LA INTEGRACIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN INFANTIL Y PRIMARIA MEDIANTE EL CUENTO EN LENGUA INGLESA

Ana María Pérez Cabello

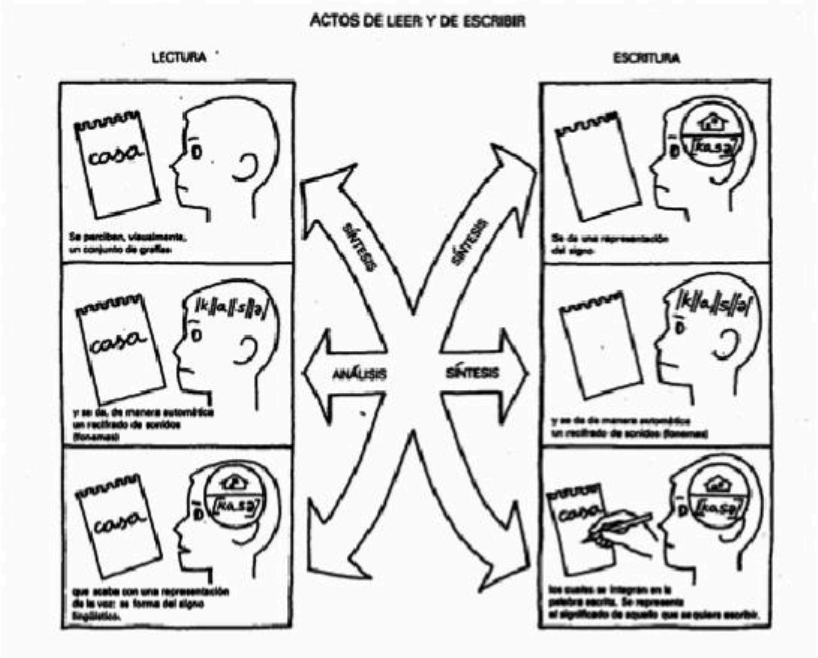
Universidad Pablo de Olavide
perezoliva@hotmail.com

Ana María Pérez Cabello es profesora asociada en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, coordinadora interna del departamento de inglés en Geranios Spanish and English Language Institute, jefa del departamento de español para extranjeros en Geranios Spanish and English Language Institute y formadora de profesores en Aprende-IEA.

Este artículo de carácter teórico –práctico pretende concienciar al profesorado de la importancia de la lectoescritura en el desarrollo cognitivo de la segunda lengua. Se proponen ejercicios para Infantil y Primaria tomando como recurso didáctico el cuento en lengua inglesa. Se pretende que el niño asimile la lengua extranjera de forma natural dentro de su sistema de comunicación. Conseguiremos tal objetivo potenciando la conciencia fonémica, la conciencia morfosintáctica, la conciencia semántica y de contenido, y la conciencia pragmática. Las consecuencias de esta integración del cuento en la enseñanza de la lengua inglesa se descubre en varios niveles. De un lado, se redefine la lectura como un proceso de esquemas interactivos de conocimiento; y de otro, el valor cognitivo y social que alcanza el aprendizaje.

EL PROCESO DE LA LECTOESCRITURA

Hablar de la lectoescritura es hablar de procesos paralelos e inversos y fundamentales en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua en aras de un mayor beneficio del alumnado. Para ello analicemos cómo funcionan y las diferentes perspectivas que sobre ellos se tienen. Baqués (2000: 13) ofrece este gráfico que justifica la funcionalidad de la lectoescritura.

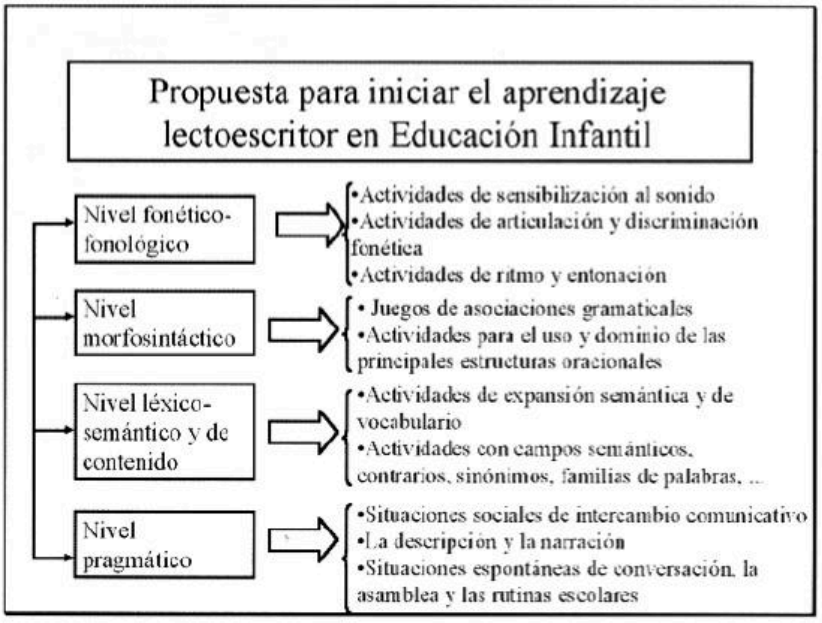


Mediante esta imagen Baqués (2000) indica tres características dadas por el buen manejo y desarrollo de la lectoescritura:

1. "*La lectoescritura - la lectura principalmente – se halla en estrecha relación con el desarrollo del proceso perceptivo*" (Baqués, 2000: 14).

2. "*La lectoescritura – la escritura principalmente - se halla en estrecha relación con el desarrollo del proceso sensoriomotor que garantiza al técnica*" (Baqués, 2000: 15).
3. "*La lectoescritura se halla en estrecha relación con el desarrollo del proceso cognoscitivo.*" (Baqués, 2000: 16).

Arnáiz y Ruiz (2001) defienden que la enseñanza de la lectoescritura en Infantil debe desarrollar cuatro aspectos cardinales. Todo plan de trabajo encaminado al aprendizaje de la lectoescritura obliga a trabajar el perfeccionamiento de las destrezas en:



(Amo, 2004: 169)

- evolución y mejora del lenguaje oral
- evolución de la conciencia lingüística
- aproximaciones al texto escrito en situaciones de comunicación oral
- evolución del proceso grafomotor

EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Los textos literarios presentan cualidades excelentes para desarrollar los ejes básicos arriba mencionados. En este caso los textos literarios con los que se trabajan son cuentos tradicionales. En algunos casos son comunes a la cultura española y anglosajona; en otros son piezas de carácter anglosajón elegidas por su sonoridad —"The Jingle Jangle Jungle" es un buen ejemplo— y sencillez repetitiva —tal es el caso de "The Very Hungry Caterpillar"[1]. Pretendemos que el niño asimile la lengua extranjera de forma natural dentro de su sistema de comunicación. Galera y Ruiz (2004) proponen en este punto el favorecimiento de situaciones orales y espontáneas entre las que citan el cuento como base para la adquisición de las cuatro destrezas lingüísticas. Tomemos este cuadro como referencia para la ulterior elaboración de actividades que posean como fondo un texto literario como es el cuento.

La conciencia metalingüística de nuestros estudiantes amplía sus horizontes cuando usamos la literatura infantil y juvenil tanto por su naturaleza social, lúdica como estética y curricular. Concretamente en el tema de inglés, aportan elementos culturales y pragmáticos impensables en un libro de texto cualquiera, independientemente de su orientación metodológica, pues sólo un cuento ofrece un acercamiento global a la cultura estudiada. Así lo explicó recientemente Amo (2004: 153) en un congreso celebrado en El Escorial:

> *En el transcurso de la cooperación interactiva, el lector será el encargado de significar estéticamente y concretar la virtualidad lingüística literaria de la obra. Desde esta perspectiva fenomenológica y pragmática, la comunicación entre la producción poético —literaria y el lector novel intensifica la capacidad a todos los niveles del lenguaje, actuando como un todo armónico e integrador donde estructura narrativa, rima, entonación, silencio, actantes, símbolo y juego trascienden los límites del lenguaje cotidiano y potencian de una manera lúdica la (re)-creación imaginaria de un mundo posible. Por ello resulta de vital importancia que la lectura de un texto en Educación Infantil se convierta en una*

actividad lúdica rutinaria que cree marcos de cooperación donde negociar y (re-) construir el significado cultural de forma compartida.

Galera y Ruiz (2004: 172), al referirse al acercamiento al texto escrito de forma oral, señalan la importancia de leer y contar cuentos al igual que la lectura de imágenes y pictogramas:

PROPUESTA PARA INICIAR EL APRENDIZAJE LECTORESCRITOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

SE DEBE EFECTUAR UN ACERCAMIENTO AL TEXTO ESCRITO EN SITUACIONES DE COMUNICACIÓN ORAL

El paso del lenguaje oral al escrito debe realizarse de forma progresiva. Los niños han tenido contacto con el texto escrito antes de llegar a casa por lo que el acercamiento resulta sencillo (Teberosky). El proceso se realizará mediante diferentes propuestas.

- Contar y leer cuentos en clase
- Lectura de imágenes y pictogramas
- Familiarización con el texto escrito en diferentes soportes
- Presentación de palabras significativas

Ni que decir tiene que este firme pronunciamiento sobre la validez de la literatura infantil en Educación Infantil es ampliable y más intenso en la Educación Primaria, pues el constructo cognitivo y la evolución metalingüística son superiores.

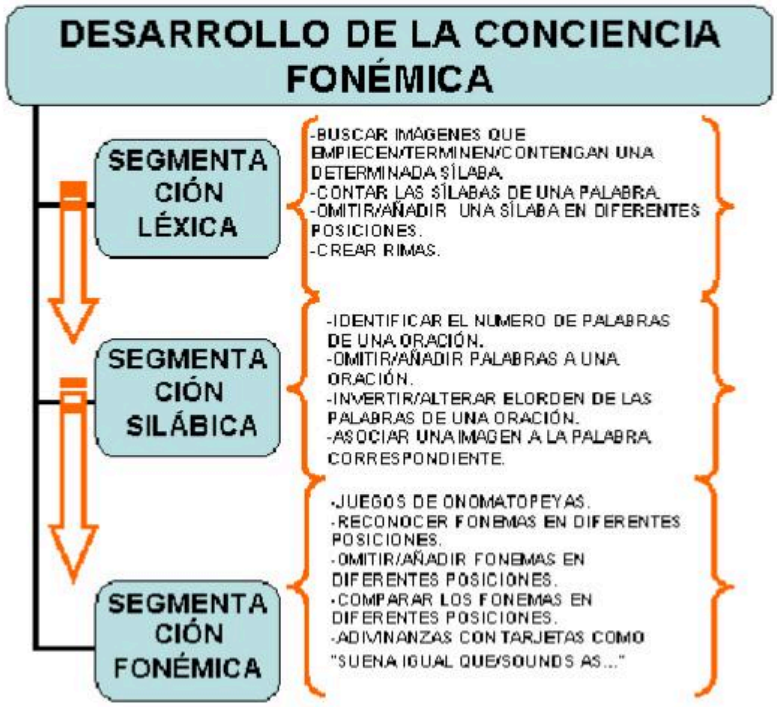
LA LECTOESCRITURA Y LOS CUENTOS: EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA

Los textos literarios potencian la concienciación metalingüística en todas sus vertientes:

Conciencia fonémica

Proporciona herramientas discursivas con las que trabajar la interacción en el aula: repetición, onomatopeyas, oralización, aliteraciones, cacofonías, homofonías, entre otras. El niño así integra el ritmo y los sonidos distintos a los nativos dentro del contexto que ofrece el cuento. Cuanto más variado sea el corpus oral, mayor será la actividad psicolingüística que ejecuten los niños, obteniendo un proceso de aprendizaje más rico al incorporar a su mundo otros símbolos

de comunicación: los significantes extranjeros. Para ello aconsejan Arnáiz y Ruiz (2001) tres fases: segmentación léxica, segmentación silábica y segmentación fonémica. A continuación se indican las pautas a seguir en cada fase.



(Gráfico basado en Galera y Ruiz, 2004: 171)

Es por antonomasia la conciencia lingüística la que más necesitamos desarrollar para alcanzar un grado satisfactorio en la escritura. En este sentido, Dombey (2004: 129) expresa lo siguiente: "*...llevar a sus vidas cuentos a partir del juego (e incluso crear nuevas historias), ofrece a los niños el conocimiento de que la palabra escrita puede ayudarles en su día a día a enriquecer y agrandar sus mundos*".

En el proceso hacia la palabra escrita los niños deben pasar por las etapas ya explicadas en el diagrama anterior. La descomposición de palabras en sílabas y posteriormente en fonemas les provee con las herramientas necesarias para componer, ahora, su expresión escrita y lectura ya que discriminan los sonidos del sistema fonológico. Como ejemplo de la asimilación del sistema fonológico, podemos crear un abecedario en tarjetas con la imagen de elementos de cuentos (personaje, objeto, etc.) del cuento del que partimos. Por ejemplo, "A as in apple" ("Snow White and the Seven Dwarfs"), "B as in boot" ("The Puss in Boots"), "C as in caterpillar"("The Very Hungry Caerpillar"), etc.

Dahl (1982) nos ofrece una fuente de recursos de incalculable valor en su libro *Revolting Rimes*. Se trata de una versión en rima de cuentos tradicionales con ilustraciones[2]. El profesor va mostrando ilustraciones del cuento escogido a la par que recita un par de versos. Se puede aumentar el número de versos dependiendo del nivel del alumnado. Los versos se escogen en función del argumento principal de la historia. Sirva un extracto de "Jack and the Magic Beans":

(El profesor muestra una imagen de *Jack* bajando la planta.)
Prof.: *Jack was so frightened, Jack was quick, And down he climbed in half a tick* (Dahl, 1982: 16)

Los estudiantes repiten los versos. Una vez terminado de narrar el cuento, el profesor va pasando de nuevo las ilustraciones. Éste comienza la frase que los alumnos deben terminar. Los gestos o apoyo visual pueden servir de ayudar al alumno en esta labor. Así en el ejemplo citado anteriormente, el profesor puede representar el adjetivo "quick" y hacer un guiño como ayuda. Los alumnos se sentirán realizados cognitivamente pues se sienten capaces de narrar un cuento y, además, en otro idioma. Los versos se pueden trasladar a juegos de coros y palmas convirtiéndose en cancioncillas. El hecho de que el material aprendido pueda practicarse en otro ámbito distinto al de la clase, como en el patio o en casa, hace esta actividad extremadamente recomendable. Otro ejercicio derivado de éste es enumerar rimas. De manera que el docente pronuncia una palabra como ejemplo a la vez que realiza un chasquido —este gesto indicará que se trata del ejercicio de rima. Los alumnos deben ir diciendo palabras que contengan la misma rima —aunque ya no pertenezcan al cuento.

(El profesor dice enérgicamente chascando los dedos)
Prof.: *quick sounds as ...*

Est.: *tick*

Esta rutina puede trasladarse a juegos de palmas. En coro van diciendo palabras que rimen hasta que agoten las posibilidades.

Conciencia morfosintáctica

La repetición de las estructuras formales bajo el viso de figuras de dicción (preguntas retóricas, hipérbaton, anáforas), juegos de palabras y supresión o adición de vocablos a una estructura permite que el estudiante adquiera estrategias de formación de estructuras así como dirimir la separación entre las palabras y unidades léxicas al alterar en algunos casos su orden. Así "Once upon a time", es un buen comienzo no sólo para un cuento sino para un ejercicio de pasado que podemos practicar con los alumnos graduando la dificultad según el nivel del alumno. En Infantil podemos jugar a "Once upon a time in a shop there was ...". En grupos de cinco cada estudiante repite e incluye en su discurso una nueva fruta de la que comió "The Very Hungry Caterpillar" ("apple", "plum", "strawberry", "pear", "orange"). Se muestra una de las posibles secuencias acumulativas:

Est. 1.-*Once upon a time there was an apple in a shop.*

Est. 2.-*Once upon a time there was an apple and a strawberry in a shop.*

En Primaria, por ejemplo, con los de Primer Ciclo podemos repetir la estructura anterior pero con el color antepuesto.

Est. 1.-*Once upon a time there was a green apple in a shop.*

Est. 2.-*Once upon a time there was a green apple and a red strawberry in a shop.*

El Tercer Ciclo ofrece la posibilidad de plantear la situación en una ciudad; pierde quien no seleccione la forma correcta del verbo "to be" en pasado.

Est. 1.-*Once upon a time there was a hospital in a city.*

Est. 2.-*Once upon a time there was a hospital, there were two churches in a city.*

Conciencia semántica y de contenido

La autenticidad literaria del texto, la contextualización del contenido en el cuento y el apoyo visual del mismo lo conforman como caldo de cultivo para buscar la implicación del alumno como agente de su propio aprendizaje. Para ello las actividades de opuestos, sinónimos y formación de palabras son herramientas primordiales. "Little Red Riding Hood" da juego para trabajar los opuestos y complementarios. Tras escenificar la escena donde Little Red Riding Hood llega a casa de la abuelita, se puede pasar a practicar la escena reemplazando el adjetivo "big[3]" por "small":

RH: *Oops, Granny, what small eyes you* have! (El alumno al que va dirigida la frase llevará una careta en la que los ojos destacan por su reducido tamaño.)

De igual modo, la escena puede ser reinterpretada cambiando a la abuelita por un abuelito.

"My Cat likes to Hide in Boxes" se presta a trabajar la formación de adjetivos gentilicios ya que cuenta la historia de gatos de diferentes países con sus diferentes intereses. Cada gato tiene el nombre de un país conocido. Veamos una aplicación práctica en Infantil. Cuando el monitor vaya narrando el texto debería introducir la estructura adjetiva correspondiente después de la presentación de cada uno de los gatos protagonistas.

Texto original	Adaptación
France liked to sing	France is French
Spain flew an aeroplano	Spain is Spanish

Esta actividad se puede ver reforzada con la colocación de fichas que representen los países por la clase. En cada una se podría colocar la inicial de cada país – se puede hacer con una nota de quita y pon para poder reutilizar las fichas. Los alumnos – de forma individual o por parejas – se dirigen al lugar donde esté la ficha mencionada. En cursos de Primaria, quinto año, se puede realizar la actividad propuesta por Ellis y Brewster (1991: 180) en la que el texto original que está en pasado simple se podría transformar en presente simple.

De otro lado, no hay que olvidar los contenidos culturales que el texto aporta. Como extensión de la actividad anterior realizada con Infantil los chicos pueden dibujar elementos típicos de cada país —bailes, alimentos, edificios— y adherirlos a las tarjetas. Siguiendo con este cuento se pueden practicar las diferencias en cada caso de los números ordinales para expresar la fecha. Así se podría, en cursos iniciales de Primaria, colocar la fecha de forma española o anglosajona en las respectivas tarjetas según se trate de España u otro de los países mencionados en el cuento. Habría dos opciones, escribir las fechas en inglés en ambos casos invirtiendo el orden de día y mes, o escribirlas usando castellano o inglés según se trate. Dependiendo del nivel se puede usar o no la forma abreviada.

Opción A	3rd April, 2008	April 3rd, 2008
Opción B	3 Abril, 2008	April 3rd, 2008

Otra actividad muy recomendable es escribir los días de la semana comenzando por el lunes para la tarjeta española y por el domingo para el otro país con el que se compare. En cursos de Tercer Ciclo y en relación a educación vial es posible mostrar las normas de circulación referidas al uso de los carriles.[4]

Conciencia pragmática

El uso de un cuento expone las intenciones del comunicante al modular la voz dependiendo de los personajes, así como la función de los mismos dentro de la historia. Incluso el reconocer el uso inadecuado de los mismos presupone un acatamiento de los valores pragmáticos. Para despertar el interés y la motivación se puede variar el tono de los diálogos de un personaje. Dar la palabra a una Caperucita displicente cuando encuentra al lobo en casa de la abuelita es un buen medio de comprobar la compresión de los estudiantes o unos descuidados modales del granjero de "The Turnip" cuando solicita ayuda. Otro buen ejercicio pragmático es trasladar personajes de un cuento a situaciones de otro cuento: ¿qué harían los tres cerditos en la casa de amigos osos de Ricitos de Oro?; o "¿qué no se comería "The Very Hungry Caterpillar" en "Having a Picnic"?

EL APRENDIZAJE COGNITIVO

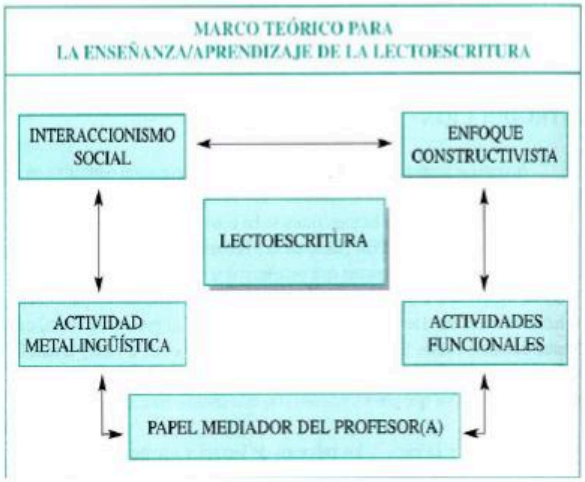
El Plan Nacional del Fomento de la Lectura se interesa significativamente por la necesidad de valorar el proceso de la lectoescritura en el Segundo Ciclo de Educación Infantil (3-5 años). Es un error desechar esta idea pues el gusto o aversión por los libros comienza en la primera toma de contacto. En el caso óptimo la relación con los libros ayudará al niño a valorar y tomar

mayor conciencia metalingüística favoreciendo las bases idóneas para la posterior consolidación del proceso de lectoescritura en los ciclos educativos siguientes. Es así que en nuestra situación el cuento en lengua inglesa combina el aspecto de un aprendizaje significativo y el de un elemento lúdico. El problema del uso de la literatura infantil tanto nativa como extranjera estriba en los principios teóricos sobre los que se asienta. Por ejemplo, el concepto de alfabetización debe ser renovado. Amo (2004: 145) ofrece una visión constructivista muy acertada basada en Teberosky y Colomer (2001):

> *... los conocimientos que va interiorizando el niño a lo largo de la etapa de Educación Infantil no han de considerarse como elementos de una prefase en el aprendizaje de la lectoescritura, sino como parte del proceso de alfabetización. Nos referimos a saber coger un libro, discriminar entre grafías e imágenes, tener interés y cuidado por los libros, diferenciar sus distintos soportes.*

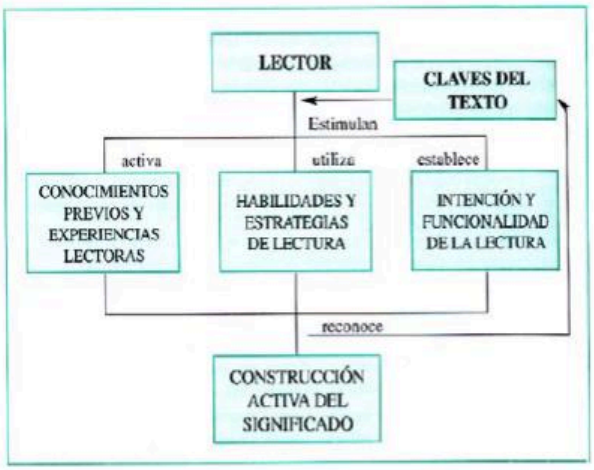
El concepto arriba expuesto de alfabetización debe ser uno de los presupuestos teóricos que determine nuestro proceso de enseñanza lectoescritora. Queda de esta manera evidenciada la necesidad de iniciar tal proceso a edades tempranas. Solsken (1993) apunta que los niños ya poseen nociones sobre la lectura y su influencia. Otros autores apuntan la misma idea: *"[l]os niños de 4 y 5 años tienen ya un conjunto de cocimientos adquiridos. En ellos se incluye la capacidad discursiva y sintáctica próxima a la adulta"* (http://almez.pntic.mec.es/~lcavero/constructivismo.htm). El entorno desempeña un papel decisivo en el concepto reflexivo de la alfabetización por parte de los propios estudiantes. El mismo ambiente puede provocar que los chicos equiparen la alfabetización al trabajo más que a una simple actividad lúdica. Gracias al juego y a la narración de historias pueden hasta preferir actividades que suponían trabajo a actividades puramente lúdicas. El motivo es precisamente la asimilación de la alfabetización como proceso reflexivo y productivo. De nuevo, la visión de un aprendizaje constructivo y significativo entra en juego.

Situemos gráficamente ahora el papel de la lectoescritura y los elementos que explicitan su funcionalidad:



(Amo, 2004:144)

Profesando las premisas expuestas en la ley educativa vigente, la visión dada de la lectoescritura se basa en un enfoque cognitivo constructivista donde el alumno es un sujeto activo en su aprendizaje. Ello a su vez implica la redefinición de la lectura en base a esquemas interactivos de conocimiento como se puede observar en el cuadro siguiente:



(Amo, 2004: 148)

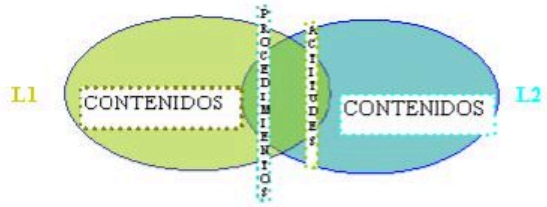
Interpretar este cuadro es decir que el proceso de lectura alcanza un papel globalizador donde el estudiante pone en práctica sus conocimientos previos y su experiencia lectora para construir el

significado textual mediante ciertas capacidades que le llevan a comprender la intencionalidad del texto. Este modelo, denominado interactivo por su autor, Amo, reconoce en el proceso de lectura un proceso mental de comprensión del lenguaje escrito donde se articulan paralelamente las habilidades de descodificación y comprensión.

Respecto a la interacción social, ya hemos comentado la importancia de la misma en función del desarrollo cognitivo y la importancia del cuento para su ejecución. Mediante él, el niño reconstruye su conocimiento a partir de las personas que le rodean y de la cultura en que está inserto. La interacción social se ejecuta en base al lenguaje oral, al compartir conocimientos con nuestro entorno social e implementarlo en una didáctica comunicativa. De ahí que la narración de cuentos y el trabajo que se despliega a partir del mismo produce una mejora de la expresión oral, y, consiguientemente, un incremento de las habilidades metalingüísticas que repercutirá en su posterior aprendizaje adquiriendo confianza y autonomía, valor éste último que cobra especial importancia entre los dos y tres años.

El aprendizaje adquirido se caracteriza por su funcionalidad y significatividad, por lo que las actividades planteadas deben garantizar estos principios, de manera que el profesor, del cual hemos hablado en último lugar en este recorrido por el marco teórico, adopta un ministerio mediador y potenciador. Mediador porque representa la cultura que desea transmitir, y potenciador porque debe fomentar y provocar situaciones comunicativas que propicien una alta competencia lingüística.

La enseñanza de un aprendizaje debe objetivarse en la adquisición de habilidades y estrategias que desarrollen una competencia lingüística optimizada en situaciones comunicativas que debemos ensayar en clase. La lectoescritura es un proceso que nos auxilia en esta labor; por ello su inicio tiene que ser lo más inmediato posible. Al mismo tiempo que se comience el aprendizaje de conocimientos se debe inaugurar la lectoescritura adecuadamente en relación con el nivel, de manera que las destrezas de la primera lengua se pueden aprovechar para el aprendizaje de la segunda. La consolidación de los contenidos será más sólida pues los alumnos están aplicando conocimientos procedimentales comunes en ambas lenguas. Tal situación beneficiará al alumno en el aspecto actitudinal tanto en su expresión interna como externa: el alumno se sentirá más seguro pues usará los mismos patrones didácticos en ambas lenguas sin tener que volver a los más simples en la lengua extranjera mientras que los usados en la primera lengua son más avanzados; y homogeneizará sus conocimientos adquiridos en la lengua nativa y en la lengua extranjera.



Parece una medida inaccesible para nuestros alumnos de Infantil. Es tan simple como destinar tareas propias de la edad usadas en el contexto del cuento. Dependiendo de éste, se pueden usar fichas que trabajen el contenido del mismo. Las fichas son útiles también como revisión siempre que se vea un cuento. Nos ayudan a repasar y comparar los elementos del cuento y, además, en el caso de Infantil los dibujos sirven como apoyo visual. Por ejemplo, tomemos una vez más la referencia de "Little Red Riding Hood". El profesor puede distribuir la clase en grupos, asumamos 5 grupos de cinco, contando con 25 estudiantes que es el número *standard* según ley actual. Se puede optar por denominar los grupos con nombres de cuentos conocidos: "Cinderella", "Snow White", "The Puss in Boots", "The Three Little Pigs" y "The Littlle Mermaid". Es de libre elección categorizar los nombres: cuentos cuyos títulos contengan nombres de animales ("Mrs. Chory's Chickens", "My Cat Likes to Hide in Boxes", "The Very Hungry Caterpillar"), u onomatopeyas en sus títulos ("A Squash and a Squeeze", "The Jingle Jangle Jungle", "Meg and Mog", "Pat the Cat", "Mrs. Chory's Chickens"); o cuentos que contengan en sus títulos nombres relacionados con la comida ("The Turnip", "Having a Picnic", "Magic Beans", "Don't Forget the Bacon"). Todos los estudiantes en el mismo

grupo tienen una tarjeta que representa una de las escenas del cuento. Mientras escuchan el cuento punzan o trazan el contorno, pueden repetir una frase asociada a la escena. Se les puede dar también fichas que tengan una Caperucita en una esquina que tenga que seguir el camino punteado en forma de líneas curvas, circulares o angulares hasta llegar a casa de su abuelita haciéndolas coincidir con la repetición de ciertos sonidos: "s" /z/, "m" /em/, "i" /i/ u otros con los que las formas guarden similitud gráfica. También las partes del cuerpo son buen material para usar. Pueden repetir la parte del cuerpo mientras colorean o punzan un dibujo del mismo, especialmente aquellas partes del cuerpo que contengan sonidos que los hispanohablantes necesiten trabajar más. Éste es el caso de las vocales largas ("feet") o terminaciones ("mouth").

Conviene plantear una "English corner" (no forzosamente tiene que ser una esquina). Incluso antes de iniciar la actividad de usar el contenido de los cuentos como recurso didáctico es bueno que los chicos conozcan el corpus de cuentos desde el principio. No es necesario limitarse a los cuentos que se tenga pensado usar durante el curso. Lo ideal es crear una colección de "flashcards" integradas por las portadas de los cuentos más prácticos por su rentabilidad lingüística. Para crearlas se puede hacer fotocopia en color en un tamaño manejable (dos en un folio, por ejemplo), y luego plastificarlas y cortarlas en las piezas. Es sólo una sugerencia que admite las variaciones pertinentes de acuerdo con las necesidades de nuestros alumnos. Así, si existen niños con deficiencias visuales, se puede procurar usarlas en un tamaño mayor y/o proporcionarles un objeto relacionado con el cuento. El hecho de mimificar ayuda si hay niños con deficiencias auditivas. La variedad de portadas permitirá realizar ejercicios para que los niños sepan de antemano títulos de cuentos en lengua inglesa dándoles la opción de elegirlos a posteriori de la gama que el profesor les ofrezca a su conveniencia didáctica. Gómez García *et al.* (2004: 242) reivindican esta alternativa mediante la siguiente hipótesis: "*Si los niños son capaces y autónomos a la hora de elegir un juguete, si muestran preferencia por uno u otro...los niños son capaces de elegir sus propios libros*".

Al menos se deberían ofrecer dos títulos para que sean ellos mismos, en parte, los agentes de su aprendizaje ayudándoles a estructurar su pensamiento en lengua inglesa desde el primer instante. Dispongámonos a hablar de la lectoescritura en términos del cuento inglés. Se escogen cinco títulos y se escribe, por la parte posterior de las *flashcards*, cinco letras o sílabas que se quieran practicar con rotulador deleble. Se puede empezar, por ejemplo, por las vocales en el primer curso de Infantil, para seguir por combinaciones vocálicas fáciles "ee" /i:/, o consonantes como "j" /d /, "v" /v/, u otras que supongan más dificultad para los hablantes de castellano u otra lengua o dialecto español, según el caso[5]. Es importante la aprehensión de los sonidos más diferentes de la lengua del estudiante para no llegar a deformaciones por interferencia. Una vez presentadas o elegidas las tarjetas con las que vamos a trabajar se practican juegos interactivos: los alumnos intentan averiguar qué letra se esconde detrás de cada cuento; se puede jugar al pañuelo asignando una letra o sonido a los alumnos.

Asociando cada vocal con una tarjeta, aprenderán los nombres de las vocales siguiendo ejercicios de acertar qué letra se esconde detrás de cada tarjeta. La elección de los cuentos por parte de los chicos puede hacerse teniendo en cuenta algún denominador en común: cuentos que contengan nombres de animales en sus títulos (The Fat Cat", "The Elephant and the Bad Baby"); cuentos que contengan los nombres de protagonistas humanos ("Mr Biff the Boxer", "Boy: Tales of Childhood", "The Elephant and the Bad Baby", "Mrs. Chory's Chickens",); o cuentos que contengan juegos fónicos como paronomasia ("Meg and Mog", "The Jingle Jangle Jungle").

CONCLUSIONES

Aunque en el transcurso de este artículo se han seguido muy de cerca las pautas de Pérez y Roig[6] (2004) en cuanto a la lectoescritura en Primaria, a diferencia de estos autores, se ha de expresar que el inicio de la lectoescritura en Infantil es más que aconsejable. Como ha quedado ya demostrado, es factible y, aún más, necesario. La conciencia lingüística en Infantil y Primaria en la lengua materna alcanza el nivel de conocimientos elaborados y nada simples, como agregar las

desinencias verbales a verbos regulares. ¿Qué ocurre en la segunda lengua? En la actualidad hay que tomar prestada esa conciencia lingüística de la primera lengua con la expectativa de superar la dificultad añadida de la no correspondencia grafema-fonema en la segunda lengua. Este último motivo, como ya ha sido expuesto anteriormente, hace más importante todavía el desarrollo oral y el tipo de metodología a seguir. Si bien en la aproximación escrita al texto, al igual que en la lengua materna, el proceso debe ser más guiado. Hay que mostrar ejemplos a seguir para superar el inconveniente de codificación en lengua inglesa y crear modelos para facilitar la escritura que repercutan también en la conciencia lingüística de la primera lengua. También comparten esta opinión Novak y Godwin (1984) que apuestan por modelos y mapas conceptuales que ayuden a los chicos en su producción escrita. De este modo, al trabajar el cuento de "Dear Zoo", la descripción de animales puede llevarse a cabo de manera escrita como consolidación de la práctica oral previa. Durante las actividades realizadas en base al cuento mencionado se han revisado los colores, cualidades de formas y tamaños y partes de animales. El profesor describe un animal que los alumnos tienen que adivinar mediante preguntas:

– *What colour is it?*
– *Has it got a____?*

It´s yellow and brown.
It has got a long neck but it hasn´t got a long trunk.

Tras practicar los alumnos de forma grupal se procede a escribir en la pizarra un esquema que los estudiantes rellenan con las características de los animales del cuento escogidos por ellos. Dependiendo del nivel en que nos encontremos, se puede extender la descripción, así como introducir nuevos animales, el hábitat donde viven o su régimen alimenticio (ocasión idónea para presentar la formación de palabras del tipo "meateater" o "grasseater"), considerándose este ejercicio una buena práctica del presente de verbos auxiliares y léxicos en la modalidad enunciativa e interrogativa. La combinación de prácticas de esta naturaleza creará en el alumno el sentido de la predicción y el de la intuición en la lengua extranjera.

Notas

[1] Los cuentos citados se pueden encontrar en soporte impreso en una buena librería de idiomas. Es fácil también adquirirlos por Internet. MacMillan y Puffin Books cuentan con una importante colección didáctica de aquellos cuentos citados que son genuinamente anglosajones. También se puede disponer de los más tradicionales en soporte virtual en http://www.britishcouncil.org/kids-stories-fairy-tales.htm y http://storynory.com.

[2] En caso de que los versos escogidos no tengan una correspondencia gráfica en el citado libro, es fácil encontrar cuentos ilustrados tradicionales. Incluso los estudiantes pueden proporcionarlos. Aunque sean en castellano a edades tempranas no se fijan en la escritura.

[3] En algunas versiones se puede encontrar "great".

[4] En Japón al igual que en Reino Unido se circula por la izquierda.

[5] Conviene recodar el entorno multilingüista que es cada vez más común en las aulas españolas.

[6] Pérez y Roig (2004: 173-175) sugieren prácticas discursivas muy adecuadas para Primaria secuenciadas por ciclos.

REFERENCIAS

Amo, J. M. 2004. "Lectura significativa: de la literatura infantil a las habilidades metalingüísticas." *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Colección Conocimiento Educativo. Madrid: MEC. 143-160.

Arnáiz, P. y M. Ruiz. 2001. *La lectoescritura en Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

Baqués, M. 2000. *600 Juegos para Educación Infantil*. Barcelona: CEAC

Dahl, R. 1982. *Revolting Rhymes*. London: Puffin Books.

Dombey, H. 2004. "Un ambiente favorable para el acceso de niños de edades tempranas al lenguaje escrito." *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Colección Conocimiento Educativo. Madrid: MEC. 119-142.

Ellis G. y J. Brewster. 1991. *The Storytelling Handbook: A Guide for Primary Teachers of English.* London: Penguin.

Gómez García, M. J., M. P. Fernández Martínez, N. Prieto Robles y E. González Garzón. 2004. "Alfabetización inicial con diversos escritos de uso social." *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas.* Colección Conocimiento Educativo. Madrid: MEC. 237-258.

Galera, F. y M. Ruiz. 2004. "El inicio del aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de las habilidades metalingüísticas orales en la Educación Infantil". *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas.* Colección Conocimiento Educativo. Madrid: MEC. 161-178.

Novak, J. y B. Godwin. 1984. *Learning how to Learn.* Cambridge: Cambridge University Press.

Pérez, P. y V. Roig. 2004. *Enseñar y Aprender en Educación Infantil y Primaria.* Cuadernos de Educación. Barcelona: Horsori.

Solsken, J. 1993. *Literacy, Gender and Work in Families and School.* Norwood: Ablex.

Teberosky, A y T. Colomer. 2001. *Proposta Constructivista per Aprendre a Llegir i a Escriure.* Barcelona: Vicens Vives.