumnos con necesidades educativas especiales, que están en este mismo estadio madurativo, llegarán a experimentar la necesidad de expresarse de forma natural a través del dibujo, primero y a través de la escritura, después, lo que hasta ahora comunicaba utilizando solamente la palabra. Como dice Freinet (1972), el niño llegará a escribir cuando tenga algo que decir, cuando sienta la necesidad de expresar lo que le bulle por dentro, ya sea con la pluma o por medio de un dibujo. Si nos situamos en una vertiente cognitivo-lingüística, la enseñanza de la escritura prioriza la comprensión de lo que se escribe y tiene en cuenta qué quiere escribir el niño, qué quiere comunicar. La transmisión del pensamiento

es más importante que el propio trazo de las letras y como consecuencia de ello se concede importancia a las clases de psicomotricidad y al dibujo pues permiten adquirir las nociones de espacio y direccionalidad así como el dominio de los instrumentos de la escritura (Buisán, 1996).

La conciencia comunicativa del niño, junto con la consecución cada vez más elaborada de las habilidades grafomotoras en una sociedad que induce al empleo de lápices de colores y de papel, llevará a éste a la escritura de «cartas» y «notas» con «rayajos» que entrega a sus padres, hermanos y monitores de la guardería como un don personal, distinguiendo perfectamente la naturaleza de sus destinatarios en la decodificación de los mensajes que compone. Así puede observarse cómo, si el niño entrega un papel doblado lleno de garabatos a su mamá y le dice que le ha escrito una carta, y la madre llena de curiosidad le pregunta qué dice la carta, el niño responde: «que te quiero mucho». Pero si esta misma experiencia se produce en la guardería o en el parvulario, cuando la maestra o maestro preguntan al niño por el significado de tan peculiar mensaje éste responde: «que me voy a portar muy bien» (Rius, 1989).

Este deseo de comunicarse, se repite de igual modo en las sesiones de práctica psicomotriz (Lozano y otros, 1999). Hemos comprobado como la comunicación que el niño realiza en la sala de psicomotricidad donde ha utilizado como mediadores su propio cuerpo, sus gestos, su mirada, su voz... etc., continúa su itinerario comunicativo, de modo que a través de las actividades de construcción del espacio de distanciación, pasa de la vivencia emocional, del juego simbólico, a comunicarse utilizando otros mediadores como van a ser el dibujo y la palabra escrita. Precisamente el niño dibuja porque se complace en evocar la realidad. Pero al niño (Buisán, 1996) no le interesa tanto la reproducción de la realidad como el entregarse a una especie de meditación o rememoración activa de sus propias vivencias, a la vez que va asimilando la pluridimensionalidad de los objetos y acontecimientos que han llamado su atención. Todo aquello que le ha interesado o le ha emocionado, es susceptible de ser dibujado pudiendo expresar, además, las tensiones emocionales ligadas a sus experiencias tempranas.

Los niños cuando llegan al espacio de distanciación o espacio pedagógico donde realizan distintas actividades encaminadas a la toma de distancia de sus vivencias emocionales, tales como construcciones con maderas, trabajos con arcilla o dibujos en la pizarra o en el papel, tratan de comunicarnos lo que más les ha gustado de su vivencia anterior bien en el espacio sensoriomotor o en el espacio del juego simbólico, donde han utilizado otros mediadores de comunicación. Será precisamente a través del dibujo y de la posterior verbalización que hace el niño de lo dibujado en interacción con el adulto, cómo se sientan las bases de un nuevo código comunicativo: el lenguaje escrito. Por ello, al final de cada sesión de práctica psicomotriz, tanto el psicomotricista como su profesor-tutor, escriben junto a los dibujos del niño que muestran sus anteriores vivencias, lo que éstas expresan según los comentarios del sujeto, llegando así a poner en contacto dos códigos: el oral y el escrito.

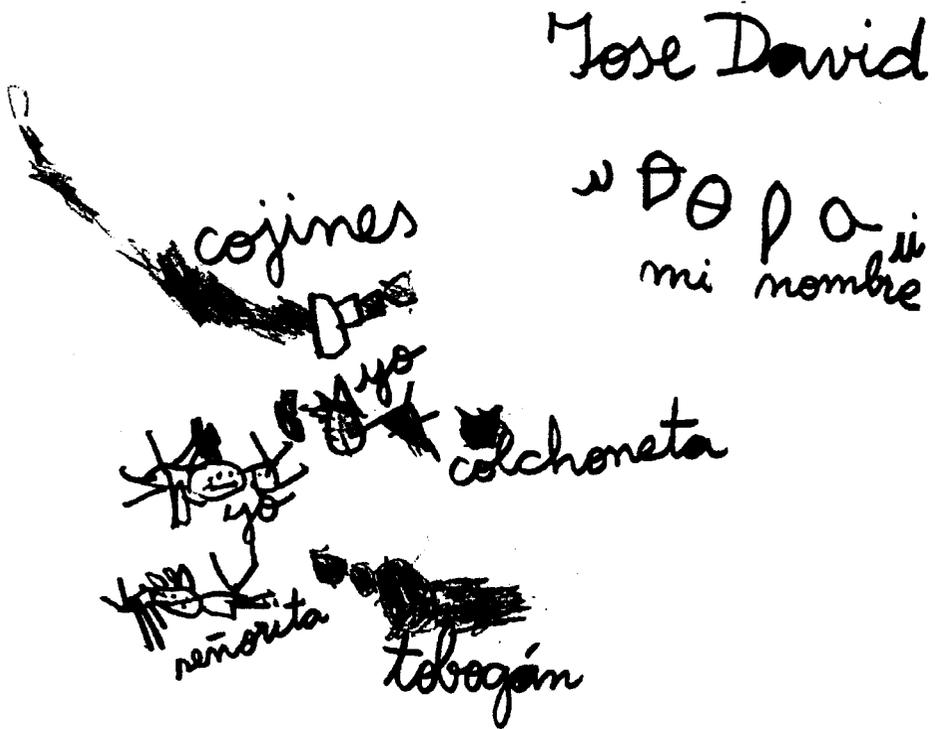


FIGURA Nº 1: *Nominación por parte del docente de las producciones gráficas del alumno. (Se observa una aproximación del niño/a al código escrito, aparece una copia inicial de nombre).*

Este código escrito será progresivamente un nuevo vehículo de comunicación para el niño, quien irá incorporándolo en sus posteriores dibujos, donde por iniciativa propia copiará primero lo escrito previamente por el profesor, y nominará después aquellos personajes y acciones también dibujados, demostrando así el acercamiento e interiorización de la escritura.

En esta acción humana, que busca y necesita comunicarse utilizando distintos lenguajes y signos se sienta la base del tema que nos ocupa, y que vamos a exponer describiendo el camino que recorre el niño en esta búsqueda de comunicación, donde utiliza varios canales y elementos verbales y no verbales, con un único fin: *comunicarse*. Para ello nos apoyamos en las aportaciones de Aucouturier (1985), Arnaiz (1987, 1988, 1993), Arnaiz y Lozano (1996, 1998), Arnaiz Sancho (1992), Rius (1989), Fijalkow (1991), Molina (1991), Buisán (1996) y García y Holgado (1990), Lozano y Arnaiz (1995); Lozano y otros (1999), donde comprobamos que tanto desde la práctica psicomotriz como desde el lenguaje oral y escrito nos encontramos con un objetivo común y primordial para ambos: *la comunicación*.

Será este fin el que unifique estas dos áreas de conocimiento, que como tales están sujetas también al desarrollo del pensamiento. Si partimos de que el estudio de los signos siempre ha sido relacionado con el de comunicación, así como con el de pensamiento, podemos afirmar que *no hay pensamiento sin signos y no hay signos sin comunicación*. Y en estricta lógica podemos decir que no hay pensamiento sin comunicación (Serrano, 1981). De este modo, *el desarrollo de la comunicación y del pensamiento* a través de los signos, serán dos de los grandes objetivos del presente artículo que unifican tanto la psicomotricidad como la lectoescritura, en un proyecto integral donde la construcción de aprendizajes significativos por parte del niño será el fin último.

2. APROXIMACIÓN AL CÓDIGO ESCRITO

Como proyecto integral de aprendizaje, la comunicación que los niños y las niñas comienzan con su vivencia psicomotriz después debe continuarse en el aula-clase buscando la aproximación al lenguaje escrito. De esta manera, y como después podremos exponer más detalladamente, los niños dibujan lo que más les ha gustado de lo realizado en la sesión de psicomotricidad, explicando después a la profesora lo que significa cada uno de sus dibujos, quien pasa a nominar a continuación cada elemento del dibujo según el comentario de los niños. Así es como comienza un importante punto de unión entre lo comenzado en la sala de psicomotricidad y toda la serie de actividades que después se continuarán en la clase. De este modo, tras la vivencia y verbalización del niño se llega a otro medio de comunicación y de representación icónica, a partir del cual los docentes acercamos el código icónico del niño a nuestro código alfabético. El objetivo que se pretende siempre es poner dos códigos en contacto, tras una serie de actividades vivenciadas previamente por los niños durante la sesión de psicomotricidad, que además, resultan muy gratificantes y significativas para ellos.

Posteriormente, muchas de estas palabras que resultan de la vivencia de la práctica psicomotriz son objeto de estudio (se pictografían, se convierten en juegos de asociación de imagen a palabra, se construyen con alfabeto móvil, etc.) o bien se forman a partir de ellas frases que indican acciones realizadas en el gimnasio, incluso desde las mismas palabras se llega al estudio del fonema-grafema, etc. El trabajo que se puede realizar con ellas y los pasos que son aconsejables efectuar, y que describimos a continuación, ya han sido objeto de estudio y de investigación por nuestra parte (Arnaiz y Lozano, 1996, 1998), lo que nos da garantía de su eficacia. Pasamos, pues, a relatar los distintos pasos y el proceso metodológico seguido para el acceso a la lectoescritura, a la comunicación escrita a partir de la práctica psicomotriz como un proyecto integral de aprendizaje que comienza en los primeros juegos que los niños realizan en la sala de psicomotricidad.

Con la finalidad de hacer más comprensible este proceso de trabajo interactivo, vamos a enunciar los distintos pasos a seguir en aquellos apartados, que consideramos fundamentales de los trabajados en el aula referidos al acceso lectoescritor.

3. COMPOSICIÓN ESCRITA DE LA PALABRA

La mayoría de los niños en un acercamiento a la palabra suelen repasar las que la maestra escribe nominando sus producciones. No es ésta la única aproximación al significante, sino que aparecen otras de forma espontánea, como el relleno de letras, la ornamentación con cenefas de la escritura adulta y las cadenas gráficas. Si preguntamos al niño por el significado de estas producciones gráficas nos contesta que son letras. Al preguntarle qué quieren decir esas letras nos responde que no lo sabe, que se lo digamos nosotros. Si analizamos con detenimiento estas producciones, vemos que se corresponden de alguna manera a los elementos significantes del sistema lingüístico del adulto. El niño, podemos decir, que ha dado un paso cualitativo importante, ha descubierto que existe un código, que es el de su comunidad, pero que de él sólo puede interpretar las formas sin conservar de ellas la posición, la direccionalidad ni el giro (Rius, 1989).

Observadas estas producciones gráficas en las tareas escolares en los mismos dibujos que el niño y la niña realiza tras la sesión de práctica psicomotriz, el proceso metodológico a seguir por los docentes consiste en demandar de forma sistemática este tipo de realizaciones, por ejemplo, en el estudio sistemático de un fonema se le solicita a los niños que rodeen, repasen, calquen, rellenen, etc., bien el grafema o bien la palabra que lo contenga.

En cuanto a la reproducción espontánea de los límites de las palabras que el maestro o la maestra ha escrito, podemos confirmar que esta reproducción supone hacer un análisis del modelo sobrepasando la simple percepción. Primeramente se puede observar una reproducción cualitativa de los límites físicos, comienzo y final. Y posteriormente se puede comprobar como los niños se fijan en los grafemas que la componen y tratan de imitar cada uno de sus rasgos.

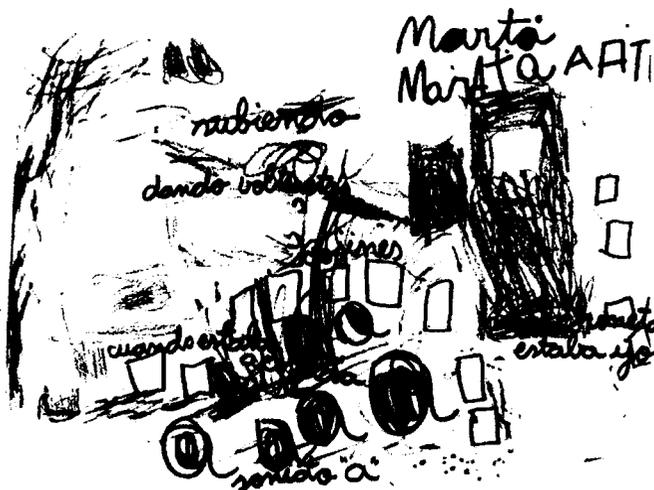


FIGURA Nº 2. El alumno ya copia su nombre, rellena y escribe algunas letras inèditamente.

El proceso metodológico a seguir, cuando aparecen espontáneamente estas reproducciones consiste en facilitar la copia de la palabra (Lozano y otros, 1990, 1999). En este momento debemos considerado tres aspectos:

- Reproducción de la palabra en soporte plano horizontal/ posición tendido en el suelo. Para ello debemos utilizar papel de embalar en el suelo. La finalidad consiste en permitir al niño una actividad desinhibitoria adecuada, ya que según Rius (1989, 31) en estos inicios, «el contacto de todo su cuerpo con el soporte acerca la habilidad del niño a sus motivaciones más profundas: la vivencia del cuerpo como una globalidad. Es todo su cuerpo el que escribe».
- Reproducción de la palabra en soporte-plano vertical/posición vertical. En este plano los niños pueden copiar y escribir palabras de pie frente a la pizarra o en el caballete. El objetivo es lograr la independencia segmentaria del hombro y el comenzar otro proceso distinto al anterior, es decir, el de la inhibición, ya que de pie frente al muro, la pizarra o el caballete, los niños vivencian que su cuerpo es algo distinto al mundo externo, y que la verticalidad del soporte es totalmente paralela a la de su cuerpo, lo que le permite asimilar el campo de referencias y le posibilita una progresiva des- centración sujeto-objeto.
- Reproducción de la palabra en soporte horizontal/posición sedente en la mesa. En esta posición los niños copian palabras sentados en su mesa. La independencia de la cintura conseguida por la actividad psicomotora y la del hombro, gracias a la actividad grafomotora son presupuestos que ha necesitado para experimentar un nuevo plano y una nueva posición. En este momento, la posición sedente inmoviliza automáticamente medio cuerpo del niño y esto debe ser considerado como el resultado de una buena maduración, cuando se produce como final de un proceso desinhibitorio-inhibitorio, pero no es así si se impone al niño sin haber pasado paulatinamente por las fases anteriores. Por consiguiente los alumnos pueden copiar palabras con modelo en la pizarra utilizando primero soportes amplios (doble folios, cartulinas) y posteriormente utilizando el folio apaisado y vertical.

La reproducción visual de la palabra se puede abordar desde dos perspectivas de trabajo: copia de la palabra con letra enlazada, donde el niño utiliza al principio macroletra en su intento de tantear el espacio, y reproducción de la palabra con alfabeto móvil que ayuda a los alumnos y alumnas a adquirir una conciencia fonológica, una relación entre fonema-grafema, así como el orden y la secuenciación de las letras en la formación de las palabras. Para ello previamente les facilitamos a los niños una bandeja donde aparecen revueltos todos las letras, en la siguiente cantidad: 5 unidades para cada vocal y 3 unidades para cada consonante. Con este alfabeto móvil de letras cursivas el niño reproduce la palabra que se le presenta y luego la copia (Arnaiz y Lozano, 1996).

La reproducción de la palabra en base al analizador auditivo puede ser trabajada en clase a través de dos modos: el dictado y el autodictado. Para el dictado el proceso metodológico a seguir consiste en partir de un trabajo colectivo donde la maestra dicta una palabra ya trabajada en clase y un niño la escriba en la pizarra o bien la compone con el alfabeto móvil. A continuación se comprobará si la palabra está bien escrita, y será leída con la finalidad de hacer la correspondencia entre el código oral y el escrito. Es conveniente aprovechar mucho los errores iniciales para que los niños interactúen y opinen sobre qué letra está mal, por qué y qué otra debe aparecer en su lugar. Posteriormente se dictará aquellas palabras que ya han sido trabajadas en clase. Después cada niño tendrá que leer lo que ha escrito para hacer el dibujo de cada una.. Para los autodictados recogemos las siguientes propuestas (Arnaiz y Lozano, 1996; Lozano y otros, 1999):

- a) Se les presenta a los niños dibujos, pictogramas, fotos, etc. de objetos de la sala de psicomotricidad, de acciones o de personas, cuyas palabras correspondientes deben ser motivo de trabajo previamente en clase. Los niños podrán escribir la palabra o la formarán con el alfabeto móvil, sin tener la apoyatura oral de la profesora. Si ocurre que el niño/a falla en la construcción de la palabra, la maestra le lee la palabra tal como ha sido compuesta para que el niño o la niña se pueda dar cuenta de su error y pueda hacer una nueva reelaboración, de modo que, llegue a la construcción adecuada.

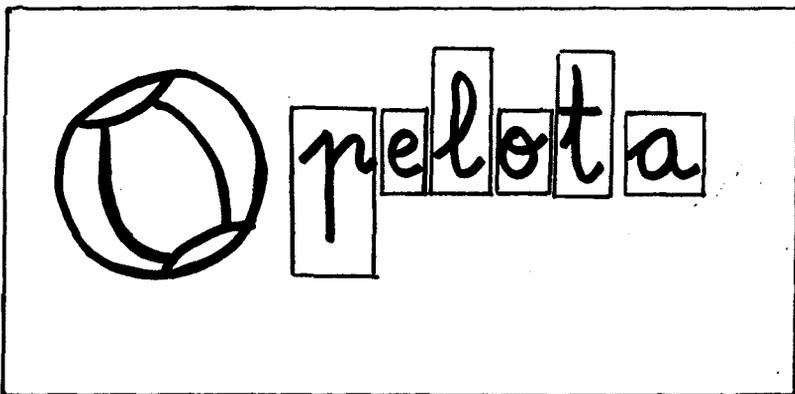


FIGURA Nº 3: *Ejemplo de reproducción de la palabra con un alfabeto móvil.*

- b) También se potencia el autodictado en clase en la medida que a los alumnos se les pide que escriban todas aquellas palabras que conozcan sobre un campo semántico trabajado previamente en clase, por ejemplo sobre objetos de la sala de psicomotricidad.

4. *Lectura de palabras significativas*

Para que los alumnos puedan leer palabras significativas para ellos, puesto que responden a contextos lúdicos conocidos y han sido objeto de estudio en el aula clase, se han de seguir las distintas actividades que a continuación describimos:

- Los niños verbalizan las acciones y juegos que han realizado en la sesión de práctica psicomotriz. A partir de aquí la maestra o el maestro recoge aquellas palabras que han sido de un interés especial para los niños por pertenecer a vivencias o material de la sala de psicomotricidad. Todas ellas deben estar expuestas en mural visible en el aula y serán objeto de lectura colectiva diaria a ser posible a primera hora, cuando los niños están despejados y más receptivos. Las preguntas de la maestra siempre deben ir precedidas de: «¿Dónde pone...», o «¿Qué pone aquí». Las palabras nuevas que vayan surgiendo y que nosotros queramos introducir en el mural - sobre todo en un principio cuando el número de ellas es menor-, se escribirán en la pizarra en letra cursiva, para que los niños vean la direccionalidad y el enlace de las palabras. A la vez esta lectura colectiva favorece el que los niños verbalicen las estrategias que utilizaban para reconocer las palabras, tales como: «aro» tiene la /a/ de colchoneta, «palo» empieza como «papá» y es una palabra corta,
- Estas palabras seleccionadas formarán parte de las bandejas de lectura que serán utilizadas bien en trabajo de equipo o individualmente. Dichas bandejas de lectura consisten en un juego de asociación dibujo o pictograma con palabra escrita, de modo que en una primera fase el niño se apoya en el nombre que aparece junto a cada dibujo para adjuntar la palabra correspondiente, pero que en una fase posterior, sólo debe asociar el dibujo con la palabra sin ningún tipo de apoyo.

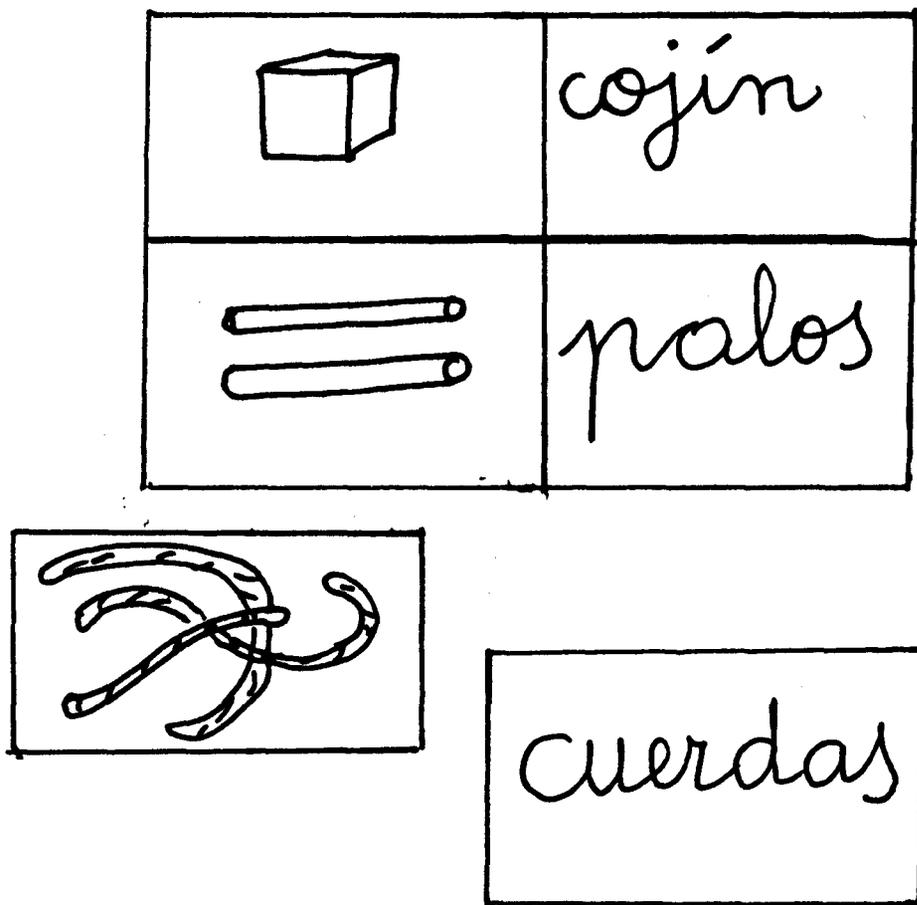


FIGURA Nº 4: *Juego de asociación de imagen a palabra.*

- Otra propuesta de lectura consiste en ofrecer en cartones, la palabra sola por delante, con el dibujo por detrás para que los alumnos y las alumnas puedan reconocerla, autocorregirla, y les sirva de estímulo. Con estos cartones se pueden organizar juegos, repartiendo las palabras entre los niños dándoles distintas propuestas como: «Se tienen que poner de pie todos los niños que tengan una palabra como la que yo enseñé», ¿Quiénes tienen una palabra con el sonido...?
- También se pueden realizar dominós (dibujo-nombre de la palabra), y juegos de agrupación. Para ello los niños deben saber qué palabra le ha sido asignada y colgada en el cuello, para buscar al compañero que de igual modo lleve colgado el dibujo o pictograma que la represente, y una vez

localizado asociarse o juntarse a él formando de este modo parejas de niños, donde uno posee el significante y el otro el significado.

Los niños pueden realizar asociaciones a partir del significante de las palabras. Las estrategias utilizadas por ellos son de índole muy diversa, ya que las asociaciones en ocasiones las realizan al principio de la palabra, otras en medio, y en otros casos al final, tanto con las consonantes, como con las vocales, etc. La forma de centrarse en un significante determinado para hacer la asociación es distinta de un niño a otro, aunque con más frecuencia, recae sobre los elementos vocálicos ya que son portadores de una mayor carga semántica. El proceso metodológico a seguir podemos sintetizarlo en:

- a) Dadas varias palabras en la pizarra, serán leídas por los niños y niñas y el maestro o la maestra propondrá cuestiones a resolver del tipo de: «¿qué palabras se parecen?, ¿por qué?... Posteriormente serán leídas en voz alta exagerando las partes comunes. En esta misma línea otro tipo de actividad consiste en buscar las semejanzas entre una serie de palabras seleccionadas por la profesora con este fin. Esta actividad se realiza a nivel manipulativo, en grupo y con palabras formadas por letras de madera o por letras de velcro. La propuesta de la profesora consiste en que los alumnos y las alumnas extraigan una letra común o varias letras comunes en todas las palabras. Esta misma actividad se realizará en la pizarra tachando, señalando, coloreando, etc. o bien a nivel individual con ficha particular. Un ejemplo de ello consistiría en encontrar la letra común entre las siguientes palabras: mano, mamá, malo, mesa.
- b) Otro trabajo grupal para desarrollar la conciencia fonémica consiste en decir palabras a partir de una dada, que se parezcan en algo a la inicial. Para ello la maestra debe escribir las aportaciones de los niños y niñas, exagerando las partes comunes. También se pueden realizar juegos de cartas donde se reparten los cartones con palabras conocidas, ganando la partida el niño o niña que reúna tres palabras en la que suene un determinado fonema, por ejemplo la «/p/».
- c) En este mismo enfoque y a partir de una palabra conocida y trabajada por los niños que procede de la vivencia psicomotriz, se pueden plantear varias propuestas entre las que destacamos:
 - Situados los alumnos en gran grupo y frente a la pizarra, la profesora escribe la palabra conocida, ej. «palo». A partir de ahí todos la leen y una vez leída, la maestra borra una letra y escribe otra cuya introducción suponga una oposición semántica, por ejemplo «palo-polo». A nivel oral se plantean una serie de interrogantes del tipo: ¿qué hemos hecho?, ¿cómo?, ¿por qué ha cambiado? Ambas palabras pueden quedar escritas en la pizarra acompañadas de pictogramas. La misma actividad anterior pero ideada de una manera más sistemática consiste en confeccionar una

ficha en la que a partir de una palabra conocida se produzcan varias por oposición fonética. Ante ello, el niño debe ir señalando de color las diferencias con la primera palabra. Ejemplo: palo—polo—pelo.

- Otra modalidad supone la formación de palabras a partir de presentarse previamente la palabra partida. En un primer momento de este proceso los niños debían unir las dos partes que forman la palabra acompañada a su vez de un pictograma. En otro momento posterior se juntan las dos partes de la palabra sin el apoyo icónico. Las palabras con las que se pueden hacer este juego han sido previamente trabajadas en otros momentos anteriores y proceden, como hemos dicho anteriormente de juegos, vivencias o materiales de la sala de psicomotricidad, etc.

5. LA CONSTRUCCIÓN DE LA FRASE: CONDICIONES FUNDAMENTALES

EL hecho de que el niño pueda escribir palabras no significa que pueda construir textos. Los textos no se hacen asociando palabras conocidas sino que son el resultado de un proceso de comunicación que el niño no puede hacer solo. Escribir es un proceso de creación que hace el niño, pero la creación nunca puede surgir de la nada. Todo niño puede ser capaz de crear escritura cuando se le dan las siguientes condiciones necesarias (Rius, 1986, 1989):

- a) Creación de un contexto comunicacional, es decir, el contenido de una frase puede obtenerse a partir de: verbalización de lo realizado en las sesiones de psicomotricidad, relatos de experiencias, hechos o sucesos espontáneos en la vida de la clase, verbalización de los dibujos libres de los niños/as, etc.
- b) Conversión de las experiencias en relatos. Aunque se ha de partir siempre del lenguaje oral del niño, generalmente no se puede transcribir al lenguaje escrito, tal y como ellos lo expresan verbalmente. Se hace imprescindible por tanto, la devolución sintética y resumida del relato oral por parte del adulto tratando de respetar el contenido sin ningún tipo de manipulación. Lo que se pretende es que sea una elaboración conjunta y colectiva en la que todos aportan, el maestro recoge el mensaje oral y lo devuelve con una estructura clara y comprensible.

El proceso a seguir es el siguiente. Primeramente la maestra o el maestro escribe una frase con letra cursiva y acompaña de pictograma siempre a partir de un hecho significativo para el niño, en un contexto comunicacional y tratando de convertir sus experiencias en relatos. Con la finalidad de que los niños y las niñas puedan comprobar desde el principio la estructura sintáctica de la frase, es conveniente que aparezcan separados los tres elementos iniciales separados (sujeto, verbo y complemento). Para ello y utilizando anillas, se pueden colocar cada uno de estos elementos pictografiados y con su nombre escrito sobre una barra de madera o de hierro, de modo que, se puedan separar los elementos de la frase y

se puedan variar. Por ejemplo ante la frase «Juan tiene pelotas» se puede modificar el sujeto con tan solo cambiar la primera cartulina y componer otra como «Ana tiene pelotas». Así se deben ir incluyendo en esta estructura de madera todas las frases nuevas que se vayan formando, para después formar otras nuevas frases combinando sus elementos.

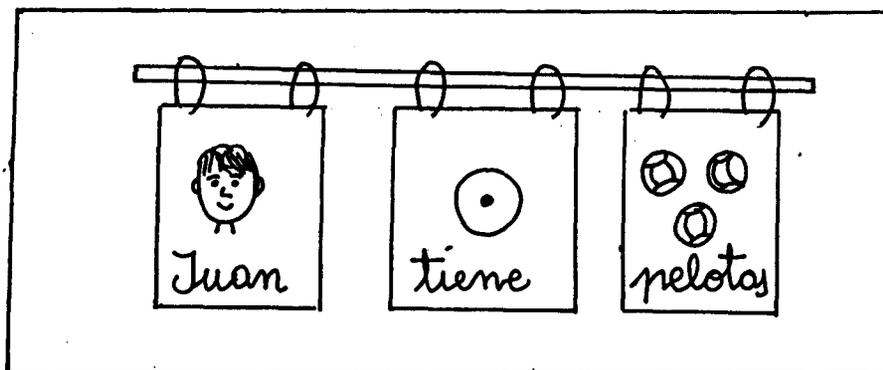


FIGURA Nº 5. Formación de la frase facilitando la comprensión de su estructura y la combinación de los elementos.

Como he dicho anteriormente la tarjetas que componen la frase deben llevar todas el pictograma y debajo el nombre escrito en letra cursiva. También durante esta frase inicial se colocará la frase en la pizarra, bien visible para los niños, para que éstos la puedan leer en cualquier momento. Posteriormente se podrán añadir nuevas frases.

De forma individual, los niños pueden recortar y ordenar la frase, pegándola después en el folio. Se pueden combinar distintas posibilidades del sintagma nominal (los niños, la niña, el niño, las niñas, etc.) con otras tantas del sintagma predicado (tiene pelotas, aros, cojines, etc.) Los pictogramas iniciales son creados por el docente. A partir de que los alumnos dominen el uso de los pictogramas y la ordenación de frases, se les puede proponer que ellos mismos inventen sus propios pictogramas (Lozano, 1990,a; Lozano y otros, 1999; Arnaiz y Lozano, 1995, 1996) Así, a modo de ejemplo exponemos el proceso seguido a partir de una frase que surgió tras una sesión de práctica psicomotriz donde se recogió en un mural el vocabulario que había surgido de esta vivencia:

Primeramente se escribe la frase en la pizarra y luego los niños salen a dibujar los elementos de la frase que conocen: «¿qué nos falta?, plantea el docente». Si el hueco del verbo queda vacío se les plantea a los alumnos que inventen un pictograma para representar esta acción. Entonces los niños pueden dibujar el pictograma que ellos han pensado. Luego se procede a la votación y el pictograma ele-

gido es el que queda reflejado en la frase. Del mismo modo se pictografían los determinantes y preposiciones (palabras vacías). A partir de este momento, el trabajo con la frase se hace más individual. Se pueden tener los elementos de la frase por separado para ordenarlos y pegarlos, o completar frases dando dos elementos y pegar los que faltaban. Con las frases se procede de la siguiente manera: primero se oferta la frase pictografiada y nominada debajo y entre varias hay que elegir la frase sola para que los niños la asocien. Después se presentan la frase pictografiada sin nominar y la misma frase escrita suelta para asociarla. Por último se ofrecen los pictogramas y los nombres sueltos para asociar y formar las frases.

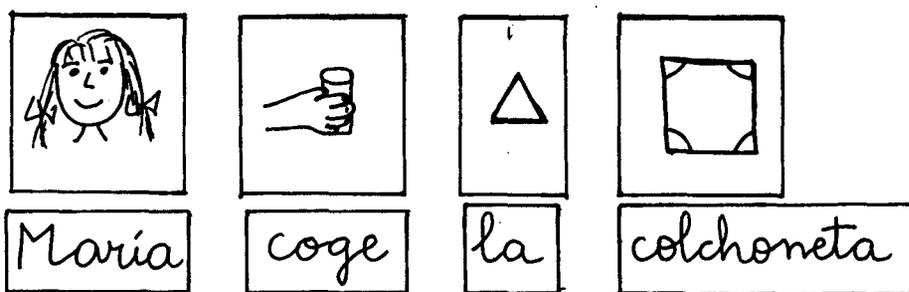


FIGURA Nº 6: Formación de la frase asociando los pictogramas y los nombres.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Podemos afirmar que a través de un proyecto integral de práctica psicomotriz y acceso a la lectoescritura como el que hemos descrito, los niños son capaces de utilizar distintos mediadores de comunicación para expresarnos sus vivencias, emociones, frustraciones, y deseos. El alumnado (incluido el que tiene necesidades educativas especiales) logra a través de la práctica psicomotriz la comunicación con otros niños y con los adultos (Lozano y Faura, 1998, Lozano y García, 1999, Arnaiz y Lozano, 1996), utilizando distintos lenguajes (corporal, verbal y escrito). Gracias a la vivencia psicomotriz sus comunicaciones se van dotando progresivamente de contenidos más elaborados y los niños van adquiriendo conceptos, destrezas y actitudes que favorecen expresiones progresivamente más complejas y afinadas de ellos mismos, de sus conocimientos, sentimientos y vivencias. De este modo, se estimula no solo el acceso a representaciones de la realidad, sino también la expresión de estas distintas realidades a través de diversos vehículos.

Además las diferentes formas de representación no se limitan a ser vehículos de expresión, sino que también tienen efectos sobre el contenido que representan, tanto de la expresión gestual y corporal como del lenguaje verbal y escrito. En definitiva, consideramos que trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades del niño, tanto las relacionadas con la recepción e interpreta-

ción de mensajes como las dirigidas a emitirlos y producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo que le rodea y su expresión original, imaginaria y creativa.

Consideramos también destacar que este modelo de trabajo propicia una mayor interacción alumno-profesor y alumno-alumno. En este sentido se puede comprobar como en los intercambios los niños no solamente comparten las informaciones sobre los aspectos físicos y sociales del objeto escrito, sino que además comparten y utilizan las hipótesis construidas por ellos mismos. Esto, sin duda, facilita la socialización de los conocimientos y supone mayores avances para el alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRÍA, J. (1985): Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y aprendizaje*, 29, 79-94.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1987): *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Salamanca, Amarú Ediciones.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1988): *Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier*. Madrid, Seco-Olea.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1991): La práctica psicomotriz como estrategia metodológica ante la diversidad. En Barroso Plasencia, E.: *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca, Amarú ediciones. 199-221.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1993): La observación de los parámetros psicomotores. En *Congrés d'expressió, Comunicació i Pràctica psicomotriu*. Barcelona. Estudis i recerques. Educació Psicopedagògia, 5, 373-379.
- ARNAIZ SANCHO, V. (1992): La reforma i la Practica Psicomotriu. *Pissarra*, Abril-Maig. 29-32.
- ARNAIZ, P. y LOZANO, J. (1996): *Proyecto curricular para la diversidad. Psicomotricidad y Lectoescritura*. Madrid. CCS.
- ARNAIZ, P y LOZANO, J. (1998): Una propuesta didáctica para la diversidad en Educación Infantil. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 174. Pp. 135-169.
- AUCOUTURIER, B. y otros (1985): *La práctica psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Madrid, Científico-Médica.
- BUISAN, C. (1996): *Diagnóstico y predicción de la adquisición del grafismo*. Barcelona. Cedecs Psicopedagógica.
- CALERO, A. y otros (1991): *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid, Escuela Española.
- COLL, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188. 8-11.
- FIJALKOW, J. (1989): *Malos lectores ¿Por qué?* Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- FREINET, C. (1972): *El texto libre*. Barcelona, Laia.
- FRITH, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (eds.) *Surface Dyslexia*. London, Erlbaum. 301-330.
- GARCÍA, M^aJ. y HOLGADO, A. (1990): *Metodologías de intervención psicomotriz en el aula y propuesta de diseño curricular*. Salamanca, Amarús.

- GFEN (Groupe Français d'éducation Nouvelle), (1985): *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Barcelona, Gedisa.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1974): *Los contrastes*. Barcelona: Científico-Médica.
- LOZANO y otros (1990): *La fase de la lectura perceptiva*. Murcia. Dirección Provincial del MEC.
- LOZANO y otros (1990,a): *La fase de la lectura asociativa-combinatoria*. Murcia. Dirección Provincial del MEC.
- LOZANO, J. y ARNAIZ, P. (1995): «La atención a la diversidad en el currículo de Educación infantil: la práctica psicomotriz». *Anales de Pedagogía*, 12-13, pp. 123-142.
- LOZANO, J. (1997): «La coherencia psicopedagógica en la escuela: trabajo cooperativo para la atención a la diversidad. En ARNAIZ-DE HARO: *10 años de integración en España. Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- LOZANO, J. y OTROS (1999): *Psicomotricidad. Fundamentos teóricos aplicables en la práctica*. Madrid. Gymnos.
- LOZANO, J. y FAURA, C. (1999): «Adaptaciones curriculares como respuesta educativa a las necesidades de un niño autista». *Anales de Pedagogía*, nº 16, pp. 227-248.
- LOZANO, J. y GARCÍA R. (1999): *Adaptaciones curriculares para la diversidad*. Murcia. KR. Serie Educación, nº 2.
- MAIGRE, A. y DESTROOPER, J. (1976): *La educación psicomotora*. Madrid, Morata.
- MOLINA, S. (1991): *Psico-pedagogía de la lectura*. Madrid, CEPE.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998): *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona. Grao.
- RIUS, M.D. (1986): De la lectura perceptiva a la «lectio universalis». *Boletín I.C.E. de la Universidad de Zaragoza*. Colección informes nº 20.
- RIUS, M.D. (1989): *Grafomotricidad. Enciclopedia del desarrollo de los procesos grafomotores*. Madrid, Seco-Olea.
- RONDAL, J.A y BREDART, S. (1991): Lenguaje oral: Aspectos evolutivos. En Rondal, J.A y Seron, X: *Trastornos del Lenguaje, 1*. Barcelona, Paidós, pp. 25-83.
- SERRANO, S. (1981): *La semiótica. Una introducción a la teoría de los signos*. Barcelona, Montesinos.