



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

RECURSOS PARA LA ESTIMULACIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN EL 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

AUTORA: Benda Lehbib Loucha

TUTORA: Amparo de la Fuente Briz

Palencia, Junio 2018

“La escritura es una especie de enfermedad contagiosa que los libros transmiten a quienes los frecuentan en exceso... Cuanto más temprano sea el contacto con los libros, más grave y duraderas serán las consecuencias de ese virus incubado en el texto...”

(Ángel González)

RESUMEN

Son muchos y muy variados los recursos para la estimulación de la lectoescritura que se han ido utilizado a lo largo de la historia; algunos de ellos se basan en el trabajo sistemático que se realiza en el aula, y otros, sin embargo, destacan la labor imprescindible de la familia en este proceso lectoescritor.

Por ello, el proyecto que a continuación presento pretende mostrar la importancia de la lectoescritura en Educación Infantil, y cómo desarrollarla. Para ello, tras una revisión bibliográfica, elaboraré una propuesta de intervención educativa, en la que propondré una serie de actividades para trabajar de una manera lúdica la lectoescritura. Algunas de ellas se llevarán a la práctica en un aula del segundo nivel del 2º ciclo de Educación Infantil. Posteriormente, realizaré un análisis o evaluación de los resultados obtenidos por estos alumnos, así como una autoevaluación, con el fin de plantear mejoras. De este modo, conseguiré el objetivo último y más importante: mejorar mi práctica docente.

Palabras clave: Lectura, escritura, alumnos, docentes, Educación Infantil.

ABSTRACT

There are many and very varied stimulation of literacy resources that have been used throughout history; some of them are based on the systematic work being done in the classroom, and others, however, highlight the essential work of the family in this literacy process.

For this reason, the project presented below aims to show the importance of literacy in early childhood education, and how to develop it. To do this, after a review of the literature, I carry out personalized a proposal of educational intervention, in which I will propose a series of activities for literacy in a playful manner. Some of them will be to practice in a classroom of the second level of the 2nd cycle of early childhood education. Later, I will do an analysis or evaluation of the results obtained by these students, as well as a self-assessment, in order to make improvements. In this way, will I get the latest and most important objective: improve my teaching practice.

Keywords: Reading, writing, students, teachers, Early Childhood Education.

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. Objetivos.....	6
3. Justificación.....	7
4. Fundamentación teórica.....	10
4.1. Concepto de lectoescritura.....	10
4.1.1. ¿Qué es leer?	11
4.1.1.1. La lectura en Educación Infantil.....	12
4.1.1.2. Etapas de la lectura.....	12
4.1.2. ¿Qué es escribir?.....	13
4.1.2.1. La escritura en Educación Infantil.....	14
4.2.1.2. Etapas de la escritura.....	14
4.2.1.3 aprender a escribir.....	17
4.2. Métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.....	18
4.2.1. Método tradicional.....	21
4.2.2. Método sintético.....	22
4.2.3. Método analítico.....	23
4.2.4. Nuevos métodos.....	25
4.3. Importancia de la lectoescritura.....	26
4.3.1. ¿Cuándo se inicia el proceso de lectoescritura?.....	27
4.3.2. El rol del alumno/a en la lectoescritura.....	28

4.3.3. La familia y el docente como recurso de estimulación a la lectoescritura.....	28
4.3.4. El rol de la familia.....	29
4.3.5. El rol del docente.....	31
4.3.6. Los recursos en el aula.....	33
4.3.7. Metodología de trabajo	34
4.4. La lectoescritura como recurso de integración a la diversidad....	37
4.4.1. Papel que desempeña la escuela.....	37
4.4.2. Planteamiento didáctico ante la diversidad.....	38
4.4.3. Métodos de alfabetización para inmigrantes.....	39
4.4.4. Las tics como herramientas de integración.....	41
4.5. Enfoque Constructivista.....	45
5. Propuesta de intervención.....	46
6. Conclusiones.....	62
7. Referencias Bibliográficas.....	65
8. Anexos.....	67

1. INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se recogen aspectos significativos acerca de los recursos para la estimulación de la lectoescritura en Educación Infantil, puesto que constituye uno de los pilares de la educación y, por este motivo, el sistema educativo concede gran relevancia a su aprendizaje, siendo éste uno de los grandes desafíos en el aula.

Muchas de las investigaciones que se han realizado acerca de la lectoescritura en esta etapa de Educación Infantil apuntan que este contenido no pertenece a la misma. A día de hoy, diversos autores defienden que la lectura, una vez adquirida, se convierte en la principal fuente de comunicación y adquisición de conocimientos. Asimismo, la mayoría de los docentes que imparten en el 2º Ciclo de Educación Infantil terminan incluyéndola en sus unidades didácticas.

En la etapa de Educación Infantil, la educación de los niños/as está estrechamente relacionada con la adquisición tanto de los procedimientos como de las actitudes. Cuando consideramos que el desarrollo del lenguaje de los más pequeños/as es un concepto amplio, podemos apreciar que éste engloba dos aspectos significativos: por un lado, la competencia lingüística verbal, entendida como el acto comunicativo directo entre dos hablantes; y, por otro lado, la competencia visomotriz, que hace posible la lectura y escritura como acto comunicativo funcional.

En este contexto, hay que señalar la polémica que se ha creado en torno a qué método o recurso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura es el más adecuado para alcanzar unos resultados excelentes en los/as alumnos/as. Esto ha generado una gran variedad de metodologías para la enseñanza de la lectoescritura, clasificadas según de qué corriente se tratase.

Este trabajo, con el título: *Recursos para la estimulación de la lectoescritura en el 2º Ciclo de Educación Infantil*, aporta información sobre los diferentes recursos que pueden utilizar los docentes en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura, información que el docente debe tener en cuenta a la hora de intervenir en el aula. Asimismo, presenta una propuesta de intervención llevada a cabo en un aula de Educación Infantil.

2. OBJETIVOS

Los objetivos propuestos para la realización de este Trabajo Fin de Grado son los siguientes:

- Iniciar el aprendizaje de la lectoescritura en los más pequeños, a través de los diferentes recursos.
- Fomentar el proceso de lectura y escritura utilizando metodologías activas que aseguren la participación del alumnado de una forma grata y vivenciada.
- Potenciar la lectoescritura a través del juego como recurso de aprendizaje individual y colectivo.
- Favorecer el gusto y disfrute por la lectura y escritura a través de las actividades grupales e individuales.
- Promover la utilización de las TIC como recurso para desarrollar la lectoescritura a través de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Tener en cuenta el papel que desempeña la lectoescritura como lazo de unión entre la escuela y el entorno socio-familiar de los alumnos y alumnas de Educación Infantil.
- Diseñar actividades para trabajar la lectoescritura en el aula.

3. JUSTIFICACIÓN

Los antecedentes fundamentales de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) están constituidos por la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). La LOE ha sido modificada en determinados aspectos por la LOMCE mediante un artículo único. En la realización de este Trabajo Fin de Grado de Educación Infantil se ha tenido en cuenta y alcanzado una serie de referencias legales que recogen la importancia de la lectoescritura en la Etapa de Educación Infantil.

Asimismo, si tenemos como objetivo principal alfabetizar a los alumnos/as, este proceso tiene sus comienzos en la lectura y escritura desde los primeros años de vida; de este modo, podemos considerar que la adquisición y desarrollo del lenguaje, -y, por lo tanto, de la lectura y escritura-, son el propósito de la etapa de Educación Infantil. La importancia de la lengua escrita en Educación Infantil tiene su principal justificación en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Podemos señalar los siguientes objetivos:

- ✓ Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- ✓ Iniciarse en la lectoescritura.

Entre los contenidos que el currículo marca que se deben trabajar, se puede justificar que conocer diversas estrategias, métodos y recursos didácticos es básico para las variadas y complejas situaciones que se pueden dar en el aula, y así poder atender de forma adecuada al alumnado en la iniciación a la lectoescritura. Por lo tanto, es de gran importancia entender cómo piensa el niño en cada momento de esta etapa, y cuáles son las características “promedio” en cada momento del desarrollo de la lectoescritura.

Del Área III del Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, que marca el currículo, he extraído algunos contenidos que me parecen adecuados para justificar mi proyecto:

Bloque 1. Lenguaje verbal.

1.2. Aproximación a la lengua escrita.

1.2.1. Desarrollo del aprendizaje de la escritura y la lectura.

- La lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interpretar y etiquetar con sus símbolos y nombres fotos,

imágenes, etc. Percibiendo diferencias y semejanzas. Interés por adquirir nuevos códigos, recoger datos, analizarlos, organizarlos y utilizarlos.

- Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión.
- Iniciación a la lectura y la escritura a través de sus nombres, objetos, palabras y frases usuales y significativas.
- Atención a la dirección de la escritura, linealidad, posición correcta al escribir.
- Correspondencia fonema-grafía, identificación de letras vocales y consonantes, mayúsculas (3 años) y minúsculas.

1.2.2. Los recursos de la lengua escrita.

- Uso gradualmente autónomo de diferentes soportes para el aprendizaje de la escritura comprensiva (juegos manipulativos, mensajes visuales, fotos, carteles, ilustraciones acompañadas de un texto escrito que las identifique, rótulos, etiquetas, láminas, libros, periódicos, revistas, etc.).

1.3. Acercamiento a la literatura.

- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, poesías, rimas o adivinanzas tradicionales y contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna.
- Selección autónoma de cuentos o textos e iniciación progresiva en el gusto literario.
- Recitado de algunos textos de carácter poético, de tradición popular o de autor, disfrutando de las sensaciones que producen el ritmo, la entonación, la rima y la belleza de las palabras.
- Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, y valoración de la misma como recurso informativo, de entretenimiento y disfrute.

El desarrollo de este proyecto contribuye a la adquisición de varias de las competencias que deben ser adquiridas por los alumnos que cursamos el grado. Asimismo, quedan recogidas en la Memoria de plan de estudios del Título de Grado de

Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre). Cabe recordar las siguientes:

- Aplicar los conocimientos al trabajo de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio: la Educación.
- Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Además, nos facilitará la adquisición de las competencias específicas:

- De formación básica:
 - Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada alumno o alumna, grupo y situación y tener capacidad para ser flexible en el ejercicio de la función docente.
 - Valorar la importancia del trabajo en equipo.
 - Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno o alumna como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
 - Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.
 - Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Didáctico disciplinar:
 - Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social.
 - Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de la etapa de educación infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

- Expresarse, de modo adecuado, en la comunicación oral y escrita y ser capaces de dominar técnicas para favorecer su desarrollo a través de la interacción.
 - Favorecer el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita.
 - Favorecer hábitos de acercamiento de los niños y las niñas hacia la iniciación a la lectura y la escritura.
 - Ser capaces de utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.
 - Conocer y saber utilizar adecuadamente los recursos para la animación a la lectura y escritura.
 - Conocer y comprender los procesos desde la oralidad a la escritura y los diversos registros y usos de la lengua.
- Practicum y Trabajo Fin de Grado:
- Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
 - Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
 - Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

A la hora de justificar la importancia de la lectura y la escritura debemos tener en cuenta la importancia que tiene la familiarización del niño con los instrumentos o soportes en los que aparece la lectoescritura, como son los cuentos, periódicos, revistas, cartas, listas, anotaciones, etc. Esto lo observan diariamente, puesto que tienen acceso a ello en su entorno más cercano, con la supervisión y consentimiento de los adultos. Los niños/as, generalmente, tienden a reproducir e imitar lo que ven, asimismo, cuanto más variados sean los materiales y los recursos, más posibilidades tendrán los niños/as de tocar, manipular, usar, jugar y/o explorar, y más motivador les resultará.

Por último, cabe mencionar el gran papel que desempeñan los maestros de Educación Infantil como referentes en esta etapa tan imprescindible como necesaria en el proceso de aprendizaje de los alumnos/as; deben asimismo conocer y familiarizarse tanto con los recursos de estimulación como con las teorías y metodologías de la lectoescritura, con el

fin de aplicar las más eficaces a la hora de acercarse al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura de los alumnos/as.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. CONCEPTO DE LECTOESCRITURA

La lectoescritura es un proceso y una estrategia por el que se integran las habilidades referidas a la lectura y escritura. Como proceso, la utilizamos para acercarnos a la comprensión del texto, y como estrategia de enseñanza-aprendizaje, enfocando la interrelación intrínseca de la lectura y escritura, y utilizándola como un sistema de comunicación y metacognición integrado.

Estalayo y Vega (2007) no creen oportuno el término de lectoescritura porque estiman que leer y escribir son capacidades muy diferentes, aunque consideran que escribir sólo es posible si se ha aprendido a leer. A ello, se añade que diversas investigaciones que se han realizado acerca de este término afirman que, en realidad, deben tratarse de actividades independientes porque en ocasiones, como explica Cuetos (2009), nos encontramos con buenos lectores que tienen problemas al escribir y viceversa. A pesar de ello, resalta que tanto la lectura como la escritura comparten muchos procesos y conocimientos comunes a ambas actividades

Por su parte, Fons (2010) resalta la importancia que tiene considerar a la lectura y a la escritura como un todo, ya que son dos aprendizajes que se necesitan y se interrelacionan. Por todo ello, considero fundamental desglosar el concepto lectoescritura en dos partes diferenciadas, por un lado, la lectura y, por otro lado, la escritura para así, llegar a una definición más concreta.

4.1.1. ¿Qué es leer?

Según la Real Academia Española (2014), leer es: “entender o interpretar un texto de determinado modo”.

Solé (1992: 19), citado por Bigas y Correig (2008), define leer como “un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetos que guían al lector”(p. 127).

Según la perspectiva constructivista:

Para leer y comprender, y también para escribir, el hablante debe disponer de una serie de conocimientos previos sobre el tema de la lectura o de escritura, o de esquemas de conocimientos, entendidos como conjuntos de representaciones más o menos organizados, complejos, sobre el tema que es objeto de lectura o escritura sobre tema afines, y debe poner en práctica una serie de estrategias o actividades para conseguir su propósito.

Desde el constructivismo, tanto la lectura como la escritura son concebidas como procesos interactivos de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos previos que el lector tenga sobre el tema y la interacción con el texto, resolviendo los obstáculos que se le van planteando en ese proceso, poniendo en funcionamiento todos sus saberes lingüísticos y cognitivos en forma de estrategias y micro habilidades. De esta forma, el lector y escritor van construyendo su propio conocimiento. (Prado Aragonés, 2004, p. 194)

Lo fundamental que se desprende de esta definición es que leer es el proceso mediante el cual se comprende un texto escrito. Esta perspectiva es compartida por la mayoría de los escritores.

4.1.1.1. La lectura en Educación infantil

El desarrollo del lenguaje, y muy concretamente de la lectura, es uno de los objetivos principales de la Educación. Es por ello que, desde un enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de la educación, localizamos su importancia tanto en el currículo de Educación Infantil, como de Primaria. Asimismo, los maestros/as deben tener en cuenta, a la hora de programar y desarrollar estrategias educativas de la lengua oral y escrita, el desarrollo individual de cada discente.

Tal y como señalan Ferreiro y Teberosky (1984), el alumnado llega a la escuela con un amplio bagaje de conocimientos sobre la lengua. Resulta frecuente, por ejemplo, que desde muy pequeños conozcan el significado de algunos logotipos, (Coca-Cola, Danone, Cola-Cao, sus dibujos preferidos, etc.).

Por tanto, el papel de la escuela no tiene por qué ser diferente a cualquier aprendizaje que el alumnado haya realizado espontáneamente, no debe levantar un muro entre lo que se hace dentro de ella y lo que el mundo exterior ofrece al niño.

4.1.1.2. Etapas de la lectura

Los adultos y los iguales serán los facilitadores en el aprendizaje. Llegados a este punto, parece oportuno reflejar las fases por las que pasa todo individuo en su proceso lector y en su proceso escritor.

Diversos autores han estudiado el proceso de la adquisición del mecanismo de la lectura, y han observado varias etapas o fases en el mismo. Uta Frith (1985), citado por Bigas y Correig (2008), establece la siguiente clasificación de las fases que existen en el proceso de la lectura: diferencia tres etapas:

- Etapa logográfica: Esta etapa tiene sus comienzos cuando el niño/a empieza a mostrar interés por el universo de la escritura, se caracteriza por el reconocimiento global de algunas configuraciones gráficas. Recurre con frecuencia al establecimiento de hipótesis a partir de los dibujos, el contexto en el que ha sido creado el texto, etc. Es frecuente, en esta fase, que el niño/a imite el acto de leer, pase las hojas, “relea” un texto ya memorizado, pase el dedo por las palabras al mismo tiempo que hace como que lee, etc.
- Etapa alfabética: La característica fundamental de esta fase es la adquisición de la concepción fonológica que hará posible la descodificación de los signos escritos. En esta etapa es fácil que los niños/as confundan palabras como sapo y sopa, y que confundan las formas parecidas de las letras como la d y la p. Con el desarrollo de la conciencia fonológica, se reorienta la atención y empiezan a resultar llamativas distinciones que no lo eran en la etapa anterior. Un momento especialmente atractivo para el niño ocurre cuando descubre el mecanismo para descifrar los textos y ve que puede leer oralmente los escritos que encuentra.

La etapa alfabética representa la adquisición de un grado muy elevado de autonomía por parte del niño, puesto que ya no dependerá del adulto para realizar la descodificación de los textos.

- Etapa ortográfica: No basta sólo con saber leer, sino que en esta etapa el niño/a aprende a guiarse por los contextos sintácticos y semánticos, pero sobre todo por las características de las palabras, dejando las relaciones individuales letra-sonido.

La estrategia ortográfica capacita al lector para reconocer instantáneamente los morfemas. Aquí, lo que más importa es la identidad y el orden de las letras, agrupadas en unidades de sentido. La búsqueda de significado es el motor que empuja al lector.

4.1.2. ¿Qué es escribir?

Según la Real Academia Española (2014), escribir es “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”.

Durante años se ha entendido el concepto de escribir como las huellas o signos gráficos (mediante letras o signos) que se dejaban en un papel. Actualmente se ha dado un paso más allá y se tiene en cuenta que la escritura implica la elaboración de un significado para poder expresar algo. Aunque la escritura ya fue creada con tal fin, como nos explica Solé (2000:6) ya que esta surgió *como un medio para liberar a la memoria de cargas excesivas, así como para dejar constancia perdurable de intercambios y operaciones que de otro modo, quedarían al albur del carácter fugaz de la oralidad.*

Sin embargo, escribir para Cuetos (2009) *es la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas, conocimientos, etc. a través de signos gráficos*

4.1.2.1. La escritura en Educación Infantil

Autoras como Bigas y Correig consideran que la escritura en Educación Infantil no tiene fecha precisa de inicio:

Los aprendizajes sobre el lenguaje escrito será un proceso largo, sin una fecha precisa para empezar ni para terminar; es decir, que no empieza con la enseñanza de las vocales ni termina, tampoco, cuando, alrededor de segundo curso de primaria los niños y niñas ya saben leer y escribir en el sentido estricto de los términos. En realidad empieza con los primeros contactos con lo escrito y

es un aprendizaje que, para la mayoría de las personas, dura siempre. (Bigas y Correig, 2008, p. 118)

La escuela propone a los niños/as, con constancia aunque con éxito incierto, un determinado ideal caligráfico. Los “ejercicios de escritura” en base a las cartillas pretenden acercar a los alumnos/as al máximo a una ejecución “perfecta” de la que ofrecen la imagen de los modelos del maestro o cuaderno impreso. Esto es así, sea cual sea el tipo de escritura que se le enseñe, pero es evidente, en particular, en el caso de la cursiva ligada.

4.1.2.2. Etapas de la escritura

Ferreiro y Teberosky (1979), citados por Bigas y Correig (2008), en dicha investigación ofrecen una descripción evolutiva del proceso de aparición del concepto de la escritura, y los cinco niveles por los que pasa a lo largo de la etapa de Educación Infantil: (p 164).

- Primer nivel: *escribir como reproducción del acto de escribir en la persona alfabetizada*: en este nivel los niños y niñas reproducen el acto de escribir y algunas de las características gráficas formales, como la ausencia de elementos figurativos, la linealidad y la separabilidad de los elementos gráficos. Las producciones consiguen en este acto de imitación de la escritura adulta son del tipo: círculos, palos, ganchos y otras formas no icónicas. En este nivel los niños y niñas atribuyen a la escritura la función de designar. Para ellos, lo escrito es el nombre del dibujo. Así, cuando se les pregunta “¿qué has escrito?”, normalmente responden con un nombre: “casa, flor, gato, etc.” Véase el ejemplo de la figura 4.1

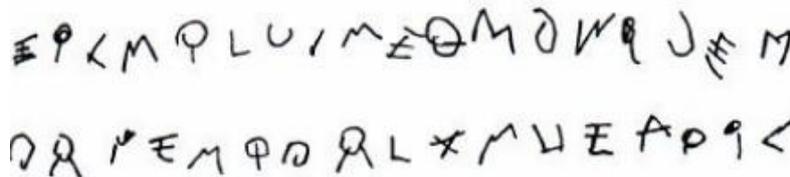
Ejemplo 4.1.



Fuente: Pinterest

- Segundo nivel: escribir como producción formalmente regulada para la creación de las escrituras diferenciadas: en este nivel la escritura se centra en las características específicas del producto y las formas gráficas se acercan a las letras convencionales. Los niños y niñas, además de imitar el acto de escribir, se interesan por las propiedades formales de los textos escritos. En este nivel, ya son capaces de reproducir muchas letras. Véase el ejemplo de la figura 4.2

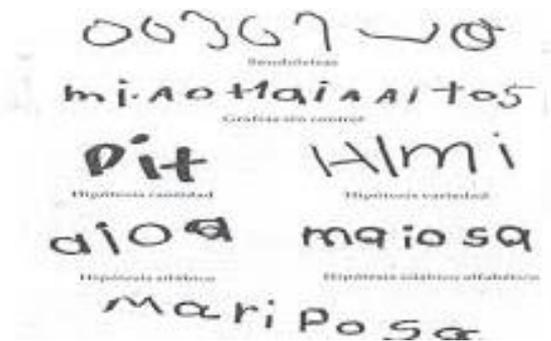
Ejemplo 4.2.



Fuente: Pinterest.

- Tercer nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra: es en este nivel cuando los niños y niñas descubren algún tipo de relación que existe entre la escritura y la pauta sonora. Empiezan a analizar los elementos sonoros de la palabra y establecer la relación entre estas unidades y las letras que las representan. Véase el ejemplo de la figura 4.3.

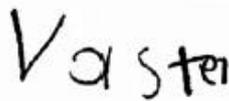
Ejemplo 4.3.



Fuente: Pinterest.

- Cuarto nivel: *escribir como producción controlada por la segmentación silábica-alfabética de la palabra*: en este nivel se empieza a escribir más de una grafía para cada sílaba y luego por las vocales átonas, las consonante finales y las intercaladas. Las producciones correspondientes a este nivel son muy peculiares porque al lado de una palabra escrita correctamente según las convenciones del sistema (por ejemplo, casa), podemos encontrar otra o una parte de otra que falten letras. Véase el ejemplo de la figura 4.4.

Figura 4.4.



Fuente: Pinterest.

- Quinto nivel: *escribir como producción controlada por la segmentación alfabética-exhaustiva de la palabra*: en esta etapa los niños y niñas realizan un análisis alfabético escrito. Establece y generaliza la correspondencia entre sonidos y grafías. En este nivel, los niños y niñas poseen dominio del código de escritura. Son capaces de plasmar sobre el papel todo aquello que pueden pronunciar, porque son capaces también de analizar la tira fónica hasta las unidades más mínimas y atribuirles el signo gráfico convencional que las representa. Véase el ejemplo de la figura 4.5.

Figura 4.5

The image shows two words written in a cursive, handwritten style. The first word is 'vehado' and the second is 'benado'. The letters are connected and the overall appearance is that of a child's or a novice's handwriting.

Fuente: Pinterest.

Asimismo, en la medida que el docente conoce las etapas de adquisición del sistema de escritura y lectura, está más cualificado para percibir y dinamizar en el aula los momentos de escritura y lectura que presente su alumnado.

Carlino (2003) afirma:

[...] el concepto de alfabetización son los modos de leer y escribir- de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento[...] la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. (Carlino, 2003, p, 410).

4.1.2.3. Aprender a escribir

Resulta evidente que, para el aprendizaje de la composición escrita, será necesaria, aparte de la práctica lectora (cuyo objetivo está estrechamente relacionado con el interés-motivación de los niños/as), la aplicación de una metodología específica. Asimismo, el método principal que hemos de seguir ha de ser activo, pero, sobre todo, participativo.

Noguera (2011) sostiene que el alumno o alumna debe gozar de libertad para aprender aquello que llame su atención, además, de aprender a buscar y ordenar sus propias ideas para trazar esquemas y, por último, para reconocer y revistar lo escrito. Cassany (1993b: 83), citado por Noguera (2011), afirma: “debemos reconvertir la antigua autocracia escolar en una democracia participativa, en que maestros y alumnos negocien la actividad en el aula”.

El papel que juegan los profesores en este aprendizaje es imprescindible. Los docentes debemos animar a los alumnos/as a componer sus textos, ordenar sus ideas, pero, sobre todo, a corregirlas. Asimismo, debemos crear un ambiente de alegría, compañerismo, cooperación, libertad y de confianza, etc., en el que los alumnos/as se

sientan a gusto y puedan manifestar sus inquietudes sin miedo a equivocarse. Para Alonso Tapia (1993), las características de los entornos repercuten en la motivación para aprender y en la adquisición y uso de estrategias de aprendizaje.

Bigas (2008) hace referencia a la concepción constructivista del aprendizaje y afirma que los procesos que intervienen tanto en el acto de lectura como en el de escritura, solamente se podrán desarrollar de manera significativa si se pone a los aprendices en situación de usar realmente la lectura y la escritura. Cada situación real posibilitará una aproximación con sentido al objetivo de aprendizaje.

Según Bigas y Correig (2008):

Para leer se procesan las informaciones que aporta el texto escrito, en interacción con los conocimientos previos y los objetivos que se persiguen en la lectura. Ciertamente, poco podremos favorecer al desarrollo de las estrategias de activación de conocimientos previos y la elaboración de hipótesis según los objetivos de lectura si, lo que proponemos a los niños que aprendan a leer y a escribir, no tiene otro objetivo que la ejercitación mecánica de reconocimiento de palabras o sílabas o el desarrollo de la discriminación auditiva. Todo lo contrario, las estrategias de comprensión, sólo se podrán desarrollar si el uso de esta lectura es real. Es decir, si se crea la necesidad de leer lo que sea, para conseguir un objetivo concreto.(Bigas 2008, p.173). Véase el ejemplo de la figura 4.1.

Figura 4.1.

Un niño de cuatro años inmerso en un proyecto de trabajo sobre la letra M, y está interesado en asociar todas las palabras que empiezan por esa letra e identificarlas. Primero observa todo lo que tiene a su alrededor, y rápidamente en un proceso de lectura con imágenes para asociar las letras pasa lo siguiente: (identifica la M, de mano, con la palabra mono) (La palabra mono con la M de mano) y es en ese momento de conexión visual, y asimilación del mensaje lo que habría que trabajar con él.



MANO MONO



Fuente: Didáctica de la lengua en la Educación Infantil. Bigas y Correig (2008)

Por su parte, desde la perspectiva constructivista:

Desde la perspectiva constructivista, el lector y escritor, se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje, construido a partir de la actividad con texto en un contexto determinado, de sus conocimientos previos, de sus habilidades lingüísticas, de sus capacidades cognitivas y de sus expectativas e intereses. (Prado Aragonés, 2004, p, 195)

4.2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

Según Prado Aragonés (2004):

Uno de los grandes problemas a los que se enfrenta el docente en la enseñanza de la lectoescritura es el de elegir el método más adecuado para llevarlo a cabo. El problema de qué método es mejor es tan antiguo como la enseñanza, pues todos los docentes de todas las épocas se han estos planteamientos metodológicos en busca del ideal que casi nunca existe. En este sentido, la elección del método debe ser una opción personal del profesor, pues no hay métodos mejores o peores, sino diferentes formas de abordar el proceso de enseñanza en función de cada situación y contexto. (Prado Aragonés, 2004, p, 198). Véase la imagen de la figura 4.2.

Resulta evidente que el primer procedimiento metodológico que hemos de utilizar en el aula para el perfeccionamiento de la expresión escrita ha de ser la puesta en práctica frecuente de la lectura. Para ello es imprescindible que los temas de lectura conecten con los intereses de los alumnos/as, que traten asuntos vinculados con sus gustos, con sus problemas, con sus inquietudes, que los protagonistas sean los propios niños/as y que las situaciones sean similares a las suyas.

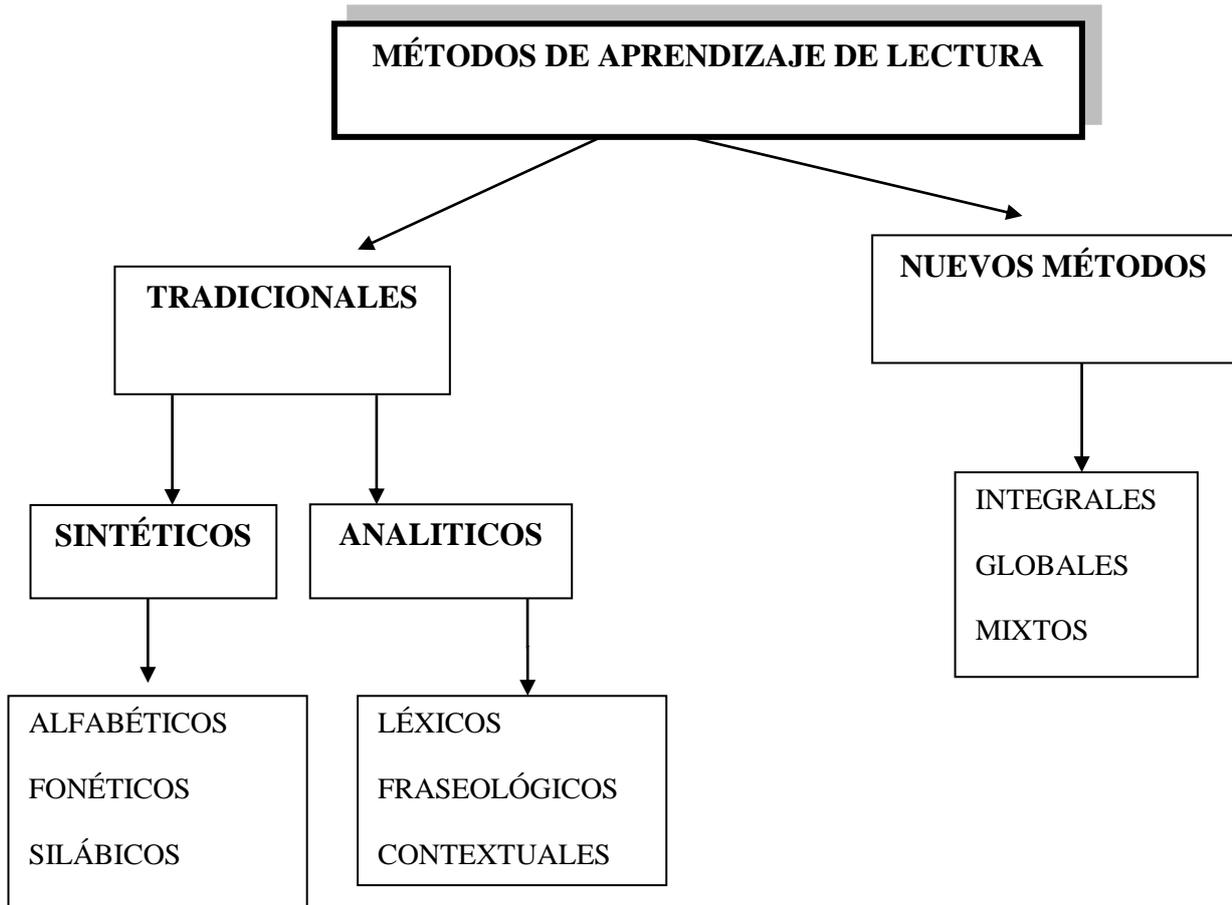


Figura4.2: Método de lectura Prado Aragonés (2004)

4.2.1. Métodos tradicionales:

Según Prado Aragonés (2004):

Se basan en la observación y decodificación de unidades lingüísticas: en unos, a partir de las unidades menores de la lengua y de su integración posterior en unidades mayores y su segmentación en unidades menores, que después, se integran nuevamente en unidades superiores. En función del proceso cognitivo que el lector utilice en el acto de lectura, se clasifican en dos grandes grupos: sintéticos, centrados en el aprendizaje del código; y analíticos, basados en la construcción del sentido. (Prado Aragonés 2004, p, 199).

Cassany, Luna y Sanz (1994: 44-45), citados por Prado Aragonés (2004), ofrecen la siguiente comparación entre los métodos sintéticos: basados en el aprendizaje del código, y métodos analíticos: basados en construcción del sentido.

Sintéticos: basados en el aprendizaje del código.	Analíticos: basados en la construcción del sentido.
1. Antes de leer, el niño tiene que aprender a descifrar.	1. El niño es lector desde el principio.
2. El maestro es transmisor de conocimientos.	2. El maestro es un facilitador y un guía.
3. El aula es la única agrupación del alumno.	3. El tratamiento es individualizado.
4. El niño debe repetir, memorizar.	4. El niño debe explorar, formular hipótesis y verificar el sentido del texto.
5. El aprendizaje de la lectura y escritura son similares.	5. La comprobación del aprendizaje se realiza mediante la comprensión lectora.
6. El “producto de la lectura” es el centro de interés del aprendizaje.	6. El “producto de la lectura” es el centro de interés del aprendizaje.
7. La rapidez y la precisión son fundamentales.	7. Es más importante la comprensión.
8. La comprensión se exige y se evalúa pero no se enseña.	8. La comprensión es el objetivo prioritario de enseñanza-aprendizaje.

Comparación entre el método analítico y sintético. Fuente: Prado Aragonés (2004)

4.2.2. Método sintético.

Se apoya en el trabajo con la palabra como un todo, asociada a un significado. Asimismo, en vez de enseñar primero las letras para luego unir las, con este método se aprenden primero las palabras y su significado y, más tarde por deducción, se aprende de cada letra y de cada combinación silábica. Por lo general, se suele asociar con imágenes, o fotografías que vinculan el significado con la palabra representada, un ejemplo de ello: escriben perro acompañada de la imagen correspondiente. De esta manera, cuando los alumnos/as vean la imagen, rápidamente son capaces de identificar de qué se trata, además de comprender y asociar el significado con la realidad.

Según Prado Aragonés (2004), el proceso de aprendizaje en estos métodos sigue estas etapas (p. 201):

- Identificación y relación de los sonidos vocálicos y consonánticos y sus letras correspondientes.
- Formación de sílabas mediante la combinación de letras.
- Combinación de sílabas para la formación de palabras.
- Lectura oral de frases formadas por combinación de palabras.

García Padrino y Medina, (1989: 327-329), citados por Prado Aragonés (2004), afirman que, en función de las unidades lingüísticas de las que se parten en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se distingue varios tipos de entre los métodos sintéticos, (p, 202):

- *Alfabéticos*: son los más antiguos. Con esta metodología el niño aprende de memoria el nombre de las letras del abecedario, independientemente de su valor fonético, y las enlaza oralmente con la grafía correspondiente.
- *Fonéticos*: se aprende a pronunciar las palabras a partir de sus sonidos y con ellos se forman sílabas, palabras y frases. Siguen una lógica, pues se enseña ante todo la forma y el sonido de las letras.
- *Silábico*: la sílaba, unidad natural de emisión del sonido, es el elemento base del aprendizaje. Se aprenden las consonantes unidas a las vocales, puesto que aquellas no tienen valor sin éstas. A medida que se van aprendiendo las sílabas, se van combinando para formar palabras o frases. El aprendizaje de las sílabas se puede realizar uniéndolas con imágenes (método fotosilábico).

Cada uno de estos métodos presentan unas ventajas e inconvenientes, que es importante que los/las docentes conozcan y valoren, sobre todo, a la hora de elegir el método más adecuado en función del contexto escolar en el que se van aplicar. Véase la imagen 4.2.2.

Imagen 4.2.2.

Método	Ventajas	Inconvenientes
<i>Alfabético</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se aprenden de forma memorística los nombres de las letras con cierta facilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento del nombre de las letras no implica el conocimiento de su pronunciamiento.
<i>Fonético</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se aprende a reconocer las palabras a través de la pronunciación de los fonemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sólo se adaptan a aquellas lenguas más fonéticas. - Se reconocen las palabras al margen de la comprensión del texto
<i>Silábico</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se adecua a la realidad material de la emisión del sonido. - Las sílabas seleccionadas son las de mayor uso en la lengua. - El niño lee frases con sentido muy tempranamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere excesivo esfuerzo memorístico. - No despierta el interés del niño hasta que pueda leer frases. - Se consigue poca velocidad lectora.

Métodos silábicos. Fuente: Prado Aragonés (2004)

4.2.3. Método analítico

Según Prado Aragonés (2004):

Este método parte de la palabra o unidades superiores, como la frase o el texto, como un todo con significado, para después ir conociendo las partes de ese todo, sílabas y letras. El conocimiento de esos elementos se utiliza para reconocer nuevas palabras. Están basados en el sentido. Estos siguen un proceso descendente en el que el principal objetivo es la comprensión del sentido global de las palabras y de la frase. Se basan en la lectura silenciosa y suelen ayudarse de elementos icónicos. (Prado Aragonés, 2004, p, 203).

Estas metodologías son utilizadas especialmente por lenguas cuya ortografía está muy distanciada de la pronunciación. García Padrino y Medina, (1989: 329-333) citados por Prado Aragonés (2004), distinguen los siguientes tipos, (p, 204):

- *Léxico*: se basa en la presentación de palabras relacionadas con imágenes y después de muchas repeticiones se forman frases con ellas. El conjunto de palabras aprendidas servirá de base para posteriores aprendizajes.
- *Fraseológicos*: parte de la frase como unidad lingüística natural con sentido completo y con una entonación propia. A partir del diálogo con los niños se escribe en la pizarra una frase, en la cual el niño reconoce las palabras y después pasará al reconocimiento de los elementos menores, sílabas y letras. También, se complementa con imágenes.
- *Contextual*: se parte del texto como unidad base. Se cuenta una historia contenida en el texto y sus detalles, se presenta por escrito y se reconocen las frases, las palabras y sus elementos, que servirán para reconocer palabras nuevas.

Estos métodos, igual que ocurre con los métodos sintéticos, presentan unas ventajas e inconvenientes, que es importante que los/las docentes conozcan y valoren, sobre todo, a la hora de elegir el método más adecuado en función del contexto escolar en el que se van aplicar. Véase la imagen 4.2.3

Imagen 4.2.3.

Método	Ventajas	Inconvenientes
Léxico	- Se desarrolla una lectura más comprensiva desde el principio.	- El niño no puede descifrar sólo la palabra completa y esto frena el proceso de lectura.
Fraseológico	- Desarrolla la comprensión lectora desde el principio. - Desarrolla el placer por la lectura. - Fomenta la motivación y actitud creadora.	- El proceso de aprendizaje es más lento. - Tiende a la lectura inexacta. - Las unidades amplias pueden no ser comprendidas.
Contextual	- Motiva a los niños que se sientan interesados por la historia. - Asegura una unidad de pensamiento completo. - Posibilita ampliaciones del contenido concreto de la lectura.	- El proceso de lectura es más lento. - Las primeras lecturas son inexactas e incompletas. - Es difícil de aplicar a grupos muy numerosos.

Método analítico. Fuente: Prado Aragonés (2004)

4.2.4. Nuevos métodos.

Tras revisar los métodos anteriores y considerar que no hay un único método ideal para enseñar a leer y a escribir, en la actualidad se tiende a asociar técnicas de diversos métodos, aunque con dominio de los métodos globalizados, que parten de palabras, frases y textos cuidadosamente seleccionados que se integran en el resto de las actividades de la jornada. Los textos sirven de base para otras actividades: lectura, ortografía, escritura, expresión oral, escrita y plástica. Mediante observación, análisis y comparación, inician a lo niño en la lectura comprensiva.

Cantón (1997: 309), citado por Prado Aragonés (2004), reseña estos nuevos métodos, (p, 206):

- Métodos integrales, interactivos, mixtos y globales: integran estrategias de los métodos sintéticos y analíticos. Se basan en la lectura ideovisual que da prioridad al significado en vez de a la mecánica de la lectura. Parten del conocimiento del sentido global de palabras, frases o textos sencillos con historia muy simples para ir después segmentándolas en unidades menores que posteriormente se sintetizan.

Según Padrino y Medina (1989: 334-37), citados por Prado Aragonés (p, 206), el proceso de estos métodos, llamados también *eclécticos* y *personalizados*, se desarrolla como sigue:

- Conocimiento global del significado de determinadas palabras, frases, o textos simples.
- Análisis de sus unidades menores, sílabas y letras y comparación de las mismas.
- Síntesis de éstas en nuestras unidades.

Los nuevos métodos, al igual que los métodos mencionados anteriormente, presentan unas ventajas e inconvenientes, que es importante que los/las docentes conozcan y valoren sobre todo, a la hora de elegir el método más adecuado en función del contexto escolar en el que se van aplicar. Véase la imagen 4.2.4.

Imagen 4.2.4.

Método	Ventajas	Inconvenientes
- <i>Integrales, Interactivos, Mixtos y Globales.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tienden al aprendizaje global. - Desarrollan la lectura comprensiva. - Desarrollan actitudes críticas y reflexivas. - Se trabajan globalmente distintos aspectos lingüísticos: lectura, ortografía, escritura, expresión oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son excesivamente complejos para ser aplicados en clases muy numerosas.

Métodos nuevos. Fuente: Prado Aragonés (2004).

Es poco acertada la utilización exclusiva de un único método, los expertos consideran que la complejidad del proceso de escribir exige la combinación de diferente tipos de metodologías y de distintas estrategias, ya que todos los alumnos no reaccionan igual ante los estímulos que reciben del exterior, en este caso para favorecer la escritura, ni tampoco su proceso madurativo es el mismo, lo cual cada niño/a se desarrolla en un momento diferente al otro aun teniendo las mismas edades, etc.

Es necesario tener en cuenta que en clase conviven alumnos/as de distintos niveles intelectuales, madurativos y de conocimientos, y que además proceden de diferentes ambientes socioculturales. Por ello, y como afirma Cassany, citado por Prado Aragonés (2004), “no hay ninguna receta que sea válida para todos los alumnos; cada cual tiene que encontrar su manera de escribir” (1994: 261).

4.3. IMPORTANCIA DE LA LECTOESCRITURA

Desde el enfoque de la didáctica actual, se concibe a los alumnos/as de la etapa de Educación Infantil, como sujetos con características individuales propias, que los hacen diferente de los demás, con intereses particulares.

Los niños/as actuarán frente a las situaciones planteadas por el docente de una manera autónoma, reflexiva, crítica, significativa, constructiva y etc. para ampliar sus conocimientos poniendo en juego sus esquemas de acción.

4.3.1. ¿Cuándo se inicia el proceso de lectoescritura?

Cuando se habla del inicio a la lectoescritura, se produce una gran inquietud en las partes implicadas en este proceso educativo; tanto por parte de docentes, como padres y responsables educativos. El proceso en sí de aprender a leer o a escribir conlleva una serie de fases que hay que tener en cuenta, pero cuando hablamos de ello, no todos los docentes piensan del mismo modo, sobre todo la hora de empezar a enseñar a leer, escribir, etc.

Tradicionalmente, la cuestión de la madurez a la hora de iniciar el aprendizaje de la lectura y escritura ha sido un tema recurrente. A partir de teorías de aprendizaje asociacionistas y conductistas, era lógico suponer que no se podía aprender a escribir sin haber desarrollado unas capacidades previas. Los estudios sobre cuáles eran esas capacidades proliferaron con la consiguiente aparición de baterías de pruebas, para indicar si un alumno está maduro o no para iniciar el proceso de alfabetización.

Desde una perspectiva constructivista, hablar de la edad y de la maduración necesaria para abordar el aprendizaje no tiene mucho sentido. En primer lugar, porque el niño/a no espera el día que cumple la edad preestablecida para fijarse en las letras de su nombre o para interesarse por el significado de los carteles que lo rodean. En segundo lugar, porque cuando se habla de madurez necesaria, se tiene en cuenta únicamente el desarrollo personal del niño.

En cambio, las condiciones de vida, las experiencias vividas, los estímulos que ha recibido, la actitud positiva o negativa mostrada por los docentes frente a sus éxitos y fracasos son factores que no tienen importancia decisiva en el desarrollo de cualquier aprendizaje. El término madurez remite a una idea de proceso acabado antes del cual, no puede hacerse nada, y después del cual, puede hacerse todo, consideración totalmente contradictoria con la idea vigotskiana del desarrollo como proceso.

4.3.2. El rol del alumno en la lectoescritura

Se puede decir que el niño en la etapa de Educación Infantil, aunque todavía “no sabe leer”, realiza una lectura no convencional, ya que aunque no reconoce las letras y

las palabras, puede anticipar el sentido del texto, ayudándose de las imágenes que lo acompañan y demás elementos paratextuales (títulos, subtítulos, gráficos, etc.). Por eso se afirma que, de alguna manera, el niño lee.

Esto se logra a partir de que ellos ponen en juego sus saberes. Realizan anticipaciones de un texto, considerando algún índice de valor sonoro conocido en el mismo (el niño puede deducir lo que dice en una palabra, por ejemplo, porque empieza con las letras de su nombre), o algún índice cuantitativo (letras que se encuentran en el texto) del sistema de escritura que ya conocen.

A medida que los niños van realizando confrontaciones acerca de los elementos paratextuales, van aproximándose a una lectura más precisa. Cuando llegan a leer en forma convencional, son ellos mismos quienes podrán recrear el sentido, total o parcial, de la lectura hasta llegar a producir nuevos textos.

Emilio Ferreiro (1977) afirma que existen tres etapas con respecto a la relación que establecen los niños entre el texto y su imagen;

- ✓ Primera etapa: le otorga sentido al texto focalizándose únicamente en la imagen que percibe.
- ✓ Segunda etapa: en esta predice el contenido del texto basándose en las propiedades cuantitativas (longitud de lo escrito, separación de las palabras).
- ✓ Tercera etapa: el niño le da sentido al texto haciendo hincapié, esta vez, en los aspectos cualitativos.

4.3.3. La familia y el docente como recursos de la estimulación a la lectoescritura

El desarrollo intelectual, afectivo y social de los niños y niñas depende, en un primer momento, de la familia, pero pronto será competencia de la interacción entre padres y docentes.

La educación no se genera en partes, se necesitan canales de comunicación y una acción coordinada para que los niños y niñas se desarrollen en las mejores condiciones, y en todas sus dimensiones. Por ello, la suma del esfuerzo de estas dos instituciones, la

familia y la escuela, es el camino más adecuado para conseguir con éxito la formación integral de los más pequeños.

4.3.4. El rol de la familia

Según Bigas y Correig (2008):

La asunción por parte de la institución escolar de la responsabilidad social de alfabetizar a los futuros ciudadanos ha relegado a la familia a un segundo plano. Muchos de los padres no son conscientes de la importancia de las actividades relacionadas con el lenguaje escrito que pueden hacer con sus hijos, de los intercambios lingüísticos que se producen durante estas actividades y de los beneficios derivados de estas situaciones. (Bigas y Correig, 2008, p, 108).

Estas experiencias que niños y niñas tendrán en la sociedad, acompañados por la familia, repercuten de forma directa e imprescindible en su proceso de alfabetización y desarrollo de la lectoescritura.

Según Bigas y Correig (2008):

No hay que olvidar que la familia sigue siendo el primer agente educador y socializador en los primeros años, y como mínimo, a lo largo de la escolarización. No se trata de ofrecer una enseñanza programada, parecida a la que se da en la escuela, sino de crear situaciones que potencien el diálogo, la explicación por parte de los niños, de hechos o cuestiones que les interesen; de usar, en el seno familiar, el escrito para funciones diversas. (Bigas, 2008, p, 109).

Gordon Wells (1988), citado por Bigas y Correig (2008), resalta la importancia del papel que desempeña la familia en este proceso lectoescritura:

[...] los niños y las niñas a los que sus padres había leído o contado historias de forma regular mostraban una clave ventaja en las capacidades de lectura y escritura con relación a los compañeros que no se habían beneficiado de esta

experiencia. La explicación de este hecho puede ser múltiple: en primer lugar, un mecanismo afectivo pone en relación la actividad de leer con la posibilidad de tener la dedicación del adulto casi exclusiva. Estos momentos que el adulto u niño comparten de forma grata conformarán un cúmulo de sensaciones agradables y positivas en las que el libro será el eje central. En segundo lugar, la explicación o lectura de un texto narrativo de las características de un cuento popular contribuye a la internalización del esquema narrativo y familiariza a los más pequeños con un lenguaje propio escrito. (Bigas, 2008, p. 110)

Por último, cabe recordar que un ambiente familiar rico en situaciones en las que se use la lengua escrita, para leer o para escribir, proporciona experiencias positivas relacionadas con el lenguaje escrito. Por ejemplo, los momentos tranquilos en los que un padre o una madre gozan con la lectura de un libro o un periódico, entrar en una librería con los adultos, ver cómo eligen, hojear los libros que desean comprar; las notas que los diferentes miembros de la familia escriben para los avisos en su esencia; la lectura de la receta que se va a preparar, etc., en definitiva, la posibilidad de asistir y participar junto con el adulto, en situaciones en estas actividades cotidianas, a las cuales los más pequeños tienen acceso diariamente, componen un marco de aprendizaje muy interesante y eficaz.

Además, no debemos olvidar las instalaciones públicas a las que los alumnos y alumnas tienen acceso: las bibliotecas, donde también los padres pueden estar con ellos, y a parte de leer, informarse, jugar, entre otras cosas pueden establecer un vínculo lectoescritor con sus hijos. Todo ello permite a los más pequeños establecer una estrecha relación con la lectura y escritura desde edades muy tempranas.

Por último, en un estudio realizado por G.Wells (1988), citado por Bigas y Correig (2008), se da cuenta de la importancia de estas situaciones cotidianas y afirma:

No se trataría, pues, de una instrucción directa sobre aspectos técnicos del lenguaje escrito, sino más bien de la creación de situaciones funcionales de uso del escrito, vinculadas a momentos agradables y que estimularan la participación de los niños y niñas. La percepción de un modelo adulto lector y escritor, y la posibilidad de actuar en las actividades relacionadas con la lengua escrita junto al adulto, con cuya colaboración se alcanza el significado de lo escrito deberían ser las consignas para las familias. (Bigas, 2008, p. 111).

4.3.5. El rol del docente

El docente es el responsable de la planificación, organización y evaluación de las actividades que se desarrollan en el aula, pero, sobre todo, una de sus funciones básicas es de la de crear las condiciones favorables para posibilitar el aprendizaje de la lectoescritura en el aula.

El maestro constantemente tiene que tomar decisiones sobre todo aquello previsto (secuencia didáctica, espacio, tiempo, agrupación de alumnado, interés de los alumnos, organización de los contenidos, materiales, desarrollo de las actividades, etc.) y sobre lo imprevisto que surge en el aula, y en el momento del desarrollo de las actividades (inquietudes de los alumnos, preguntas, un alumno que no atiende, mantener el ambiente adecuado durante la actividad, etc.). La tensión constante entre estos dos polos opuestos define a la perfección el papel del docente, quien, si bien tiene una serie de opciones tomadas respecto a cómo actuar en clase de una manera globalizada, siempre debe preguntarse si su actuación individualizada ha sido más acertada.

No obstante, no hay que perder de vista que el docente debe ser mediador, orientador y un maestro que facilite de manera formal en la escuela, el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura para mostrar caminos, y desde este rol recordar que el objetivo fundamental de la lectura es la comprensión de lo leído, teniendo en cuenta que este hecho requiere ejercicio permanente y atención esmerada por parte de los estudiantes inmersos en el proceso de escolaridad, amén del refuerzo en el hogar.

Así como afirma Bigas y Correig (2008), las situaciones de enseñanza y de aprendizaje creadas por el maestro o la maestra deben tener como objetivo desarrollar el lenguaje en sus diferentes funciones (p. 56):

- La función comunicativa.
- La función representativa.
- La función lúdica.

Para ello será necesario crear situaciones de uso del lenguaje para:

- Comunicar informaciones, exponer ideas, expresar sentimientos, preguntar, responder explicar sucesos de la propia experiencia usando las formas propias del lenguaje, dolor, incomprensión, rabia, dar órdenes, mandar, etc.

- Ayudar a la realización de tareas y organizar las propias acciones, categorizar y describir la realidad, analizar y sintetizar, describir con detalles y precisión objetivos, personas, hechos, dar opinión propia y argumentos que la sustentan, planificar verbalmente las acciones que habrá que desarrollar en alguna actividad de juego.
- Y, finalmente, para hacer un uso creativo del lenguaje: jugar con el lenguaje y a través del lenguaje.

En esta línea, Bigas y Correig (2008) afirma: “lo que se refiere al aprendizaje del lenguaje lectoescritor, se analiza la función del maestro en tres momentos de la secuencia didáctica”. (p.57)

- Diseño de situaciones reales de uso de la lectura y escritura: para diseñar situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que la lectura y escritura sean realmente necesarias se debe prestar atención a lo que sucede en la vida diaria del aula, pues por el simple hecho de vivir en una sociedad alfabetizada se da gran cantidad de situaciones que son totalmente espontaneas. Por ejemplo: cuando gracias al nombre se identifica un objeto perdido, cuando se distribuye a través del alumnado una nota a las familias, cuando se apuntan las responsabilidades, normas, que hay que cumplir en el aula, cuando se lee un cuento que ha llevado algún alumno/a de su casa, en definitiva situaciones en las que se favorece el acto de leer y escribir o bien en grupos o bien de manera individualizada.
- Observación e interpretación de las posibilidades de cada alumno: una vez compartida la necesidad de leer o de escribir para un objetivo concreto, el docente debería dejar un espacio de tiempo para que los alumnos/as intenten a su manera y según sus posibilidades, respetando su desarrollo alcanzar así su objetivo propuesto. Estos ensayos permiten al maestro observar lo que saben hacer sus alumnos, escuchar cuáles son sus dudas, inquietudes, y por supuesto: conocer la representación que cada cual elabora de la función social de la lengua tanto escrita.

Las observaciones pueden ser complementadas con un diálogo, pequeñas preguntas que realiza el docente para conocer el grado de comprensión lectora de los alumnos/as, sus argumentos, razones, etc.

- La interacción pedagógica: si se ofrece al alumno/a la posibilidad de intentar leer y escribir y de formularse preguntas, el docente tendrá la oportunidad de aproximarse a los esquemas de conocimiento de cada uno de ellos/as, y en función de ello, podrá decidir hacia dónde debe orientar su interacción y su función pedagógica.

4.3.6. Los recursos en el aula

Sugerimos algunas estrategias y recursos de animación a la lectura, con el fin de despertar en los primeros cursos el interés por la lectura, y desarrollar en el alumnado el hábito lector.

Según (Prado Aragonés, 2004, pp. 347-349):

- Biblioteca del centro: debe ser un espacio abierto, donde reúna todo tipo de materiales y documentos bibliográficos: libros, enciclopedias, y obras de consulta; pero, también, revistas, periódicos, medios audiovisuales (discos, videos, etc.), en cuya organización participen profesores y alumnos.
- Biblioteca de aula: ha de reunir libros y textos diversos, que estén al alcance de todos, seleccionados por el profesor por su interés formativo, para que los alumnos y alumnas puedan disponer de ellos, consultarlos, hojearlos y leerlos en cualquier momento; o apartados por los propios alumnos y alumnas entre aquéllos que más han despertado su interés y aconsejen su lectura a sus compañeros.
- Biblioteca virtual: que, permite a través de internet acceder a los fondos de dicha biblioteca, consultar y leer sus fondos, intercambiar opiniones con otros lectores sobre esas lecturas, acceder a información sobre autores, información visual y grabaciones en audio
- Lectura en voz alta por parte del profesor: puede fomentar la fantasía y despertar la curiosidad por la lectura de muchos libros que se desconocían. Si esa lectura se hace desde el placer y la empatía hacia lo que se lee y se disfruta de verdad, se transmitirán estos sentimientos en el aula.
- Visita de autor, cuya obra se haya leído: es una forma de crear una proximidad entre el creador y el público y hacer posible el diálogo entre ambos, con el fin de que éste pueda preguntarle sobre sus obras, su proceso

de escritura y sus gustos lectores. Supone una actividad muy atractiva que con seguridad provocará una impresión imborrable en los alumnos y los motivará a seguir leyendo obras de ese autor de carne y hueso que se conoce tan de cerca.

- Celebración de jornadas literarias que incluyen actividades de animación a la lectura, como las anteriores, en las que el libro es el protagonista. Esta actividad seguramente sea un buen motivo para aproximar a los escolares a la lectura.
- Recursos en la red: que se pueden encontrar en diversas páginas de internet, con lecturas en línea (on line) dirigidas a lectores de distintas edades, recomendaciones de títulos seleccionados por temas de interés, propuestas para trabajar con lectura, lecturas interactivas, acceso a bibliotecas convencionales y virtuales, información diversa sobre autores, revistas, etc.

4.3.7. Metodologías de trabajo

Metodología Montessori: en este método los alumnos/as aprenden a leer y escribir según su propio interés y, prácticamente, de forma autónoma. Asimismo, los alumnos/as comienzan a observar, a interesarse por los materiales, a manipular todo lo que tengan a su alcance, despertando en sí mismos el interés de conocer más. Es un aprendizaje manipulativo. Además, los materiales son atractivos y, en gran medida, “conocidos”, puesto que son herramientas que los propios protagonistas, en este caso alumnos/as, tienen siempre a su alcance.

Entre todos sus materiales que tienen por objetivo favorecer la lectoescritura, cabe destacar:

- Resaqués metálicos: es un instrumento que contiene dos filas de resaqués; una con trazos redondeados (para ir practicando las minúsculas) y otra con trazo más rectos (para practicar las mayúsculas). Los alumnos/as van marcando los contornos de las formas metálicas (cuadrado, círculo, etc.) en el papel, luego colorean el dibujo y, por último, se busca la forma que encaja en el dibujo que han coloreado. Con un lápiz sigue el contorno interior del vaciado y colorea la zona exterior de la figura.

- Letras de lija: tienen unos 12mm de grosor y son letras de lija sobre una tabilla de madera o cartón. Los alumnos/as siguen con la yema del dedo el trazo de las letras, mientras intentan pronunciar su sonido.
- Alfabeto móvil: está formado por letras de madera recortadas, en diferentes colores; rojo, las consonantes y azul, las vocales, para diferenciarlas de una forma más visual, que permiten a los alumnos/as empezar a formar palabras y, hasta frases sin necesidad de superar la dificultad motriz que supone el trazado con un lápiz en papel, de esta forma pueden traducir sonidos en signos gráficos.
- Cajas de sonidos: es un material visual, normalmente de bricolaje. Se trata de asignar una letra del abecedario a cada cajón, y meter en su interior algunas miniaturas u objetos que empiecen con esa letra.

4.4. LA LECTOESCRITURA COMO RECURSO DE INTEGRACIÓN A LA DIVERSIDAD

Como consecuencia de los procesos migratorios, el número de estudiantes extranjeros en el actual sistema educativo español ha aumentado considerablemente. Normalmente, estos alumnos/as proceden de países de América Latina, pero sobre todo del área del Magreb, de distintas zonas como: Marruecos, Argelia, etc. También, proceden de Asia y Oceanía, de países como China, Filipinas, entre otros.

Según Prado Aragonés (2004), “es preciso, por tanto, situar la Didáctica de Lengua y la Literatura en el marco sociocultural diverso y plurilingüe de nuestra sociedad actual desde una doble perspectiva”. (p, 109).

- Por un lado, partiendo del reconocimiento de la diversidad plurilingüe del Estado Español y de su integración en la Comunidad Europea, con los retos que esto conlleva para la educación, hay que plantear la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, en un primer momento, en su contexto más inmediato, para proyectarse posteriormente hacia el conocimiento de otras lenguas y culturas españolas y europeas. Acordes con la actual sociedad del conocimiento y de la información, en la que los medios de

comunicación y las tecnologías de la información permiten cada vez una más rápida difusión de las ideas y una mayor relación e intercambio entre los ciudadanos, con el fin de propiciar la intercomprensión en el seno de la actual sociedad plurilingüe y multicultural en la que estamos inmersos.

- Por otro, ante la presencia en nuestra aulas de alumnado cada vez más heterogéneo, de origen étnico y cultural diverso, como consecuencia de la llegada cada vez más acusada de importantes movimientos migratorios procedentes, sobre todo, de países de Tercer Mundo, con un crecimiento exponencial en los últimos años, se plantea la literatura desde presupuestos interculturales, que hagan posible la erradicación de prejuicios y estereotipos influenciados y que permitan el entendimiento y la convivencia pacífica de nuestra sociedad.

Gracias a esta diversidad de los orígenes migratorios, el entorno escolar y el tipo de alumnado está variando; luego la enseñanza ha de cambiar para subsistir en una escuela donde los alumnos/as han cambiado (Bordieu, 1993:124; citado por Teberosky y Soler Gallart, 2003:84). Para los alumnos que se incorporan al sistema educativo español, trasladarse a España no sólo supone un cambio en el estilo de vida, sino también de exigencias educativas, pero sobre todo de lenguaje.

Por eso, la diversidad ha pasado a ser un asunto social, cultural, lingüístico (Teberosky y Soler Gallart, 2003:85).

Leer y escribir son actividades muy complejas que requieren, pensamiento reflexivo; si bien los ritmos de aprendizaje son muy distintos de unos a otros, lo fundamental es que el niño piense y la escuela le ayude a construir su pensamiento de acuerdo con los objetivos educativos. Por lo que cada uno es evaluado según sus posibilidades y a cada uno se le reconocen los logros conseguidos. Nadie tiene por qué aburrirse con la tarea o al contrario sentir que le desborda, pues en la producción de un texto cada uno construye conforme al nivel o etapa madurativa en la que se encuentra. (Maruny, et al. (1993, Vol.I. p. 81-82).

Prado Aragonés (2004) afirma:

La enseñanza de la lengua no puede separarse del marco sociocultural en la que ésta se produce. Esta premisa intuitiva hace tiempo pro disciplinas lingüísticas, como la antropología lingüística ha sido puesta de manifiesto con claridad a partir de las aportaciones de otras ciencias del lenguaje, como la sociolingüística y la sociología del lenguaje, al evidenciar la diversidad casi infinita de usos geográficos, sociales, funcionales e individuales de cada lengua, además de la dificultad que entraña la convivencia entre dos o más lenguas y culturas en un mismo contexto. (Prado Aragonés, 2004, p, 108)

4.4.1. Papel que desempeña la escuela

El papel que desempeña la escuela a la hora de integrar a los alumnos y alumnas de otros lugares, culturas, etnias, etc. es imprescindible.

Según Prado Aragonés (2004):

Todo el abanico de posibilidades diversas está presente hoy en nuestras aulas, y necesita su reconocimiento como punto de partida de una atención especial y un tratamiento didáctico que erradique la discriminación, basado en el respeto, la tolerancia y el reconocimiento positivo y enriquecedor de todas las diferencias asumiendo que todos somos diferentes y adoptando técnica y pedagógicamente el sistema educativo a esta diversidad. (Prado Aragonés, 2004, p, 111)

Casanova (2002), citado por Prado Aragonés (2004), afirma:

La atención a la diversidad no debe ser entendida simplemente como una cuestión metodológica, sino como un compromiso educativo y social que implica concretar qué aspectos de la diversidad hay que atender, cómo hay que afrontarlos, con qué recursos, cuándo y cómo debe hacerse. (Prado Aragonés, 2004, p, 111)

4.4.2. Planteamiento didáctico ante la diversidad

Considerando, pues, que la lengua es diversa a partir de los diferentes usos que sus hablantes hacen de la misma, la educación lingüística debe contemplar dicha diversidad en sus planteamientos didácticos.

Tal y, como afirma Lomas (1999a: 51, 1), citado por Prado Aragonés (2004):

Debe contribuir tanto al conocimiento de las variedades geográficas (lenguas y dialectos), sociales (sociolectos), funcionales (registros) e individuales (estilos) de la lengua, como a la conciencia sobre cómo las personas usan una u otra variedad de su repertorio lingüístico en función de sus habilidades sociolingüísticas, de sus intenciones, de su origen geográfico y sociocultural y de las características de la situación y del contexto de comunicación. (Prado Aragonés 2004, p. 125)

Todo ello con la finalidad de adquirir el mejor grado de competencia comunicativa. Según Prado Aragonés (2004):

Desde los primeros estadios de la enseñanza, se debe inculcar la idea de que nuestra lengua y cultura no son las únicas ni las mejores, que hay otras muchas lenguas y culturas diferentes a las nuestras, pero no por eso ni mejores ni peores, pes todas merecen el mismo respeto.

Con el fin de erradicar prejuicios y estereotipos infundados, basados en la escasa o errónea información, así como en la información parcelada que a menudo recibimos a través de los medios de comunicación, se debe fomentar el interés por el conocimiento de otras lenguas y otras culturas, adoptando una visión plural y tolerante.

El conocimiento y dominio de un amplio repertorio de registros y usos lingüísticos, así como el dominio de códigos no lingüísticos, y su adecuación a cada situación, serán las claves para ampliar las posibilidades comunicativas de los alumnos que les permitan una mejor interacción con hablantes de otras procedencias.(Prado aragonés, 2004, p. 126)

4.4.3. Métodos de alfabetización para inmigrantes

La situación de los alumnos/as procedentes de otros lugares fijará el tratamiento educativo que se les ofrece.

Boyzon- Fradet, (1997:68;), citado por Muñoz López (2001:1), afirman:

... el alumno/a inmigrante es percibido como alguien potencialmente destinado al fracaso: un minusválido lingüístico, como minusválido cultural (vive en su familia otro tipo de prácticas culturales, incompatibles con nuestra sociedad), minusválido social (la supuesta indiferencia de sus padres por su trabajo escolar, se une a su ignorancia de la lengua y a las difíciles condiciones de vida... (Muñoz López, 2001:1)

En Educación Infantil, independientemente del método que se lleve a cabo, es imprescindible hacer hincapié en el registro fonológico de las vocales. Asimismo, como en la mayoría de los casos son alumnos y alumnas procedentes de países donde su idioma materno es distinto al castellano, el papel del docente recae sobre todo en la comprensión semántica. Del mismo modo, hay que tener en cuenta otros aspectos como:

- Evitar confusiones silábicas.
- Identificación de las palabras reconociendo las vocales y las sílabas.
- Usar el juego como herramienta para la que el aprendizaje sea más atractivo para los niños, pero, sobre todo, eficaz.

La integración en las aulas de los alumnos y alumnas procedentes de otros países es un reto cada vez más asentado en nuestro sistema educativo. En la provincia palentina, un centro educativo de infantil y primaria con un número de 20 alumnos y alumnas procedentes de otros países: Marruecos, mayoritariamente, Colombia, Ecuador, etc. han planteado una serie de recursos para trabajar la lectoescritura, sobre todo, en la etapa de Educación Infantil.

Ana Moreno (2018), profesora del centro, y autora de la metodología:

Con esta sencilla metodología se trata de trabajar las vocales, consonantes pero, sobre todo, la comprensión semántica. Se trabaja mucho en infantil, pero también en primaria. No se trata de retrasar el

nivel académico de ningún alumno o alumnas, ni siquiera de los y las que ya saben leer, sino de hacer que el aprendizaje sea cada vez más sólido. Está enfocado, sobre todo, para los alumnos y alumnas procedentes de Marruecos, ya que los sonidos vocálicos no los tienen en su lengua materna y, de esta manera, garantizamos su aprendizaje. Véase la imagen 4.5.

Imagen 4.5.

<p>Cuento en formato digital, con sencillas palabras acompañadas de imágenes, a través del cual los alumnos y alumnas aprenden a identificar las palabras con sus imágenes. Además, son consonantes que se han trabajado anteriormente en clase y se trata de elaborar palabras sencillas con esas consonantes y las cinco vocales.</p> <p>El libro, lo imprimen en clase, y cada niño o niña lo lleva a casa para seguir la misma línea de trabajo con sus padres, y de esta manera, favorecer la implicación de los padres en el proceso lectoescritor de sus hijos.</p>	
--	--

Fuente: <http://anammb.blogspot.com.es/search/label/Infantil>

4.4.4. Las TICS (Tecnologías de la información y comunicación) como herramienta de integración

En la actualidad, nos encontramos inmersos en una sociedad postmoderna y multicultural, caracterizada por los continuos avances científicos, tecnológicos, en las

telecomunicaciones y los constantes flujos migratorios, que plantean nuevas exigencias, demandas y desafíos al ámbito educativo.

Tal y como plantean Tubela y Vilaseca (2005), citados por la Revista DIM (abril 2013), la educación del siglo XXI no puede conformarse en ningún caso con ser un instrumento de mera reproducción de informaciones variadas, sino un espacio privilegiado para la reconstrucción crítica de una cultura compleja, diversa, rica, cambiante y dinámica, donde el aprendizaje en red y las TIC mejoren la calidad educativa y el crecimiento personal y colectivo de todas las personas involucradas, es decir, alumnos y alumnas, padres, etc. (Pérez Gómez, 2012).

Todo ello hace necesario reflexionar sobre el nuevo papel que las escuelas, desde un paradigma inclusivo, compresivo e intercultural han de asumir, aprovechando las posibilidades y oportunidades que nos ofrecen las TIC para superar esa distancia entre la escuela y las realidades socioculturales mediatizadas por el uso cada vez más masivo de las redes sociales y la implantación de modelos formativos flexibles y dinámicos (De Haro, 2010).

Atendiendo a lo expuesto por Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010), al igual que el uso de las TIC en la enseñanza está teniendo un papel muy importante para lograr un replanteamiento metodológico, didáctico, curricular, organizativo en todos los niveles educativos para favorecer la calidad de los procesos educativos; también constituyen un instrumento valioso para aproximar culturas diferentes, reflexionar sobre los rasgos distintivos, promover una comunicación fluida y eficaz entre sus miembros y lograr la superación de conflictos que se generan por el rechazo de lo que se desconoce.

De este modo, permiten materializar los conceptos de interactividad, interconexión, instantaneidad, intercambio, conocimiento, enriquecimiento y ciudadanía intercultural, y, por lo tanto, es necesaria una estrategia metodológica basada en el aprendizaje cooperativo, participativo y conjunto entre los centros de todos los lugares del mundo (Puigvert y Otros, 2006). Para lograr esta iniciativa, las TIC constituyen una herramienta fundamental.

4.5. ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

Partimos de que el constructivismo, como teoría psicológica, propone que todo el conocimiento sea un producto de la propia construcción que el sujeto realiza al interactuar con el mundo exterior e intentar, de alguna forma, comprenderlo. En esta interacción, las diversas aproximaciones y experimentaciones que hace un niño/a del tiempo son el ejemplo de su esfuerzo paulatino por comprender, sus esquemas o estructuras mentales.

El enfoque constructivista tiende a considerar que tanto la lectura como la escritura son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados; es decir, que leer y escribir son básicamente actividades con las que construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo que nos rodea, dependiendo así del aspecto sociocultural en el que nos desenvolvemos.

A partir del enfoque constructivista de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, se les enseña a los alumnos/as el carácter instrumental del lenguaje escrito como medio para resolver necesidades prácticas y concretas de su vida cotidiana, de modo que se trabaja el lenguaje escrito a lo largo de toda la actividad escolar.

Desde esta perspectiva, el modelo constructivista, considera la lectura y la escritura como dos procesos muy relacionados, que, en situaciones educativas, tienen que abordarse de manera global, entendiendo por método global, según Noguera (2001), “método que parte de la palabra o la frase para llegar a sus elementos: las sílabas, las letras, los sonidos”. Este método, considerado como más “natural” por muchos especialistas, vino a dar respuesta a las limitaciones del método tradicional, que parte de las letras para llegar a las frases.

Este enfoque global se coordina con un método de trabajo en el que los niños/as son los principales protagonistas, proponiendo ideas, inquietudes interesantes sobre las que investigar y trabajar, donde el uso de la lectura y la escritura ocupan un lugar fundamental. Por lo que es imprescindible realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje propio y personal, partiendo de las necesidades que surgen en el aula, lo más contextualizado posible y adaptado a la características de los alumnos/as, respondiendo de esta manera cada situación que surja en el contexto educativa, y muy concretamente

en el aula. En definitiva, en la perspectiva constructivista hay momentos para escrituras funcionales y hay otros momentos para tomar conciencia sobre las letras, las vocales, las formas mayúsculas o minúsculas, las sílabas, etc. Son necesarias, a veces, muchas actividades que siempre se han realizado en infantil para tomar conciencia sobre la propia escritura; lo que es imprescindible es partir de textos funcionales, significativos y emplear la lectoescritura diariamente para las actividades cotidianas: listados, notas para casa, cuentos, canciones, apuntarse para hacer alguna actividad, poner el nombre en los trabajos, etc.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Podemos definir una propuesta de intervención educativa como el conjunto de estrategias y técnicas orientadas a mejorar la práctica docente, teniendo en cuenta las capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje del alumnado. Siempre estará encaminada a buscar un aprendizaje constructivo, significativo y funcional, atendiendo a la diversidad del alumnado, es decir, ofrecer un aprendizaje individualizado y personalizado.

Sin olvidar el papel que desempeña el docente en todo momento en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, creando un aprendizaje cooperativo y participativo, el cual nos lleve siempre a la consecución de las competencias básicas, tal y como establece nuestra legislación vigente, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

El presente estudio es un reflejo de las experiencias vividas durante el periodo de cuatro meses de prácticas, centrándome principalmente en la observación y actuación en el aula de Educación Infantil compuesta por 21 niños y niñas de cuatro años. Así, he querido reflejar la puesta en práctica de mi TFG, y conocer las características de los alumnos en esta etapa educativa, además de aquello que se trabaja en relación con la lectoescritura. Por último, lo que se transmite y, sobre todo, se desarrolla en un aula donde los más pequeños no dejan de crecer diariamente, no sólo en lo académico, que también, sino como personas, relacionando los conocimientos con su entorno y rutina diaria.

OBJETIVOS GENERALES

El objetivo general que perseguimos con la realización de estas actividades es: desarrollar un conocimiento fonológico en nuestros alumnos que les ayude a lograr un desarrollo de la lectoescritura adecuado. Para ello, planteamos una serie de actividades en las que los alumnos y alumnas de 4 años son los protagonistas de su propio aprendizaje.

Como objetivos específicos para los alumnos, hemos establecido los siguientes:

- ✚ Identificar y contar las palabras que componen una oración.

- ✚ Reconocer aquellas palabras que riman con otras.
- ✚ Identificar las sílabas que componen una palabra.
- ✚ Formar nuevas palabras manipulando sílabas.
- ✚ Identificar los fonemas que componen una palabra.
- ✚ Formar nuevas palabras manipulando fonemas: rimas, trabalenguas, etc.

METODOLOGÍA

Se tendrán en cuenta una serie de principios de intervención psicopedagógicos, así pues, partiremos de un eje globalizador (en este caso, el planeta) y comenzaremos identificando el nivel de desarrollo de nuestros alumnos, es decir, sus capacidades, conocimientos y motivaciones. De este modo, podremos ayudar a los niños y niñas a establecer vínculos sustantivos entre los nuevos contenidos que hay que aprender y los que se encuentran en la estructura cognitiva del sujeto que aprende, asegurándonos así, la construcción de aprendizajes significativos y la modificación de los esquemas de conocimiento que cada uno de los alumnos y alumnas poseen.

Además, estimularemos en todo momento la capacidad creativa, manipulativa, mental y reflexiva del alumno a través de actividades que se basen en la observación, exploración y experimentación, apoyándonos en el juego, dado que éste tiene un carácter lúdico y, a la vez, aporta gran significado de aprendizaje. Todo ello irá acompañado de la atención individualizada, atendiendo de esta manera las necesidades de cada niño/a, en la socialización e integración en el grupo, favoreciendo una interacción cooperativa entre los alumnos y alumnas, y en la promoción de la autonomía en todos los ámbitos, incluido el aprendizaje.

TEMPORALIZACIÓN

La propuesta de intervención se ha llevado a cabo durante un mes, dos actividades por semana, los miércoles y jueves. Dichas actividades están enmarcadas dentro de la organización pedagógica de la profesora con la que realicé mi Practicum. En definitiva, he llevado a cabo ocho actividades.

A la hora de llevar acabo la presente propuesta de intervención, se han tenido en cuenta varios aspectos:

- Rutinas de lectura en el aula.
- Desarrollo lectoescritor de los alumnos y alumnas.
- Autonomía a la hora de escribir y leer.
- Madurez para entender las explicaciones dadas previas a la actividad.

ACTIVIDADES:

PASEO POR LOS REFRANES

I. OBJETIVOS:

- ✚ Conocer los refranes de primavera.
- ✚ Desarrollar la lectura a través de frases sencillas.
- ✚ Fomentar el interés por la lectura en los alumnos y alumnas.

II. CONTENIDOS

- ✚ Refranero popular de primaveras.
- ✚ Rimas.
- ✚ Juego de palabras.

III. DESARROLLO

La actividad un paseo por los refranes surge del interés de un niño en concreto. Le había tocado llevar el libro viajero, y en este caso su tema principal era la primavera. Además, había añadido dos sencillos refranes de esta estación, lo cual al comentarlo en clase todos los niños y niñas empezaron a repetirlos y él mismo se comprometió que investigaría más sobre el tema.

Aprovechando, el interés de los alumnos y alumnas, elaboré la presente actividad que consiste en: escoger un espacio del aula (en este caso, era donde se realiza

siempre la asamblea) allí, se expusieron todos los folios de colores, cada dos folios del mismo color eran un refrán. Por grupos de cuatros, se iban ayudando. Al principio los alumnos no sabían que el mismo color era el refrán completo entonces, leían en alto, algunas veces acertaban y otras no, hasta que dos niños se dieron cuenta del detalle del color y rápidamente iban directos sin ni siquiera leerlo.

IV. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo a lo largo de esta actividad es lúdica, cooperativa y de aprendizaje significativo. En este sentido, siguiendo la afirmación de Ausubel (1983) que plantea: *que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.*

V. RECURSOS

- MATERIALES: Los materiales que hemos usado en la actividad son los siguientes:
 - Folios de colores.
- HUMANOS
 - Los alumnos y alumnas: divididos en grupos, es decir, tres grupos compuestos por cinco niños y niñas, y un grupo de seis.
- ESPACIALES
 - Aula: el rincón de la asamblea, puesto que los alumnos y alumnas lo asocian con la tranquilidad, relajación, pero, sobre todo, silencio y respeto de turno de palabra.

VI. TEMPORALIZACIÓN

La actividad se desarrolló un viernes a la hora del cuento, ya que de esta manera asocian la lectura con la actividad. Tuvo una duración de 25 minutos, en los cuales se les permitía estar de pie sólo cuando era el turno del grupo al que le tocaba unir

refranes. Si no era así, tenían que estar sentados y guardando silencio, para que el grupo que estuviera participando en ese momento pudiese estar concentrado.

VII. EVALUACIÓN

La evaluación de esta actividad se ha realizado por grupos. Asimismo, he realizado una autoevaluación, para tener en cuenta aquellos aspectos que considero mejorables, de cara a la próxima vez que realice la actividad.

Nota: esta actividad tuvo éxito, al observar que a los alumnos y alumnas les había gustado, y que era necesario trabajarla más e incidir más en los refranes, tuvo una prolongación de tres sesiones en la misma semana, es decir, tres días seguidos.

Ítems:	Grupo A (2 niñas y 4 niños)	Grupo B (2 niñas y 3 niños)	Grupo C (3 niñas y 2 niños)	Grupo D (2 niñas y 3 niños)
Participación en la actividad	Participaron todos, aunque sí que es cierto que destacaría la participación de dos niños en concreto que son los que estaban muy atentos.	La participación de este grupo ha destacado por su hegemonía. Todos estaban atentos lo cual han ido resolviendo la actividad en poco tiempo.	Han participado, pero con apoyo de la profesora. Animándoles, porque estaban dispersos.	Participaron activamente todos los integrantes del grupo.
Colaboración entre los miembros del grupo	Han colaborado entre todos, ayudándose aunque este grupo rápidamente delegó la responsabilidad a un compañero que es el que mejor lee.	Han colaborado todos entre ellos. Aunque se percibe perfectamente qué alumno/a lee mejor, ya que identifica rápidamente los refranes.	Este grupo, ha tenido incluso el apoyo del grupo B, porque les costaba bastante concentrarse.	Muy positiva, además la actitud de los niños y niñas ha sido muy buena a la hora de estar atentos, pensar, reflexionar, etc.
Identificación de	Les ha costado	Bastante buena.	Identificaban las	Dos de los miembros

las letras	un poco, quitando un niño que lee muy bien.		letras, pero no los refranes.	de este grupo, fueron quienes se dieron cuenta de la “trampa” del color era el complementario de los refranes.
Reconocer los refranes	Al decírselo yo en alto el refrán completo los han ido reconociendo.	Algunos sí que los reconocían rápidamente y otros les costaban un poco más.	Tampoco los han reconocido, aunque sí que es cierto que al final poco a poco sí.	Sí. Porque el niño que había hecho el “libro viajero” de refranes era de este grupo.
Autoevaluación	Considero que ha sido una actividad en la que se han divertido la mayoría de los alumnos y alumnas, aunque sí que es cierto, que igual habría que haber trabajado en el aula más los refranes antes de realizar la actividad.			

CUENTACUENTOS

I. OBJETIVOS

- ✚ Interesar a los alumnos/as por lectura como fuente de conocimiento, relacionados con la naturaleza, la historia, el arte el deporte y por supuesto la lectura.
- ✚ Descubrir las posibilidades que ofrece la lectura como forma de entretenimiento y disfrute del tiempo libre.
- ✚ Mejorar con la lectura las propias capacidades comunicativas; hablar, leer, escuchar y escribir, aumentando el vocabulario y fijando la ortografía.

II. CONTENIDOS

- ✚ Rana
- ✚ Elefante
- ✚ Abeja
- ✚ Tortuga

III. DESARROLLO

La actividad cuentacuentos surge de los intereses que tienen los alumnos y alumnas en los cuentos. En varias ocasiones en clase, a raíz de la actividad de intercambio de libros, los alumnos y alumnas comentan en el aula su interés por la lectura, el gusto que les da que les lean un cuento. Asimismo, y partiendo de esa base, quise que conociesen un cuento representado de una manera atractiva: con un Khamisibai.

El khamisibai es un instrumento que favorece la lectura, puesto que se trata de ir pasando lámina en lámina, y contando la historia. Con este instrumento se pueden contar tantas historias como la docente quiera, ya que con las mismas imágenes incluso se pueden adaptar varias historias.

IV. METODOLOGÍA

La metodología que se va a llevar a cabo es a través del Khamisibai, un instrumento novedoso, llamativo que tiene por finalidad captar el interés y la motivación de los alumnos/as en las historias narradas. Además, se pueden dramatizar, adaptar incluso al contexto de la propia clase haciendo así que cada niño/a se sienta identificado y reflejado con lo que se está contando.

Es una metodología activa, participativa, pero, sobre todo, dinámica y lúdica, con el fin de que los alumnos/as vean en la lectura el placer del conocimiento.

V. RECURSOS

- MATERIALES: Los materiales que hemos usado en la actividad son los siguientes:
 - Cuento.
 - Khamisibai.
- HUMANOS
 - Los alumnos y alumnas: divididos en grupos, es decir, (tres grupos compuestos por cinco niños y niñas, y un grupo de seis).
- ESPACIALES
 - Aula: el rincón de la asamblea, puesto que los alumnos y alumnas lo asocian con la tranquilidad, relajación pero sobre todo; silencio y respeto de turno de palabra.

VI. TEMPORALIZACIÓN

La actividad se desarrolló un viernes a la hora del cuento, ya que de esta manera asocian la lectura con la actividad. Tuvo una duración de 40 minutos. A lo largo de esta actividad, al mismo tiempo que se iba contando la historia, se les iba preguntando a los alumnos y alumnas, para establecer diálogo y, de esta manera, asegurar su motivación a la hora de narrar la historia.

VII. EVALUACIÓN

La actividad se llevó a cabo durante 40 minutos, ya que es el tiempo que se dedica al cuento. Tras haber tenido toda la semana cargada de actividades, realizar una actividad en la que se fomente la participación es un reto, y más siendo un viernes, y a última hora a modo de relajación.

Evaluación a los alumnos y alumnas:	Autoevaluación
<p>Ha sido una actividad en la que han participado todos los niños y niñas. Y gracias a esa participación, al finalizar la actividad, se realizó una asamblea para comprobar si los más pequeños habían estado atentos, y por ello se realizó una especie de ficha en la cual los propios alumnos y alumnas representaban: dibujos o palabras sueltas lo que les ha gustado y lo que no.</p>	<p>Como una manera de corregir ciertos errores en caso de que los hubiese, me autoevalúo la actividad, y sí que es cierto que quizás era bueno en vez de haberla realizado un viernes, haber escogido otro momento porque se notaba que los alumnos ya estaban cansados y eso repercute de alguna manera en que su rendimiento, pero sobre todo; su atención no es la que me hubiera gustado. Aun así, sí que es cierto que participaron todos, y se divirtieron sobre todo en el momento en el que mezclaba canción con cuento.</p>

PUZLE DE LETRAS

I. OBJETIVOS

- ✚ Mejorar la expresión oral.
- ✚ Leer de forma espontánea identificando las letras y palabras con las imágenes.
- ✚ Desarrollar estrategias para reconocer las letras de una forma más rápida.

II. CONTENIDOS

- ✚ Puzle de letras.

III. DESARROLLO

La actividad Puzle de letras es una actividad que consiste en ir realizando un puzle en el cual aparecen palabras sencillas, acompañadas con imágenes. Es un puzle realizado por mí, como estrategia de lectoescritura rápida, apoyándose en la identificación de las imágenes con las palabras.

Puzle de letras es un instrumento que favorece la lectura, puesto que se trata de ir complementando las letras conforme a la imagen que se percibe al lado, es decir, casa y la imagen de una casa y las cuatro letras que componen la palabra, entonces los alumnos y alumnas tendrían que ir juntándolas hasta que la palabra esté totalmente completa.

Al ser una manera tan visual y gráfica, a los alumnos les resultará atractiva, pero, sobre todo, más significativa, ya que asocian la imagen, las letras (tanto consonantes como vocales) con la palabra fonéticamente, y esto también es una manera de manipular tanto las letras como las palabras ya hechas.

IV. METODOLOGÍA

La metodología que se va a llevar a cabo es a través de la manipulación, la experimentación que los propios alumnos y alumnas realizan con las letras para completar las palabras que se están trabajando. Además, se pueden desplegar, puesto que tienen velcro, y tantas palabras como quieran, lo único que habría que ajustar es

la imagen, ya que sólo expuse unas sencillas, aquellas palabras que consideré que a los alumnos y alumnas les pudiesen resultar accesibles: gato, casa, cole, perro, etc.

Es una metodología activa, participativa, pero, sobre todo, dinámica y lúdica, con el fin de que los alumnos/as vean la lectoescritura como un juego y no una actividad cerrada, y de esta manera, hacer que aprender y jugar sean dos sinónimos para ellos.

V. RECURSOS

- **MATERIALES:** Los materiales que hemos usado en la actividad son los siguientes:
 - Letras con imágenes.
 - Tabla de cartón donde colocar las letras e imágenes.
- **HUMANOS**
 - Los alumnos y alumnas: divididos en grupos, es decir, (tres grupos compuestos por cinco niños y niñas, y un grupo de seis)
- **ESPACIALES**
 - Sus mesas, cada niño/niña en su sitio, aunque es una actividad que se realizaría por vagones mientras un vagón (grupo compuesto por cinco niños/as) estén trabajando esa actividad, otros pueden trabajar otra.

VI. TEMPORALIZACIÓN

La actividad se desarrolló un viernes después de inglés, ya que es la hora asociada a la lectura. Tuvo una duración de 25 minutos, en los cuales se les permitía estar trabajando en otras actividades (rincones, por ejemplo) y, de esta manera, permitir que el grupo que esté manipulando las letras en ese momento esté totalmente concentrado en la actividad.

VII. EVALUACIÓN

Evaluación a los alumnos y alumnas:	Autoevaluación
<p>Ha sido una actividad divertida, en la cual han participado todos los alumnos y alumnas. Además, han podido manipular de primera mano las letras, tantear con las consonantes (que se habían o no trabajado en clase) que era una manera también de conocerlas a través del juego, montar palabras que no existen pero que para ellos sí, y de esta manera preguntarse unos a otros si la palabra es correcta, etc. al final y al cabo es un aprendizaje colaborativo pero a la vez significativo para ellos.</p>	<p>Lo único que hubiera cambiado quizás de esta actividad, hubiera sido mezclar los grupos, para que de esta manera trabajen más entre ellos y no ser siempre el mismo grupo. Sí que es cierto, que hubiera sido diferente porque “se copian” entre ellos los que lo hacen habitualmente miran al de al lado y lo copian aunque esté mal. De esta manera hubieran trabajado en grupo pero sin mirar.</p>

JUEGOS LINGÜÍSTICOS

I. EVALUACIÓN INICIAL

Antes de llevar a cabo la actividad, se plantearán una serie de cuestiones para tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y alumnas.

- ✚ ¿Qué es un poema?
- ✚ ¿Quién sabe alguna adivinanza?
- ✚ ¿Qué es una retahíla?

II. OBJETIVOS

- ✚ Mejorar la expresión oral.
- ✚ Favorecer el desarrollo memorístico.
- ✚ Desarrollar estrategias para combinar las palabras, rimas, etc.

III. CONTENIDOS

- ✚ Rimas
- ✚ Poemas
- ✚ Retahílas
- ✚ Adivinanzas
- ✚ Trabalenguas

IV. DESARROLLO

La actividad se presenta a los alumnos y alumnas como una forma de juego, en la cual tienen que intervenir todos y todas, trabajando nociones espaciales como pueden ser: dentro, fuera, cerca, lejos, salir, entrar, etc.

Consiste en colocarse todos en círculo, en la zona de la alfombra, y se van diciendo poemas, adivinanzas, retahílas, trabalenguas, para comprobar la participación de los alumnos y su grado de conocimiento se irán repitiendo y animando de manera individual su colaboración en la actividad. De este modo, al acabar, y por grupos de cuatro, se les pedirá que inventen un trabalenguas, un poema, una adivinanza, y una retahíla, pero comprobar que se ha entendido de manera adecuada la actividad. Véase en anexos: los poemas, trabalenguas, retahílas, y adivinanzas que se han llevado a cabo en esta actividad. Lo harán en varias sesiones utilizando un recurso cada vez.

V. METODOLOGÍA

Metodología activa, participativa, pero, sobre todo, dinámica, lúdica y recreativa con el fin de que los alumnos/as vean en la literatura tradicional una forma de juego y no una actividad cerrada. De esta manera, hacer que aprender y jugar sean dos sinónimos para ellos.

VI. RECURSOS

- MATERIALES:
 - Poemas
 - Adivinanzas
 - Retahílas
 - Trabalenguas

➤ **HUMANOS**

- Los alumnos y alumnas: divididos en grupos, es decir, (tres grupos compuestos por cinco niños y niñas, y un grupo de seis)

➤ **ESPACIALES**

- Sus mesas, cada niño/niña en su sitio, aunque es una actividad que se realizaría por vagones mientras un vagón (grupo compuesto por cinco niños/as) estén trabajando esa actividad, otros pueden trabajar otra.

VII. TEMPORALIZACIÓN

La actividad se desarrolló un miércoles después del almuerzo, ya que es la hora asociada a la lectura. Tuvo una duración de 25 minutos, en los cuales se les permitía estar trabajando en otras actividades y posteriormente inventar ellos mismos: poemas, retahílas, trabalenguas y adivinanzas.

NC: No conseguido.

C: Conseguido.

EP: En proceso.

VIII. EVALUACIÓN

Alumnos	Poemas	Adivinanzas	Retahílas	Trabalenguas
A1	NC	C	NC	NC
A2	NC	C	NC	NC
A3	NC	C	NC	NC
A4	C	C	NC	EP
A5	EP	EP	NC	EP
A6	EP	EP	EP	EP
A7	EP	EP	EP	EP
A8	NC	EP	NC	NC
A9	NC	EP	NC	NC
A10	NC	EP	EP	NC
A11	C	NC	EP	EP
A12	EP	NC	EP	NC
A13	EP	NC	EP	EP
A14	EP	EP	EP	EP
A15	C	EP	C	EP
A16	NC	EP	NC	NC
A17	NC	EP	NC	NC
A18	NC	C	NC	EP
A19	NC	NC	NC	NC
A20	NC	NC	NC	NC
A21	EP	C	EP	NC

Fuente: elaboración propia

PARCHIS DE HISTORIAS

I. OBJETIVOS

- ✚ Mejorar la expresión oral.
- ✚ Favorecer el desarrollo de la imaginación y creatividad.
- ✚ Desarrollar estrategias para contar historias, cuentos, narraciones, etc.

II. CONTENIDOS

- ✚ Cuentos.
- ✚ Historias inventadas.
- ✚ Vocabulario.

III. DESARROLLO

La actividad se presenta a los alumnos y alumnas como una forma de juego, en la cual tienen que intervenir todos y todas. En grupos de cinco o seis, van rotando por el rincón donde se han colocado los (cuadrados) y en cada del lado cuadrado aparece una imagen diferente.

De esta manera, al azar, escogen un cuadrado lo tiran y de ahí tienen que ir narrando una historia, enlazando lo que ha dicho el compañero anterior, y con eso se estructura definitivamente un cuento en cuestión de minutos, e inventado totalmente por los niños y niñas.

En el momento que se está desarrollando la actividad, mi papel es el de ir preguntando a los alumnos/as y enlazando la historia para favorecer su participación, y de esta manera crear un ambiente en el que cada parte del cuento es igual de válida que la interior, sin menospreciar la imaginación y creatividad del compañero/a que lo ha comentado. Véase la imagen (Anexos)

IV. METODOLOGÍA

Metodología activa, participativa y, en especial, dinámica, lúdica y recreativa con el fin de que los alumnos/as vean en la literatura un juego divertido, pero, sobre todo, que a la hora de inventar una historia, un cuento, etc. no es tan complicado, y que todos los niños/as pueden crear, porque los grandes artistas, también fueron niños y niñas como ellos/as, desarrollando la imaginación de cada uno.

V. RECURSOS

- MATERIALES:
 - 6 Cuadrados y en cada lado una imagen diferente.
- HUMANOS
 - Los alumnos y alumnas: divididos en grupos, de cinco y seis
- ESPACIALES
 - El aula, en concreto el rincón de la alfombra.

VI. TEMPORALIZACIÓN

La actividad se desarrolló un miércoles después del almuerzo, ya que es la hora asociada a la lectura. Tuvo una duración de 40 minutos, en los cuales yo iba trabajando cada diez minutos con un grupo, mientras el resto de los grupos realizaba otras actividades con la tutora.

VII. EVALUACIÓN

La evaluación de la actividad se realizó en la siguiente tabla:

Ítems	Grupo 1 (2 niñas y 3 niños)	Grupo 2 (3 niñas y 2 niños)	Grupo 3 (2 niñas y 3 niños)	Grupo 4 (2 niñas y 4 niños)
Imaginación y creatividad	Les costó un poco sobre todo entender la actividad. Tuve que repetir el ejemplo en varias ocasiones.	Algunos componentes del grupo eran quienes llevaban “la voz cantante de la actividad.	Excepto un niño, los demás todos quisieron participar, e incluso animaban al resto.	Al principio les costó un poco sobre todo porque no les gustaban las imágenes que les tocaba para contar con ellas la historia.
Desarrollo del lenguaje	Los componentes de este grupo, tienen buen desarrollo del lenguaje, inventan la historia conforme a alguna que ya sabían, relacionándola.	Adecuado.	Excepto un niño, que le cuesta hablar, los demás bien.	Adecuado. Hacían uso de tecnicismos de cuentos: erase una vez,... etc.
Comunicación no verbal (gestos, representaciones)	Intentaban hacer gestos, pero sobre todo sonidos.	Adecuado.	Adecuado, representaban los sonidos, gestos de animales.	En este caso, les costó algo más la representación, y quizás sea porque no sabían cómo representar las imágenes que les tocaban.
Autoevaluación:	Lo único que cambiaría de esta actividad, quizás el tiempo. 10 minutos para cada grupo me parece poco para como han respondido los alumnos/as.			

6. CONCLUSIONES

El presente Trabajo de Fin de Grado me ha permitido extraer una serie de conclusiones acerca de la lectoescritura en la etapa de Educación Infantil. Tras realizar una revisión teórica del tema, he logrado una visión global y más concreta respecto a los diferentes recursos para la estimulación de la lectoescritura. Tanto leer como escribir son dos procesos fundamentales en el desarrollo del niño, sobre todo, la lectura, ya que desarrolla procesos neurológicos que ayudan en su completo desarrollo.

He podido apreciar el papel fundamental que desempeñan tanto los maestros y maestras como los padres, como un único “equipo” para trabajar, en la misma línea, el desarrollo lectoescritor. Desde mi punto de vista, lo mejor es enseñar a los niños y niñas a leer a edades muy tempranas, siempre que su madurez sea acorde. De este modo, aprenden más rápido y es mejor para ellos y sus familias. Leyendo se benefician el resto de capacidades y se logran aprendizajes más rápidos, beneficiosos para los niños y niñas.

En este proceso de desarrollo de la lectoescritura, considero que es imprescindible presentársela a los niños y niñas desde un punto de vista lúdico, como algo divertido, un juego, y evitando el aburrimiento y la monotonía, con el fin de garantizar que sea de su interés y aprenden más motivados.

Asimismo, he podido apreciar los prejuicios de la sociedad con respecto a aprender a leer y escribir desde edades muy tempranas. Concretamente, en el seno familiar hay padres que tienen una especie de “obsesión” porque sus hijos e hijas sepan leer y escribir a la perfección, y se les olvida que hay que respetar el desarrollo de cada niño/a; hay darles su tiempo, sin presión, porque, en vez de favorecer su desarrollo, tendríamos efectos negativos.

En lo referente a la escritura, decir que cuanto antes los adultos lean con ellos, les cuenten historias, practiquen con ellos el hábito de la lectura, antes aprenderán a leer y les será mucho más fácil esta tarea, puesto que los niños y niñas imitan el modelo que tienen de referencia: los padres, los profesores y profesoras, etc.

De acuerdo con Eduardo Alighieri (1979), “tu legado no está en el dinero que heredan tus hijos, sino en las enseñanzas invaluable que les dejas con tu ejemplo”.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS LEGISLATIVAS:

- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, mediante la cual se regula la titulación de Maestro o Maestra en Educación Infantil.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

BIBLIOGRAFÍA:

- Sole, I.(2013). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Bigas, M. Correig, M. (2000). *Didáctica de la lengua de la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Noguera Galera, F. (2001). *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Prados Aragonés, J.(2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Ajuriaguerra, A. *La escritura del niño: La evolución de la escritura y sus dificultades*. Pedagogía/papel 451/ Editorial Laia. La escritura del niño (pp. 31-33)
- Maruny, et al. (1993). *Aprendizaje: Implicaciones Didácticas*.

WEBGRAFÍA:

Publicado: [14 de diciembre del 2009] Sánchez, Carmen.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf Rescatado: (6 de marzo del 2018)

Publicado: (13 de julio del 2016) por Delgado, J.
<https://www.etapainfantil.com/ensinar-leer-ninos#more-60> rescatado: 16 de marzo del 2018.

Publicado: [04 de enero del 2007]
<https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf> Rescatado: (6 de marzo del 2018)

Publicado: [7de abril del 2013] Harro, Olalla.
<http://actividadesinfantil.com/archives/8379> Rescatado: (23 de marzo del 2018)

Publicado: [10 de junio del 2014] Dávalos Ramírez, Charo.
<http://elblogdecharitodr.blogspot.com.es/2011/06/metodo-de-lectoescritura-con-enfoque.html> Rescatado: (24 de marzo del 2018)

<http://aldorey-serrano.blogspot.com.es/2010/05/el-docente-como-mediador-en-la.html>

Publicado: [6 de enero del 2016] Rodríguez, Marta.
<http://www.pequefelicidad.com/2016/01/aprender-leer-y-escribir-con-el-metodo.html>
Rescatado (7 de abril del 2018)

Publicado: [14 de diciembre del 2009] Sánchez de Medina, Carmen M^a
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdfRescatado (7 de abril del 2018)

Publicado: [12 de abril del 2015] Fundación Educativa
<http://www.fundacionoportunidad.cl/assets/uploads/rie/recursos/9c35f-etapas-del-proceso-de-la-escritura.pdf> Rescatado: (22 de abril del 2018)

Publicado: [junio del 2014] <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6685/1/TFG-L571.pdf> Martínez Calabuig, S. Rescatado (29 de abril 2018)

Publicado [Abril 2013] <http://aulaintercultural.org/2014/04/15/la-interculturalidad-a-traves-de-las-tic-un-proceso-de-aprendizaje-en-red/> Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Rescatado (30 de abril del 2018)

Publicado [20 de febrero del 2016]
<https://www.pinterest.es/pin/451134087649808854/> Ferlwis, M. Rescatado (30 de abril del 2018)

Publicado
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1525168182&Signature=eMXyovuQgzmYXnZvGDTkOgE5cCE%3D&response-content-

[disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEOLOGICO.pdf](#)rescatado (1 de mayo del 2018)

Publicado [5 de enero del 2017] <http://es.calameo.com/read/0012615879ca102742dba>
Moreno, A. Rescatado (1 de mayo del 2018)

Publicado: [Junio 2013] <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3141/1/TFG-B.183.pdf>
de Pablos Llorente, D. Rescatado (13 de mayo del 2018)

8. ANEXOS

Poemas

- La pelota
Tengo una pelota
Que salta y bota
Si se rompe
Me compro otra
Popular

Yo vi la Luna grandota
Así (gesto) yo la pude ver
Pero estaba tan arriba
Que no la pude coger

(Anónimo)

Retahílas

- “Subir-bajar
Subir-bajar...
Dale-dale
Dale sin parar...”

- “En un café
Se rifa un pez
Al que le toque
El número tres
1, 2 y 3...”

- “Uno y dos
- Pito, pito, colorito
- Dónde sales tan bonito
- De la acera verdadera
- Pim, pam fuera.”

Adivinanzas

- Soy redonda y soy blandita
Soy redonda y sé botar
¿Quién soy?
(La pelota)
- Soy de trapo y tengo pelo
Si me abrazas yo me duermo
¿Quién soy?
(El osito de peluche, del método)

Trabalenguas

- Este era un paje de pijipaja
De pijipaja de la pijipajería
- Col, caracol y ajo
Ajo, caracol y col.
Col, caracol y ajo.
Ajo, caracol y col.

7.1. Resultados obtenidos de los cuestionarios realizados a los profesores de Educación Infantil.

Cinco maestras de Educación Infantil de diferentes Centros Educativos de la Provincia Palentina, tanto Públicos como Privados, han respondido la cuestión sobre la importancia de la lectoescritura en Educación infantil, cuyas respuestas pueden observarse en la tabla que aparece en el anexo 1. No obstante, a continuación vamos a realizar un pequeño comentario de los resultados obtenidos. Cuatro de las cinco maestras afirman que leer y escribir son dos procesos imprescindibles en la etapa. Y una afirma que es la sociedad la que “obliga” al sistema educativo a incluir este aspecto, aunque para ella considera que es muy precipitado ya que no están desarrollados totalmente.

Las maestras que en sus aulas tienen a niños y niñas procedentes de otros países por ejemplo: Marruecos donde NO se habla español, admiten tener dificultades de comunicación, más que con los niños y niñas, es con los padres de estos.

Véase la tabla: anexo 1.

<p>Maestra 1: Centro de Educación Infantil y Primaria Público. En un aula de 4 años, de 23 niños y niñas (de ellos 14 son niños y 9 niñas). De los alumnos 3 niños son inmigrantes y sus orígenes son (Marruecos, Ecuador, y República Dominicana).</p>	<p>“La lectura se trabaja bastante en infantil, pero sí que es cierto que la comprensión lectora no se perfecciona casi hasta finales del ciclo primeros de primaria.”</p> <p>“la escritura es un aspecto de la lengua que trabajamos también bastante, aunque hay que respetar mucho los ritmos de cada alumno/a”</p>
<p>Maestra 2: Centro de Educación infantil y Primaria, de carácter concertado. Un aula de 25 niños y niñas, de cinco años, y de los cuales (13 son niños y 12 niñas)</p>	<p>“Empezamos a trabajar la lectura en cuatro años, pero las vocales por ejemplo en tres años. Sin embargo, la escritura insistimos desde la representación fonética. Por ejemplo: la T de Trompeta. La P de Papá. Y en cinco años, realizamos sencillos</p>

	dictados pero con frases de su día a día. Para que lo asocien rápidamente.”
Maestra 3: Colegio Público de Educación Infantil y Primaria, de Palencia. Aula de 21 niños y niñas de los cuales (11 son niñas y 10 niños). Es un aula de 4 años, y hay una niña china, un niño Marroquí y una niña de padre español y madre ecuatoriana.	“No creo que sea necesario enseñarlos a leer y a escribir en educación infantil. Deberíamos seguir un poco el sistema finlandés, y que la etapa de educación infantil, esté marcado por su carácter lúdico”
Maestra 4: Colegio Público de Educación Infantil y Primaria, de Palencia. Aula de 24 niños y niñas de los cuales (13 son niñas y 11 niños). Es un aula donde hay una niña gitana.	“La lectoescritura es muy importante en infantil. Aunque yo por ejemplo considero que es más importante que sepan asociar lo que leen con su significado. No vale sólo saber leer y escribir, sino saber qué se lee y qué se escribe.”
Maestra 5: Colegio Concertado. Aula de 24 niños y niñas de los cuales (10 son niñas y 14 niños)	“Es imposible que aprendan ambos procesos en tan poco tiempo, pero es la sociedad que nos obliga a correr a este ritmo. Yo propondría que el sistema se centrara más en el aspecto lúdico más que lo académico. Son niños de 3 a 6 años, y una etapa que en el sistema es voluntaria. Si fuera obligatoria... que lo debería ser”
Todas las maestras consideran fundamental mantener contacto con los padres de sus alumnos y alumnas, además resaltan que la mayoría muestran interés por el proceso lectoescritor de sus hijos. Aunque también, llegan a la conclusión de que aquellos padres, que tienen hábito de lectura con sus hijos, estos se les nota rápidamente a la hora de hablar, manifiestan una riqueza de vocabulario fácilmente perceptible.	

Fuente: elaboración propia.

7.2. ENTREVISTA A: E.A.M (una niña de primero de primaria)

¿Cómo aprendiste a leer?

- Cuando estaba en cuatro años, la profesora nos enseñaba a leer los días de la semana, los meses, palabras pequeñas y cuando tenía cinco años; leíamos con la cartilla.

¿Cuántos años tenías?

- Cuatro años.

¿Te gusta leer?

- Me encanta. Cuando era más pequeña, leía muchos cuentos pero me gustaban mucho los puzles, dibujar, colorear. Los cuentos los leía siempre con papá, mamá o con la abuela.

¿Cómo aprendiste a escribir?

- En tres años, sabía escribir mi nombre, porque nos ponía todos los días con un cartel delante que ponía nuestros nombres y lo copiábamos.
- Primero aprendimos las vocales, luego las consonantes y en cinco años escribíamos frases pero cortitas.

¿Cuántos años tenías?

- Tres años.

¿Te gusta escribir?

- Sí, pero me gusta más colorear. Tanto como encantarme no, pero me gusta.
- En primaria tenemos que saber leer, escribir, sumar y restar muy bien porque tenemos exámenes, pero en infantil no teníamos exámenes, pero aprendíamos.

¿Crees que es importante saber leer y escribir en infantil?

- Sí, porque luego llegas a primero de primaria y todos los niños saben y si no sabes pues suspendes.





