

Marian Baqués



600  
juegos  
para  
Educación Infantil

Actividades para favorecer  
el aprendizaje de la lectura y la escritura

**ceac** educación  
Infantil

Material protegido por derechos de autor

*Cuando escribía estos juegos  
pensaba en ti,  
María Alba*

*¡Cuántas veces  
los hemos jugado juntos!*

Diseño de cubierta: Valerio Viano

© Marian Baqués i Trenchs, 2000

© Planeta DeAgostini Profesional y Formación, S.L., 2004

Ediciones Ceac es una marca propiedad de Planeta DeAgostini

Profesional y Formación, S.L.

[www.editorialceac.com](http://www.editorialceac.com)

[edicionesceac@e-deusto.com](mailto:edicionesceac@e-deusto.com)

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamo públicos.

ISBN: 84-329-9537-1

Depósito Legal: B-51.801-2006

Impreso en España por

Book Print Digital

# Contenido

<b>Prólogo</b> .....	7
<b>Algunas anotaciones personales</b> .....	9
<b>Leer y escribir: ¿qué es?</b> .....	11
<b>Hablemos del niño</b> .....	17
<b>1. Jugar: algo sumamente importante</b> .....	21
La ley del embudo .....	25
Maravillosa palabra .....	27
Hacia una visión de conjunto .....	29
<b>2. Percepción</b> .....	33
Fondo-figura .....	34
Constancia de la forma .....	50
Cierre .....	61
<b>3. Fonología</b> .....	69
Aparato fonoarticular .....	72
Ruidos .....	73
Sonidos lingüísticos .....	79

<b>4. Estructuración espacial</b> .....	97
Dominio dinámico del espacio .....	99
Relaciones espaciales .....	110
Posición en el espacio .....	117
<b>5. Secuenciación temporal</b> .....	129
<b>6. Coordinación rítmica</b> .....	137
Ritmos .....	138
Sílabas .....	144
<b>7. Lógica</b> .....	149
Asociación auditiva .....	150
Asociación visual .....	155
<b>8. Memoria</b> .....	173
Memoria auditiva .....	173
Memoria visual .....	176
<b>9. Codificación semántica</b> .....	179
Codificación semántica visual .....	180
Codificación semántica lingüística .....	183
Codificación semántica motriz .....	185
<b>10. Conocimientos</b> .....	191
<b>11. Psicomotricidad específica</b> .....	195
Direccionalidad .....	197
Independencia mano-brazo/dedos-mano .....	204
Coordinación ojo-mano .....	209
Expresión plástica .....	215
Destreza manual .....	217
<b>12. Comunicación verbal</b> .....	221
Léxico .....	223
Morfosintaxis .....	225
Expresión lingüística .....	227
<b>Bibliografía</b> .....	230

# Prólogo

Diría, amable lector, que éste no es un libro casual. No aparece ahora ni como por arte de encantamiento, ni como resultado de un mero y caprichoso azar. Muy al contrario: en el subsuelo de estas páginas quedan, estratificadas, muchas horas de vida de maestro entre niños; reposa un alto y profundo cúmulo de experiencias orientadas, decididamente, a lograr que sea cada vez más llana la ruta del aprendizaje de la lectura y la escritura. Y es precisamente esto lo que, en él, nos ofrece el autor.

Es un libro escrito por un maestro para dar la mano a otros maestros, en la búsqueda de motivaciones que puedan espolear a los niños en sus actividades escolares. Es un libro que sugiere nuevos recursos didácticos, que incita al lector-maestro a encontrar y crear otros nuevos.

Se trata de juegos, nada menos, para que los niños abran los ojos y penetren, con alegría, en una actividad creativa. Se pretende que disfruten descubriendo realidades por ellos desconocidas hasta ese momento. Los educadores podemos contribuir a ello positivamente, procurando que nuestros alumnos profundicen en el mundo maravilloso, donde se experimenta la satisfacción de crear y conocer.

He ahí lo que me parece que es el libro de Marian Baqués i Trenchs: un instrumento útil que servirá para entusiasmar al niño en el arte de aprender a leer y a escribir. Que nos permitirá realizarlo, naturalmente, en la buena dirección y de manera clara y estructurada. Las pautas de aprendizaje que da el autor en estas páginas serán útiles también para la estructuración lógico-matemática del niño, porque varios juegos y numerosas actividades propuestos en este libro guardan una estrecha relación con el vivir diario del niño. Destacaré, además, el esquema de los elementos que constituyen la lectoescritura, puesto que, al totalizarlo, resume su procesamiento de manera ajustada y moderna.

Es un libro, en definitiva, que ayudará a los niños a adquirir conciencia del mundo que los envuelve, a aprender el nombre de los objetos y a situarlos en la realidad, atendiendo a su tamaño, a su situación, a la proximidad, a las trayectorias, etc.; es decir, básicamente, atendiendo a los aspectos geométricos de esa realidad, parte integrante del mundo del pensamiento humano.

Libros como el presente enriquecen nuestro común patrimonio educativo.

*Maria Rúbies i Garrofé*

Hemos creído oportuno reproducir el prólogo que redactó la que fue gran pedagoga, Maria Rúbies i Garrofé, para el libro *Juegos previos a la Lectoescritura* que ha servido de base para el actual *600 juegos para Educación Infantil (N. del e.)*.

# Algunas anotaciones personales

A veces, cuando me preguntan sobre mis actividades de investigación educativa, respondo: «recolecto juegos». En mis inicios de maestro de parvulario hacía jugar; en los años de maestro hacía jugar; ahora en la universidad sigo en mis trece: hago jugar.

A finales de los ochenta advertí que mi vida profesional, que hasta entonces se había movido en Educación Infantil y Primaria, iba evolucionando hacia horizontes de la enseñanza superior. Por esta razón decidí sacar a la luz mi archivo de juegos de infantil. Nació un libro con el título *Juegos previos a la Lectoescritura* que Ediciones Ceac tuvo la gentileza de publicar. Luego, en mi vida, ha pasado algo precioso, maravilloso: he contribuido a parvularizar la Primaria y primarizar la Secundaria. Sencillamente: he seguido la línea emprendida en Educación Infantil. Si en estas edades se trabajan la percepción, la memoria, la psicomotricidad, el lenguaje, el pensamiento... ¿por qué en etapas superiores no se marcha en esta línea? Siempre he creído que la reforma de la educación nacía en la Educación Infantil y la Educación Especial. Toda reforma, para que lo sea, debe circular de abajo arriba, en sentido ascendente.

Ahora Grupo Editorial CEAC quiere volver a publicar esta obra. Se ha adaptado, claro. No en vano ha eclosionado el constructivismo, que ha sido especialmente bien acogido en Educación Infantil. Entonces, todavía podíamos hablar de antes y durante la lectoescritura; hoy, no. Escribir, leer, es un aprendizaje que va surgiendo imbricado con otros descubrimientos que el niño realiza. Con todo, el trabajo en los elementos nucleares de cualquier aprendizaje continúa siendo válido.

Se podría haber insistido más en el tema de la metacognición. Las investigaciones sobre el tema demuestran que en Educación Infantil es posible incidir en el aprender a aprender. Que los niños y las niñas verbalicen sus procesos mentales, que las actividades vayan acompañadas por este regalo tan humanizador que es el lenguaje.

No creo que en Educación Infantil sea necesario referirnos a la educación emocional. Sus maestras y sus maestros son expertos en el arte de motivar, de acoger, de valorar, de aupar. Si acaso, la escuela de niveles superiores debería aprender una vez más de esta etapa.

El libro se presenta modificado y puesto al día pero los juegos continúan siendo válidos a pesar de las aportaciones que he ido incorporando a lo largo de estos años.

Unas sugerencias para jugar están servidas. Ya me explicaréis cómo os han ido.

*Marian Baqués i Trenchs*

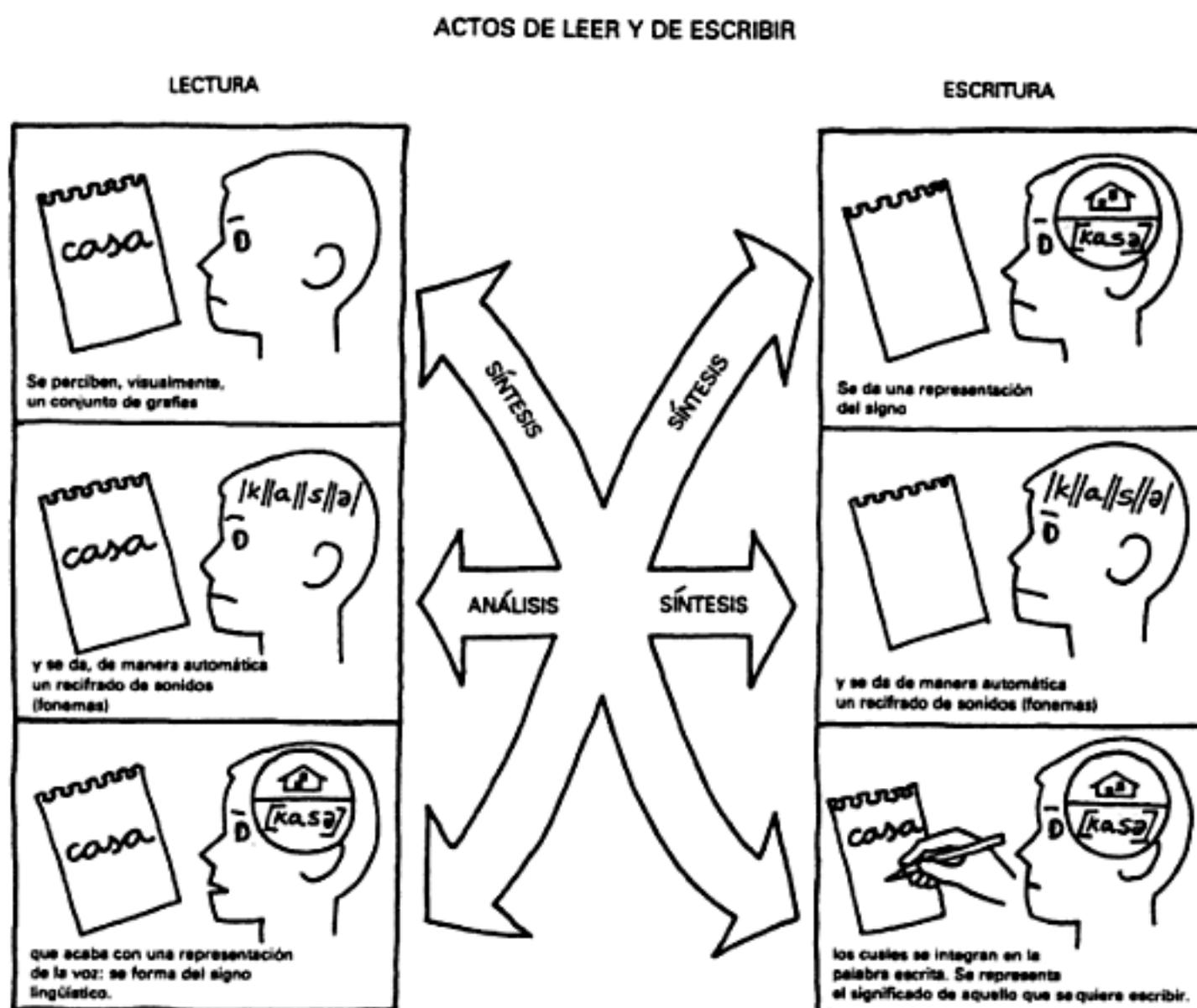
Hasta aquí se ha descrito lo más importante o, mejor, la esencia del proceso. A partir de este momento, daremos vueltas sobre el eje de la misma explicación.

Hay un *análisis acústico*. La persona es capaz de percibir la palabra que le llega a través del oído como algo diferenciado. Por tanto, ha de estar capacitado para dirigir toda su atención a lo que le llega auditivamente.

En nuestro caso, se produce un análisis sónico en 2 y en 2'.

Hay una *síntesis acústica*. Los sonidos deben contactar unos con otros, para formar unidades más complejas. Deben acomodarse a un contexto. En nuestro caso, se da una síntesis perceptiva (1), motriz (1') y lingüística (3 y 3').

El gráfico siguiente nos ayudará a entenderlo.



La explicación anterior y el gráfico nos permiten apreciar por qué la lectura y la escritura son dos procesos distintos que van juntos. Son las dos caras de una misma moneda; dos procesos complementarios; la activa y la pasiva de un mismo verbo. Las diferencias entre los dos procesos están en el orden de las etapas, que ha quedado invertido, y en el suministro de las letras. Mientras que, en la lectura, las letras son ofrecidas directamente al lector, que debe cambiarlas en fonemas, en la escritura los fonemas se han convertido en letras.

¿Se comprende mejor a partir de ello por qué razón preferimos hablar de lectoescritura en lugar de referirnos a la lectura y la escritura por separado?

Para desarrollar y dominar la lectoescritura se han de reconocer tres estadios:

1. *La lectoescritura –la lectura principalmente– se halla en estrecha relación con el desarrollo del proceso perceptivo.*

La percepción visual va unida a los tiempos iniciales de la lectura. La lectura avanza detrás de los ojos clavados en las letras. Cada operación es un acto aislado e independiente. Como veremos al hablar de la percepción, se producen un análisis y una síntesis prolongados de lo que se lee. Los fonemas captados uno a uno y que representan sonidos individuales se transforman según el contexto en las variantes articulatorias de las letras. Se pasa de la letra al sonido en un proceso sintético muy importante. Los ojos del lector deben buscar cada letra que sigue a la que corresponde al sonido actual, si quiere pronunciarla correctamente en su contexto. (Hay quien mira cuatro o cinco palabras por delante de la pronunciada.) El aprendiz de lector está más ocupado en traducir los signos en fonemas o sonidos, que en dilucidar su significado: es la denominada lectura mecánica.

Luego, a medida que progresa en el campo de la lectoescritura, la inteligencia toma la delantera a la percepción. Un conjunto limitado de letras, y la destacada configuración característica de las más importantes, que normalmente constituyen la raíz, aportan al nuevo lector toda la información necesaria. El lector experto ya no somete a análisis y a síntesis todos los elementos; hace de ellos una deducción semántica, hasta llegar a captar el significado de las pa-

labras y de las oraciones. Atendamos, si no, a lo que ocurre cuando el lector experto se encuentra con una palabra nueva o de mayor complejidad: se detiene, comprueba la hipótesis inicial (espontánea) con la escritura real (de la palabra y de la oración) y, únicamente entonces, descifra el significado de la palabra, aislada o en el contexto semántico. El lector experto avanza y retrocede continuamente, porque quiere confrontar y controlar. La lectura rápida ¿es acaso algo más que una profundización de las técnicas anteriormente expuestas?

En la escritura, en las etapas iniciales, se da también una memorización de cada una de las letras. El escritor novel va pensando cómo escribirá cada letra. Lo hace a través de una cadena de impulsos motores aislados, cada uno de los cuales se responsabiliza de la ejecución de un solo elemento de la estructura gráfica. Con la práctica se crea una melodía cinética, un ritmo motorizado que ya no precisará memorizar cada una de las letras separadamente.

Sobre este punto, Luria opina (1978, pág. 32) que existe un cambio en la organización de los procesos cerebrales: si en las primeras etapas de la formación de la actividad lectoescritora era indispensable la participación de las áreas auditivas y visuales, en las etapas posteriores tal actividad dependerá de una zona cerebral distinta.

2. *La lectoescritura –la escritura principalmente– se halla en estrecha relación con el desarrollo del proceso sensoriomotor que garantiza la técnica.*

El aprendiz de escritor, que se encuentra con un lápiz en la mano y una retahíla de sonidos que lo invaden, ha de analizar cada sonido y penetrar sus características, teniendo presentes los sonidos antecedentes y los siguientes. Se trata de ver nacer, uno a uno, cada fonema; seguir su crecimiento dentro de un orden, hasta llegar a formar palabras. Tenemos el fonema que, una vez identificado, debe de ser retenido hasta el momento en que es escrito. Entre el nacimiento del fonema y su traducción en letra, o letras, en el papel, ha mediado una serie de movimientos, teniendo presentes la letra anterior ya escrita, y la que seguirá.

El lector baqueteado automatiza ese proceso. No le urgen ya un análisis constante y una síntesis continua. Acontece algo parecido a lo expuesto en relación con el proceso perceptivo.

3. *La lectoescritura se halla en estrecha conexión con el desarrollo del proceso cognoscitivo.*

¿Habéis prestado atención a lo que leen los pocos lectores ocupados en esta actividad en los transportes públicos? Alguna revista, del tema que sea, frecuentemente impresa con pésima tipografía. Pero, la leen, porque les interesa. Las noticias de deporte; los problemas del corazón (digámoslo así) de los famosos, la novela popular son temas de fácil lectura, porque conectan con los intereses relacionados con lo que ya saben de los protagonistas. Por lo tanto, no exigen grandes derroches de requisitos visuales.

La lectoescritura remite al mundo de la comunicación, es decir, al mundo del lenguaje y del pensamiento. Supone una asociación de ideas nuevas con las ya poseídas. Sin conexión con lo ya conocido, no hay comunicación, y, para que exista comunicación, el cerebro ha de poder comunicarse. Digámoslo de este modo. Si queremos hablar por teléfono, necesitamos dos cosas: capacidad para recibir la llamada y capacidad para entenderla o descifrarla. Percepción y comprensión.

Se trata, por lo tanto, de poder hablar un mismo lenguaje, de profundizar, en el proceso estructural del lenguaje, en todas sus vertientes. Y, para hablar, urge conocer.

La psicolingüística nos ha enseñado la estrecha relación existente entre lenguaje y pensamiento. El conjunto es una ordenada amalgama de factores intelectuales, emociones y sensaciones, que tienen como resultado la creación. Porque lectura y escritura implican el poder creativo. La palabra crea. Leer y escribir es abrir nuestro mundo personal al libro del universo, con su realidad; es hundirse en él para conocerlo y, por lo tanto, empujar su evolución. Escribir es reescribir el mundo, es decir, transformarlo.

# Hablemos del niño

Tenemos un niño que se halla solo, asediado por un mundo que lo envuelve y que, lentamente, él ha de ir conociendo y dominando. Ha de ir aprendiendo a vivir en este mundo y a relacionarse con él progresivamente. Habrá un proceso de mutua relación: el niño se adaptará al ambiente y el ambiente se adaptará al niño.

¿Cómo ocurre esto?

Los elementos esenciales del entorno son ofrecidos al niño mediante los procesos perceptivos que proporcionan información. De tal información, llegada del exterior, del inmediato no-yo perceptible, el niño extrae los elementos que le son biológicamente interesantes. Y ¿cuáles son estos elementos interesantes? Pues son aquellos que, previamente, han sido reforzados por el individuo (un niño ha aprendido que, berreando, conseguirá tal cosa que se le negó) o por la especie (el niño ha aprendido que saciará su hambre sorbiendo del pecho materno). La percepción, o no, de un estímulo puede ser facilitada por las condiciones ecológicas en que vive el individuo. De este modo el hombre podrá conocer lo que existe fuera de él mismo, el mundo exterior. Será la *variable de entrada* o *input*.

# 1

## Jugar: algo sumamente importante

El niño aprende jugando. El niño asimila la realidad a través de los juegos. Las actividades que se llevan a cabo en la escuela son juegos en los que todos –maestros y niños– deben conocer el papel que desempeñan, palpando la amplitud y los límites que la espontaneidad y la iniciativa les ofrecen.

Los árboles no han de ser un telón que nos prive la vista del bosque. Por causa de los juegos nunca hemos de perder de vista los objetivos. Los juegos que presentamos son una respuesta en el momento de buscar actividades. Pero sería muy grave y nefasto que estuviera ausente, por ejemplo, la pregunta. ¿Qué puedo hacer para trabajar la coordinación rítmica? Es más importante el título que encabeza cada grupo de juegos que los juegos mismos. Cada juego corresponde a uno o a varios objetivos.

Los juegos se presentan en pocas palabras: sugeridos, más que explicados. Cada maestro ha de añadir el resto, extraído de la alacena de su imaginación, motivado con su carisma personal y coloreado con las pinceladas de su imaginación.

La variedad en los juegos permite llegar a un mismo objetivo por caminos diversos. En más de una ocasión sería conveniente repetir el juego o desarrollar otro semejante. No importa. Así como a los niños les gusta escuchar el mismo cuento, si está bien, de la

misma manera se solazan con la repetición de sus juegos. No dudamos de esto: la maestra aguijoneará su capacidad creadora y sabrá inventar mucho más.

Cada aspecto que interviene en la lectoescritura tiene un número determinado de propuestas lúdicas. Ya hemos señalado que son paradigmáticas. Hemos ofrecido un solo modelo –o así nos parece– de cada tipo de juegos. Pero, dentro de cada aspecto, hemos intentado recoger tantos juegos paradigmáticos como nos ha sido posible. Siguiendo el modelo de juego, la maestra podrá crear otros. En la mayoría de los casos, lo hemos pretendido abiertamente; en otros casos, que se indican, la insinuación de juegos es, únicamente, con fines orientativos. Por ejemplo, no hemos planteado todas las posibilidades que una marioneta ofrece al niño como medio de expresión. ¡Necesitaríamos otro libro entero! Sugerimos que el polichinela es un instrumento muy adecuado para la comunicación; ello nos basta. Idéntica observación sobre los aspectos que han de ocupar muchas horas en la programación: el dibujo, la música, los elementos manipulables, el lenguaje, son aspectos que reclaman un tratamiento sugerente y ricamente complejo. Diciendo con ahínco que estos aspectos han de intervenir, nos basta.

A veces es costoso aprender la dinámica del juego. Si el maestro precisa más tiempo para explicar las normas del juego que para realizarlo, debe someterlo a la balanza de la ponderación. Lo que nunca debe hacerse es complicarse la vida con una enmarañada barahúnda de normas. Todo juego es, precisamente, para aprender; nunca para complicar el aprendizaje. Si es necesario –y será conveniente con frecuencia– deberán adaptarse. Los juegos se han creado para los chicos, no los niños para los juegos. ¿No es cierto?

Desarrollado ya el juego o la actividad en su totalidad, merece la pena sentarse y, con calma dialogar sobre ello: ¿Por qué la actividad ha seguido este curso y tenido estos resultados? Que el niño retorne a lo que ha hecho, que recuerde sus vivencias, que reconstruya su experiencia. El niño debe razonar, aprendiéndolo de la mano del maestro; el maestro debe de razonar, aprendiendo de la manecita del niño. La finalidad es mejorar el cómo se aprende (la metodología), que es tal vez más importante que lo que se aprende (el contenido).

Los juegos realizados en la escuela deben ser cuidados: deben prepararse con antelación y jugarse con libertad de espíritu, debe

hablarse de ellos con afán de mejorarlos y adaptarlos a los objetivos. Las actividades bien realizadas dan seguridad al niño, que necesita el orden, la buena preparación, un correcto desarrollo lúdico y, lo mismo que en todas las restantes actividades, el establecimiento de un ritmo.

Hay que solicitar a cada niño que razone, si es necesario o conveniente, la respuesta dada. Si el niño yerra –también cabe la posibilidad de que sea el maestro el equivocado–, que vea el por qué de su error. Ayudémoslo a realizar aquello que, por el momento, no sepa hacer, hasta que saboree las mieles de su triunfo: a menudo, un gesto, un movimiento afirmativo de cabeza, una sonrisa ante los buenos logros son maravillosos. Observemos dónde están los fallos más frecuentes, para incidir mejor en ellos con afán de corrección. Valoremos su trabajo bien acabado, realizado sin prisas. Mientras no lo haga bien, alentemos la esperanza de un buen resultado para felicitarlo: nuestra palabra ha de reforzar las conductas positivas, nunca las negativas. Seamos pacientes y no pretendamos realizarlo todo en un día; pensemos que «gota a gota se llena la bota»; «la gota horada la piedra, cayendo, no dos, sino muchas veces», el dicho de Horacio. No temamos forzar un poco el aprendizaje de los niños, en el sentido de exigirles algo más de lo que parece que pueden dar. El sentido común nos guiará como en tantísimas ocasiones, en el logro de nuestras ilusiones escolares. Y hemos de recordar siempre que los ejercicios excesivamente fáciles desmotivan al niño: los heroísmos no son para las personas enervadas ni para los momentos facilones.

Insistimos en la necesidad de reforzar e iluminar con el lenguaje todos nuestros actos. El lenguaje queda escrito, en una imagen de la realidad. La maestra ha de hablar claro, para que los niños puedan entenderle. Los chicos aprenden a hablar a partir de los mayores. Los mayores no deben hablar como los pequeñines, sino *para* los pequeñines. Ponerse a su nivel y altura, cuando sea conveniente, para auparlos hasta donde sea posible.

La maestra ha de estar muy convencida del trabajo que realiza.

Este libro va dirigido especialmente a los alumnos de los dos últimos cursos de Educación Infantil. Pero también puede constituir una fuente de sugerencias, cuando se trate de preparar ejercicios de reeducación para niños mayores que ellos. Un retroceder «para

que la fuerza sea mayor y el ímpetu más», dijo Moratín, para tener mayor empuje en el avance; puede ser una buena estrategia para que los niños mayores y con dificultades se integren en el club de los buenos lectoescritores: puesto que toda actitud perceptiva, intelectual, expresiva, etc., puede experimentar superaciones. Y lo mismo en los niños con dificultades, como en los que siguen al ritmo normal la pista de la escolaridad.

¿Para qué edades han sido pensados estos juegos? Se ha pensado en los niños de 4 y 5 años, los que están en los dos últimos cursos de Educación Infantil. Es preciso adaptar los juegos a la edad. Acaso pueda ofrecerse, por ejemplo, una serie lógica de tres nombres a un niño de 4 años –¡o a lo mejor ni siquiera esto!–, y a uno de 5 años podremos brindarle otra bastante más larga.

La cuestión básica planteada sobre cuándo (a qué edad) puede presentarse un objetivo u otro, bascula entre dos factores: los internos (personales, madurativos, psicológicos) y los externos (pedagógicos, familiares, sociales). No se trata aquí de preguntarse si lo que se debe hacer es adaptar los objetivos al niño, o el niño a los objetivos. La cuestión es que cada equipo de maestros responda a la pregunta sobre cuándo puede trabajarse tal o cual objetivo con la pertinente metodología. Entonces podrán programarse las tareas exigibles al niño en el decurso de su aprendizaje, el cultivo de su actitud y de su motivación y la preparación de la maestra. Hemos excluido de nuestro trabajo –muy conscientemente, por ciertos– tres tipos de propuestas, que ofrecen un abanico inmenso de posibilidades. Son los siguientes:

1. Los denominados **juegos didácticos**<sup>1</sup>, que es raro encontrar en las tiendas del ramo. Permitidnos una pregunta: ¿Por qué no pedís al maestro de trabajos manuales de vuestra escuela que, como una actividad más del curso, los alumnos de la clase superior preparen juegos para sus compañeros menores? Sería un estupendo regalo de los mayores a los chicos.
2. Los **libros**, especialmente los sin letras, los llamados mudos.
3. El material para Educación Infantil procedente de la **informática**. Cada vez va entrando más y mejor en el mercado. Tratad

---

1. Sorprenden expresiones como «juegos didácticos», «juegos educativos», como si todos los juegos no fueran didácticos, educativos, o no debieran serlo por necesidad.

con el responsable del aula de informática de vuestra escuela y seguro que, si no conocéis todavía este mundo, saldréis maravillados: los niños, y vosotros, podréis jugar en él.

¿Por qué los hemos excluido? Porque están en constante cambio y porque, para poseerlos, bastará darse una vuelta por los establecimientos apropiados.

Repetimos: jugar, para el niño, es algo muy serio. La maestra y el niño han de ponerse en situación de creatividad.

## **La ley del embudo**

En la escuela denominamos con este nombre el principio según el cual, al programar un trabajo, se debe proceder de mayor espacio a menor espacio.

La explicación con ejemplos dará más luz.

Si queremos trabajar un aspecto perceptivo, por ejemplo la percepción fondo-figura, tomamos en primer lugar un juego que implique tener que descubrir un color determinado en un espacio muy amplio (el aula, un paisaje). En una segunda etapa, reducimos el espacio: podemos buscar la figura en una lámina, en una fotografía, etc. Seguimos reduciendo y terminamos descubriendo las figuras que interesan, ocultas entre otras, en una hoja de papel.

Otro ejemplo, extraído del mundo de la psicomotricidad específica. Nos interesa trabajar la coordinación ojo-mano. Podría comenzarse, por ejemplo, con un ejercicio de psicomotricidad general: que el niño circule dentro de caminos. En un segundo ejercicio señalamos caminos en la arena del patio o en el suelo de la escuela e indicamos al niño que haga circular por ellos una flota de coches. En un tercer momento podemos limitar más el espacio y trazar la red de carreteras sobre una mesa o dibujarla en papel de embalaje. Un paso posterior podría ser seguir caminos señalados sobre una mesa o en la pizarra, utilizando esponjas humedecidas, o darle una gran fuente de pastelero, cubierta de serrín, para que juegue en ella con los dedos. Finalmente, podría pasarse a unos caminos dibujados en un folio.

Un último ejemplo del mundo de la asociación lógica. Ordenamos, sobre una estantería de la clase, unas meriendas preparadas con pan y, entre ellas, un yogur. Preguntamos a los niños: «¿Cuál sobra?». En un

Durante la actividad conviene acompañar su desarrollo. La palabra constituirá de nuevo el medio privilegiado.

Después de la actividad hay que ayudarlo a reflexionar sobre ella. «¿Cómo ha ido?», «¿Has resuelto el ejercicio?» Conviene reflexionar sobre la estrategia llevada a cabo. «¿Cómo lo has hecho?» Que el niño explique lo que pasaba por su cabeza mientras realizaba la actividad. Y, en la medida de lo posible, convendría transferir estos conocimientos a otros campos.

### **Campos que las preguntas deberían abarcar**

Un primer tema sería el mundo del conocimiento: «¿Qué ves en este dibujo?», «¿qué es tal cosa?».

Un segundo campo será la comprensión: «¿Qué tienes que hacer en esta actividad?», «Explica esto».

Saber aplicar será otro aspecto: «Esto que os he explicado, ¿en qué otro sitio podría suceder?», «Ponme un ejemplo de esto que acabamos de decir».

Una cuarta área se refiere a cierta capacidad analítica: «¿Por qué ha sucedido esto?», «¿Qué pasará a continuación?», o a cierta capacidad sintética: «Después de todo, ¿cómo se sentirá tal personaje?», «¿Qué harías si...?».

No olvidemos nunca la proyección más emocional: «¿Estás contento, verdad?», «Ves cómo sabes hacerlo muy bien», «¿Te ha gustado?».

No podemos terminar sin evaluar: «¿Cómo ha ido la actividad?», «¿Cómo puedes mejorar lo que has hecho?».

### **Algunos criterios en el momento de preguntar**

Dejemos tiempo al silencio. No ametrallemos al chaval con preguntas. Mientras esperamos la respuesta, dejemos un tiempo de evocación. Que las imágenes se vayan grabando. Las preguntas tienen forma de gancho y, al lanzarla deben «cazar» el interior del interesado.

Si el error sucede, aprovechemos su valor. De su descubrimiento construimos aprendizaje.

Creemos un clima de confianza. Miremos sus ojos; mantenga-

mos un tono de voz adecuado, una actitud relajada, cordial, una sonrisa. Propiciemos una escucha activa. Que el niño se sienta escuchado, es decir, acogido. Acompañemos los gestos con palabras como «claro... muy bien... me gusta lo que dices... veo que te esfuerzas...». En nuestra práctica docente no nos cansamos de decir al maestro que sea el primero en creer en la niña o el niño que tiene delante. Que se interese por él, que pierda el tiempo con él.

El maestro moldea el pensamiento de sus alumnos con su actuación. Que verbalice en la medida de lo posible sus acciones.

¡Qué importantes son las palabras para comunicarnos!

## **Hacia una visión de conjunto**

Todos preferimos estar orientados, tener una visión global del lugar en que estamos. Si es preciso, abrimos el plano de la ciudad desconocida, para orientarnos en ella. De este modo podemos descubrir, una a una, todas sus calles. No dominamos la ciudad en el plano, que es sólo un medio, una metodología. Hemos de descubrirla gastando los zapatos por sus vías públicas, absorbiéndola con la mirada.

En este apartado ensayamos una síntesis de los elementos que constituye la lectoescritura. Volviendo a una imagen anterior, la de la orquesta, diremos que el propósito es colocar en su lugar todos los instrumentos que deben interpretar la armonía lectoescritura. En una orquesta el cometido parece más fácil, puesto que se trata de situar cada grupo de instrumentos en su lugar; pero, cuando interviene el factor humano, la operación se complica: los elementos acostumbran pertenecer a más de un conjunto o a más de una agrupación.

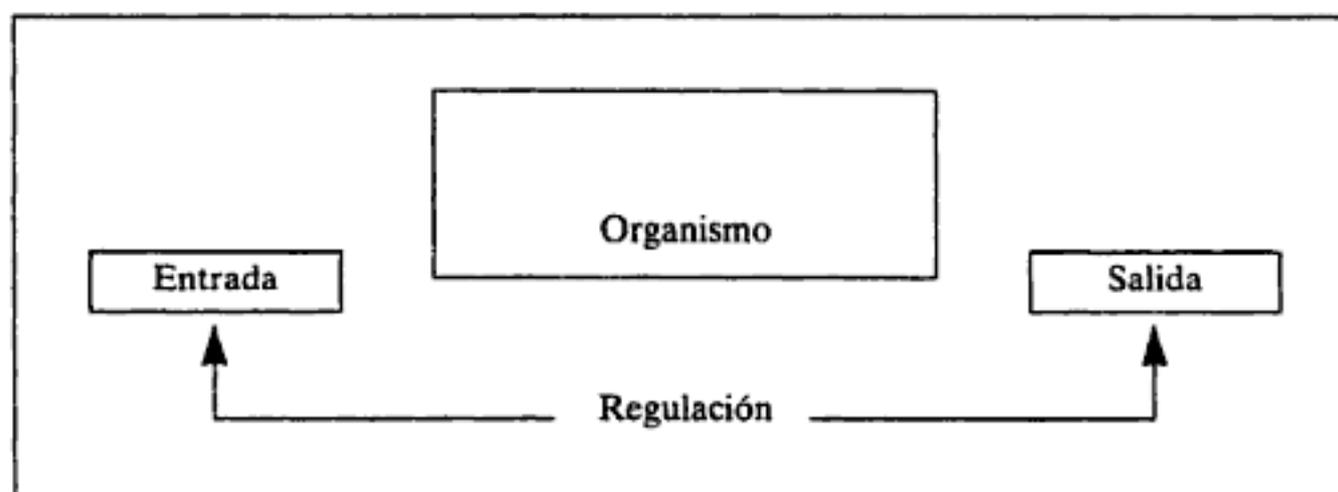
Como ya hemos indicado, para organizar este trabajo, hemos partido del objetivo que cada juego pretendía. Los hemos clasificado en grandes apartados (percepción, psicomotricidad específica) y en divisiones más reducidas (en el apartado percepción, por ejemplo, tratamos fondo-figura y constancia en la forma). La estructuración ha brotado de la finalidad de los mismos juegos.

Invitamos al paciente lector de este trabajo a retroceder, lápiz en mano, a que se entretenga donde se habla de lo que ocurre

cuando leemos y escribimos, y a que subraye los factores que intervienen en la lectoescritura. Reconocerá que se insinúan –aunque no tan explicitados– que brotan de la clasificación de los juegos: se habla de percepción visual («percibimos visualmente un conjunto de letras»). Aparece el tema de la fonología («observamos uno a uno los sonidos»). Están presentes siempre el lenguaje, el pensamiento («lo escrito significa tal cosa»; «tenemos el concepto»). No falta la psicomotricidad específica («la palabra está escrita»). Y podríamos continuar.

En todos los aspectos que se trabajan, hay una constante aparición de las operaciones analítico-sintética. Se trata de un mecanismo que forma parte de cada uno de los factores constituyentes de cualquier proceso mental. Por lo tanto, no es preciso trabajar dichas operaciones de manera individualizada.

Con todos los elementos aportados por el análisis de los juegos, y con los que se desprenden del análisis fenomenológico, podemos intentar obtener una síntesis. ¡Veámoslo! Contamos con un organismo que tiene el centro neurálgico en el cerebro, con canales de entrada y de salida; como se representa en este esquema<sup>3</sup>:



El *canal de entrada* es el que recibe la información que le llega del exterior.

Las llaves de esta puerta están en poder, fundamentalmente, de la percepción, que realiza la función descodificadora.

3. Una invitación a contestar estas preguntas: ¿En qué se parece este esquema con el de la página 18? ¿En qué se diferencia?

En el *interior* se procesa la información, se computan los datos, se archiva lo que es significativo.

Es un trabajo incesante de descodificación y de codificación, de análisis y de síntesis, de inducción y de deducción, un trabajo organizativo; en definitiva, un trabajo de elaboración y de procesamiento.

El *canal de salida* es el que emite y comunica los resultados. La comunicación gestual, la expresión a través del dibujo y la palabra tendrán una importancia decisiva. Realizan una tarea de codificación.

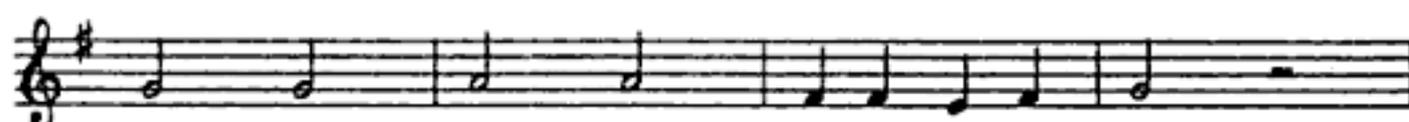
### ESQUEMA DE LOS ELEMENTOS QUE CONSTITUYEN LA LECTOESCRITURA

CANALES DE ENTRADA PERCEPCIÓN	ELABORACIÓN O PROCESO	CANALES DE SALIDA EXPRESIÓN
<i>Percepción visual</i>	<i>Estructuración espacial</i>	<i>Psicomotricidad específica</i>
*Fondo-figura	*Dominio dinámico del espacio	*Direccionalidad
*Constancia de la forma	*Relaciones espaciales	*Independencia mano-brazo
*Cierre	*Posición en el espacio	*Coordinación dedo-mano
	<i>Secuenciación temporal</i>	*Coordinación ojo-mano
	<i>Coordinación rítmica</i>	*Expresión plástica
	*Rítmicos	*Destreza manual
	*Sílabas	*Preescritura
<i>Fonología</i>	<i>Lógica</i>	<i>Comunicación verbal</i>
*Aparato fono-articulatorio	*Asociación auditiva	*Léxico
*Ruidos	*Asociación visual	*Morfosintaxis
*Sonidos lingüísticos	<i>Memoria</i>	*Expresión lingüística
	*Auditiva	
	*Visual	
	<i>Codificación semántica</i>	
	*Visual	
	*Lingüística	
	*Motriz	
	<i>Conocimientos</i>	

Entre los tres pasos hay una regulación continua (*feedback*). Los elementos entrantes y salientes son regulados para obtener y mantener, en todo momento, el equilibrio indispensable en todos los seres vivos.

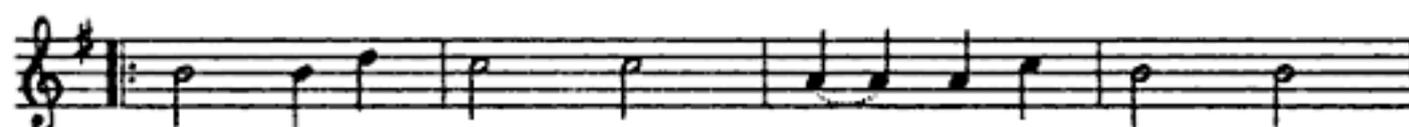
Nuestro intento es más de orden metodológico que de acción; más para entender la actitud mental que con el fin de que la mente funcione de esta manera. Entrada, elaboración y salida están íntimamente relacionadas. Forman una unidad personal muy bien integrada, en constante diálogo para obtener el equilibrio tan necesario en todos los seres vivos. Hemos de añadir los factores afectivos, motivacionales, sociales, etc., que pueden condicionar positiva o negativamente el proceso mental de la persona.

La colocación de tal factor en la entrada, en el procesamiento o en la salida, es una cuestión relativa. Quiere decir que hemos fijado la atención en un aspecto más que en otro. Depende del punto de mira que se tome.



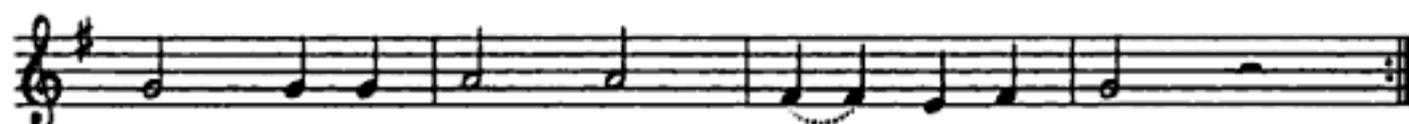
ver - de, ver - de lo pre - fie - ro yo:

ro-jo, ro-jo  
blan-co, blan-co  
a-zul, a-zul



Que a mí me gus - ta ver el bos-que ver - de,

la lla-ma ro-ja  
la nie-ve blan-ca  
el mar a-zul



por - que mi a - mi - go es ca - za - dor.

le-ña-dor.  
es-quia-dor.  
pes-ca-dor.

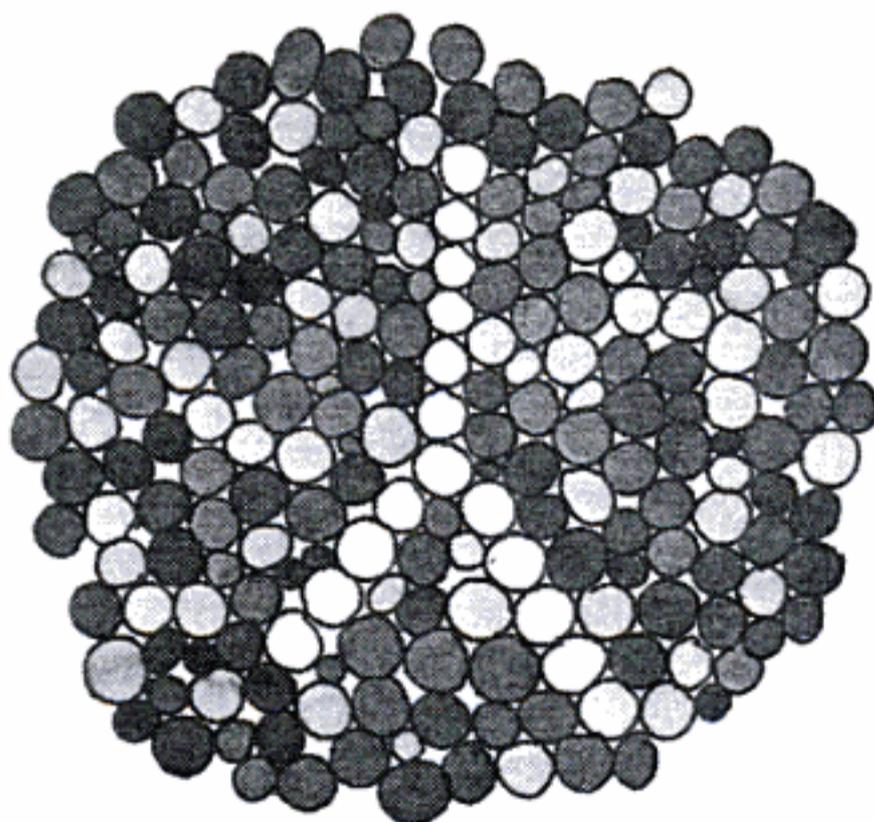
Al repetir otra estrofa de la canción cambiar «Ver-de, ver-de» por «Ro-jo, ro-jo», «Blan-co- blan-co», «A-zul-a-zul».

Asimismo, cambiar, «el bosque ver-de» por «la lla-ma ro-ja», «la nie-ve blan-ca» y «el mar a-zul».

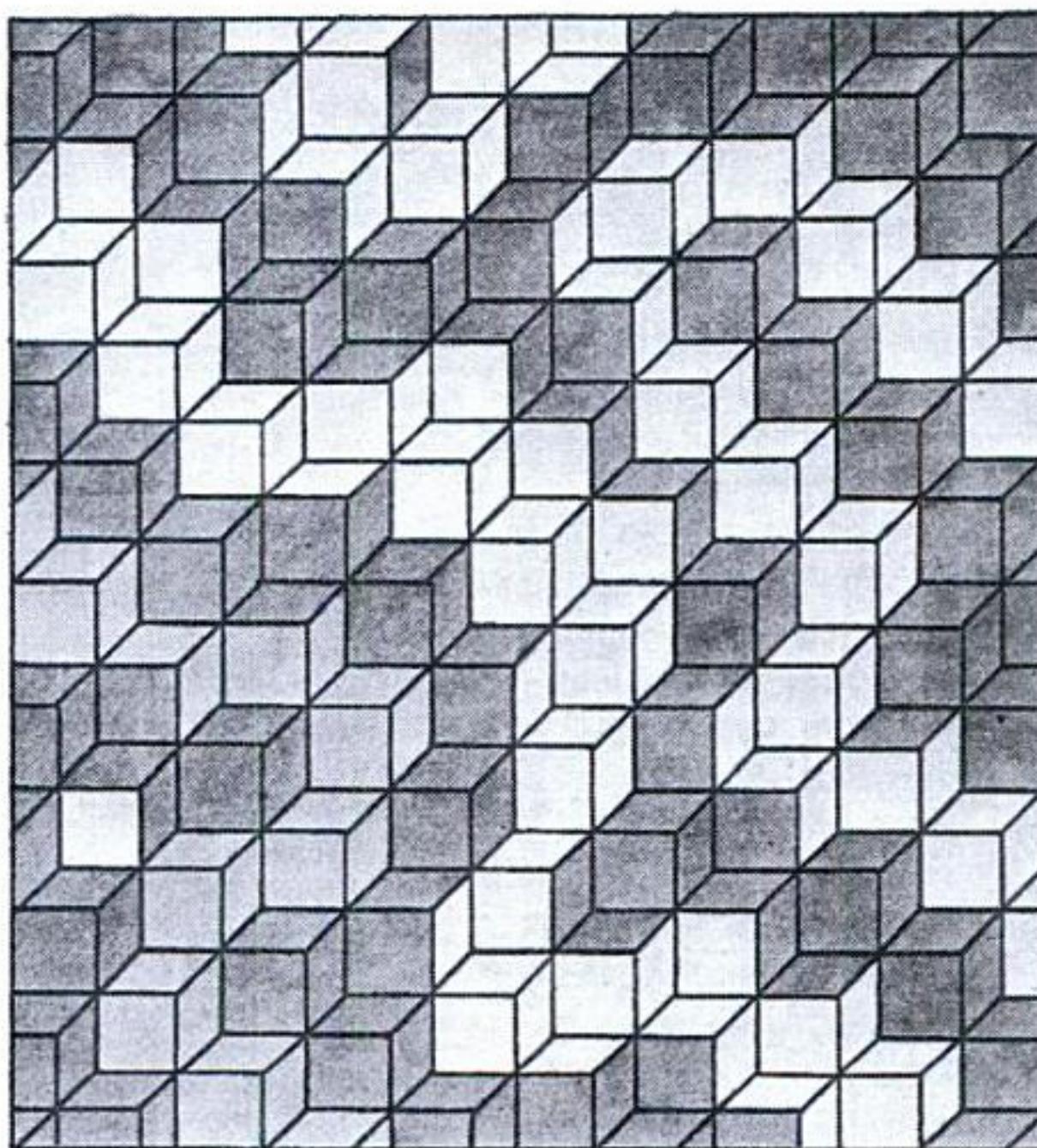
También, cambiar «ca-za-dor» por «es-quia-dor» y «pes-ca-dor».

- *Cuatro colores*, por ejemplo: verde, amarillo, rojo y azul. Asignamos uno de estos colores a cada uno de los niños, formando grupos numéricamente iguales. Colocamos o señalamos en el suelo cuatro círculos con cada uno de estos cuatro colores. Los niños pasean libremente por la clase. A una señal de la maestra, cada niño ha de entrar rápidamente en el círculo de su color. Ganará el grupo que entre primero.

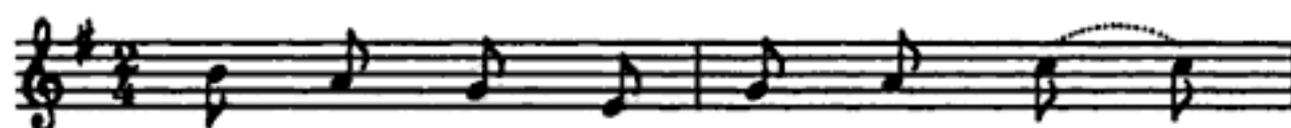
- *¿Qué objetos, recordados por el niño, son de color azul?* Buscaremos seres de la vida doméstica que sean de color azul, otros de la naturaleza, o material del aula, o una lámina... Podemos cambiar de color.
- *Inventar un cuento sobre el color...* verde, naranja...
- *Montar unas gafas para verlo todo...* amarillo. Cartulina y papel celofán y... ¡al trabajo!
- *Rojo como... Amarillo como...*
- *Todos los niños tienen la frente marcada con distinto color*, por ejemplo: amarillo, azul, rojo. Se forma un tren en que el primer vagón esté representado por un niño que lleve la marca amarilla; el segundo por uno con la azul; el tercero por uno con la señal roja. Esos niños, ese tren, cogidos de las manos, han de perseguir a un niño tiznado de amarillo; luego a otro de azul y, por último, a uno manchado de rojo. Se repetirá hasta el último niño vagón.
- *Seguir con el dedo una figura pintada con tonos* (anaranjados, verdes...) sobre un fondo (azulado, amarillento...).



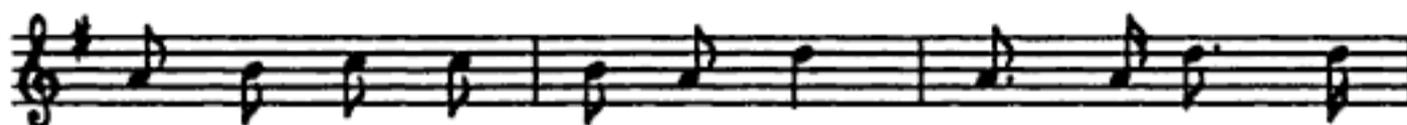
- *Recorrer con el dedo un camino insinuado en un laberinto de colores.* Indicamos una posibilidad: una cartulina donde está dibujado un conglomerado de cuerpos geométricos. Los cuerpos tienen distintas tonalidades azuladas, sobre las que destacan tres o cuatro caminos, que pueden ser de color rosa, calabaza, verde oscuro, verde claro...



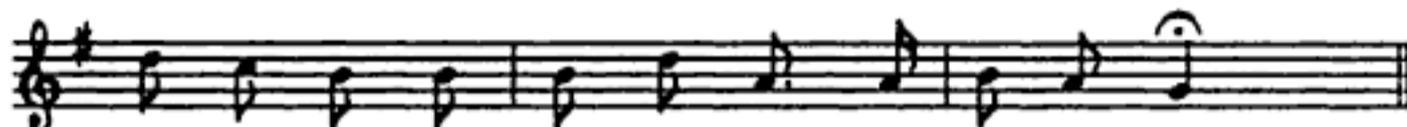
- *Cajón de sastre.* De la caja de botones, sacar uno rojo, o redondo, o con cuatro agujeros, o...
- *¿Habéis visto un arco iris?* ¿Cuándo lo habéis observado? ¿En tiempo seco, lluvioso? ¿Cuántos colores habéis distinguido? Nos ayudará un canto, con el título **Arco iris**.



Blan - cas nie - ves del in - vier - no;



blan - ca ha - ri - na pa - rael pan; blan - ca es - pu - ma,



blan - cas ro - pas que a se - car ten - dió ma - má.

2. Es azul el cielo extenso  
es azul la ola del mar,  
gorro azul y azul vestido  
que Popeye vestirá.
3. Es tan lila la violeta  
que en el bosque hay que buscar,  
como lilas «pensamientos»  
y los lirios de San Juan.
4. Amarillos los limones  
de acidez y suavidad,  
y naranja las naranjas  
que al naranja nombre dan.
5. Son muy rojas las cerezas  
Y unas rosas del rosal,  
dulces fresas, y amapolas  
que embellecen el trigal.
6. Amarilla entre dos rojas  
son las franjas que he de amar,  
al formar nuestra bandera  
que el soldado guardará.
7. Arcos iris y sol y agua  
sin temor de tempestad,  
son los gritos de colores  
que nos traen bella paz.

- *Verde*, poesía de Federico García Lorca. ¿Precisa otra presentación?

Verde que te quiero verde.  
 Verde viento, verdes ramas.  
 El barco sobre el mar verde  
 y el caballo en la montaña.  
 verde carne, verde pelo,  
 verdes ojos que miraban  
 el volar de las estrellas  
 y el reír de la mañana,  
 que pintaba en color verde,  
 renovado, verdes plantas,  
 cual queriendo, como madre,  
 con su verde lavar caras,  
 con su verde lavar caras,  
 verdes hojas olorosas  
 de las verdes albahacas...

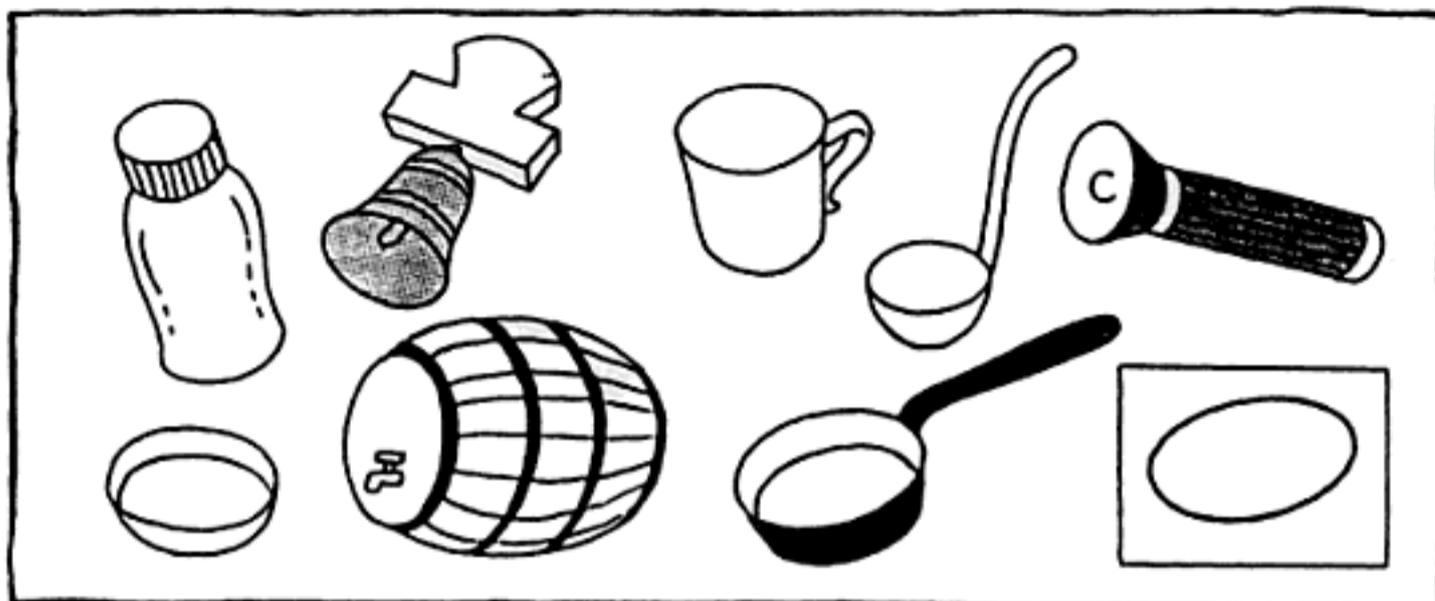
¿Qué otras cosas verdes añadiríais?

*Rafael Alberti* nos ofrece otra dimensión de los colores (su obra *A la pintura* es muy sugerente).

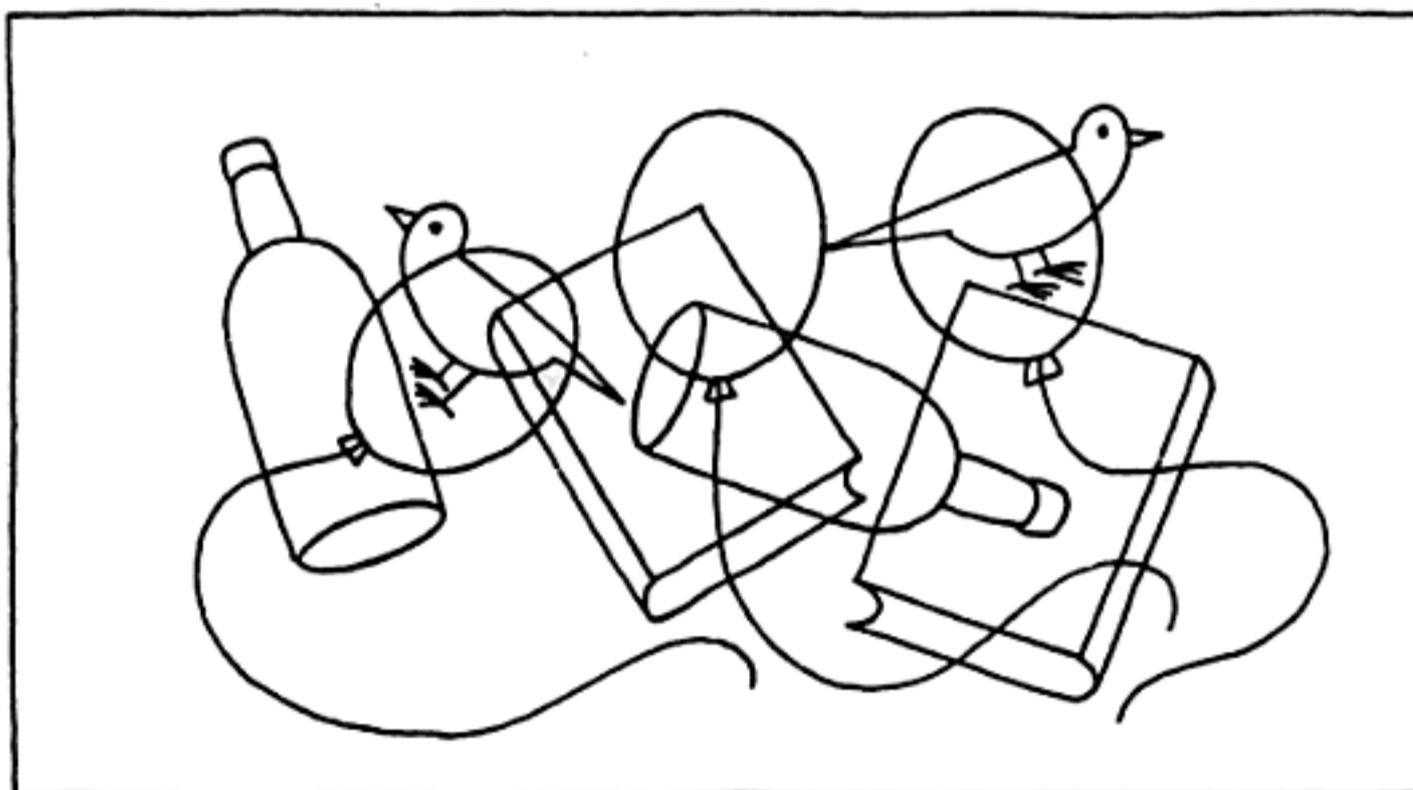
Laude. Señor Dios mío,  
 al hermano color, a los colores:  
 al fraternal violeta,  
 al verde, al blanco, al rojo, al amarillo,  
 al negro, al oro, al rosa  
 y al que es lengua pintando tus loores  
 cuando se eleva airosa  
 a humilde, a pobrecillo  
 pájaro fiel mi mano:  
 el claro azul, el buen añil hermano.

- *Triángulo de aros*. Tres aros en el suelo que no estén en línea recta, naturalmente. Los niños saltan de uno a otro. Formamos un triángulo.
- *Las cuatro esquinas*. ¿Recordáis? Cuatro niños apostados en las cuatro esquinas de una plazoleta; un quinto niño en medio del cua-

- *Descubre en todos los dibujos la figura ovalada (como un huevo) que está dentro del cuadro. Píntala.*



- *Encuentra y repasa en amarillo tres globos; en verde, dos libros, en azul, dos pájaros y en rojo, dos botellas.*



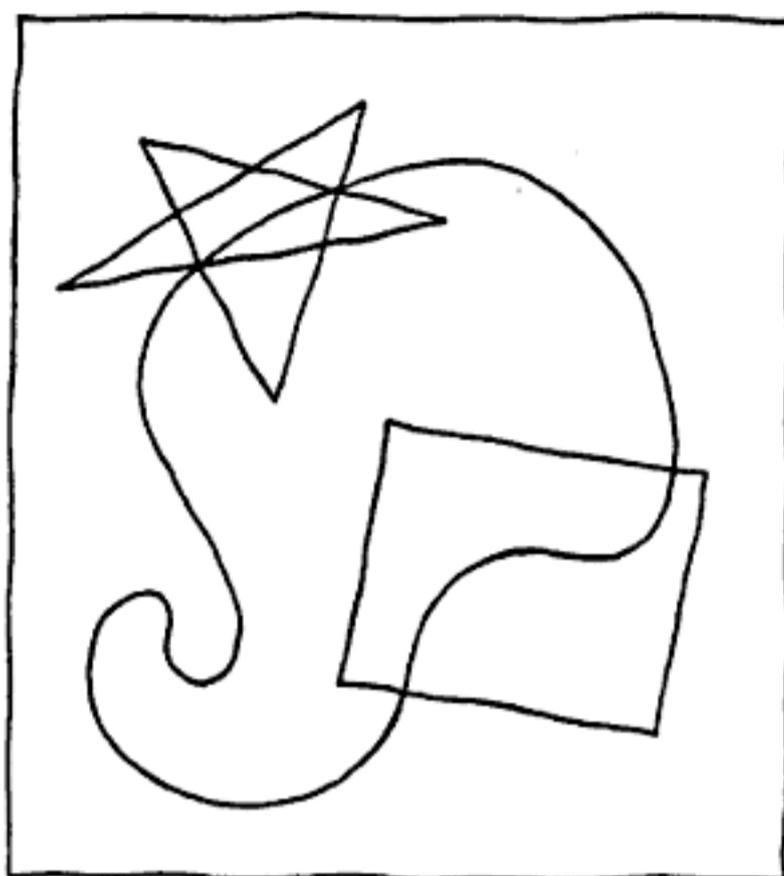
- *Mientras Caperucita roja va por el bosque a casa de la abuelita, es saludada por seis animales desde su escondrijo e, incluso, por el lobo. Descúbrelos y píntalos de colores diferentes.*



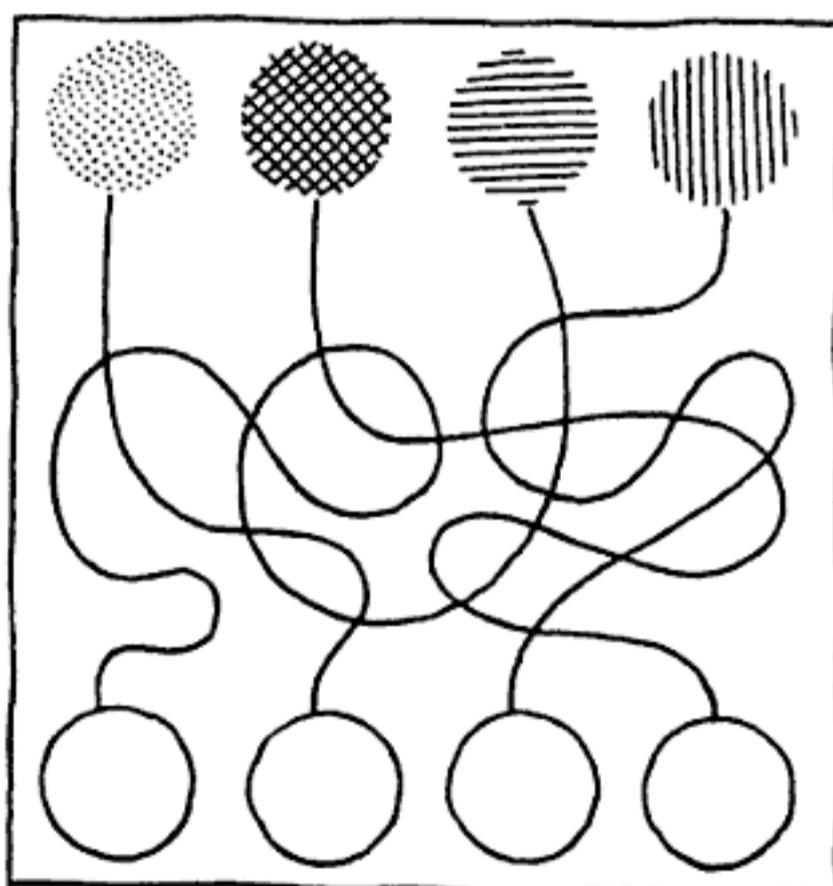
- *Hay muchos círculos en los recipientes de este inventor: con un color, recorre sus bordes.*



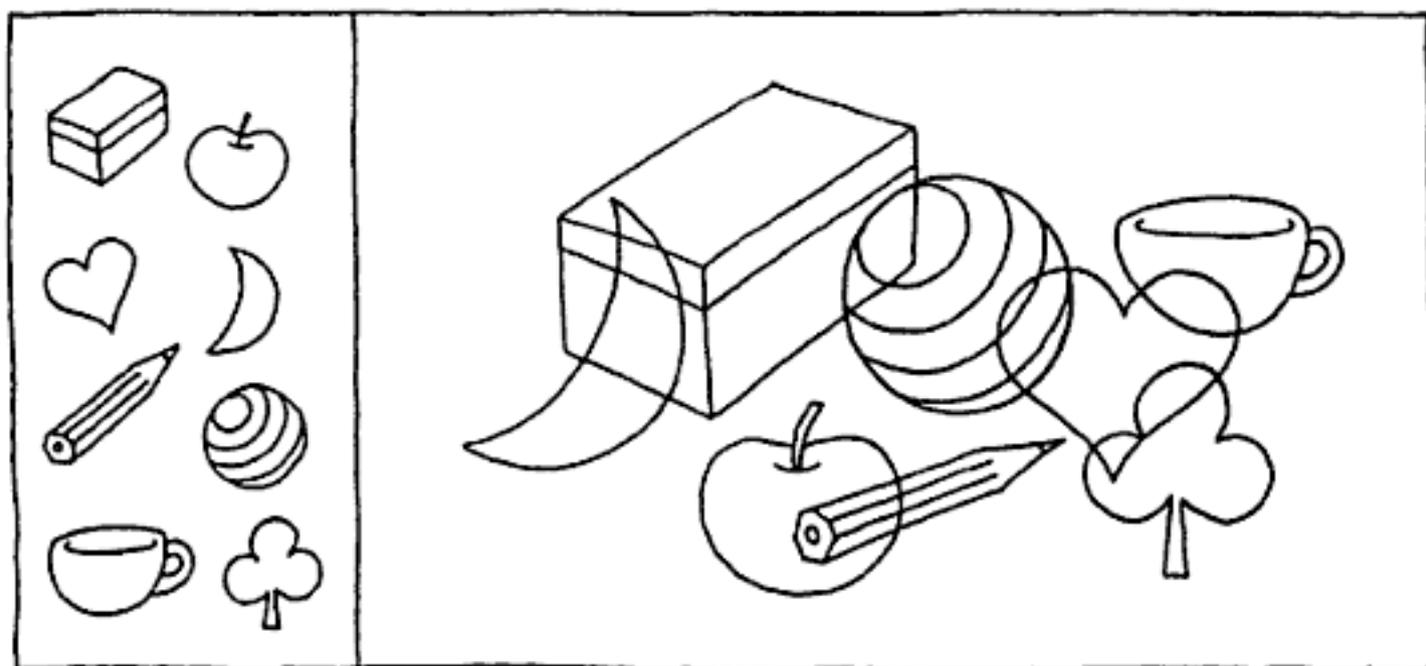
- *Repasa con un color distinto cada silueta sobrepuesta.*



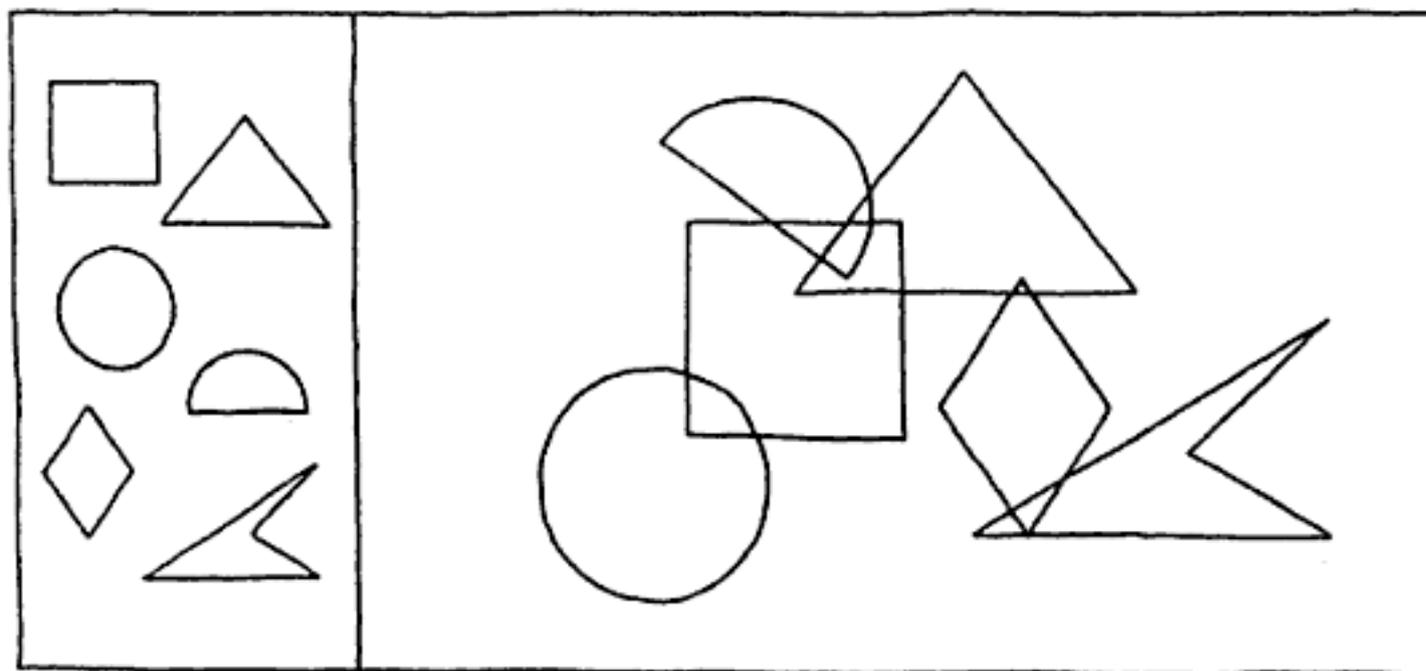
- *Indica los globos de abajo que se corresponden con los superiores. Los descubrirás siguiendo los caminos.*



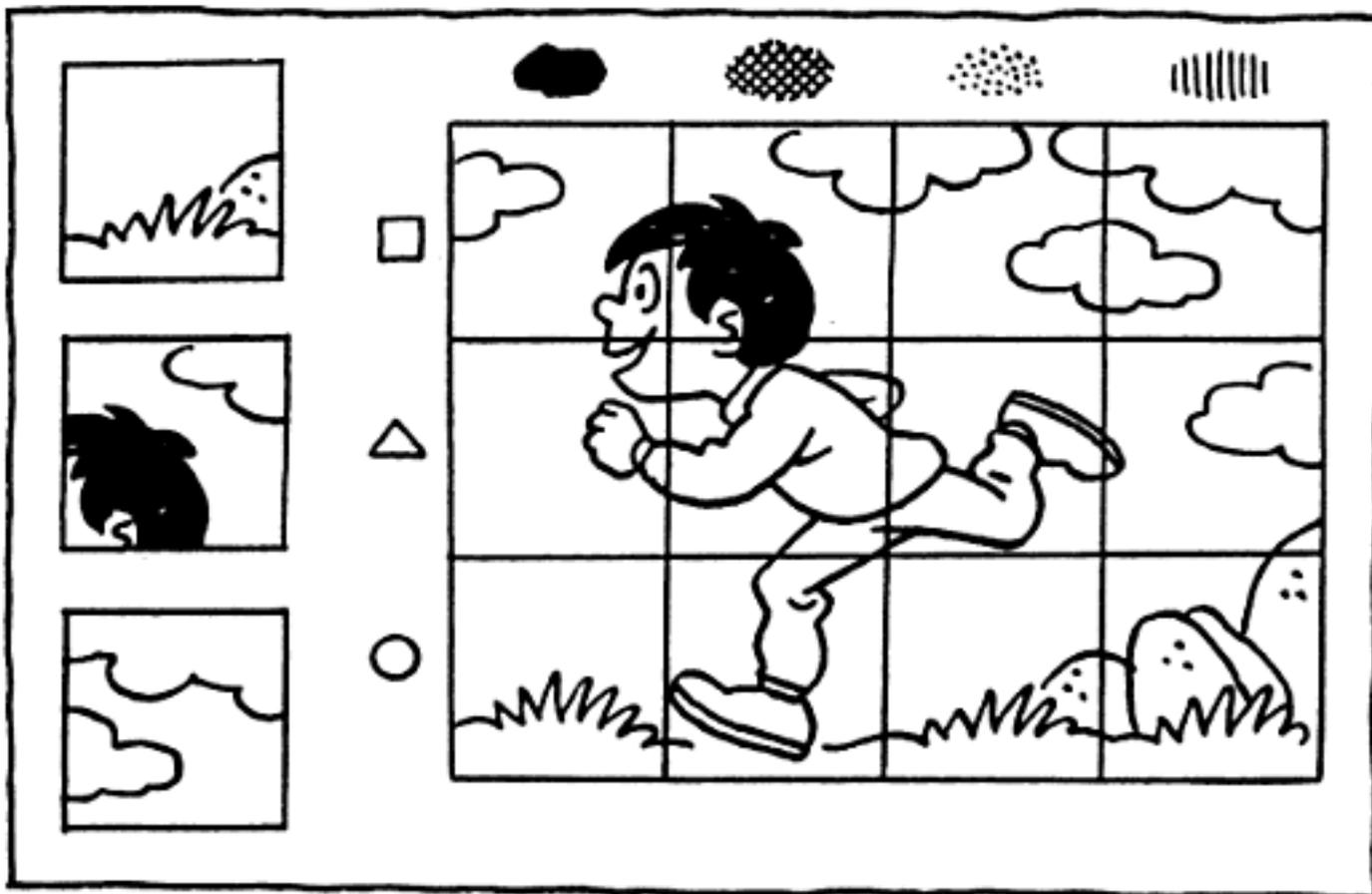
- *Repasa con un mismo color los dibujos iguales de un lado y de otro.*



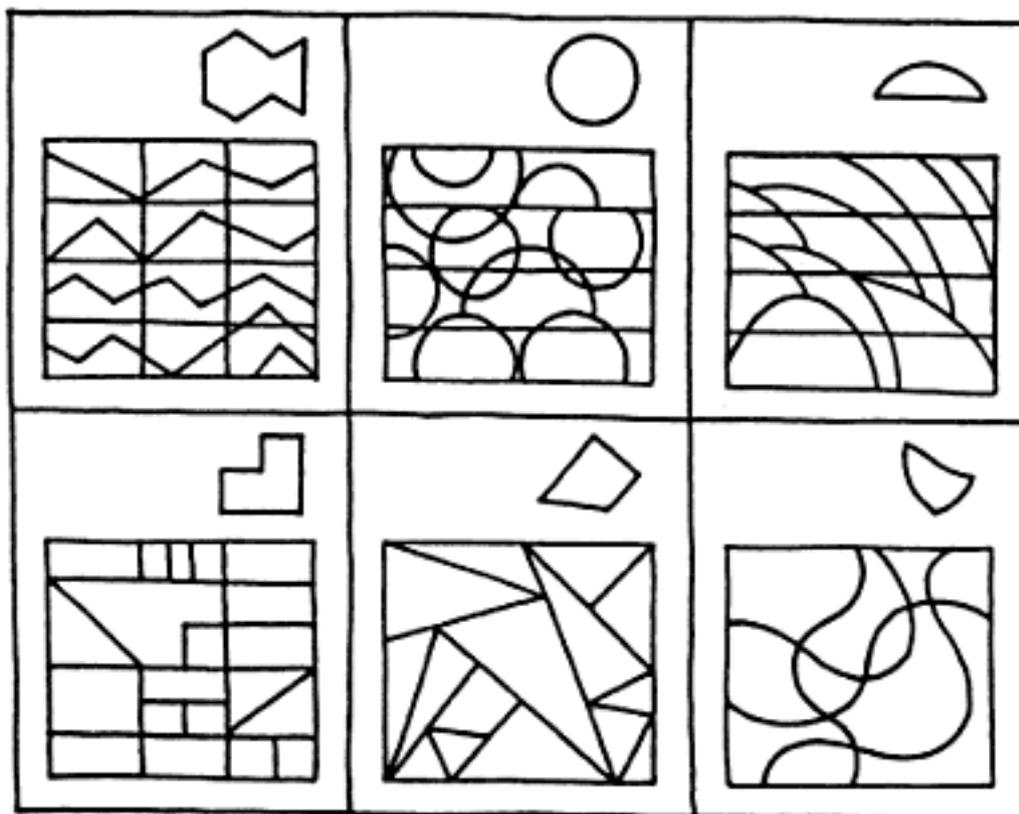
- *Repasa con un mismo color las figuras iguales.*



- *Los cuadros pequeños de la izquierda ¿a qué coordenadas del dibujo corresponden?*



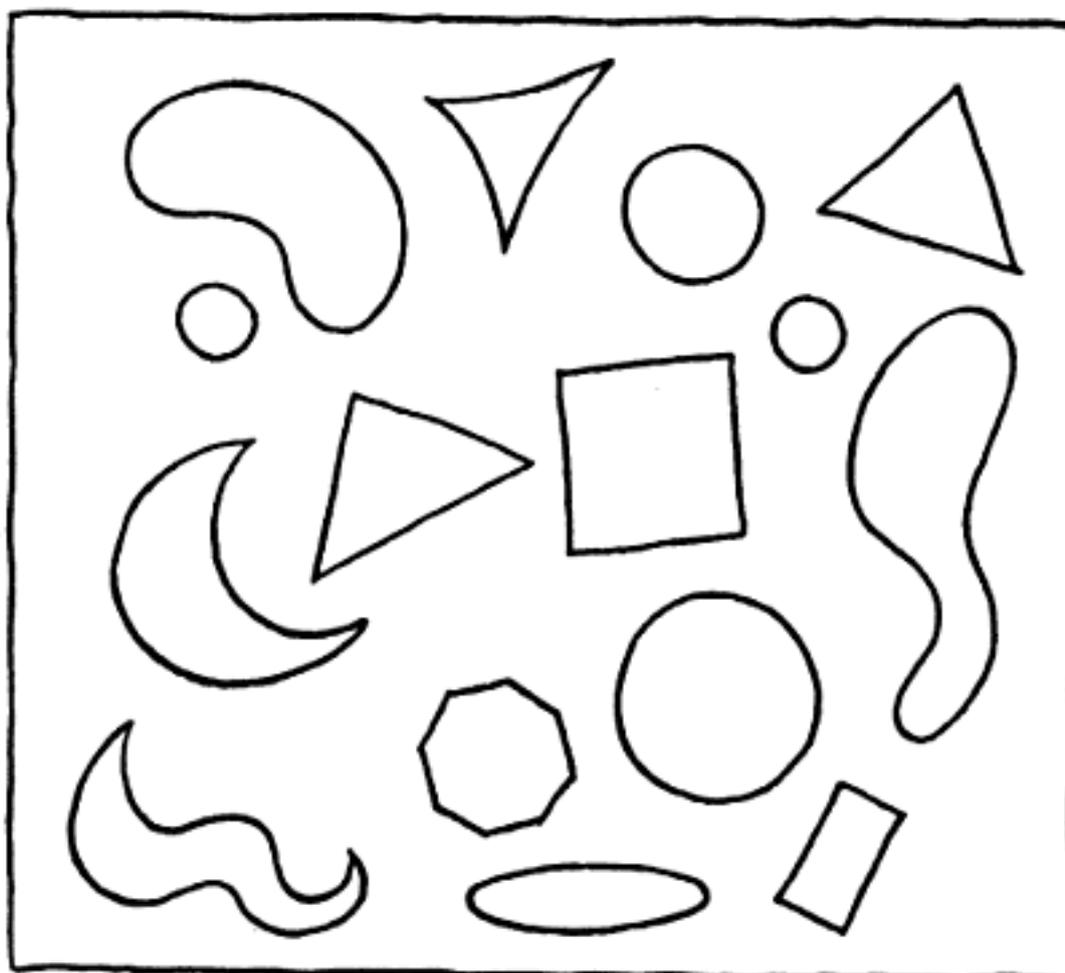
- *Intenta hallar, escondida dentro del mosaico, la figura que cada uno tiene representada arriba.*



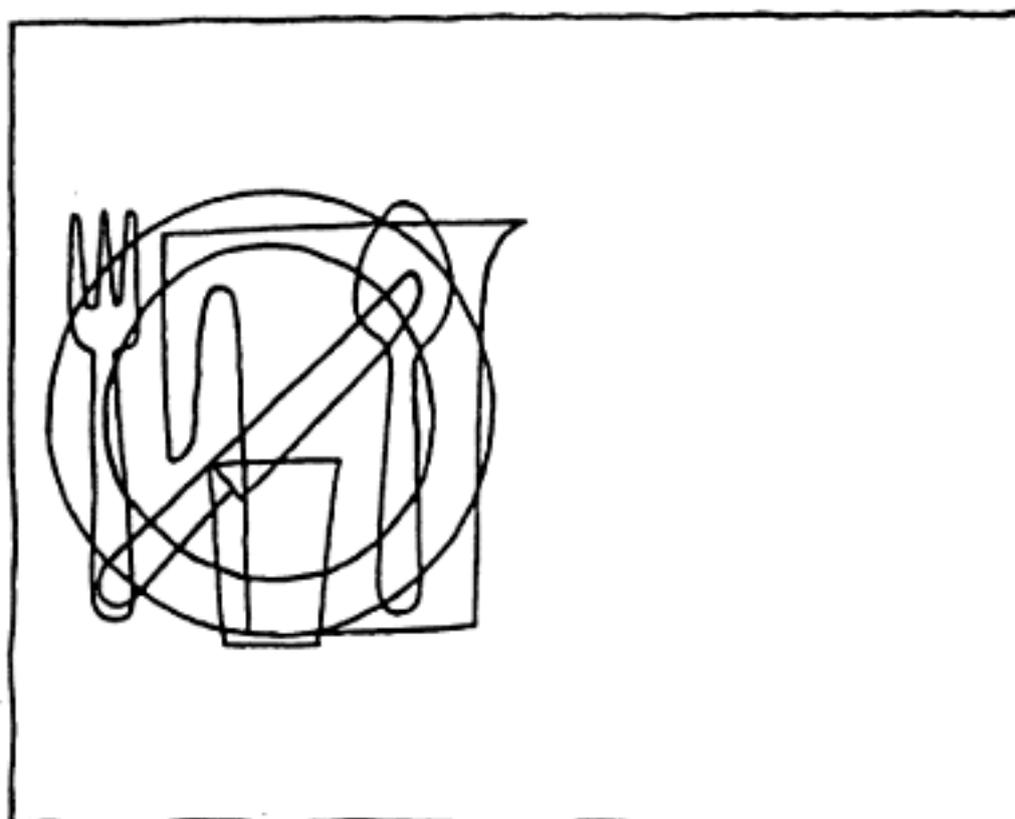
## Constancia de la forma

- *La bolsa de las sorpresas.* Colocamos diversos objetos dentro de una bolsa. Los niños introducen una mano –o ambas manos a juicio de la maestra– y deben identificarlos con el tacto.
- *Medidas diferentes.* Colocamos en el suelo, o sobre una mesa, barras de medidas desiguales. Desde cierta distancia el niño debe distinguir las de idéntica longitud.
- *Un juguete sobre la mesa de la maestra,* cubierta con un paño, pero que deje traslucir, más o menos, la silueta. ¿Quién sabe su nombre?
- *Sabor, olor, tacto.* En una caja, la del sabor, colocamos, por ejemplo, caramelos, azúcar, sal, cacahuetes, para que el niño pueda saborearlos. En otra caja, la del olor, tenemos colonia, flores, cebollas, etc., para que el niño pueda olerlos. La tercera, la del tacto, podrá contener una pequeña pieza de cuero, un retal de ropa, un taco de madera, para que el niño pueda tocarlos. El niño podrá gustar, oler o tocar uno de esos objetos, y el maestro le explicará algo sobre el objeto.
- *¿Qué cosas de esta lámina pueden cambiar de color? ¿O de forma, de textura, de sabor...?*
- *La persona desconocida.* Con los ojos vendados, el niño ha de tocar a un compañero, y adivinar quién es. Puede proceder igual con un objeto o intentar hacerlo con una sola mano.
- *Sombras chinas.* Se proyecta un objeto en dos posiciones distintas y se pide a los niños que digan qué es.
- *Más sombras chinas.* Un lienzo delgado, un foco potente y mucha imaginación. Por ejemplo: la mitad del grupo se halla detrás del lienzo y van desfilando uno a uno. Los que miran han de intentar reconocerlos al trasluz.
- *Cajones, cajas y cuerpos en forma de dados...* de tamaño grande, pequeños, bajos, estrechos... ¿Qué cualidad tienen en común? Una vez cubierta la cualidad común, los niños buscan otros objetos que tengan una cara cuadrada, rectangular, etc.
- *Identificación de objetos.* Con los ojos cerrados, el niño ha de identificar una superficie cuadrada, guiándose sólo por el tacto.

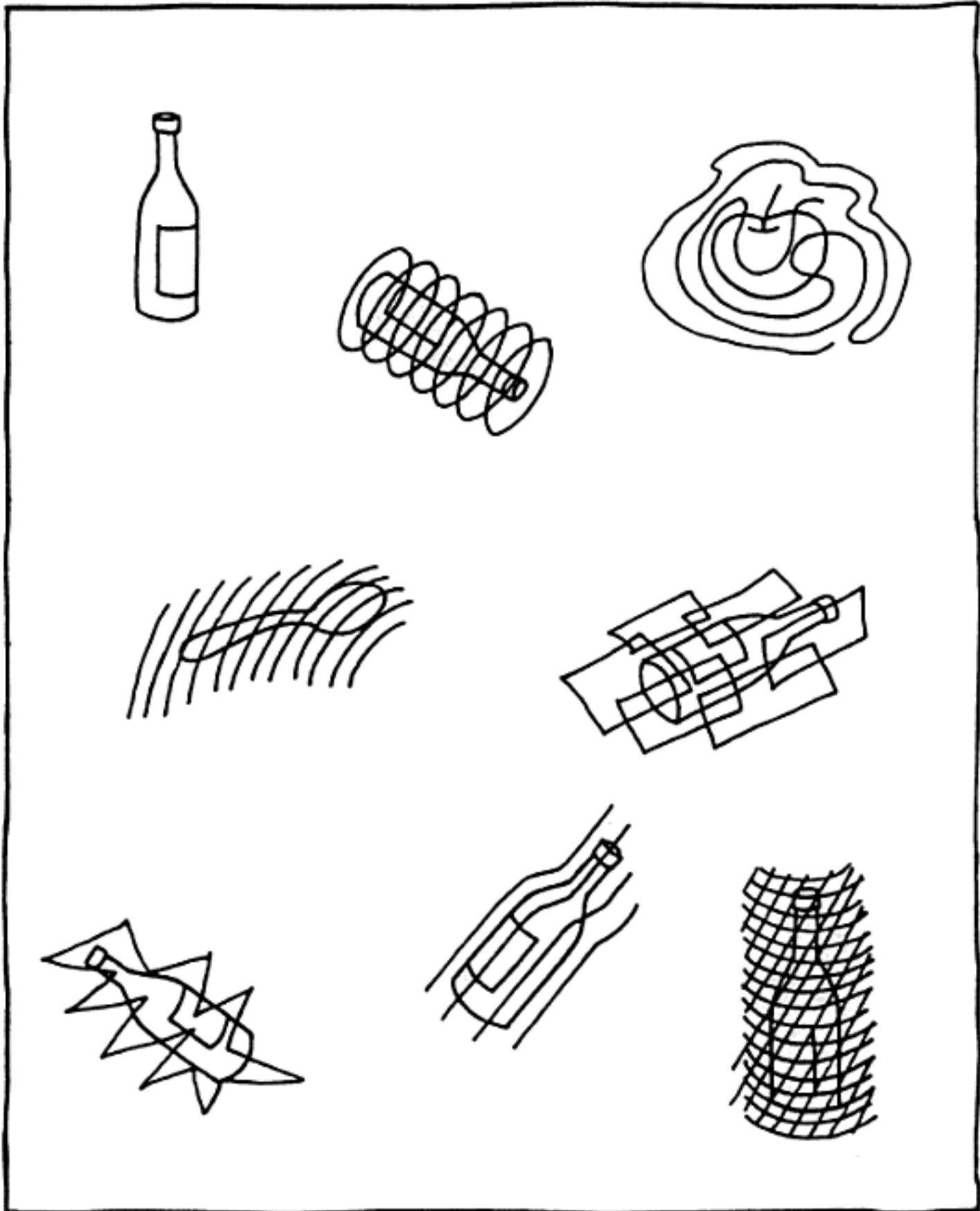
- *Pinta solamente las figuras redondas.*



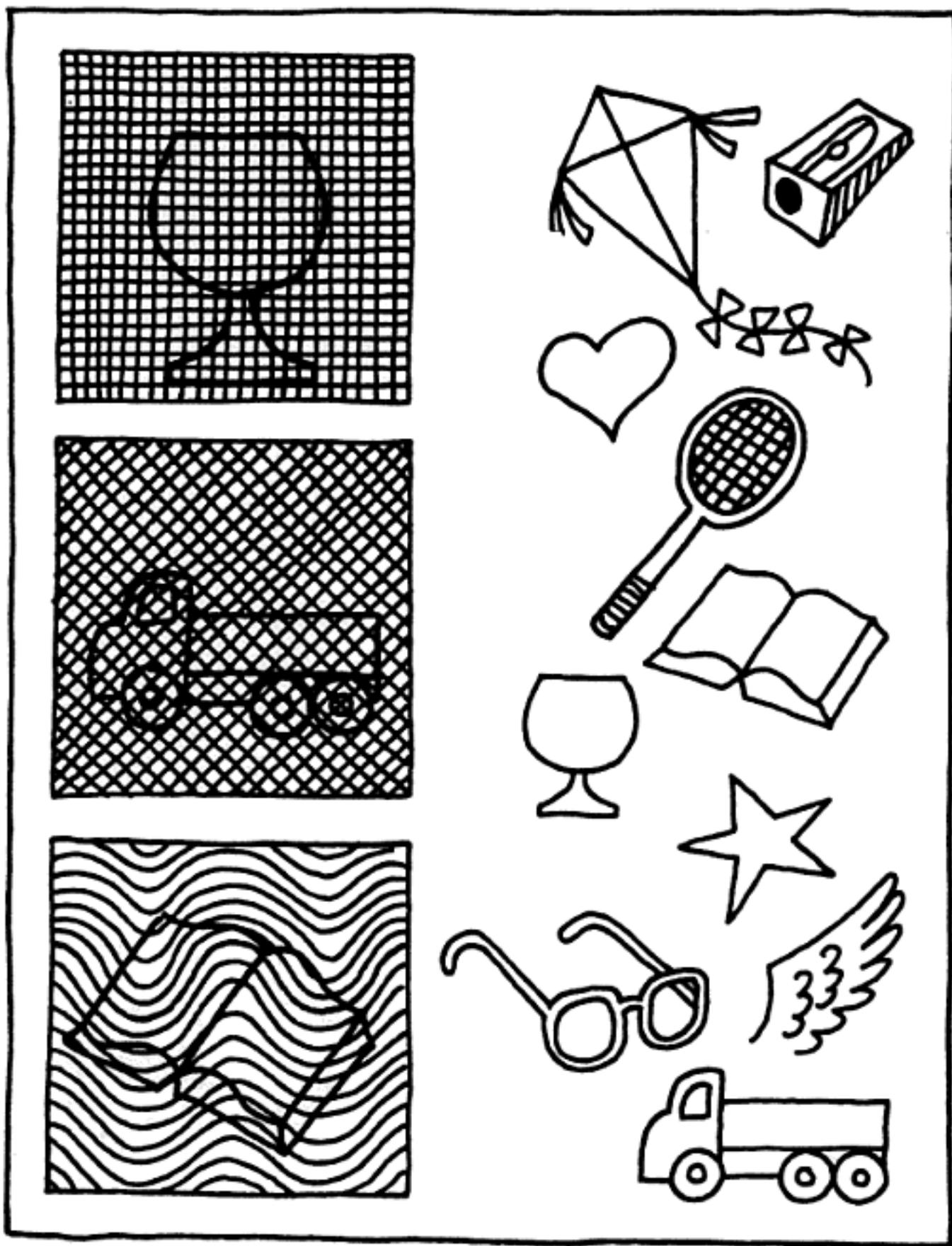
- *Dibujar en la parte derecha del papel todas las figuras que están superpuestas en la izquierda.*



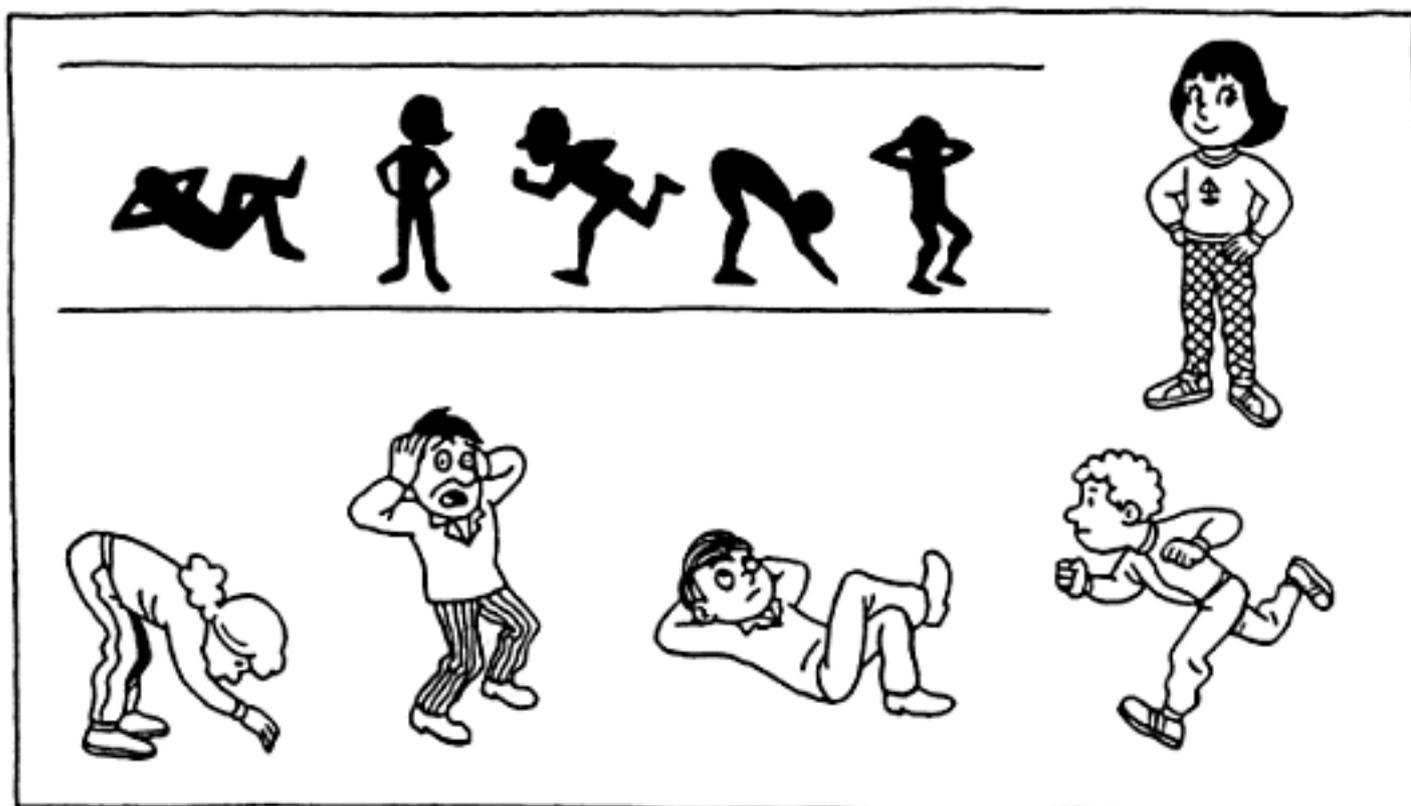
- *Pintar las botellas que han quedado disimuladas entre las rayas.*



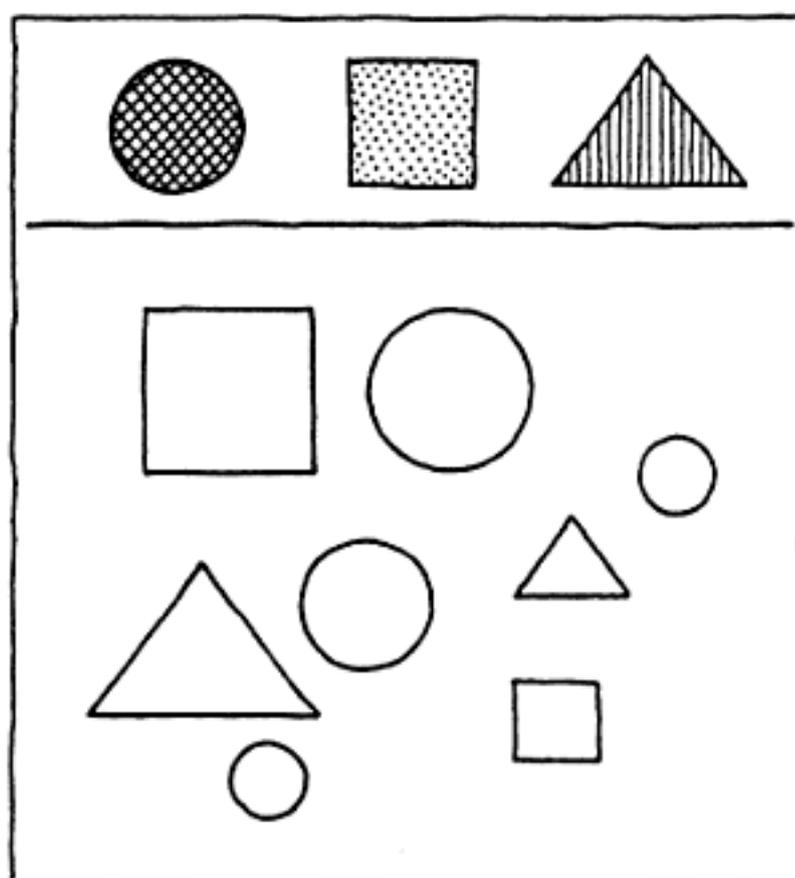
- *Relacionar*, con un mismo color, la figura escondida dentro de la trama y la figura idéntica de la derecha.



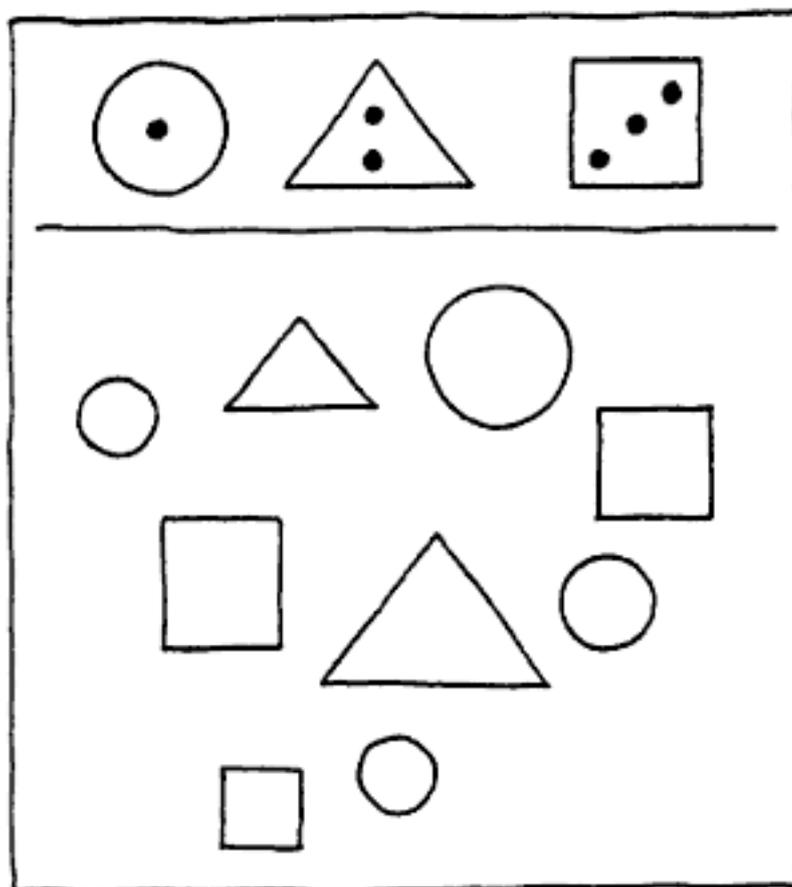
- *Relacionar* cada silueta sombreada con el dibujo correspondiente.



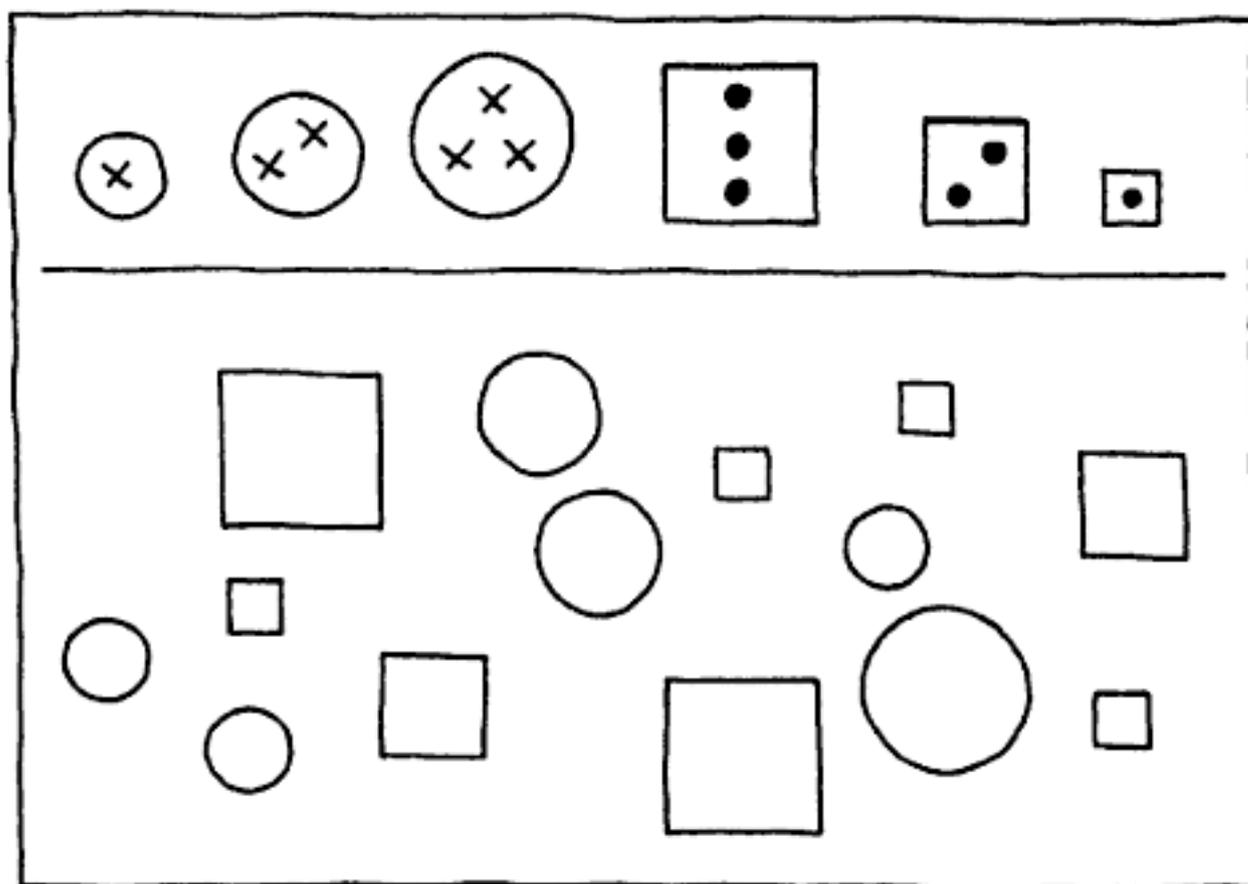
- *Dibujar* sobre cada figura el entramado, los puntos o las rayas de acuerdo con el modelo correspondiente.



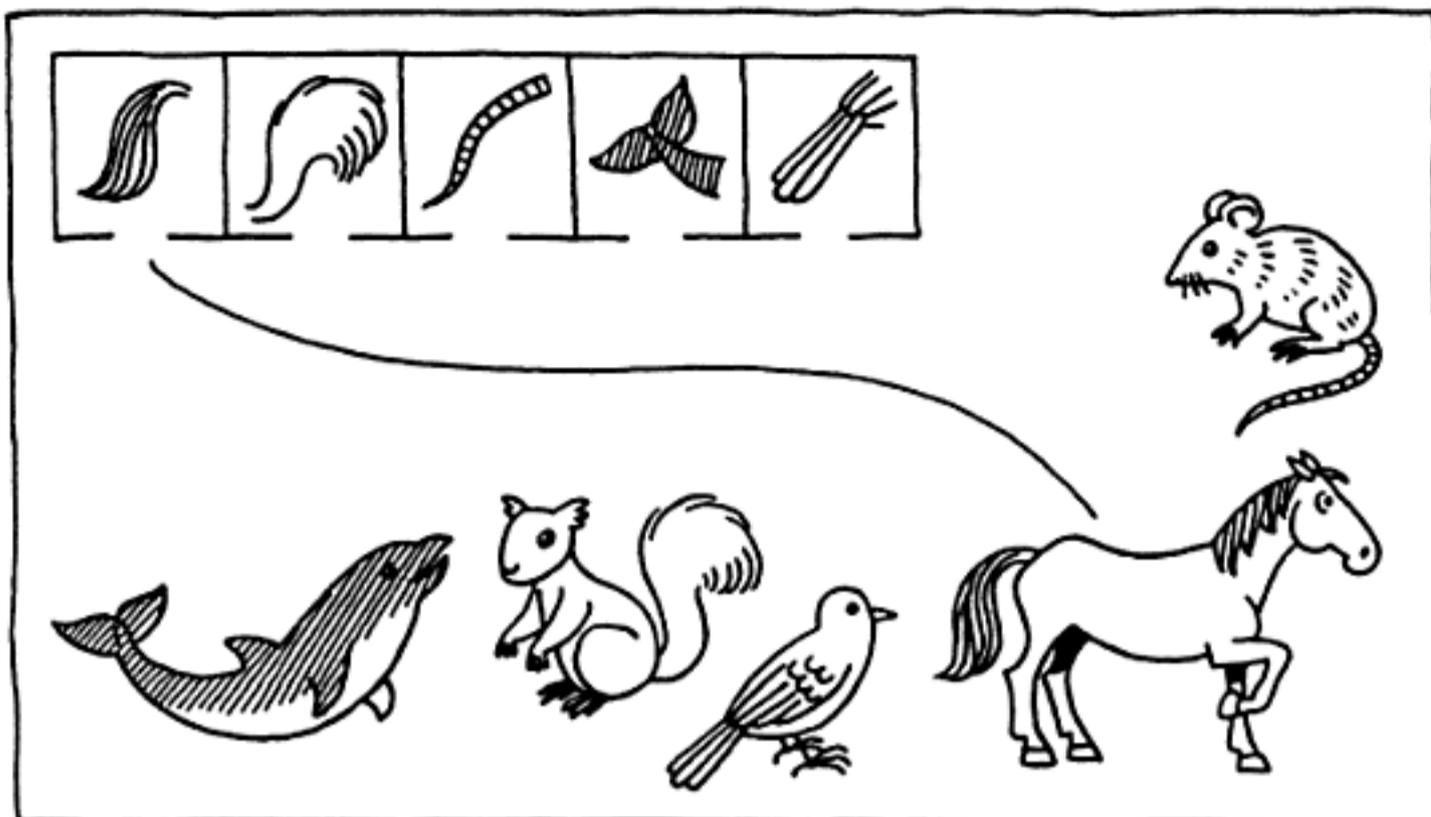
- *Dibujar* en cada figura los puntitos que le correspondan, de acuerdo con los modelos.



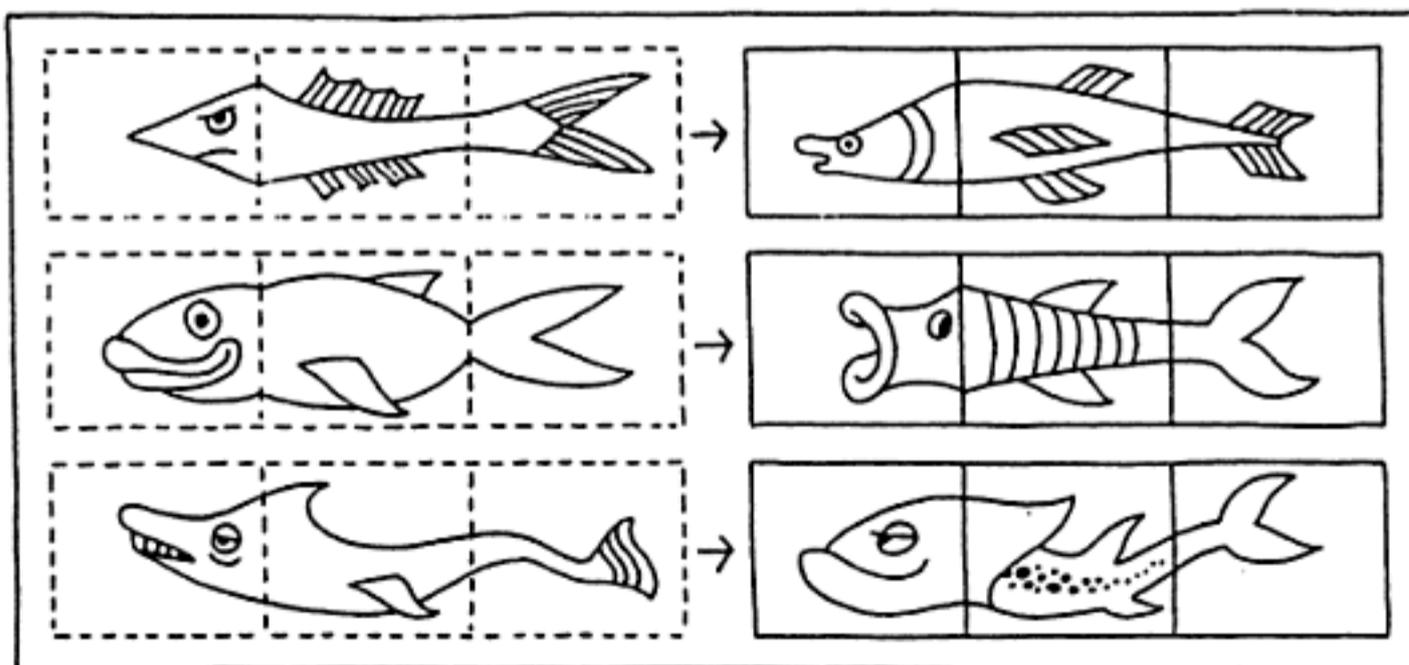
- *Señalar* cada figura con los puntos o las crucecitas correspondientes, de acuerdo con los modelos.



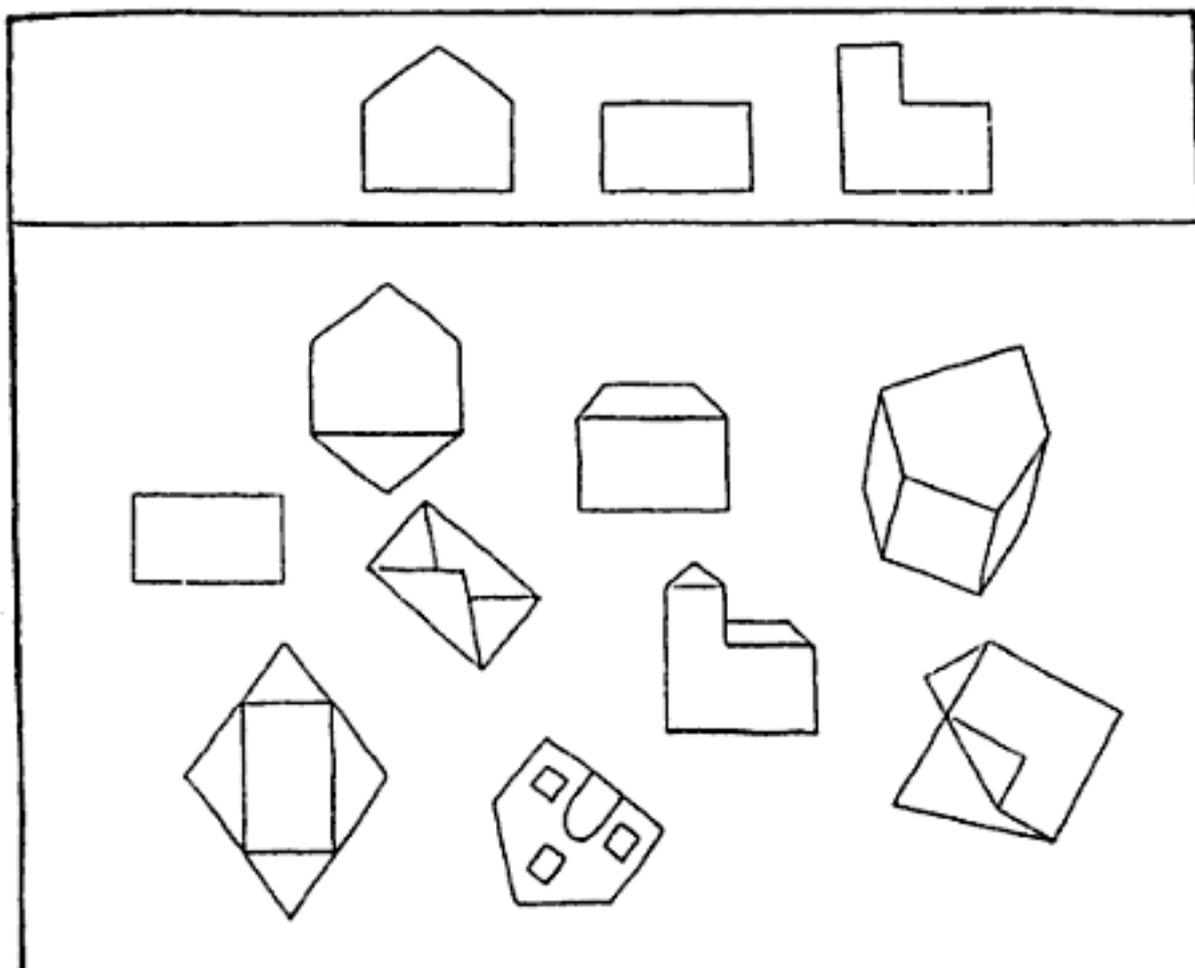
- *Relacionar*, con una raya, cada cola o rabo con el correspondiente animal.



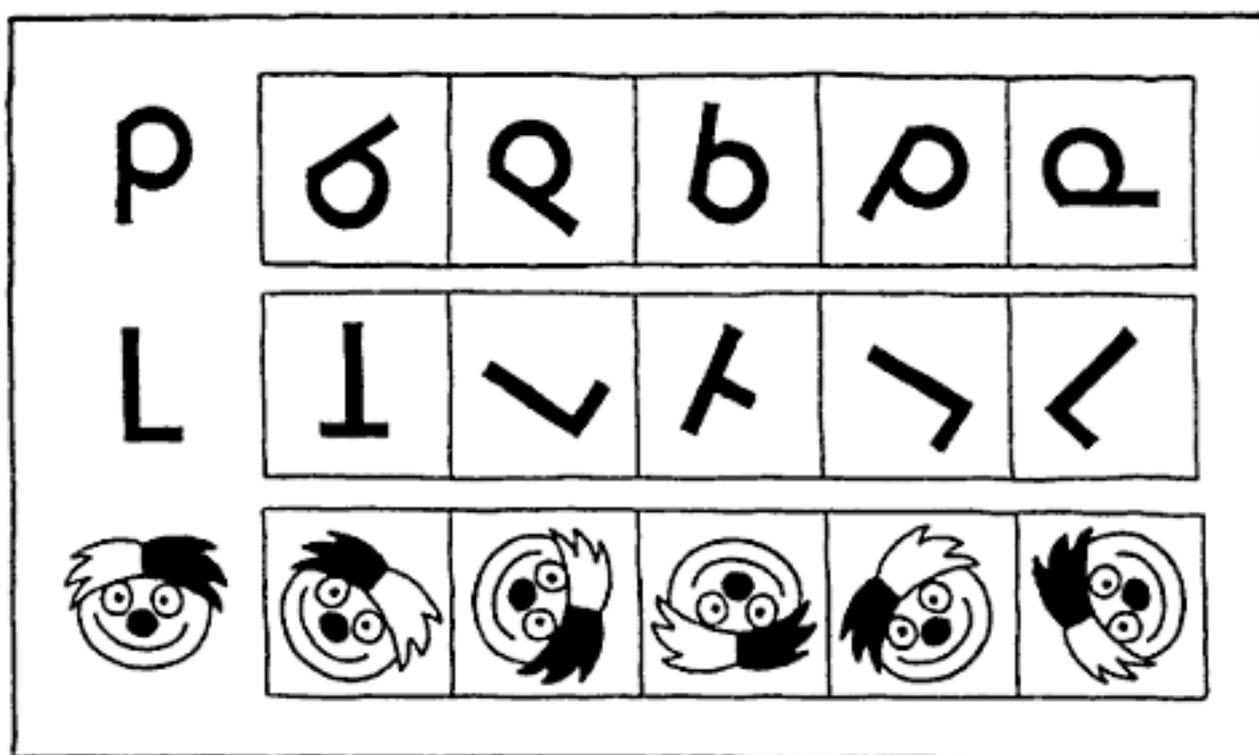
- *Recortar* los tres peces de la izquierda y pegarlos, pieza a pieza, sobre los de la derecha. Explicar los cambios.



- *Pintar* con amarillo los dibujos que contienen la figura del primer modelo, oculta; de color anaranjado, los que contienen la del segundo modelo, y de rosa los que contienen el tercero.



- *Pintar* las figuras de los cuadrados que sean iguales a los modelos.



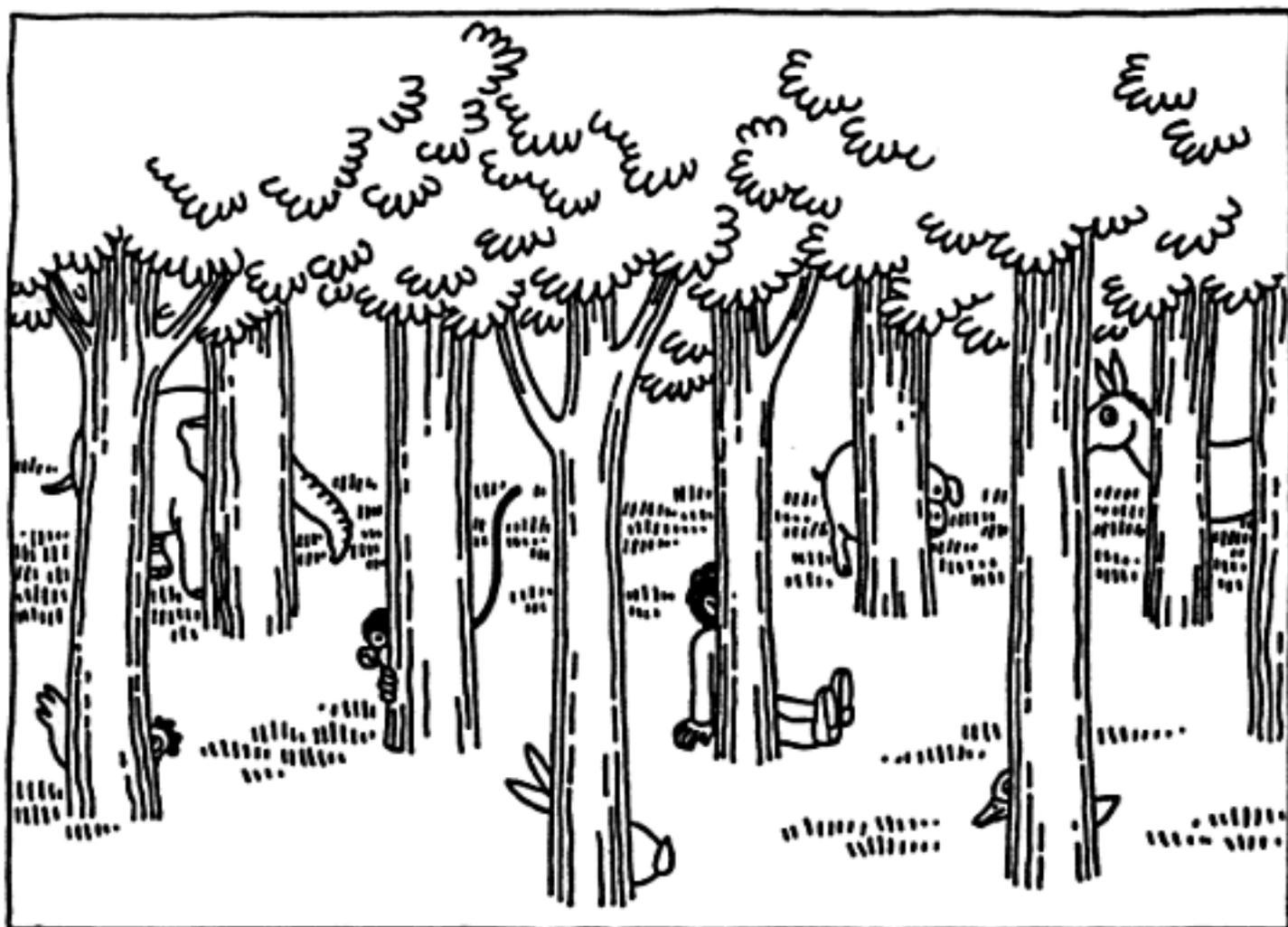
- **Dominó gráfico.** Recortar o construir estas fichas, barajarlas y jugar. Sale la blanca redonda. Gana el primero que se queda sin fichas.

⊙	◻   ◻	∞   ∞	↕   ↔
◻   ↕	↔   ∴	⊙   ⊙	∴   K
L   J	⊙   ∞	∴   ∴	K   K
J   ○	∞   ◻	K   L	○

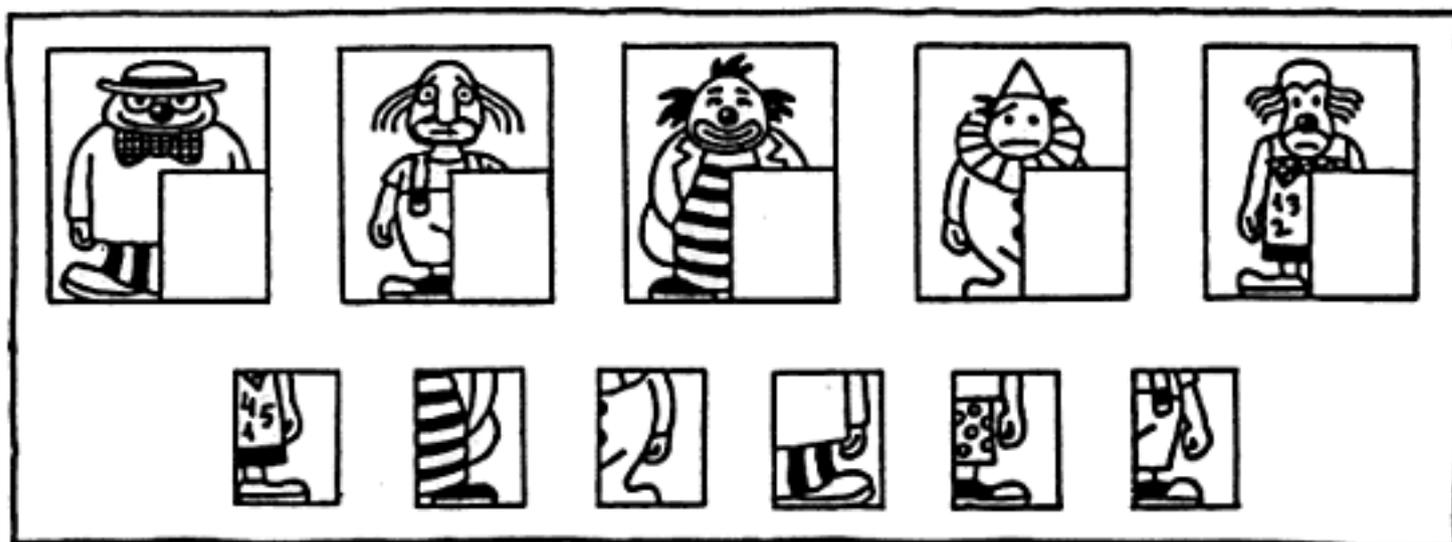
- **Preparamos unas piezas cuadradas,** de plástico duro o cartulina o madera delgada, de unos 4 × 4 cm, y otras de 2 × 2 cm. Dibujamos en las piezas mayores unos modelos, que repetimos en las pequeñas (pueden ser parecidos a los que proponemos como muestra). Las piezas pequeñas se barajan, se reparten entre los jugadores. Éstos deben asociarlas a los respectivos modelos. Puede haber una tarjeta pequeña sin modelo.

⓪			⓪			⓪		
⓪	⓪	⓪	⓪	⓪	⓪	⓪	⓪	⓪
⓪	⓪	⓪	⓪	⓪	⓪	⓪	⓪	⓪

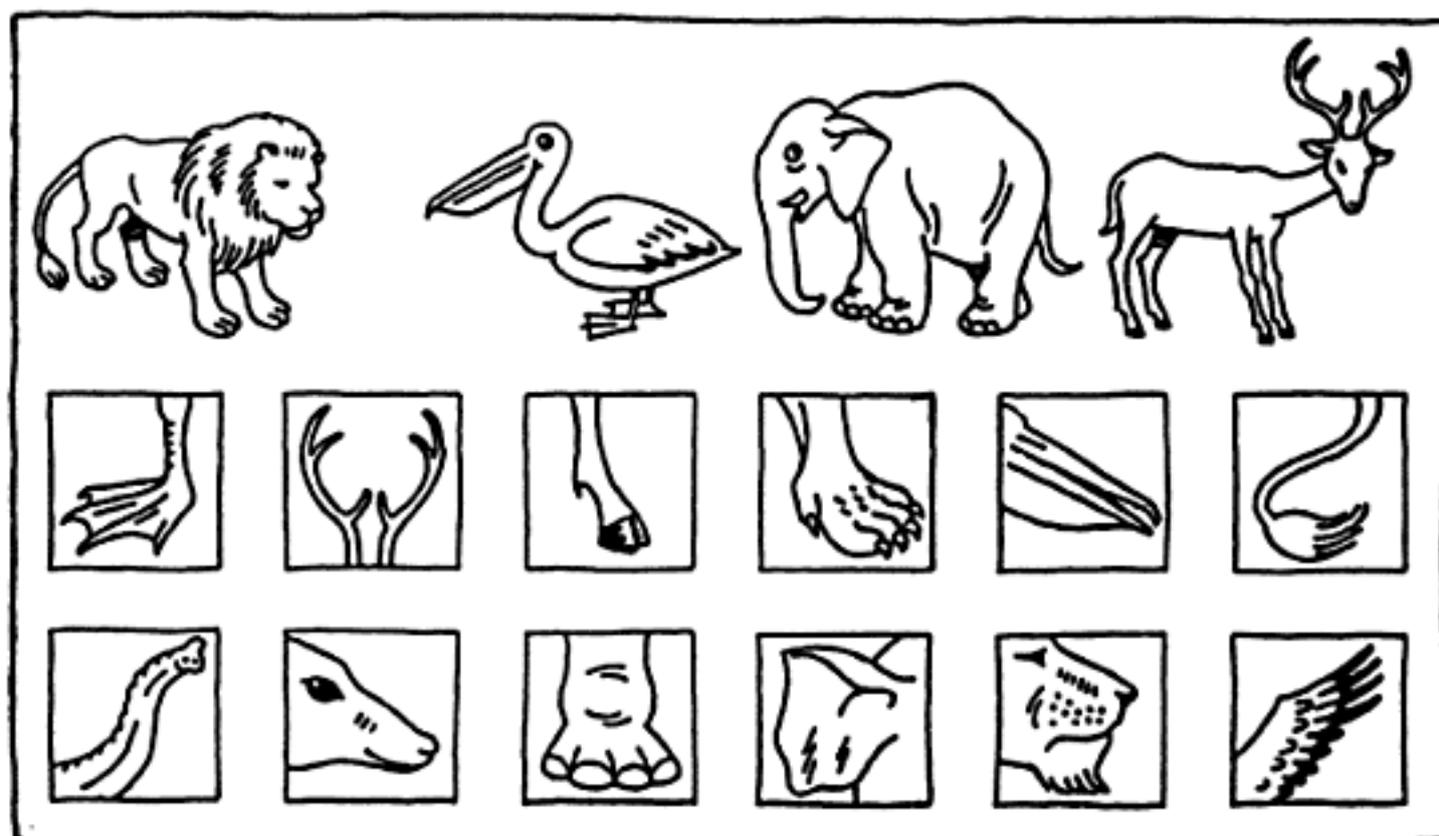
- Es posible repetir ese juego con fotografías obtenidas de una revista, cortadas en tres, cuatro... recortes.
- ¿Qué se oculta detrás de cada uno de los árboles? Dibújalo como si no estuviera el árbol.



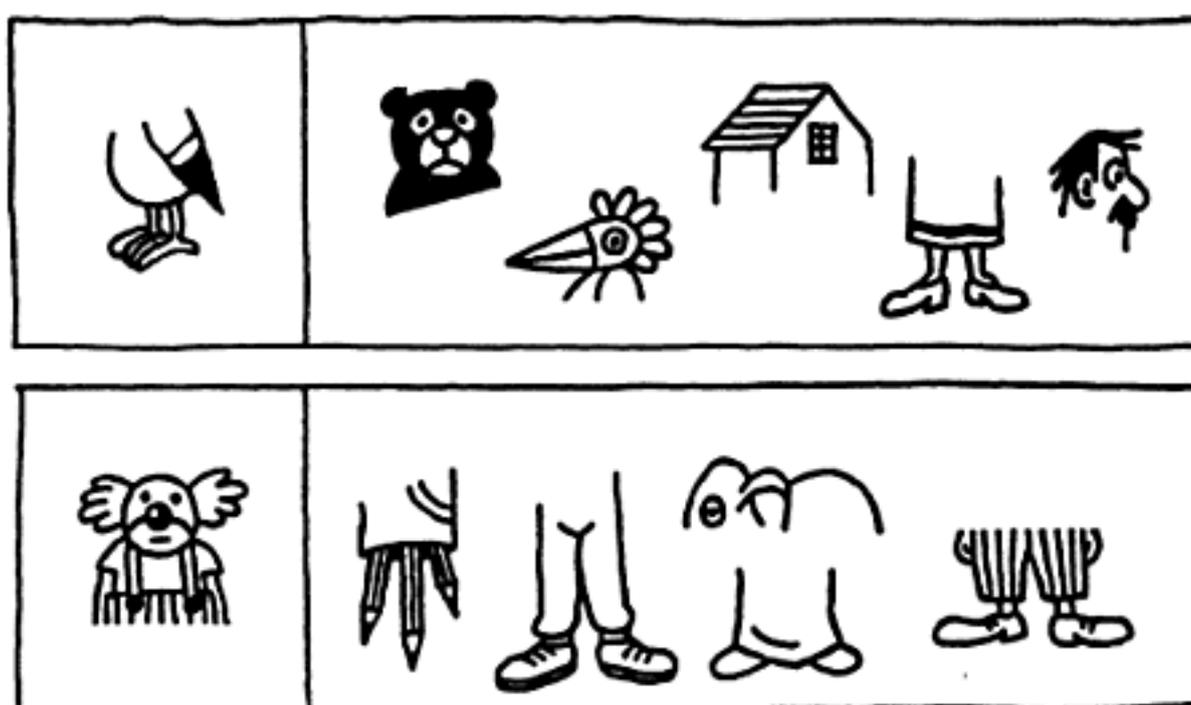
- Todos estos payasos han perdido su pierna izquierda. Debajo de ellos están todas amontonadas, sin que sepan cuál les corresponde. ¿Sabrías encontrarlas y, como buen cirujano, curar su mal? Es mayor el número de piernas que el de payasos.



- *La tarea es relacionar las partes del cuerpo de ciertos animales, enmarcadas en unos cuadrados, con el animal correspondiente.*



- *¿Qué parte le falta a cada dibujo?*



- *Series automatizadas.* Aprender, por ejemplo, los días de la semana, las estaciones del año, el número de teléfono de la casa...
- *¿Qué es?* Una lámina con el dibujo de un objeto concreto. La maestra la tapa y muestra solamente una porción muy reducida: «¿Qué representa esta lámina?». Va aumentando la parte descubierta hasta nombrar el objeto.
- *Completar.* En un sobre, dibujos de colas y rabos de animales. En otro, los animales sin colas. Emparejarlos.
- *¿Qué falta?* La maestra presenta una muñeca sin cabeza, un coche con tres ruedas, flores conocidas sin pétalos... ¿Qué les falta?
- *La maestra dice:* «Este libro es mío; ése es tuyo; aquél es...».
- *Series de palabras:* Por ejemplo:
  - ... ante, ente, inte, onte, unte... junte.
  - ... az, ez, iz, oz, uz... avestruz.
  - ... ara, era, ira, ora, ura... altura.
- *La maestra dice:* «Juan, tráeme la car(pe)ta». Pronunciará este (pe) en voz confusa, para que el niño adivine que la palabra es carpeta.

# 3

## Fonología

*Adopto distintas posiciones: de pie, sentada, inmóvil, silenciosa. Un dedo en movimiento podría ser un ruido; pero no, todo es silencio absoluto. No es fácil. Llamo a un niño y lo animo a que me imite: apoya bien un pie y tenemos ya un ruido. La respiración no es aún totalmente silenciosa, tranquila, absolutamente inadvertida, como la mía [...].*

*Entonces empieza a oírse el tic-tac del reloj de pared, y aquel tic-tac parece crecer en intensidad a medida que el silencio se hace total. Llegan diversos ruidos del exterior; del patio, que parecía silencioso: un pajarito que pía, un niño que pasa. Los niños quedan admirados de aquel silencio, como si, de verdad, fuera una victoria suya. La directora dice: «Ya no queda nadie; los niños se han ido». En este momento cerraba las ventanas –oscuridad total– y decía a los niños: «Escuchad ahora una voz tenue que os llama por vuestro propio nombre». Entonces iba a una sala adjunta y, a través de la puerta entreabierta, los llamaba en voz baja, lentamente, como si estuviéramos en la montaña; y esa voz casi oculta, parecía llegar al corazón de los niños y despertar su espíritu.*

*(Montessori, 1984, págs. 157-159)*

En el estudio del lenguaje, hemos de estudiar tres aspectos: el fonético y fonológico, el semántico y el morfosintáctico.

La fonética estudia los sonidos tal como son producidos por el sistema fonoarticular. En sentido estricto, no se considera una ciencia lingüística, aunque la lingüística deba tenerla presente.

La fonología estructura lingüísticamente los elementos fónicos del lenguaje.

Más adelante nos ocuparemos de la semántica (léxico) y de la morfosintaxis (estructuras variantes de las palabras y relaciones entre ellas).

Algunas escuelas otorgan al trabajo fonológico una importancia que consideramos exagerada. Parece como si la fonología constituyera una finalidad en sí misma, cuando tiene sólo un valor relativo, aunque importante.

El niño de 4 años logra dominar su aparato fonador y articular los sonidos con más precisión que en etapas anteriores. Ello facilita que podamos ayudarlo a precisar más y más en la articulación de los sonidos.

En el apartado **Aparato fonoarticular** prestaremos atención a la psicomotricidad específica de los órganos que intervienen en la fonación (boca, labios, lengua) y también en el dominio del aire.

En el apartado **Ruidos** intentaremos que el niño tenga conciencia de los ruidos que puede emitir y trabajaremos el silencio.

Por último, en el apartado **Sonidos lingüísticos** nos aseguraremos de que el niño reciba, identifique, conserve y reproduzca los detalles distintivos de los fonemas castellanos. Que sea capaz de relacionarlos en grupos estables, de descubrirlos en las palabras, y que pueda repetir palabras en que intervengan dichos fonemas castellanos.

Normalmente trabajaremos la fonología comparando los fonemas que constituyen un archifonema. El archifonema tiene unos trazos fonéticos comunes y alguno opuesto.

La observación de los dos cuadros siguientes que adaptamos de Ruaix (1987, pág. 86), nos ayudarán a comprender en qué direcciones podemos trabajar.

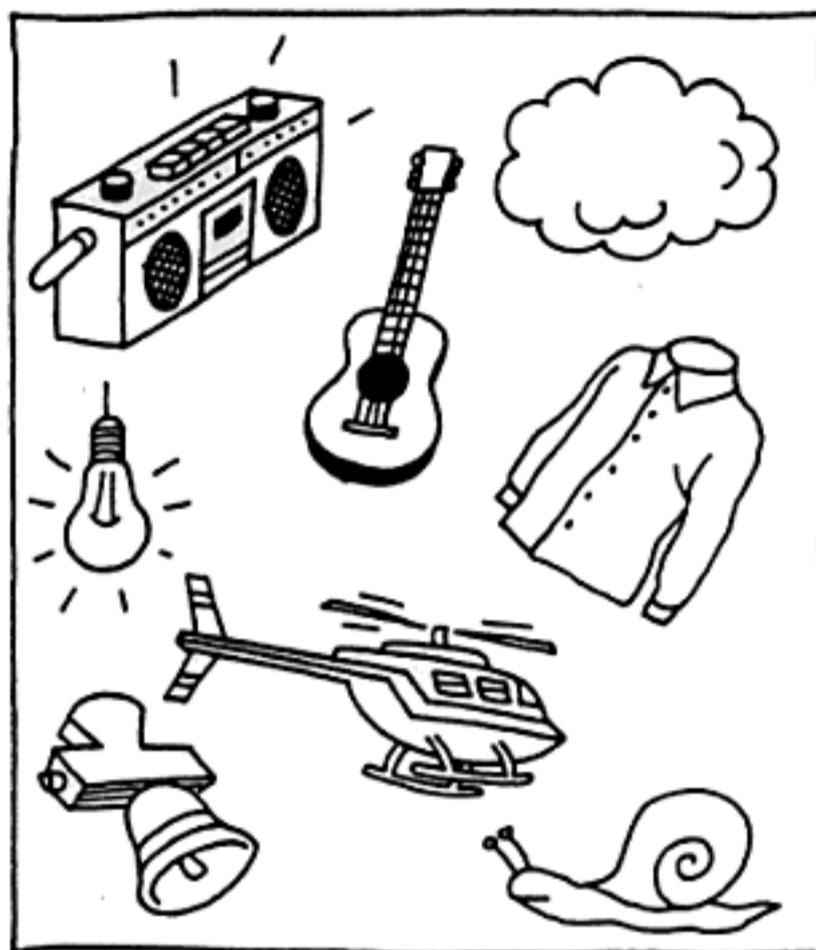
del otro, manteniendo encendida la propia. Puede intentarse a distancia, con una cañita o sin ella. Podemos soplar confeti, tiras de papel, un molinete, pelotas de ping-pong, espantaviejas, trompetillas de feria, copos de algodón... Podemos hinchar globos, formar pompas de jabón... Puede ser soplar o sorber...

- *Los amigos de los mofletudos «ángeles sopladores».* Se forman equipos, de 2 o 3 niños cada uno. Dos niños que no juegan sostienen un cordel a una altura de dos palmos sobre la cabeza de los jugadores. Se delimita un espacio de unos 2 m × 4 m, separado en dos campos por el cordel. Se sitúa un equipo en cada campo. Un árbitro suelta un trozo de papel de fumar, que cada equipo ha de procurar que no caiga en su campo y sí en el contrario. El sople es el único instrumento utilizado. Gana el equipo que obtiene más tantos. Es una novedad del vóleibol. Cada equipo inventa un nombre llamativo y puede ser animado por sus seguidores.
- *Partido de fútbol con una pelota de ping-pong.* Las mesas de la clase forman el campo. Con los soplos de los jugadores puede resultar un partido de máxima emoción: campo marcado, árbitro, hinchas...

## Ruidos

- *¿Qué ruidos produces cuando comes algo que te gusta mucho? ¿Qué ruido cuando estornudas, cuando soplas suavemente con la boca, cuando andas deprisa...? Podemos seguir descubriendo ruidos del propio cuerpo.*
- *Fotografías o dibujos de acciones que realizamos a diario. En una cinta tenemos grabados los sonidos que producen. Relacionar imagen con sonido.*
- *Ruidos. ¿Con qué cosas de esta lámina podemos provocar ruidos? ¿Producen ruido ellas solas?*
- *Acertar ruidos.* Desde detrás de la puerta, se hace un ruido con un objeto. ¿Quién lo conoce? Podemos usar botes, latas, cajas, vidrios, distintos aparejos o instrumentos. Podemos hacerlo también detrás de una mampara, de espaldas, cubiertos por dos niños.
- *Dibujar dos objetos que suenen y otros dos que no suenen.*

- *Señala* con color rojo los objetos que suenan, y con amarillo los que no suenan.



- *Sordo/sonoro.* Producimos varios ruidos sordos (aplaudir, golpear sobre la mesa, sobre un montón de hojas de papel, con el pie en el suelo, abrir y cerrar una puerta o un interruptor) y otros ruidos sonoros (golpear dos botes de vidrio, rasguear una guitarra, golpear objetos de metal, rascar un radiador). El niño debe identificarlos.
- *Golpear fuerte/flojo* nuestros dientes unos contra otros, con las manos, con piezas de cartón, de papel de diario.
- *Poner un disco y escucharlo.* Reconocer si los sonidos son agudos o graves; si son fuertes o suaves; si son de ritmo rápido o lento.
- *Altas y bajos.* La maestra o un niño hace sonar una flauta; los niños deben decir si sus sonidos son altos o bajos.
- *Cantar el canto comienzo de ruta.* El niño debe decir qué sonidos son los más altos y cuáles los más bajos, cuándo ha de levantar la cabeza y cuándo debe bajarla.

- *Ruidos de un animal.* Los niños forman un círculo, y en el centro se coloca un niño con los ojos vendados. Éste dice el nombre de un animal, y el maestro indica a un niño del corro que emita el grito del animal. El niño del centro ha de acertar el nombre del compañero que imitó al animal.
- *La maestra dice al oído* un nombre de animal a cada niño, repitiendo cada nombre a 2 o 3 niños. A una señal de la maestra, todos los niños emiten el grito característico del animal que les corresponde. Gana la pareja (o la terna) primera en reunirse.
- *Despertador de voces.* Hay despertadores que suenan ¡riiiiing! Otros, troc, troc, troc, troc..., que da ganas de tirarlos al suelo; otros, con un campanileo alegre, que ayuda a comenzar el día. Nuestra voces serán ahora un despertador alegre con el canto de **ning-nang**.

¡Ning - nang! Nang - nang, ning - ning, nang - ning -

nang. Ning-ning-ning, nang-nang. Ning-ning- nang. nang.

- *Un vigilante fiel.* Un niño, con los ojos vendados, vigila un objeto. Cuando nota que otro niño se le acerca (o se acerca), indica quién es. Si acierta, el que se ha acercado queda eliminado.
- *¡Miau!* En este juego participa un número reducido de niños, que deben conocerse muy bien entre sí. Vendan los ojos a uno de ellos y lo colocan delante de un compañero del grupo. Éste pone las manos sobre la cabeza del vendado –el gato– y dice «¡Miau!». El gato responde también «¡Miau!». Después de repetir este diálogo dos veces, el gato ha de reconocer a su interlocutor. Si acierta, gana y el otro pasa a ser el gato.
- *Frío-caliente.* Un niño sale de la clase. Se esconde un objeto en el aula, que ha de ser hallado por el niño que ha salido. Lo ayudaremos diciendo «frío» a medida que se aleja del objeto, y «caliente» cuando se acerca. También puede cantarse una canción

Una de las mejores formas de aprender es utilizar el juego como instrumento educativo. Ésta es la idea básica de este libro, que ofrece un gran número de actividades lúdicas para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Así, a partir de una sólida base teórica, se muestran juegos para trabajar la percepción, la estructuración espacial, la secuencia temporal, la coordinación rítmica, el pensamiento, el lenguaje y los demás aspectos que intervienen en un proceso tan importante para la vida del niño como es saber leer y escribir.

***Marian Baqués** empezó como maestro en Educación Infantil. El presente libro es fruto de aquellos años, y recoge su archivo de las actividades realizadas con los más pequeños. Durante algunos años fue profesor de Educación Primaria.*

*Actualmente es profesor en la Universidad Ramon Llull, donde ha ejercido como docente de maestros de educación infantil. Trabaja el tema de las dificultades de aprendizaje y de las competencias sociales. Es autor del Proyecto de Activación de la Inteligencia -PAI- y del Proyecto para Aprender Mejor -PAM.*

**ceac**

Av. Diagonal, 662-664 - 2ª planta  
Tel. 93 492 69 70 • 93 492 69 75  
08034 Barcelona  
e-mail: edicionesceac@e-deusto.com

Visite nuestra WEB:  
[www.editorialceac.com](http://www.editorialceac.com)

ISBN 84-329-9537-1



9 788432 995378