



Universidad de Valladolid

**Facultad de Educación y
Trabajo Social**

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Infantil

**LEER Y ESCRIBIR EN EDUCACIÓN INFANTIL:
INTEGRACIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN UNA
JORNADA ESCOLAR**

Autora: Mónica Herrero Mateo

Tutora: Isabel Acero Duránte

RESUMEN

La lectura y la escritura son dos de los contenidos más complejos que se pueden ofrecer en el ámbito educativo. Esa complejidad ha dado lugar a numerosos trabajos e investigaciones sobre las habilidades necesarias para llevar adelante estas tareas y lograr un aprendizaje eficaz, que se convertirá en un elemento fundamental para el desarrollo del niño/a en el ámbito escolar y social.

Con este trabajo buscamos conocer los procesos que intervienen en la lectura y escritura, los requisitos que el/la niño/a debe poseer así como los diferentes métodos empleados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje para, finalmente, presentar una propuesta didáctica de intervención en el aula.

PALABRAS CLAVE: lectoescritura, interacción lectura y escritura, métodos de enseñanza - aprendizaje, propuesta didáctica de intervención, educación infantil.

ABSTRACT

Reading and writing are the most complex content offered in school. This complexity has led to numerous studies and research on the skills needed to carry out these tasks and effective learning. That will become a key element for the development of the child in the school and social.

With this work we seek to know the processes involved in reading and writing, the requirements that the child/a must have and the different methods used in the teaching and learning to finally present a didactic intervention the classroom.

KEY WORDS: literacy, reading and writing interaction, teaching and learning methods, didactic intervention, child education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	6
3. JUSTIFICACIÓN.....	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
1. ¿QUÉ ES LEER?.....	10
1.1. Elementos que intervienen en la comprensión lectora.....	11
1.2. Métodos de lectura.....	12
1.3. El proceso de la comprensión lectora.....	16
1.4. Fases de aprendizaje de la lectura.....	18
2. ¿QUÉ ES ESCRIBIR?.....	21
2.1. Fases de la escritura.....	21
2.2. Métodos de la escritura.....	23
2.3. El proceso de la escritura.....	24
2.4. Estrategias para llevar a cabo la tarea de redacción en el último ciclo de Ed. Infantil	28
3. CÓMO ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR.....	29
3.1. Actividades de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.....	29
3.2. Posibles agrupaciones del alumnado.....	31
3.3. Materiales.....	32
3.4. El papel del maestro/a.....	33
3.5. La evaluación.....	33
5. METODOLOGÍA.....	34
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	35
7. CONCLUSIONES.....	56
8. BIBLIOGRAFÍA.....	58
ANEXOS.....	61

1. INTRODUCCIÓN

Las páginas de este Trabajo de Fin de Grado recogen aspectos significativos sobre la lectoescritura, ya que constituye uno de los pilares de la educación por lo que el sistema educativo concede relevancia a su aprendizaje, siendo éste uno de los grandes retos de la escolarización.

Muchos de los estudios realizados sobre la lectoescritura en Educación Infantil apuntan que este contenido no pertenece a esta etapa educativa, pero, por motivos de presión social y porque la lectura, una vez adquirida, se convierte en el principal instrumento de comunicación y adquisición de conocimientos, la mayoría de los docentes que imparten clase en las aulas de infantil terminan incluyéndolo en sus unidades didácticas.

En esta etapa, la educación de los más pequeños/as está muy relacionada con la adquisición de procedimientos y actitudes. Cuando nos planteamos el desarrollo del lenguaje desde un concepto amplio, vemos que éste engloba dos aspectos significativos: por un lado, la competencia lingüística verbal, entendida como acto comunicativo directo, y por otro lado, la *competencia visomotriz* que hace posible la lectura y escritura como acto comunicativo funcional.

Hay que destacar la polémica que se ha creado en torno a que método de enseñanza y de aprendizaje de la lectoescritura es el más apropiado para alcanzar unos resultados óptimos en los/as niños/as. Ello ha dado lugar a una gran variedad de métodos para la enseñanza de la lectoescritura, clasificados por diferentes autores.

Este trabajo titulado: “*Leer y escribir en Educación Infantil: integración de la lectoescritura en una jornada escolar*”, aporta información sobre una serie de aspectos en relación a cómo enseñar a leer y escribir, información que el docente debe tener presente dentro de las aulas. Junto a ello, presentamos una propuesta de intervención enfocada al diseño de diferentes actividades para incluir la lectoescritura en una jornada escolar.

Para la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado se han tenido en cuenta las directrices de la Resolución de 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado. De acuerdo con la regulación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se quieren alcanzar con la realización de este Trabajo de Fin de Grado son:

- Conocer las fases de desarrollo de la lectoescritura.
- Identificar las habilidades implicadas en la actividad lectora y en la escritura.
- Revisar y analizar las diferentes técnicas empleadas en la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil.
- Realizar una conclusión de cuáles son las formas de enseñanza-aprendizaje que emplea el docente para que los/as alumnos/as aprendan a leer y a escribir.
- Diseñar una propuesta de intervención de actividades para el acercamiento al código lecto-escritor.

3. JUSTIFICACIÓN

Existe un gran debate acerca de cuándo enseñar a leer y escribir. Hay quienes creen que aprender a leer es algo natural (Goodman, 1980) y que necesita poca ayuda por parte del docente, y los que creen que es una adquisición cultural que puede ser enseñada de forma sistemática y que exige al docente actividades organizadas para su enseñanza.

Diversas opiniones hay también sobre ¿qué enseñar?. La respuesta requiere, en opinión de Carrillo y Calvo (2001), reflexionar sobre los procesos cognitivos que intervienen en el acto de leer y escribir así como sobre las dificultades que encuentran los/as niños/as (Alegría, 1993; Sánchez, 1996).

Se parte de que la lectura se desarrolla sobre la base de la lengua oral. Para establecer conexiones entre lo oral y lo escrito se considera fundamental el proceso de adquisición de capacidades metafonológicas, capacidades que no se desarrollan de forma automática (Morais, 1998), por lo que la actividad del maestro/a ayudará a conseguirlo.

El contenido de la lectoescritura está implícito en otros ámbitos de desarrollo diferentes en el/la niño/a, por ejemplo, en la relación del niño/a con su entorno, con su familia, etc. Tanto la primera toma de contacto con la lectoescritura, como el proceso de su adquisición, todo ello influye de manera directa en el individuo.

Hay que añadir que este contenido de la lectoescritura está dentro de la tercera área “Lenguajes: comunicación y representación” del 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.

Es el área donde se integran todas las formas de lenguaje oral, escrito, artístico, corporal, audiovisual, y de las tecnologías de la información y de la comunicación, que el/la niño/a a lo largo de su permanencia en la escuela infantil debe desarrollar.

El/la niño/a, antes de comenzar el segundo ciclo de Educación Infantil, tiene unas experiencias sobre las diferentes formas de comunicación y manifiesta cierta competencia lingüística que le permite comunicarse en su lengua materna. Es en el ámbito escolar, y en colaboración con las familias, donde emerge un avance en el desarrollo de las habilidades comunicativas y en la adquisición de procedimientos de comunicación.

El aprendizaje de la lectoescritura es un sistema de códigos convencionales que les permite entender, interpretar y producir informaciones sencillas. Este aprendizaje se

debe introducir de manera progresiva en el ámbito educativo y requiere de un tratamiento específico.

Es conveniente propiciar un aprendizaje globalizador y significativo para conseguir una óptima adquisición de la lectoescritura. Por ello, no se debe entender de manera aislada la lectura y la escritura, pues exige el desarrollo de diferentes habilidades, sensoriales, motoras y espaciales, que se adquieren mediante actividades relacionadas con otras áreas de experiencia.

El docente debe propiciar y proponer toda clase de situaciones, planificar actividades que den respuesta a los intereses y necesidades del alumnado y que les posibiliten descubrir las funciones de la lengua escrita como instrumento de información y comunicación. Sin olvidarse de la narración y la lectura de cuentos, relatos, poemas, etc., que favorecen la libertad creadora, fomentan el interés por la lectura y ponen al niño/a en contacto directo con el lenguaje culto y las formas estéticas de la literatura. Para ello, el docente debe conocer todos los aspectos curriculares necesarios: objetivos, contenidos, metodología, evaluación, etc., para proporcionar al alumnado aprendizajes desde una perspectiva globalizadora e integradora.

Este trabajo, y su posterior defensa, pretende mostrar que se han alcanzado los objetivos del título de Grado en Educación Infantil y las competencias generales que debe poseer todo maestro/a de Educación Infantil, según se cita en la Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Uva. Entre esas competencias se pueden destacar:

- Ser capaz de reconocer, aplicar, llevar a cabo y valorar nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

Además, los estudiantes del Título de Grado en Educación Infantil debemos alcanzar unas competencias específicas que aparecen organizadas en módulos y materias en la

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil. Por el tema de trabajo presentado destacamos:

A. Módulo: Didáctico disciplinar:

14. Conocer el currículo de la lengua y lectoescritura de la etapa de educación infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
15. 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.
16. Favorecer el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita.
18. Fomentar hábitos de acercamiento de los niños y las niñas hacia la iniciación a la lectura y la escritura.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. ¿QUÉ ES LEER?

Existen diversos estudios que tratan de responder a esta pregunta. A partir de la década de los sesenta, se comenzó a abordar la lectura desde la perspectiva de varios ámbitos no sólo el pedagógico, sino también desde el ámbito cultural.

Hace más de un siglo que se busca confirmar, desde una perspectiva educativa, que la lectura está orientada a instruir al pueblo y transformarlo en ciudadanos racionales, se trata de un contexto muy distinto al que comenzó a aparecer a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Veremos qué se entiende por leer desde dos puntos de vista:

Para Cassany (1994) leer es un instrumento poderosísimo de aprendizaje, ya que, a través de la lectura de cuentos, libros, historias, etc, el ser humano aprende cualquier disciplina; es una ayuda fundamental para la adquisición del código escrito e implica el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores como la reflexión, la conciencia, el respeto, etc. El ser humano, cuando comienza a leer eficientemente y lo realiza de manera constante, desarrolla el pensamiento. En conclusión, aprender a leer se convierte en un crecimiento intelectual y en un aprendizaje transcendental para la escolarización.

I. Solé (1992) afirma que leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso por el cual, se satisfacen los objetivos que guían su lectura y es un medio para comprender el lenguaje escrito.

Ambas consideraciones señalan que los lectores activos procesan y examinan los textos. Además de que cuando se lee se quiere alcanzar alguna finalidad, dichos lectores realizan una interpretación de los textos que leen en función del objetivo que preside su lectura y, a la vez, construyen el significado del texto según sus conocimientos, experiencias previas y el objetivo que guía su lectura. Los objetivos que llevan a la lectura de cualquier texto pueden ser muy diferentes, por ejemplo, obtener algún tipo de información, seguir unas instrucciones para llevar a cabo una tarea, por placer, por

documentarse sobre algún aspecto, por pasar un rato agradable, etc. En conclusión, ambas definiciones muestran que leer es un proceso por el cual se comprende un texto escrito.

1.1. Elementos que intervienen en la comprensión lectora

Los elementos que intervienen en la comprensión de un texto, según Montserrat Correig (2001), son: la información que ya posee el lector y sus objetivos de lectura.

En relación al primer elemento, Smith (1990) considera que la información del lector es visual y no visual. La información visual es la obtenida mediante los ojos, proviene de la información del texto y es fundamental para leer. Pero, no sólo con este tipo de información se llega a la lectura, ya que, influyen otros factores pertenecientes a la información no visual, como la lengua en la que estén escritos los textos y la familiaridad con el tema a tratar. Ambas informaciones, tanto la información visual como la no visual, tienen que estar presentes en el momento de la lectura.

El docente tiene que ofrecer al alumnado textos interesantes y conocidos por ellos/as en el momento de aprender a leer.

Por otro lado, están los objetivos que se persiguen en el acto de leer. Es importante que el alumnado siempre tenga presente que se lee con algún propósito y que lo que se lee cobra significado. En la etapa de Educación Infantil, el docente tiene un papel fundamental, que es actuar como modelo para el alumnado, aprovechando diferentes momentos dentro del aula, para favorecer la iniciación al hábito de la lectura y para explicar la finalidad con la que se hace, por ejemplo para conocer los nombres de cada uno de ellos/as, para informarse de la excursión a la granja escuela, para saber qué le gusta comer a las serpientes, etc. En esta etapa, el primer contacto que tienen con la lectura es a través de cuentos.

Francisco Galera (2005) tiene en cuenta una metodología de carácter global para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora; este proceso desarrolla las fases: antes, durante y después.

Antes de comenzar la lectura, se produce en el/la lector/a una activación de conocimientos previos, recordando vivencias y experiencias con relación al tema de lo que trate el texto y tendrá un papel fundamental en la comprensión. Durante la lectura, el/la lector/a participa profundamente en la construcción del texto sin olvidar que se cumplen las previsiones realizadas sobre él. Con ello, se conseguirá un proceso lector completo y no quedará limitado a la fase final. En el ámbito escolar, estos aspectos se aplicarán de manera integral y globalizada, ya que es mejor practicar la lectura en su globalidad significativa en vez de descomponerla en partes. En cambio, Colomer, T. y Camps, A. (1996,71) afirman que la ejercitación, paso por paso, produce beneficios si se realiza de una manera secundaria y con una clara conciencia, por parte del niño/a, de la relación entre las tareas de ejercitación y el conjunto de la actividad lectora.

F. Galera (1998:104 y 1999a: 300) añade que el acto lector es el resultado de la combinación de dos procesos de comprensión de la lectura: el modelo ascendente y el modelo descendente, que se mostrarán con más detalle en el punto de los procesos de comprensión lectora. Queda a elección del docente el procedimiento que escoge de los dos para trabajar cada una de las fases (antes, durante y después). Por un lado, el docente puede elegir trabajar la comprensión e interpretación del texto, desarrollando aspecto por aspecto; en cada una de las fases trataría con el alumnado vocabulario, estructura, idea principal, comunicación oral, lectura expresiva, aspectos gramaticales y expresión escrita, de manera independiente en las tres fases. Y por otro lado, el docente puede escoger trabajar la comprensión e interpretación del texto, globalizando todos los aspectos; vocabulario, estructura, idea principal, comunicación oral, lectura expresiva, aspectos gramaticales y expresión escrita, en las tres fases.

1.2. Métodos de lectura

En relación a la información que hemos obtenido analizando algunos de los métodos para enseñar a leer desde edades tempranas, creemos conveniente destacar: el método de Glenn Doman (1970), el de Rachel Cohen (1983) y el de Berta Braslavsky (2005).

El método de lectura que diseñó Glenn Doman (1970) consiste en trabajar a través de bits de inteligencia. El formato de esos bits es sencillo: se utiliza una cartulina blanca en la que las palabras se escriben en color rojo y con tamaño grande, en ningún caso se mezclaba imagen con cartulina. Doman aconsejaba comenzar con el nombre de los/as niños/as y posteriormente, con los nombres de la familia.

Los bits de inteligencia se utilizaban de manera normal, se iba pasando los bits a una velocidad rápida de adelante hacia atrás, aproximadamente unas diez palabras durante diez segundos, y con temporalidad de dos veces por semana. Aconsejaba que los bits no tuvieran una duración de más de una semana seguida, que se fuera cambiando cada día una cartulina donde apareciera una palabra nueva por una cartulina donde apareciera una palabra vieja ya trabajada.

Otro consejo, es que las palabras no se parecieran entre sí, porque al alumnado les costaría diferenciarlas, no siendo importante que fueran palabras largas o palabras cortas. Consideraba que era conveniente ir aumentando las palabras con adjetivos o dos palabras en un bit, los verbos haciéndolos de manera mímica y cuando ya hubiera nombres, adjetivos y verbo ir construyendo pequeñas frases. Manifiesta que no era ventajoso realizar una evaluación directa.

El método de G. Doman fue adaptado por Rachel Cohen (1983), quien lo dividió en tres fases:

La **fase global**: consistía en trabajar con palabras enteras, con grupos de palabras como mamá, papá, partes del cuerpo, entre otros y, a diferencia de Doman, sí que trabajaba seguidamente.

La **fase de análisis**: el/la alumno/a intenta localizar esa grafía en otras palabras. Relación sonido-grafía cuando ya reconocen el sonido y utilizan letras móviles para componer palabras. En esta fase se seguía unos pasos que son: primero identificar la grafía, seguidamente buscar palabras donde se encontrará la misma grafía y a partir de

ahí, buscar otras palabras. Rachel Cohen, en esta fase, trabaja con letras que se ven, pero no se oyen como la H y esto lo refuerza con la siguiente fase.

La *fase de síntesis*: por un lado, consiste en ir agrupando las consonantes y vocales en todas las posiciones (C con la A, la N con la E, etc), el cual es un trabajo sistemático. Una vez trabajada la agrupación de una consonante con una vocal, el siguiente paso es buscar palabras con esa agrupación, por ejemplo, con la agrupación M con la A se forman palabras como mamá, mano, mariquita, marioneta, etc. De esta manera se trabaja en la búsqueda de nuevas palabras.

Esta autora utilizaba un cuento sonoro, el/la niño/a se coloca sus cascos para ir escuchando el cuento y a la vez, lo va viendo. Para que el/la niño/a relacionara el tener que pasar página, escuchaba un sonido que identificaba el pasar de la hoja.

En los últimos años, la educadora argentina Berta Braslavsky (2005) realizó una clasificación de los métodos de lectura vigentes en los centros escolares, que desglosó en: método sintético o silábico, analítico y global.

- **Método Sintético o Silábico**

Este método recibe este nombre porque se enseña a leer partiendo de unidades pequeñas hasta unidades más grandes y realizando una labor de síntesis. En este método se comienza por las grafías. Dentro de él se incluyen los métodos tradicionales que se denominaban: método alfabético, método fonético y método silábico.

El *método alfabético* es el más antiguo de la cultura occidental. Se han encontrado escritos de Grecia y Roma de cómo enseñaban a los/as niños/as a leer y escribir. Este método consistía en enseñarles todo el alfabeto haciéndoles escribir en tablillas de marfil, que han sido encontradas en los lugares citados. Las letras tenían un valor como números. El trabajo sólo consistía en la repetición, en la memorización.

Comenio, en el siglo XVII, comenzó una serie de cambios considerando el sonido de las letras. Pasado un tiempo, en el siglo XVIII, es cuando aparecieron unas tarjetas denominadas silábicos, para memorizar de una manera más fácil aunque no obtuvo el

avance que esperaban. En la tarjeta estaban representadas las consonantes por un lado y, por el otro, aparecían las consonantes con las vocales. El método alfabético no es un método como tal, ya que no tiene una metodología implícita, simplemente es un orden impuesto por el alfabeto sin atender al significado.

En el siglo XIX, surge el *método fonético* debido a los estudios realizados en el campo de la fonética y fonología, que tuvieron un reflejo en la escuela. Se caracterizaba por partir de los sonidos más sencillos a los más dificultosos. El orden que se seguía para llevar a cabo este método era: primero, enseñar las vocales aisladas, posteriormente combinar grupos de vocales entre sí y terminar introducción las consonantes de los sonidos más sencillos a los más difíciles. Una novedad fue que comenzaron las primeras cartulinas en las que aparecían, en cada página, diferentes consonantes. Este método tiene como base científica el estudio de los sonidos. También hay que mencionar los inconvenientes: por ejemplo, uno de ellos es la manera de pronunciar las consonantes aisladas, otro de los inconvenientes es que la relación entre el sonido y la grafía no es transparente en todos los idiomas, por ejemplo en el inglés o en el francés...

El *método silábico*, surge debido a la carencia que el método fonético presentaba en relación con las consonantes aisladas. Este método enseña mediante sílabas. En un principio, se enseñan las vocales aisladas pero, luego, se comienza con la combinación de sílabas formadas por consonante y vocal para terminar con las sílabas trabadas. Este método se representa con la sílaba y una imagen, el inconveniente es que el/la niño/a posee un vocabulario reducido.

En conclusión, estos métodos de lectura tienden a responder a una concepción adulta de la realidad, sin tener en cuenta en ningún momento cómo funciona la percepción de los/as niños/as. Dichos métodos van de lo más pequeño a lo más grande, Concepción Atomista, la cual tiene una base mecánica aunque los procesos de realización del método no son mecánicos sino alternativos e intenta ayudar en el aprendizaje.

- **Método analítico**

Este método analítico se apoya en una teoría sobre la percepción denominada Teoría Gestalt (1912), en la que se va de lo global a lo concreto. Además, se basa en unos principios metodológicos como son: la *significatividad*, es decir, que lo que se ve es algo que tiene sentido para él/ella; la *funcionalidad*, que consiste en que escribir y leer sirven para algo; la *exploración*, leer y escribir tienen que ser ejercicios que ayuden a escribir cosas y la *motivación*, para qué voy a leer y para qué voy a escribir.

- **Método global**

El método global se basa en que hay que partir de palabras o de frases con sentido en las que, poco a poco, se analiza que hay variantes más pequeñas. Algunos psicólogos y pedagogos dicen que son los/as niños/as los que tienen que descubrir lo que hay en cada frase, y otros autores consideran que debe ser el adulto el que debe incidir en el análisis. Este método posee ventajas e inconvenientes. Las ventajas que se destacan son que los/as niños/as, en el transcurso de poco tiempo, reconocen muchas palabras y que los/as sujetos/as transitan a nombrarlas de golpe sin pasar por el deletreo ni el silabeo. Los inconvenientes, que los/as niños/as sólo son capaces de leer lo que se les ha presentado previamente, no se introduce el sonido-grafía.

Este método global no presenta unas directrices fijas, es decir, sólo se presentan palabras de una familia y hay que decidir lo que se trabaja en el aula.

En Estados Unidos, existe un movimiento denominado *método lenguaje integrado*, el cual, es una variante de los métodos globales, en el que se enseña a leer y escribir a partir de cuentos, de textos pequeños, etc.

1.3. El proceso de la comprensión lectora.

Desde una perspectiva interactiva, Montserrat Correig (2001) destaca tres métodos teóricos que manifiestan de qué manera se produce la comprensión de la lectura. Dichos modelos son el modelo ascendente, el modelo descendente y el modelo interactivo.

- **El modelo ascendente**

Este modelo, fundamentado por Laberge y Samuel, 1974, muestra que el lector tiene que dominar los mecanismos de descodificación y que el texto ha de ser leído de

forma completa y ordenada. Además, el lector debe de captar una serie de significados que no aparecen en el texto, pero se pueden deducir sin dificultad. Dicho modelo muestra que existe un procesamiento de sentido ascendente, ya que se va de las unidades más pequeñas (letras y conjuntos de letras) a las unidades más amplias y globales (palabras y textos).

- **El modelo descendente**

En este modelo, propuesto por Goodman, (1976) y Smith, 1983, se considera que el lector tiene almacenado unos conocimientos previos sobre el tema del texto por lo que él/ella es capaz de realizar un adelanto sobre el contenido de la información del texto, sin olvidar sus recursos cognitivos. A diferencia del anterior modelo, este va desde las unidades más globales hasta las más discretas.

- **El modelo interactivo**

En el modelo desarrollado por Just y Carpenter, (1980); Lesgold y Perfetti, (1981) y Rumelhart, (1977), se argumenta que la comprensión del texto se produce cuando se ponen en funcionamiento dos mecanismos que son: la interrelación entre lo que el lector lee y los conocimientos previos que tiene el lector sobre el tema. El proceso de la lectura se pone en marcha cuando el lector se plantea sus expectativas sobre lo que se va a leer y, con anterioridad, ha fijado unos objetivos (el tiempo del que dispone, la información que se va a obtener, etc), que son los que marcan la manera de leer.

Hay que destacar que los lectores llevan a cabo diversas estrategias para conseguir construir el significado del texto, que son: *estrategias de predicción* (las personas activan sus conocimientos sobre un tema y ayudan en la construcción del significado del texto); *de inferencia* (las personas contemplan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen), y *de autocontrol* (los lectores tienen un control absoluto del proceso mientras leen).

Dentro del enfoque psicolingüístico María Clemente y Ana Belén Domínguez (1999) distinguen dos bloques de procesos de la lectura:

Los procesos implicados en el reconocimiento o la identificación de la palabra escrita (procesos bajo nivel), en el que se desarrollan una serie de operaciones como la detección de los signos gráficos para su identificación y el acceso al léxico interno; este acceso se realiza a través de dos vías, una es conectar los signos gráficos con el significado y la otra es transformarlos en fonemas. Con la unión de ambas se consigue llegar al significado.

Otro de los procesos de lectura tiene relación con la comprensión del texto (procesos de alto nivel) donde están involucradas diversas actividades que aparecen tras la identificación de las palabras: construir proposiciones y concretar las ideas del texto, extraer el significado global e interrelacionar globalmente. Dichos procedimientos dan lugar a una de las dimensiones de la comprensión denominada *representación textual* que Van Dijk y Kintsch (1983) desglosan en tres: la *microestructuración* (da lugar a la ordenación de los significados en proposiciones y, por otro lado, la relación de continuidad temática entre esas proposiciones); la *macroestructuración* (ideas centrales que contienen el significado global del texto), y la *superestructura* (es la manera global que interrelaciona las ideas de un texto). Además, la comprensión tiene otra dimensión que es la representación situacional que es cuando los conocimientos previos del lector se superponen a la información presente obtenida en el acto de lectura del texto.

1.4. Fases de aprendizaje de la lectura

Sobre las fases de aprendizaje de la lectura Frith (1989) señala:

- **Fase logográfica**

Esta fase comienza cuando el/la niño/a demuestra interés por el mundo escrito; se identifica por el reconocimiento global de algunas configuraciones gráficas y por el establecimiento de relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral. En esta etapa es muy habitual que el/la niño/a imite el acto de leer al verlo reflejado en los adultos.

Esta imitación es un punto a favor para fomentar la lectura en el alumnado, ya que les han servido de modelos los adultos alfabetizados de su sociedad.

- **Fase alfabética**

En esta fase es en la que se adquiere el pensamiento fonológico que permitirá la descodificación de los signos escritos. Con ello, se hará posible elaborar un significado a partir de agrupar fonemas que estaban separados y aprender que cada palabra está formada por un orden y sonido concreto. Por ejemplo: la palabra sapo no es lo mismo que sopa, ni paso, ni posa.

En esta fase el alumnado adquiere una autonomía, ya que no va a reclamar al adulto. Además, cuando el/la niño/a se encuentra en esta fase se les adjudica el reconocimiento social de lector/a. Esto no quiere decir que ya haya aprendido a leer sino que ha descubierto el funcionamiento de dicha fase, se da cuenta de que cada palabra suena diferente a las demás y tiene la habilidad de deletrear los textos, aunque todavía el alumnado necesitará ayuda del adulto alfabetizado para convertirse en un lector experto.

- **Fase ortográfica**

Esta fase ortográfica habilita al lector para que se dé cuenta de manera inmediata de los morfemas. Igualmente, cobran gran importancia las características semánticas y sintácticas de los enunciados; importa la identidad y el orden de las letras, agrupadas en unidades de sentido.

Carme Figueres Casanovas y María Antónia Pujol Maura (2006) desglosan cuatro fases de la lectura por las que transita un/a niño/a. Estas fases mantienen una relación entre sí y su desarrollo se lleva a cabo de manera interdependiente durante todo el proceso de aprendizaje.

Las primeras posibilidades de los/as niños/as se centran en la **fase logográfica** que es la habilidad de interpretar signos, pictogramas y palabras significativas, estrechamente relacionadas con las sensaciones afectivas, familiares y sociales. Las necesidades, en referencia a la enseñanza y el aprendizaje, que conlleva esta fase, son:

identificar sus nombres propios y los de objetos, constituir un ambiente rico en estímulos y espacios que fomenten su atención, descubrir aspectos morfológicos y manejar la memoria perceptiva para recordar posiciones, características y propiedades de personas, animales, plantas, etc.

Por otro lado, la *fase alfabética* se concibe como la capacidad de expresar y desplegar la conciencia fonológica, la cual está basada en el valor del signo gráfico. Las necesidades, en referencia a la enseñanza y el aprendizaje que tienen relación con esta fase, son: fortalecer las habilidades para leer y escribir, tomar conciencia del valor de la comunicación, utilizar la escritura como manera de expresión, de comunicación, descubrir la funcionalidad del signo gráfico y manejar los referentes vivenciales como procesos útiles y significativos.

La fase *morfológica y sintáctica* se entiende como la habilidad de prestar atención, tanto visualmente como auditivamente, a la longitud de las palabras y de las frases, asociando, comparando y relacionando las palabras dependiendo de su situación y su significación. Las necesidades, en relación a la enseñanza y aprendizaje de esta fase, son: endurecer un proceso de observación, motivar la memoria perceptiva, diseñar estrategias de análisis para potenciar su capacidad, relacionar sus experiencias vivenciadas con los aspectos visuales y auditivos de los elementos lingüísticos y descubrir diferencias y semejanzas entre letras, palabras y frases.

Finalmente, la *fase de uso y significación* es la habilidad de aproximación a las convenciones del código y su automatización, así como la adquisición de la conciencia metalingüística. En esta fase es donde se consolida el proceso de aprendizaje y se manifiestan algunas convenciones del código. Las necesidades, en relación a la enseñanza y aprendizaje de esta fase, son: integrar los contenidos conceptuales necesarios para una correcta utilización e interpretación de la lengua, favorecer las actitudes necesarias para una valoración de la lectura y la escritura, establecer los objetivos necesarios para que el proceso sea adecuado a los niveles individuales de cada niño/a y lograr los procedimientos en relación a la lectura y la escritura.

2. ¿QUÉ ES ESCRIBIR?

La Real Academia de la Lengua (2001) define escribir como: “*representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie*”.

Montserrat Correig (2001) considera que escribir tiene dos funciones: una la que se refiere al acto material de escribir, de reproducir unas letras en un papel, y la otra, la de transcribir mediante signos el lenguaje hablado. Dichas funciones, en el ámbito educativo, se ajustan en la primera función a la habilidad motora necesaria para la realización de las letras, la caligrafía, y, en la segunda, a la correcta relación de cada fonema del lenguaje oral con su grafía. Más concretamente, en la etapa de Educación Infantil el interés se centra en el aprendizaje de la correspondencia grafofónica, se comienza con las letras más sencillas (vocales) y se continúa con cada una de las consonantes combinadas con las vocales.

2.1. Fases de la escritura

El lenguaje escrito surge en el ser humano como medio de comunicación, pero luego se convierte en un medio para adquirir conocimiento. El lenguaje escrito posibilita la construcción del pensamiento y su estructuración, de manera que dominarlo es fundamental para construir el aprendizaje.

Existen numerosas investigaciones sobre el desarrollo de la escritura en la etapa de infantil. Destacamos algunas de ellas.

M^a Paz Lebrero y M^a Teresa Lebrero (1999) consideran diversas fases de la escritura desde el punto de vista grafomotriz, psicológico o de expresión plástica. Con fines didácticos, destacan las siguientes:

- La *etapa motórica*, del garabateo espontáneo, donde los garabateos (manchas, figuras, formas) tienen un sentido de lenguaje icónico como expresión infantil.

- La *etapa perceptiva*, fruto de la percepción y memorización visual. En ella el/la niño/a comienza a intentar hacer trazos aproximados a los componentes de las letras (curvas, palotes, etc), sin tener una forma secuenciada en una línea ni en la orientación izquierda-derecha.
- La *etapa representativa o pseudoescritura*, donde la representación del medio tiene un significado para el/la niño/a.
- La *etapa ideográfica*, donde el/la niño/a ya es capaz de elaborar ideogramas a partir de la idea que tiene concebida. Con los ideogramas ya utiliza la menor unidad significativa del lenguaje.
- La *etapa pictográfica*, se caracteriza porque se empieza a utilizar los pictogramas convencionales con la doble función connotativa y denotativa. Con los pictogramas representan características de los objetos, situaciones, relaciones o expresan narraciones propias a través de sintagmas o frases.
- La *etapa fonética*, en la que se aproxima a las letras reales, cuando comienza a tener alguna idea del alfabeto relacionando letras y sonidos. Poco a poco, las organiza hasta que es capaz de utilizarlas.
- La *etapa de transición* a la escritura correcta. Tratan de interpretar el significado que tienen delante considerando los nombres y las funciones de los objetos que tienen delante. En conclusión, utiliza su habilidad creadora y cognitiva.

Desde un *enfoque constructivista*, los autores Ferreiro (1991) y Tolchinsky (1993), basándose en Ferreiro y Teberosky (1979), presentan la siguiente clasificación sobre las etapas de la escritura:

Por un lado, *escrituras presilábicas* que engloban el *nivel indiferenciado* (diferenciar entre letras, dibujos y números) y el *nivel diferenciado* (cantidad de grafías; escrituras de dos o más letras, sin control de cantidad, el tamaño de las letras está en

relación al tamaño de los objetos, y variedad de grafías; amplitud del repertorio de grafías que utiliza, hipótesis de variedad en las letras de cada palabra y necesidad de variar la composición de letras entre las diferentes palabras escritas en una lista).

Y por otro, las *escrituras fonéticas* que comprenden el *nivel silábico* (se escribe una grafía por cada sílaba; pseudoletas, vocales, consonantes, vocales y/o consonantes), el *nivel silábico-alfabético* (cada sílaba puede recoger una o más letras, pero no asigna un grafema a cada fonema; iniciales, finales, etc) y el *nivel alfabético* (se escriben todas las letras, aunque no todas se corresponden con su valor convencional).

2.2. Métodos de la escritura

En este punto se encontrarán contenidos relacionados con los métodos de la escritura. Se reflejarán diferentes planteamientos señalados por diversos autores, ya que es importante conocer distintas perspectivas de métodos de cómo enseñar a escribir a niños/as desde temprana edad.

Según Berta Braslavsky (2005), entre los métodos tradicionales para enseñar a escribir, hay que destacar: los sintéticos y los analíticos o globales. Los primeros se basan en la ejercitación visual y en el reconocimiento de las letras y textos. Sobre su trazado, se llega a la formación de sílabas, palabras, frases y textos. Los segundos, buscan que la escritura tenga una significación para el alumnado. Su base es considerar que la escritura es un lenguaje y un medio de expresión. No interesa el trazado caligráfico de las letras, sino que tiene por objeto una letra legible, común, con medios apropiados para cada edad, aptitud mental y posibilidades motrices del niño/a.

Para Fritz (1971) lo que importa en la enseñanza de la escritura no es saber qué tipo de letra se ha de enseñar, si será vertical o inclinada, sino que debe ser un medio de educación, procurando utilizar el poder creador del niño/a para ayudarlo en la formación de su personalidad. Sus conceptos sobre la enseñanza de la escritura se sintetizan en estos cuatro principios:

- El/la niño/a no tiene que descubrir la escritura, de la misma forma que no se le exige que construya el lenguaje.
- Los tipos de escritura que se emplean normalmente se derivan de los caracteres usados en la antigüedad clásica; el tipo más perfecto lo proporcionan las mayúsculas romanas, pero no por ello la letra mencionada debe ser la que realice el/la niño/a.
- La única obligación que se le impone al niño/a es lograr una letra legible.
- Una vez satisfecha la condición de legibilidad, el/la niño/a puede optar por una escritura corriente. No debe imponerse ningún estilo.

A su vez, Oscar Oñativia (1976) plantea otro método al que denomino “*integral*”. Este sistema toma como punto de partida el desarrollo del lenguaje oral para proporcionar un buen bagaje en el campo semántico, enriqueciendo al aprendizaje. Dentro de las aulas, las técnicas que propuso para fomentar el lenguaje, fueron:

- Narración: El/la niño/a verbaliza narraciones reales o imaginarias a los demás niños/as.
- Dramatización: por medio del diálogo con los demás, el/la niño/a integra la actividad con lo corporal, desplazamientos que pueden ser acompañados de ritmos musicales.
- Recitación: El ritmo es un elemento fundamental que debería sustentar la mayoría de las actividades infantiles. Por esto, es conveniente incentivar la recitación de pequeños trozos, dándole mayor énfasis al sonido que al contenido.
- Pintura: Las creaciones pictóricas, que son una forma de grafismo, deben verbalizarse, adaptándolas al medio, al grupo y al niño, en particular.

2.3. El proceso de la escritura

A lo largo de este apartado hemos abordado al proceso que realiza el/la lector/a para producir un texto. En este campo los estudios son recientes, ya que, con

anterioridad a los años ochenta, las investigaciones sobre la composición escrita se dirigían únicamente al producto final, el texto ya acabado.

D. Cassany y otros (1994), siguiendo el modelo teórico más difundido y aplicado a la enseñanza, el de Flower y Hayes, mantienen que el acto de escribir se compone de tres procesos cognitivos básicos: hacer planes, redactar y revisar, y de un mecanismo de control que los regula y decide en qué momento debe actuar uno u otro. Además, interactúan dos elementos más que son: la situación de comunicación y la memoria a largo plazo del escritor.

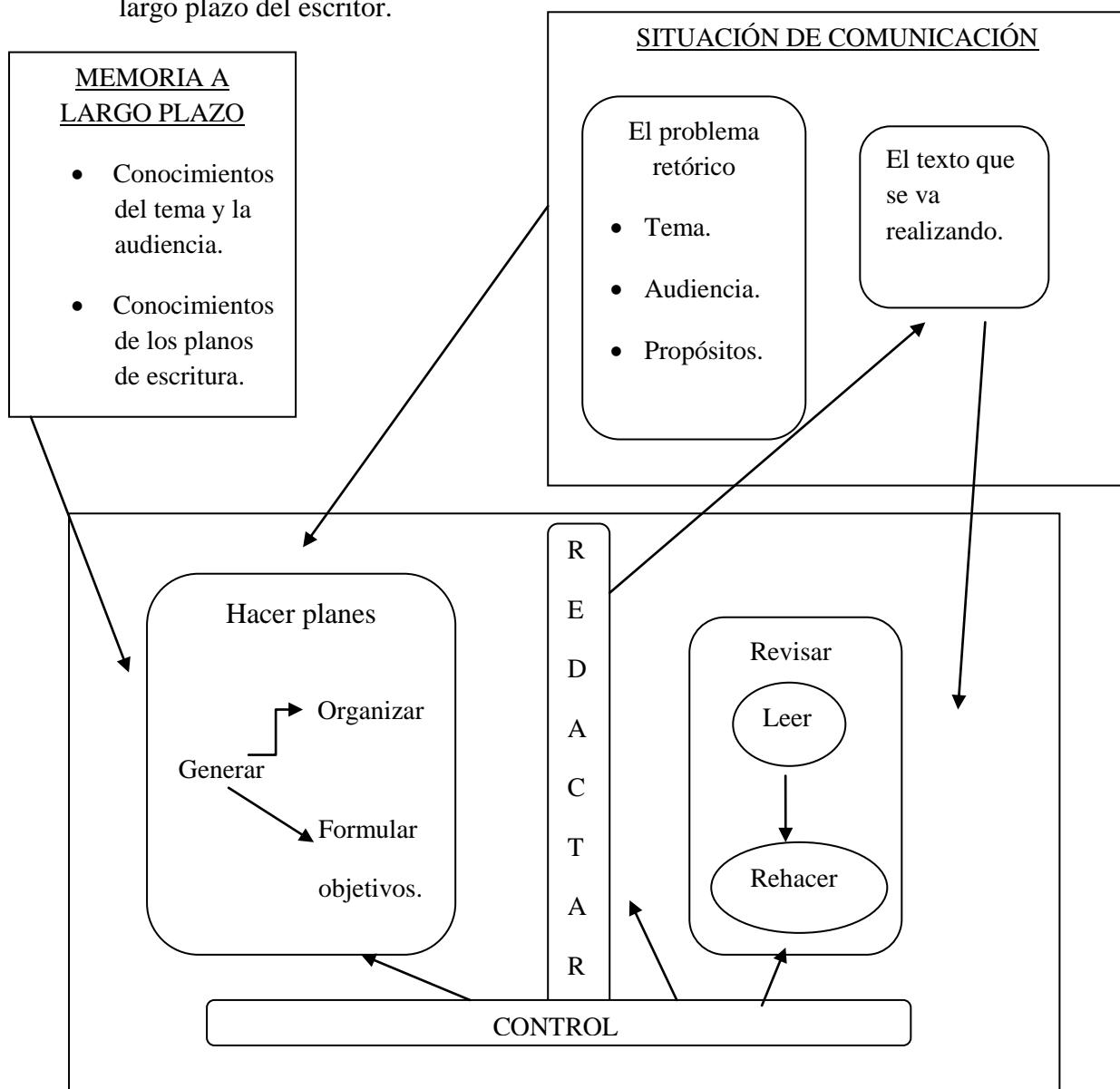


Figura 1: Cassany y otros, (1994):148; modelo del proceso de composición escrita de Flower y Hayes (1980)

La *situación de comunicación*, hace referencia a todos los elementos externos al escritor. El problema retórico es el conjunto de circunstancias que crea en un individuo la decisión de escribir y lo que escribe; el texto es la solución que se da a ese problema.

En el proceso de composición, el componente más influyente es el problema retórico. El sujeto comienza analizando y apreciando las circunstancias y las características de los diversos puntos de dicho problema; por un lado, el perfil de la audiencia (relación con el sujeto, preferencias, conocimientos, etc) y el tema (intrascendente, conocido, etc). Cuando el sujeto ha hecho una observación adecuada de todos estos aspectos, se da el primer paso para obtener la solución del problema, el texto. A la hora de la elaboración de un texto van surgiendo limitaciones en función de la situación de comunicación. Cada palabra y cada pensamiento establecen las elecciones que se puedan realizar después, la estructura del texto, las palabras que se utilizarían, etc.

La *memoria a largo plazo*, se contiene en ella los conocimientos que el/la escritor/a tiene registrados y almacenados en su cerebro. Concretando, en la etapa de Educación Infantil dichos conocimientos almacenados por el alumnado son escasos, están muy limitados y tienen una noción de las propiedades formales de la escritura poco elaborada por no decir nula. Aquí es donde la intervención del docente cobra una gran importancia en el momento de la elaboración del texto.

La escritura de las letras se convierte en una actividad compleja. Dicha escritura contiene una interrelación entre sí de dos tipos de dificultades: dificultades motrices y perceptivo-motrices (en el momento de la realización del trazo sobre el soporte y su utensilio), y dificultades cognitivas (el conocimiento del trazado de los signos escritos).

En la etapa de los primeros años de Educación Infantil, el alumnado ya dibuja letras de una manera espontánea y, por ello, el docente debe enseñarles el trazo correcto, pero de forma descontextualizada, aislada y monótona.

Laszo, citado por Garton (1991), señala que aunque un/a alumno/a realice de manera monótona un trazo, no tiene suficientes habilidades asimiladas para llevar a cabo las formas de las letras, el tamaño y claridad que se espera de él/ella. También,

añade que de poco sirve que el alumnado pase mucho tiempo copiando letras, ya que presentan dudas en catalogar los patrones de movimientos musculares.

Garton (1991) manifiesta que el alumnado, cuando averigua en qué consiste el proceso de escritura en su globalidad, muestra una actitud negativa, ya que descubren que dicho proceso radica en pasar largos períodos practicando y perfeccionando la manera de las letras. Y destaca que es conveniente que el docente anime al/niño/a a escribir por diversión. Para motivar este proceso de escritura es aconsejable que realicen escrituras reales, como su propio nombre, sus apellidos, los nombres de los/as compañeros/as, etc.

La composición del texto se organiza mediante diferentes **procesos cognitivos básicos de escritura** y subprocesos que no se producen de manera lineal.

Mientras se realiza el *proceso de planificar* el/la escritor/a confecciona una representación mental, que no está muy definida, de lo que quiere escribir y de cómo quiere hacerlo. El subproceso de generar da entrada a las informaciones que el/la escritor/a tiene recopiladas en la memoria, las cuales va activando durante la composición en distintos momentos y con diversos propósitos. El subproceso de organizar es el que se encarga de clasificar los datos que surgen de la memoria, mientras que el de formular objetivos transforma los objetivos que mandarían el proceso de composición. Estos procesos se pueden llevar a cabo de manera mental o con algún tipo de apoyo (esquemas, palabras clave, etc).

En el *proceso de redactar*, el/la escritor/a convierte las ideas generadas en un discurso perceptible y evidente para el/la lector/a. En este proceso de redactar entran en funcionamiento una gran cantidad de conocimientos, algunos de los cuales son clasificados de alto nivel como los elementos léxicos, sintácticos y los de cohesión textual, y otros de bajo nivel, que se refieren a cómo componer palabras, fundar el texto, etc. En esta etapa de Educación Infantil, como el alumnado no tiene adquirido este proceso, una buena manera de llevarlo a cabo es que el/la alumno/a dicte al docente y es él/ella quien se encarga de transcribir el texto en un papel, en la pizarra, etc.

El *proceso de revisar* consiste en que el/la escritor/a relea de manera total o parcial el texto y, posteriormente, cambie aquellos aspectos que considere convenientes para conseguir una mejora de dicho texto. En conclusión, este proceso radica en las sucesivas revisiones que se realizan a lo largo de la elaboración de la tarea de escritura, en la que cobra gran importancia la posibilidad de ser comprendido por el lector o lectores, la coherencia, la cohesión, la ortografía, etc.

En el caso de Educación Infantil, el proceso de revisar se llevará a cabo de manera oral por parte del docente, quien irá leyendo lo escrito y haciendo las modificaciones pertinentes.

Carlino y otros (1996) destacan la importancia que tienen estos procesos, tanto el de planificación como el de revisión, considerando que son procedimientos primordiales para la escritura. A diferencia del lenguaje oral, en el lenguaje escrito se ponen de manifiesto tres términos: planificar, redactar y revisar a los que se recurre cuantas veces sea necesario en todo el proceso.

2.4. Estrategias para llevar a cabo la tarea de redacción en el último ciclo de Educación Infantil.

En la observación del proceso de redacción aparece reflejado la complejidad de la tarea y esto conlleva una situación denominada de sobrecarga cognitiva.

Camps (1994) considera que las personas aprendices que todavía no tienen adquiridas las estrategias apropiadas centran su atención en los niveles locales, como por ejemplo en la ortografía, en la selección léxica, etc, y que no tienen en cuenta los niveles superiores de procesamiento del texto.

Algunas de las estrategias aconsejables para que lleve a cabo el/la maestro/a de Educación Infantil dentro del aula son: la *escritura real*, esto quiere decir que el/la alumno/a debe tener presente, en todo momento, para qué y para quién escribe, que haya una necesidad real. Otra de las estrategias, es ayudar en el *proceso de composición*, de manera que el docente palíe algunos de los problemas de sobrecarga

cognitiva. El docente debe atender a los aspectos instrumentales del texto y dejar de lado los formales. En ocasiones, el alumnado dicta al docente para la realización de un texto dando lugar a la elaboración, ya sea de manera individual o en grupo. También, deben tener en cuenta los aspectos formales, en este momento se trabaja con un texto ya compuesto. Por último, se trata de trabajar de manera cooperativa, cada alumno desempeñará un papel dentro del grupo, por ejemplo, un/a miembro/a será el encargado de dictar las letras, otro/a tendrá que releer lo que han escrito, otro trazará las grafías de las letras, etc. De esta manera se conseguirá la participación de todo el alumnado, teniendo siempre presente las posibilidades y limitaciones de cada uno/a.

3. CÓMO ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR.

Durante el final del siglo XX, gracias a las aportaciones de la Psicología del aprendizaje, de la Lingüística y de la Psicolingüística, la manera de enseñar la lengua escrita en los primeros momentos de la alfabetización ha sufrido un cambio profundo.

El punto central de discusión ya no son los métodos de enseñanza, sino la forma de cómo el/la niño/a se aproximan al conocimiento del lenguaje escrito y la lectura. Además, los contenidos planteados en las actividades se han visto modificados, debido a los conceptos de lectura y de escritura. Se parte del uso del lenguaje escrito para conocer cómo funciona el sistema. Los apartados de cómo enseñar a leer y escribir de este punto tienen un enfoque constructivista y funcional de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

3.1. Actividades de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura

Según Montserrat Fons (2001) el docente debe tener en cuenta cómo estructurar su aula de manera que use el lenguaje escrito de forma real, teniendo como objetivo convertir al alumnado en lector y escritor, a través de la experimentación de la función de la lectura y la escritura.

Estas situaciones de aprendizaje provocan actividades en tres vertientes diferentes, que están relacionadas con los usos de la lengua escrita (uso científico, práctico y literario).

Por ejemplo, para favorecer el conocimiento, escribir frases síntesis, leer los nombres de un esquema, buscar información en un revista, diccionario, escribir un guión de trabajo, etc. En este tipo de actividades se convierte en algo esencial el uso de la lengua escrita. Cuando se trabaja dentro del aula se realiza de manera globalizada.

Estas actividades están relacionadas con uno de los usos de la lengua escrita, en este caso con el *uso científico*, que son todas aquellas prácticas de la lengua escrita que sirven y tienen como objetivo permitir la adquisición de nueva información y favorecer el conocimiento en su sentido más amplio.

Otra vertiente, por ejemplo, para resolver cuestiones prácticas, anotar los materiales, pasar lista, comunicar a las familias una noticia, escribir las responsabilidades y distribución de las tareas. Dentro del aula, surgen momentos en los que la lengua escrita sirve para resolver situaciones prácticas.

Estas actividades tienen relación con otro uso de la lengua escrita denominado *uso práctico*, que tiene como objetivo el hecho de realizar una serie de actividades que están relacionadas con la vida cotidiana, como por ejemplo rellenar un formulario de matriculación, utilizar el transporte público, entre otros. El uso práctico supone que la lectura y la escritura son elementos que llevan a las personas a ser más autónomas.

Y la tercera vertiente, por ejemplo, para gozar del placer estético, leer poesía, elaborar pareados, mirar y leer cuentos, etc. Este tipo de actividades, deben de estar integradas dentro del horario escolar (hora del cuento, el tiempo de la biblioteca), para que no se conviertan en actividades de relleno dentro de la jornada escolar.

Por último, estas actividades se relacionan con otro uso de la lengua escrita nombrado *uso literario*, que hace referencia a la belleza literaria, donde se descubre la vertiente retórica, poética y estética del lenguaje. Cataloga a las personas que lo usan como eruditas y les admite el acceso al placer estético.

Estos tres usos de la lengua escrita son los que permiten dar paso a la organización de los contenidos. De esta manera, la mejor forma de estructurar los contenidos es tener

experiencias propias de los diferentes usos de la lengua escrita. Por ejemplo: buscar información sobre el tipo de una planta, apuntar cual son los pasos para realizar un baile, etc.

En todo momento, el docente tiene que conocer las necesidades de cada grupo de alumnos/as favoreciendo que cada niño/a se acerque al conocimiento del sistema de la lengua escrita, dependiendo de sus necesidades.

3.2. Posibles agrupaciones del alumnado

Dentro del aula de Educación Infantil, se pueden plantear diferentes agrupamientos para trabajar, mediante actividades, la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Según M. Bigas (2001) los diversos agrupamientos que se pueden llevar a cabo son: el agrupamiento en gran grupo, el grupo reducido y en parejas y el agrupamiento individual.

3.2.1. Agrupaciones en gran grupo

Las actividades que se pueden realizar con este tipo de agrupamientos varían, por ejemplo: que el alumnado dicte al docente un escrito que escribirá en un sitio visible como el encerrado, la pizarra digital; leer en voz alta un texto, distribuir tareas y adjudicar responsabilidades, una puesta en común sobre algo que se ha trabajado de manera individual, etc.

3.2.2. Agrupaciones en grupo reducido y en parejas

Con este tipo de agrupamientos las actividades de enseñanza aprendizaje que se pueden llevar a cabo dentro del aula de Educación Infantil están relacionadas con el trabajo cooperativo, dan lugar a un trabajo reflexivo y consiguen una interacción, en su justa medida, con adulto. Las actividades se realizarán en un espacio apropiado para favorecer el diálogo entre los/as compañeros/as. La manera de organizar estos espacios y materiales recibe el nombre de rincones o talleres, que en las clases de esta etapa educativa desempeñan la función de favorecer el desarrollo de la lectura y la escritura, y

reciben el nombre de rincones: rincón de la biblioteca, rincón de la lectura y la escritura, rincón de los mensajes, etc.

3.2.3. Agrupación individual

El docente puede aprovechar las actividades grupales para convertirlas en individuales. Por ejemplo, se ha escrito entre todos un mensaje para los padres y madres, entonces lo que tienen que realizar cada niño/a es la reproducción de ese mensaje; otro ejemplo sería que cada niño/a elaborase un mensaje para después ponerlo en común con el resto del grupo.

3.3. Materiales

Los materiales que se emplean, dentro del ámbito educativo, para la enseñanza de la lectura y de la escritura deben reunir dos criterios, por un lado, que tengan sentido y por otro, que sean reales, afirma M. Fons (2001).

El docente debe perseguir el objetivo de que la lectura del texto se realice para su comprensión, debe tener un significado y un sentido, de lo contrario no se podrían desenvolver los mecanismos de predicción e inferencia que se unen a la descodificación para la comprensión de la lectura.

Los materiales deben ser variados y ajustarse a la realidad de la sociedad, como los libros, cartas, folletos, revistas, periódicos, cuentos, etc. Ya que, cuanto más efectivo sea el material, más posibilidades se proporcionan al alumnado para que lo relacionen con el exterior.

Los materiales básicos deben encontrarse dentro del aula como imprescindibles para encauzar los inicios de la alfabetización: libros de cuentos y de conocimiento, materiales del entorno (revistas, periódicos, carteles, etc), hojas de papel de diferentes tamaños, lápices de colores, rotuladores, otros como la pizarra y tiza, los ordenadores e impresores, carteles con los nombres de cada niño/a, poster con el abecedario, juegos de letras y palabras, entre otros.

Otro aspecto a tener en cuenta es el tipo de letra que se debe utilizar dentro del aula. En este caso no hay acuerdo, algunos docentes defienden la idea de usar la letra mayúscula, de imprenta y otros, en cambio, piensan que es mejor la letra cursiva. Hay que destacar que hay que diferenciar entre el tipo de letra que se utiliza para leer y el que se maneja para escribir. Para la escritura, al alumnado de estas edades les resulta más fácil escribir con letras mayúsculas.

3.4. El papel del maestro/a

El papel del maestro/a, según M. Bigas (2001), es ser el encargado de potenciar el aprendizaje mediante una planificación, organización y evaluación de las diferentes actividades que se realicen en el aula.

El docente debe analizar su función en relación al aprendizaje escrito en tres momentos clave que son: *en el diseño de situaciones de uso de la lectura y la escritura* (para ello tendrá en cuenta lo que ocurre en la vida diaria); *en la observación e interpretación de las posibilidades de cada alumno/a* (el docente proporcionará el tiempo necesario a cada alumno/a para conseguir el objetivo, el/la maestro/a debe observar lo que saben hacer sus alumnos/as), y *en la interacción pedagógica* (este momento facilitará al alumnado la oportunidad de leer y escribir y plantearse preguntas. Las interacciones que el docente puede poner en práctica para ayudar al alumnado son una serie de principios: no intervenir precipitadamente, dar información, formular retos asequibles, guiar la búsqueda de soluciones cada vez más autónomas, leer para los/as niños/as y escribir para el alumnado).

3.5. La evaluación

Algunos de los instrumentos de evaluación son: *la observación en el momento de la realización de la actividad*, en el que se observa tanto lo que dice, como lo que hace y siente el/la niño/a cuando está involucrado en la actividad. Otros instrumentos para la regulación del proceso de aprendizaje serán las pautas de observación, los dictados, los registros personales y el diario de clase. Estos son instrumentos de evaluación que M. Fons (2001) aconseja que debe seguir el docente.

Seguidamente, se mencionan tres estrategias para favorecer la autorregulación en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura que son: la *coevaluación* (el docente la realiza a través del diálogo con el/la alumno/a); la *evaluación mutua* (esta evaluación se lleva a cabo en la realización de una actividad en grupos reducidos), y la *autoevaluación* (es cuando el propio alumno/a se evalúa a sí mismo, conociendo por parte del docente los objetivos, los procedimientos de trabajo y los criterios por los que van a ser evaluados). La evaluación tiene como fin reajustar las actividades programadas de enseñanza aprendizaje para así poder conseguir los objetivos finales.

5. METODOLOGÍA

Determinado el tema objeto del trabajo, iniciamos la búsqueda de la bibliografía sobre la materia.

Una vez recopilada, procedimos a su estudio y análisis pormenorizado, con el fin de conocer lo dicho e investigado sobre cuándo, qué, y cómo enseñar a leer y escribir. Este estudio y análisis se ve reflejado en los distintos apartados en que se ha organizado el marco teórico.

El conocimiento alcanzado, tras el proceso mencionado, nos permitió realizar una propuesta de intervención, pensada para que pueda ser llevada a la práctica en un aula de 2º de Educación Infantil.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención que hemos elaborado está enfocada a la integración de la lecto-escritura dentro de una jornada escolar, programada en su correspondiente Unidad Didáctica que, a su vez, irá incluida en la programación general, ya que se considera que es importante trabajar este aspecto de una manera inclusiva, sin tener que programar sesiones independientes de la unidad didáctica.

Dentro de esta propuesta, por un lado, se van a describir los apartados de objetivos, contenidos y metodología en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en niños/as de 4-5 años respectivamente; y por otro, teniendo en cuenta esos apartados, se plantearán actividades de lectoescritura que se llevarían a cabo durante la puesta en práctica de la Unidad Didáctica “El otoño”, cuyo contenido se ha programado para trabajarlo en el mes de Octubre. Esta propuesta va dirigida a alumnos/as de 2º curso de Educación Infantil. Con ella, lo que se quiere es incluir la lecto-escritura en un momento de trabajo de la jornada escolar.

PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.

Objetivos

Estos objetivos están contenidos en la tercera área del Currículo de Educación Infantil, “Lenguaje: Comunicación y Representación”.

- Leer, interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos de su lenguaje.
- Utilizar las diversas formas de representación y expresión para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario.

- Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como un instrumento de información y disfrute, y como medio para comunicar deseos, emociones e informaciones.
- Iniciar y desarrollar la lectoescritura desde una fase perceptiva con estrategias pictográficas, logográficas, icnográficas e ideográficas, hasta conseguir la fase alfabética.
- Interesarse y apreciar las producciones propias y de sus compañeros y algunas de las diversas obras artísticas e icónicas que se le presentan, atribuyéndoles progresivamente significado y aproximándose así a la comprensión del mundo cultural del que procede.
- Comenzar con la construcción de la palabra escrita y la frase.
- Desarrollar los mecanismos grafomotores para favorecer el proceso de construcción de la grafía.
- Iniciar la segmentación del lenguaje oral auditivo y visual.

Contenidos

Para alcanzar los objetivos mencionados los contenidos se desglosan en:

❖ **Contenidos conceptuales**

- Lengua escrita como medio de comunicación e información.
- Diferentes formas de representación en la evolución de la adquisición del lenguaje escrito; nivel presilábico, nivel silábico, silábico-alfabético y nivel alfabético. Dentro de estos niveles se desarrollan contenidos de copia de palabras, construcción de palabras con el analizador auditivo, escritura de palabras y frases dictadas por el docente o sus compañeros/as.

- Estrategias pictográficas, logográficas, iconográficas e ideográficas hasta conseguir la lectoescritura convencional.
- Segmentación del lenguaje oral con el analizador visual y auditivo.
- Acceso al léxico mental; ruta fonológica y ortográfica.
- Lectura de logotipos publicitarios, de imágenes, de pictogramas, palabras significativas y de frases pictografiadas.
- Trabajo sistemático sobre los fonemas (estadio manipulativo-vivencial, interiorización, de representación perceptiva-esquemas y de conceptualización).
- Mecanismos grafomotores; elementos grafomotores (el soporte, la posición, los instrumentos, trazos), habilidades grafomotoras (adiestramiento de las yemas de los dedos, presión y prensión del instrumento, dominio de la mano, disociación de ambas manos, separación de los dedos y coordinación general manos-dedos), las maduraciones neuro-motoras (espacio, lateralización y lateralidad, ritmo grafomotor y expresión grafomotriz), maduraciones perceptivo-motrices (comprensión visual, asociación visual y memoria visual) y fijación de la espacialidad en el plano (posiciones en el plano y organización espacial en el plano).

❖ **Contenidos procedimentales**

- Diferenciación de las palabras escritas y otras formas de expresión gráfica como puede ser los dibujos.
- Escritura en cada una de las producciones realizadas por el/la alumno/a, bien escritas por el docente o por otro/a compañero/a.
- Identificación del lenguaje escrito como medio de comunicación y disfrute. Donde el docente debe de partir de textos y contextos significativos y con sentido para el/la niño/a.

- Utilización de diversas estrategias con logogramas, pictogramas, iconogramas e ideogramas para conseguir una lectoescritura convencional.
- Clasificación de palabras mediante la segmentación del lenguaje oral, visual y auditivo.
- Percepción de diferencias y semejanzas para la construcción de palabras y frases escritas; asociación palabra a dibujo y de dibujo a palabra, clasificaciones de palabras significativas utilizando criterios.

❖ **Contenidos actitudinales**

- Valoración de la utilización del lenguaje escrito como medio de comunicación, información y disfrute.
- Gusto y placer por mirar los cuentos y su cuidado.
- Interés por manejar los cuentos de forma autónoma.

Metodología

La metodología que se va a utilizar para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje está basada en la Psicolingüística y en la Psicología Cognitiva en la que se destaca la Teoría del Procesamiento de Información. Se tienen en cuenta los siguientes aspectos: desechar la palabra método; crear situaciones donde el alumnado tenga necesidad de expresarse a través del lenguaje escrito; partir del pensamiento infantil; dar sentido a la escritura y la lectura, el aprendizaje significativo, partir de los conocimientos previos que tiene el/la niño/a, enfoque globalizador, el juego, interacción en el trabajo de la lectoescritura, crear Zonas de Desarrollo Próximo y ambiente lector.

Esta propuesta de intervención se trabajaría por rincones, esto quiere decir que en el momento de trabajo el docente habrá seleccionado diferentes actividades para tratar la lógica-matemática, la expresión plástica, etc, a lo largo de esa jornada escolar y las repartirá en los diferentes rincones. En este caso, el rincón sería el *rincón del lenguaje* en el que se realizarían una serie de actividades en relación a la lectoescritura. En dicho rincón se trabajaría en pequeños grupos de 4-5 alumnos/as, de esta manera se consigue una observación más directa sobre la evolución de cada uno de ellos. A continuación, se mostrarán algunos ejemplos de actividades de lectoescritura dentro de una jornada escolar en el momento de trabajo por rincones.

ACTIVIDAD I “Fenómenos atmosféricos del otoño” (Anexo I)

OBJETIVO DIDÁCTICO

- Identificar alguno de los fenómenos atmosféricos que suceden en la estación de otoño.
- Asociar tarjeta de pictograma con su nombre.

CONTENIDO

CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none"> • Características climáticas del otoño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anotación de los fenómenos atmosféricos que se producen cada día. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por la lectoescritura.

DESARROLLO

Esta actividad consistiría en, a través de feedback docente-alumno/a, hablar sobre los fenómenos atmosféricos que han observado que tienen lugar en esta estación y, además, el docente les mostraría unas tarjetas donde aparecerían en cada una de ellas un fenómeno atmosférico e iría acompañado de la palabra escrita debajo. En el momento

de trabajo por rincones, un miembro del grupo anotaría, en un folio, lo que el resto del grupo le dijera sobre los fenómenos atmosféricos. Posteriormente, el docente colocaría cada folio de cada grupo de alumnos/as en el corcho.

AGRUPAMIENTO

Esta actividad se llevaría a cabo en pequeños grupos de 4 personas, aunque la realización de la misma es de manera individual.

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y TIEMPO

Esta actividad se realizaría en las mesas de trabajo y en el momento de trabajo por rincones.

MATERIALES

- Cartulina.
- Tarjetas con los fenómenos atmosféricos.
- Rotuladores.

EVALUACIÓN

Los ítems de evaluación que se observarían en esta actividad se anotarían en una hoja de registro para cada alumno/a, valorando su evolución con cuantificadores (A=siempre, B=a veces, C=nunca) son:

- Reconocen los fenómenos atmosféricos.
- Identifican cada palabra con el fenómeno atmosférico.
- Capaces de escribir la palabra del fenómeno en la cartulina.

ACTIVIDAD II Cuento: “El manzanito de mi jardín” (Anexo II)

OBJETIVO DIDÁCTICO

- Escuchar la dramatización el cuento “El manzanito de mi jardín”.

- Realizar la comprensión lectora.

CONTENIDO

CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none">• Comprensión lectora.	<ul style="list-style-type: none">• Escuchan la narración del cuento.	<ul style="list-style-type: none">• Interés por la lectura.

DESARROLLO

En esta actividad el docente les contaría el cuento “El manzanito de mi jardín”. Una vez terminado, les formularía diferentes preguntas como ¿Qué le ocurría al árbol cuando llegaba el otoño? ¿Qué le gustaba hacer al osito? ¿Qué había plantado el osito en su jardín? ¿Por qué el osito ya no se ponía triste?, etc a los/as alumnos/as. De esta manera se comprobaría si han comprendido el cuento.

AGRUPAMIENTO

Esta actividad se llevaría a cabo en pequeños grupos de 4 personas, aunque la realización de la misma es de manera individual.

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y TIEMPO

Esta actividad se realizaría en las mesas de trabajo y en el momento de trabajo por rincones.

MATERIALES

- Cuento “El manzanito de mi jardín”.

✚ EVALUACIÓN

Los ítems de evaluación que se observarían en esta actividad se anotarían en una hoja de registro para cada alumno/a, valorando su evolución con cuantificadores (A=siempre, B=a veces, C=nunca) son:

- Entienden lo que ocurre en el cuento, realizan la comprensión lectora.
- Contestan con exactitud a la pregunta.
- Está atento/a a la narración del cuento.

ACTIVIDAD III “Nombres de las hojas” (Anexo III)

✚ OBJETIVO DIDÁCTICO

- Copiar el nombre de las diferentes hojas.
- Dibujar las diversas hojas en papel continuo.

✚ CONTENIDO

CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none">• Asociación nombre-hoja.• Expresión escrita.	<ul style="list-style-type: none">• Dibujar las diferentes hojas y escribir su nombre.	<ul style="list-style-type: none">• Curiosidad por descubrir el nombre de las diferentes hojas

✚ DESARROLLO

Esta actividad consistiría en que el alumnado habría realizado una salida al exterior para recoger diferentes hojas. Además, el docente habrá pedido a los niños que traigan de casa más hojas. En el momento de la actividad, se realizaría un mural con las diferentes hojas, en el que cada alumno/a, con la ayuda de la propia hoja, realizaría el dibujo de la misma en el papel continuo y, posteriormente, escribiría el nombre debajo con la ayuda de una tarjeta donde estaría escrito el correspondiente nombre. Una vez

terminada esa parte de la actividad, cada alumno/a leería el nombre de la hoja al resto de sus compañeros/as.

AGRUPAMIENTO

Esta actividad se llevaría a cabo en pequeños grupos de 4 personas, aunque la realización de la misma es de manera individual.

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y TIEMPO

Esta actividad se realizaría en las mesas de trabajo y en el momento de trabajo por rincones.

MATERIALES

- Diferentes hojas.
- Papel continuo.
- Pegamento.
- Rotuladores de colores.

EVALUACIÓN

Los ítems de evaluación que se observarían en esta actividad se anotarían en una hoja de registro para cada alumno/a, valorando su evolución con cuantificadores (A=siempre, B=a veces, C=nunca) son:

- Diferenciación de las diferentes hojas.
- Relación nombre con la hoja.
- Escritura del nombre de la hoja.

ACTIVIDAD IV “Conocimiento sobre las aves” (Anexo IV)

OBJETIVO DIDÁCTICO

- Descubrir las características más comunes de las aves: si tienen pico, cubiertos de plumas, etc.

- Nombrar las partes del cuerpo de las aves.

CONTENIDO

CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none"> • Características de las aves. • Partes del cuerpo de las aves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulación de libros para la búsqueda de sencillas informaciones sobre las aves. • Observación de las partes del cuerpo de las aves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad por las características de las aves y sus partes. • Interés por la búsqueda de información en los libros.

DESARROLLO

Esta actividad consistiría en que el alumnado, con la ayuda del docente, buscaría información sobre las características de las aves y sus partes, para que, de manera visual, el/la alumno/a observara y tuviera una toma de contacto. Posteriormente, por grupos de trabajo, en el rincón del lenguaje, el docente les proporcionaría un dibujo que tendrían que colorear y, al lado, escribir el nombre de cada una de las partes según le dictara el docente.

AGRUPAMIENTO

Esta actividad se llevaría a cabo en pequeños grupos de 4 personas, aunque la realización de la misma es de manera individual.

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y TIEMPO

Esta actividad se realizaría en las mesas de trabajo y en el momento de trabajo por rincones.

✚ MATERIALES

- Diferentes libros.
- Dibujos de las aves.
- Rotuladores y pinturas de colores.

✚ EVALUACIÓN

Los ítems de evaluación que se observarían en esta actividad se anotarían en una hoja de registro para cada alumno/a, valorando su evolución con cuantificadores (A=siempre, B=a veces, C=nunca) son:

- Reconocimiento de las partes del cuerpo y su nombre.
- Conocimiento de alguna característica de las aves.
- Correcta realización de la palabra escrita en las partes del cuerpo del ave.

ACTIVIDAD V “Construcción de frases” (Anexo V)

✚ OBJETIVO DIDÁCTICO

- Conocer diferentes prendas de vestir del otoño.
- Trabajar frases pictografiadas sobre las prendas de vestir.

✚ CONTENIDO

CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none">• Prendas de vestir propias del otoño.• Asociación y comprensión escrita.	<ul style="list-style-type: none">• Construcción de frases, con la ayuda de pictogramas correspondientes donde aparecerán sus nombres.• Reconocimiento de las prendas de vestir.	<ul style="list-style-type: none">• Interés por la utilidad de la expresión del lenguaje escrito.• Curiosidad por conocer las diversas prendas de vestir.

✚ DESARROLLO

Esta actividad buscaría que el alumnado comenzará a tener conocimiento de las diferentes prendas de vestir propias del otoño a través de tarjetas pictográficas con el nombre. Además, habría una serie de tarjetas donde aparecerían adjetivos, preposiciones, verbos, para que de esta manera, por grupos de trabajo, cada niño/a realizaría la construcción de distintas frases en relación con las prendas de vestir, las cuales estarían escritas en un folio, para que los/as niños/as se pudieran fijar y así conseguir la construcción de la frase. Una vez terminada la frase, el docente iría alumno/a por alumno/a pidiéndoles que le leyeran una de ellas.

✚ AGRUPAMIENTO

Esta actividad se llevaría a cabo en pequeños grupos de 4 personas, aunque la realización de la misma es de manera individual.

✚ ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y TIEMPO

Esta actividad se realizaría en las mesas de trabajo y en el momento de trabajo por rincones.

✚ MATERIALES

- Tarjetas de pictogramas con el nombre de las prendas de vestir.
 - Tarjetas de palabras: verbos, adjetivos, preposiciones.
 - Folios con las distintas frases.
- EVALUACIÓN

Los ítems de evaluación que se observarían en esta actividad se anotarían en una hoja de registro para cada alumno/a, valorando su evolución con cuantificadores (A=siempre, B=a veces, C=nunca) son:

- Reconocimiento de las prendas de vestir y su nombre.
- Construcción de las distintas frases con las tarjetas.
- Lectura de la frase con ayuda del adulto.

ACTIVIDAD VI “Reconocimiento de palabras” (Anexo IV)

✚ OBJETIVO DIDÁCTICO

- Identificar imágenes y palabras que tengan el mismo sonido silábico del fonema /p/.

✚ CONTENIDO

CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none">• Fonema /p/.	<ul style="list-style-type: none">• Clasificación de las imágenes según el fonema /p/.• Discriminación auditiva y visual de los sonidos silábicos de esos fonemas.	<ul style="list-style-type: none">• Interés y actitud positiva hacia el aprendizaje de la lectoescritura.• Curiosidad por conocer aprender palabras del fonema /p/.

✚ DESARROLLO

Esta actividad se realizaría en la pizarra digital donde aparecerían diferentes imágenes que empezarían con el fonema /p/; entre ellas, habría vocabulario trabajado en esta unidad didáctica. En un primer momento, el docente repasaría en voz alta el nombre al que pertenece cada imagen. El/la alumno/a tendría que identificar una imagen y colocarla en su respectivo apartado. Por ejemplo: aparecería la imagen de una palabra, en este caso pico, y el/la alumno/a tendría que arrastrar la imagen al recuadro donde apareciera el fonema /p/ con la vocal /i/ y esto se realizaría hasta terminar con todas las imágenes.

✚ AGRUPAMIENTO

Esta actividad se llevaría a cabo en pequeños grupos de 4 personas, aunque la realización de la misma es de manera individual.

✚ ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y TIEMPO

Esta actividad se realizaría en las mesas de trabajo y en el momento de trabajo por rincones.

✚ MATERIALES

- Pizarra digital.
- Imágenes de las diferentes palabras.

✚ EVALUACIÓN

Los ítems de evaluación que se observarían en esta actividad se anotarían en una hoja de registro para cada alumno/a, valorando su evolución con cuantificadores (A=siempre, B=a veces, C=nunca) son:

- Reconocimiento de las palabras del fonema /p/ con cada una de las vocales.
- Manejo de la pizarra digital.
- Identificación de imagen con palabra.

ACTIVIDAD VII “Ficha de preescritura” (Anexo VII)

✚ OBJETIVO DIDÁCTICO

- Desarrollar la grafomotricidad a través de una ficha.

✚ CONTENIDO

CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de aspectos de la grafomotricidad: adiestramiento de las yemas de los dedos, dominio de la mano, presión y prensión del instrumento, separación de dedos, disociación de ambas manos y lateralidad.	<ul style="list-style-type: none">• Realización de una ficha para desarrollar la evolución de la grafomotricidad.	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento y valoración de otro medio de expresión.• Cuidado con la utilización del material.

DESARROLLO

Esta actividad, consistirá en que el alumnado realice una ficha de preescritura para desarrollar la grafomotricidad.

AGRUPAMIENTO

Esta actividad se llevaría a cabo en pequeños grupos de 4 personas, aunque la realización de la misma es de manera individual.

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y TIEMPO

Esta actividad se realizaría en las mesas de trabajo y en el momento de trabajo por rincones.

MATERIALES

- Rotuladores de colores.
- Ficha de grafomotricidad.

✚ EVALUACIÓN

Los ítems de evaluación que se observarían en esta actividad se anotarían en una hoja de registro para cada alumno/a, valorando su evolución con cuantificadores (A=siempre, B=a veces, C=nunca) son:

- Realización de la ficha de prescritura sin salirse de las líneas.
- Manejo del dominio de la mano.
- Mantener separación de dedos.

ACTIVIDAD VIII “Número tres” (Anexo VIII)

✚ OBJETIVO DIDÁCTICO

- Escribir el número 3.
- Repasar el número 3.

✚ CONTENIDO

CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none">• Grafía del número 3.	<ul style="list-style-type: none">• Vivenciación de la grafía de número 3.• Realización de ficha del número 3.	<ul style="list-style-type: none">• Valoración por conocimiento de los números.• Interés y actitud positiva hacia la grafía del número 3.

✚ DESARROLLO

Esta actividad consistirá en que el alumnado realizará una ficha del número tres, donde tendrían que repasar el número para, posteriormente, escribirlo repetidas veces. Además, aparecerían siete imágenes de aves, teniendo que colorear tres de ellas.

✚ AGRUPAMIENTO

Esta actividad se llevaría a cabo en pequeños grupos de 4 personas, aunque la realización de la misma es de manera individual.

✚ ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y TIEMPO

Esta actividad se realizaría en las mesas de trabajo y en el momento de trabajo por rincones.

✚ MATERIALES

- Ficha del número 3.
- Rotuladores y pinturas de colores.

✚ EVALUACIÓN

Los ítems de evaluación que se observarían en esta actividad se anotarían en una hoja de registro para cada alumno/a, valorando su evolución con cuantificadores (A=siempre, B=a veces, C=nunca) son:

- Realización de la grafía sin salirse de los puntos.
- Escribir el número tres dentro de los márgenes.
- Colorear el número exacto de las aves.

ACTIVIDAD IX “Asociación de tarjetas” (Anexo IX)

✚ OBJETIVO DIDÁCTICO

- Asociar tarjeta de pictograma con la tarjeta de su nombre.
- Relacionar tarjetas de palabra - palabra y tarjetas de pictograma con pictograma.

CONTENIDO

CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none"> Asociación y comprensión visual. Frutos de otoño. 	<ul style="list-style-type: none"> Juegos de asociación de tarjetas con pictogramas y con su nombre, palabra-palabra y pictograma con pictograma. 	<ul style="list-style-type: none"> Interés por los juegos de tarjetas.

DESARROLLO

En esta actividad, el docente, previamente, tendría elaboradas diferentes tarjetas de pictogramas con cada fruto y su nombre escrito debajo. El maestro nombraría esos frutos en voz alta y mostraría a la vez la tarjeta al alumnado. Además el/la maestro/a contaría con otras tarjetas sólo del nombre del fruto y otras sólo con el pictograma del fruto. A continuación, el alumnado en el rincón del lenguaje jugaría a asociar las diferentes tarjetas, palabra con palabra, palabra con pictograma y pictograma con pictograma.

AGRUPAMIENTO

Esta actividad se llevaría a cabo en pequeños grupos de 4 personas, aunque la realización de la misma es de manera individual.

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y TIEMPO

Esta actividad se realizaría en las mesas de trabajo y en el momento de trabajo por rincones.

MATERIALES

- Tarjetas de pictogramas con frutos del otoño.

- Tarjetas con los nombres de los frutos de otoño.

EVALUACIÓN

Los ítems de evaluación que se observarían en esta actividad serán registrados en una hoja de registro de cada alumno/a valorando su evolución con cuantificadores (A=siempre, B=a veces, C=nunca) son:

- Asocian tarjetas de pictogramas con el nombre.
- Relacionan tarjetas de palabra-palabra.
- Reconocen tarjetas pictograma-pictograma.

ACTIVIDAD X “¿Cual es la posición espacial del objeto?” (Anexo X)

OBJETIVO DIDÁCTICO

- Realizar pictogramas que represente los conceptos espaciales: arriba-abajo, dentro-fuera y cerca-lejos.
- Reconocer objetos según su posición espacial.

CONTENIDO

CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none">• Conceptos espaciales: arriba-abajo, dentro-fuera y cerca-lejos.	<ul style="list-style-type: none">• Realización de pictogramas que representen estos conceptos.• Identificación de objetos según su posición.	<ul style="list-style-type: none">• Sensibilización al descubrimiento de objetos en un espacio y otro.• Actitud curiosa por la posición de los objetos.

✚ DESARROLLO

Esta actividad consistiría en que el docente cogería una bola de plastilina en una mano y en la otra tendría una caja de cartón. Seguidamente, el/la maestro/a colocaría la bola de plastilina en diferentes posiciones espaciales: una vez dentro de la caja, el siguiente movimiento cerca de la caja, el siguiente arriba de la caja, et., e iría preguntando al alumno/a en qué posición espacial se encontraría la bola de plastilina. Una vez terminada esa parte, el docente entregaría a cada alumno/a unas tarjetas en las que aparecería una mesa. Dependiendo de la consigna que el docente les diera, el alumnado tendría que dibujar la bola de plastilina en relación a la posición espacial pedida por el/la maestro/a. Por ejemplo: el/la maestro/a les pediría que dibujaran la bola de plastilina encima de la mesa, lejos de la mesa, etc.

✚ AGRUPAMIENTO

Esta actividad se llevaría a cabo en pequeños grupos de 4 personas, aunque la realización de la misma es de manera individual.

✚ ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y TIEMPO

Esta actividad se realizaría en las mesas de trabajo y en el momento de trabajo por rincones.

✚ MATERIALES

- Caja de cartón.
- Bola de plastilina.
- Tarjetas con la imagen de una mesa.
- Rotuladores y pinturas de colores.

✚ EVALUACIÓN

Los ítems de evaluación que se observarían en esta actividad se anotarían en una hoja de registro para cada alumno/a, valorando su evolución con cuantificadores (A=siempre, B=a veces, C=nunca) son:

- Realiza el dibujo en el pictograma en la posición espacial ordenada por el docente.
- Diferencia las diversas posiciones espaciales.
- Contesta correctamente cuando se le pregunta por la posición espacial de la bola de plastilina.

7. CONCLUSIONES

La elaboración de este trabajo nos ha llevado a una serie de reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Creemos que esta enseñanza debe plantearse de manera integrada con la dinámica del aula y con el resto de aprendizajes que se realicen en la escuela, ya que a lo largo de la jornada escolar surgen situaciones que pueden favorecer las actividades de lectura y escritura, que no tienen nada que ver con una hora prefijada.

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura implican a todo el profesorado del centro educativo, porque este contenido, aparte de no ser específico de esta etapa, es un aprendizaje que les va a acompañar a lo largo de toda la escolaridad y de toda la vida.

Para llevarla a cabo, se deben facilitar experiencias concretas de lectura y escritura con sentido; reflexionando, en ocasiones, sobre la lengua escrita, de manera que se posibilite al el/la niño/a que aprenda de manera contextualizada los conocimientos referidos al código, al texto y al discurso, conocimientos que le son convenientes para convertirse en lector y escritor.

Además, el/la niño/a aprende los diferentes elementos que intervienen en el leer y el escribir de manera interrelacionada, ya que el aprendizaje de la lectura y la escritura no se desarrolla en un orden jerárquico, sino por reorganizaciones de los diferentes esquemas de conocimiento. La participación en contextos en los que es necesario utilizar la lengua favorece el desarrollo de su aprendizaje de manera espiral.

El docente tiene que plantear actividades de enseñanza y de aprendizaje en las que estén implícitos los usos de la lengua (práctico, científico y literario) más apropiados para este alumnado, consiguiendo así personas alfabetizadas.

El proceso de aprendizaje tiene que dar relevancia al contexto sociocultural del alumno/a y, por ello, hay que tener presente la cultura propia y significativa del niño/a. Por tanto, es beneficioso para el/la niño/a que se favorezca su participación en los

procesos del lenguaje, tanto oral como escrito, dándole a entender que existen dos lenguajes que puede utilizar para comunicarse y expresarse.

Es importante resaltar la importancia de la participación de las familias en este proceso de aprendizaje, por lo que para alcanzar unos resultados óptimos se propondrán actividades para realizarlas en casa.

Como ya se ha mencionado anteriormente, no es obligado aprender a leer y escribir en esta etapa escolar, pero sí es beneficioso fomentar la curiosidad, despertar el interés en los niños por la gran aventura de aprender a leer y escribir, dos aspectos que les acompañarán a lo largo de sus vidas.

8. BIBLIOGRAFÍA

Arnaiz Sánchez, P. y Ruiz Jimenéz M^a (2001). *La lectoescritura en la educación infantil. Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Aljibe.

Alegría, J. (1985). *Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades*. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.

Alegría, J. (1993). *Análisis segmental y adquisición a la lectura: Apropósito de lo que el niño sabe y de lo que ignora cuando le empiezan a enseñar a leer*. *Lenguaje y Comunicación*, 8, 13-22.

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. El Salvador (Buenos Aires): Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Bigas, M. y Correig M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación Infantil*. Madrid: Síntesis.

Clemente Linuesa, M^a y Domínguez Gutierrez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.

Clemente Linuesa, M^a. (2008). *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide.

DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Diez-Itza, E. (1992). *Adquisición del lenguaje*. Gijón: Lidergraf.

Díez de Ulzurum Pausas, A. Argilaga Pellisé, D. Colet Olivella, F. Arnabat Mata, M.T. Farrera Pinyol, N. Forns Ráfols, R. Riera Mas Cardete, M. Rovira Rovira, D. Sans Pujol, V. Secall Cubells, M. y Sellarés Colomer, P. (2006). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona: Graó.

Díez Vegas, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: A&M Gráfico, S.L.

Escolano, A. y otros (1992). *Leer y escribir en España*. Madrid: Pirámide.

Figueres Casanovas, C. y Pujol Maura, M^a.A. (2006). *Propuestas de aprendizaje. Leer y escribir en edades tempranas*. Barcelona: Ceac.

Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.

Galera Noguera, F. (2005). *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Grupo editorial universitario.

Goodman, Y.M. (1980). *The roots of the literacy*. En M.P. Douglass (Ed.) *Claremont Reading Conference Forty-Fourth Yearbook*. Claremont: Claremont Reading Conference.

Hernández Martín, A. y Quintero Gallego, A (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Laguía, M.J. y Vidal, C. (1999). *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Barcelona: Graó

Lebrero Baena, M^a.P. y otros (1990). *La enseñanza de la lectoescritura*. Madrid: Escuela Española.

Lebrero Baena M^a. P. y Lebrero Baena, M^a.T. (1999). *Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura. Aproximación al lenguaje escrito y evaluación de materiales*. Getafe (Madrid): Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Manrique, A. y Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la lecto-escritura: Teoría y práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

Morais, J. (1998). *El arte de enseñar*. Madrid: Visor

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, indica que todas las enseñanzas oficiales de grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado, que ha de formar parte del plan de estudios.

RESOLUCIÓN, de 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado.

Ruiz Jiménez, M^a.S. (2000). *La lectoescritura: un modelo de aprendizaje significativo a partir de unidades didácticas, en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Sánchez, E. (1996). *El todo y las partes: una crítica a las propuestas del lenguaje integrado*. *Comunicación y Educación*, 1, 39-55.

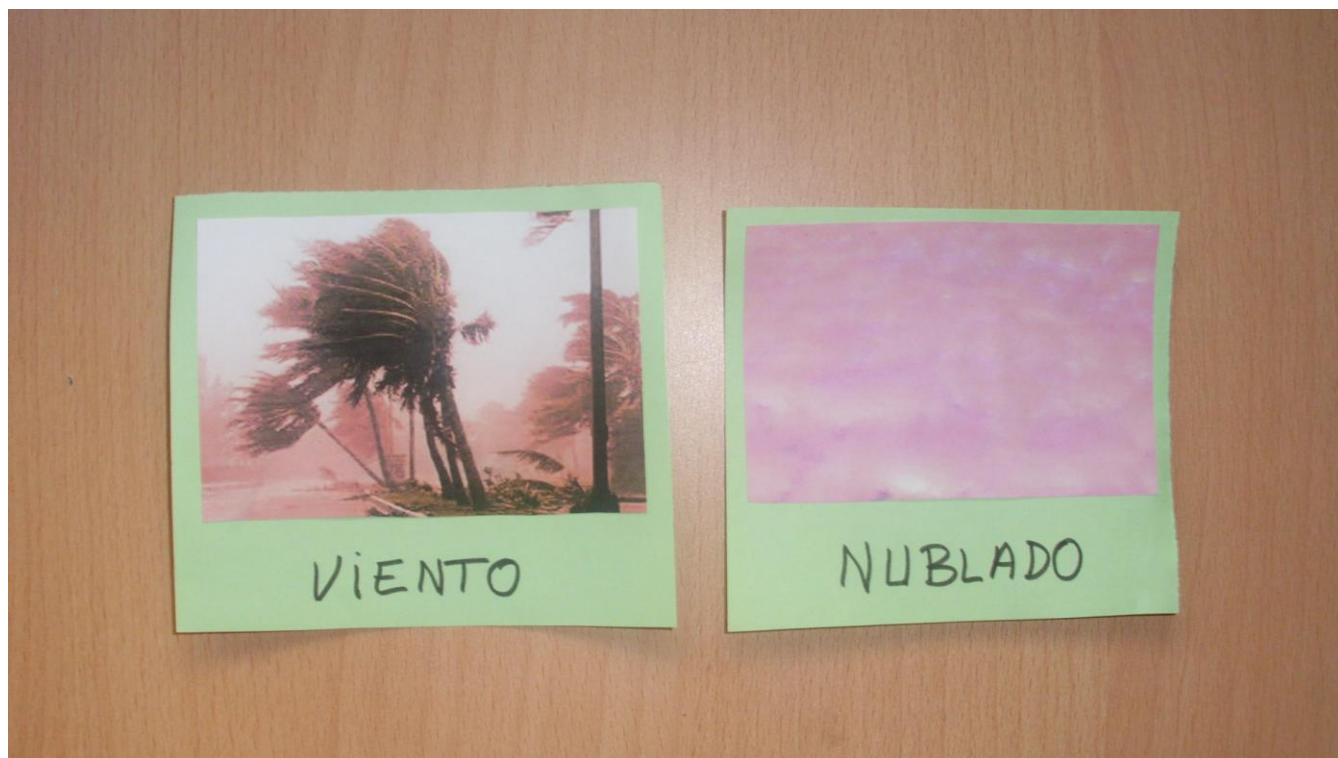
Segadas Marcos, F. Alfaro Rocher, I.J. y Cortés de las Heras, J. (2003). *Leer es fácil. Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE.

Solé, I. (2005) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Teberosky, A. (1999). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.

ANEXOS

ANEXO I





ANEXO II

Había una vez un osito a quien le gustaba mucho cuidar su jardín, regar las flores, cortar el césped, pero lo que más amaba era su arbolito de manzana. Él lo había plantado cuando era apenas una ramita pequeña y débil. Lo cuidaba con mucho cariño y lo veía crecer y cambiar durante todo el año.

En primavera, cuando el sol comenzaba a calentar se llenaba de flores, hojas verdes y pajaritos que se mimaban, también en esta estación el osito se dedicaba a plantar semillitas en su jardín.

En verano, cada florecita se convertía en una roja y deliciosa manzana. El arbolito se llenaba de hojas muy verdes y cuando el sol calentaba mucho, el osito se acostaba bajo su sombra a leer lindos cuentos y a dibujar.

En otoño, las hojitas del árbol se pintaban de amarillo, naranja y marrones. Cuando soplaba el viento las hojitas se caían y volaban por toda la vereda. Al osito le gustaba perseguirlas.

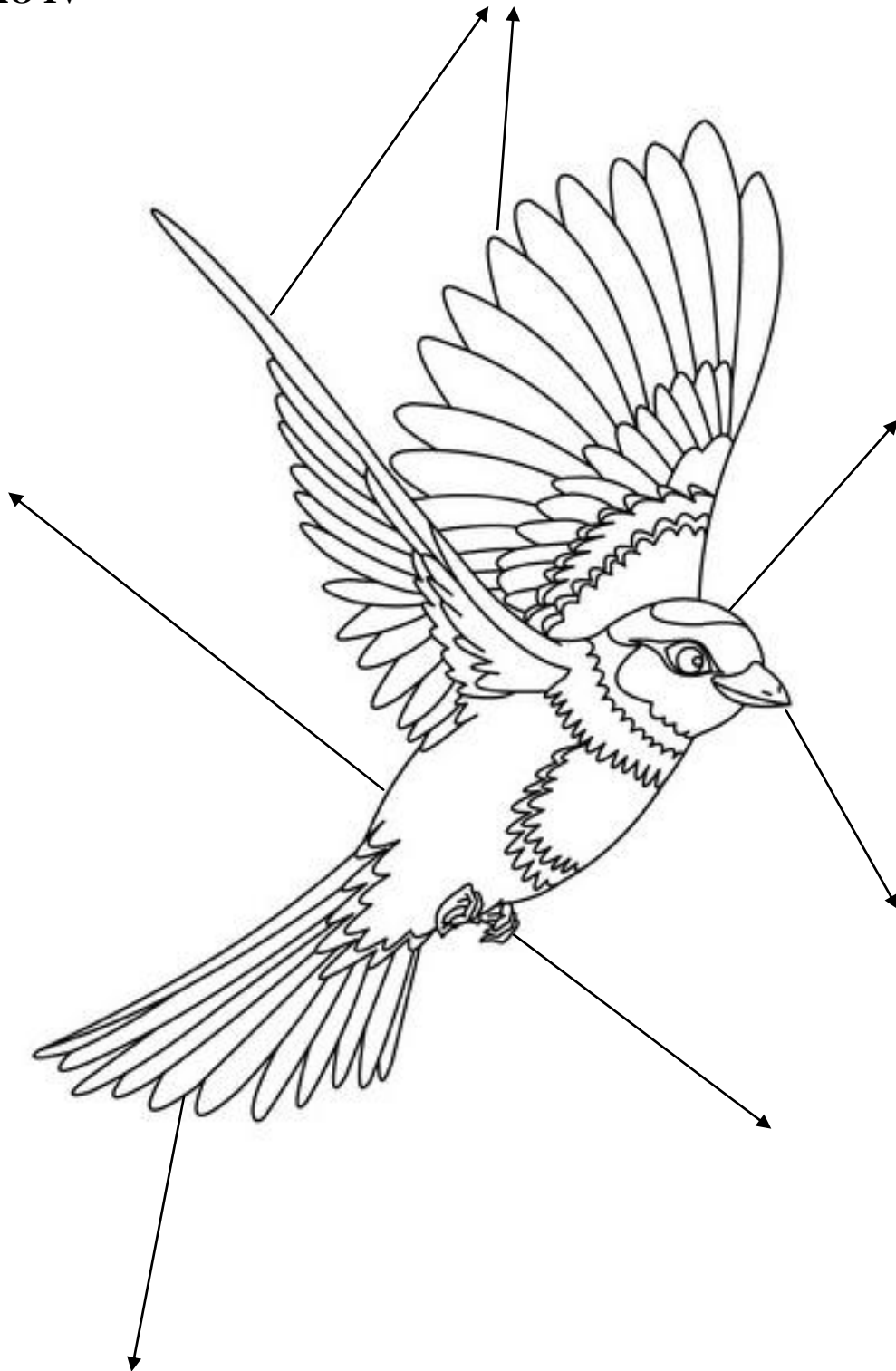
En invierno, hacía mucho frío, el manzanito ya no tenía hojitas y sus ramas se llenaban de nieve, a los pajaritos les costaba mucho conseguir alimento, por eso el osito les daba miguitas de pan y agua en un platito.

Y así iban pasando los días, y el osito veía feliz como crecía y cambiaba su manzanito en cada estación del año, no se ponía triste al verlo desnudo sin hojitas porque sabía que pronto llegaría la primavera y se vestiría de lindas flores y hojitas nuevas.

ANEXO III

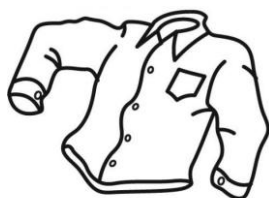


ANEXO IV



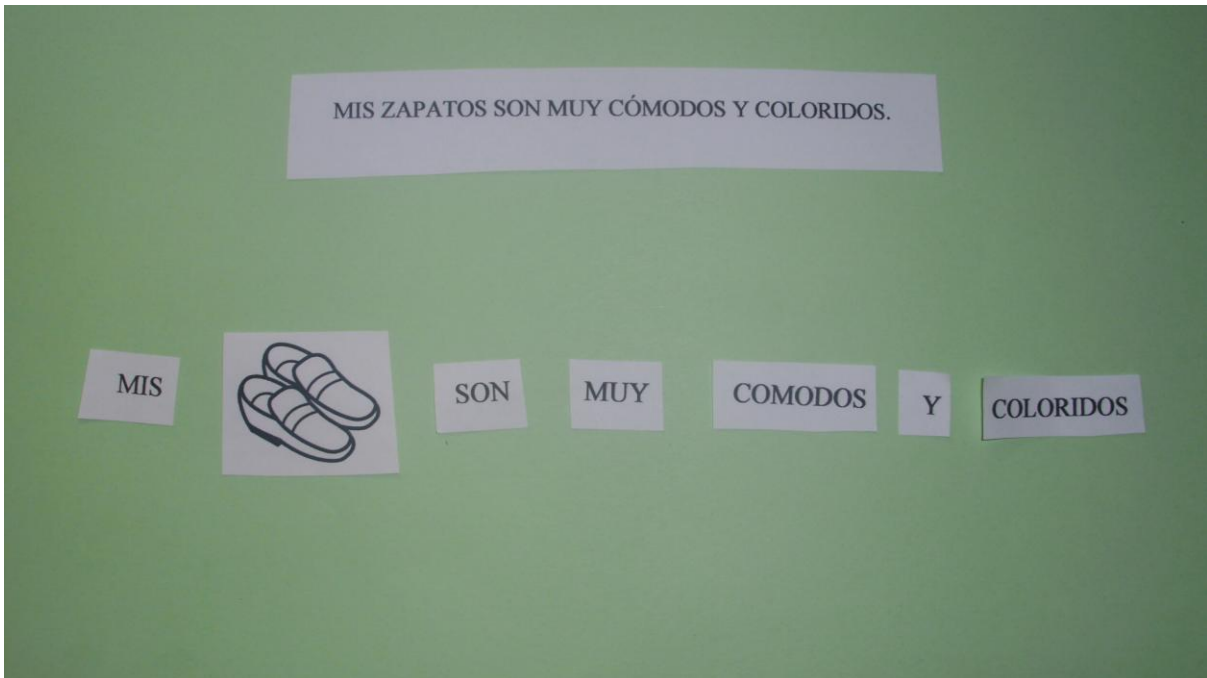
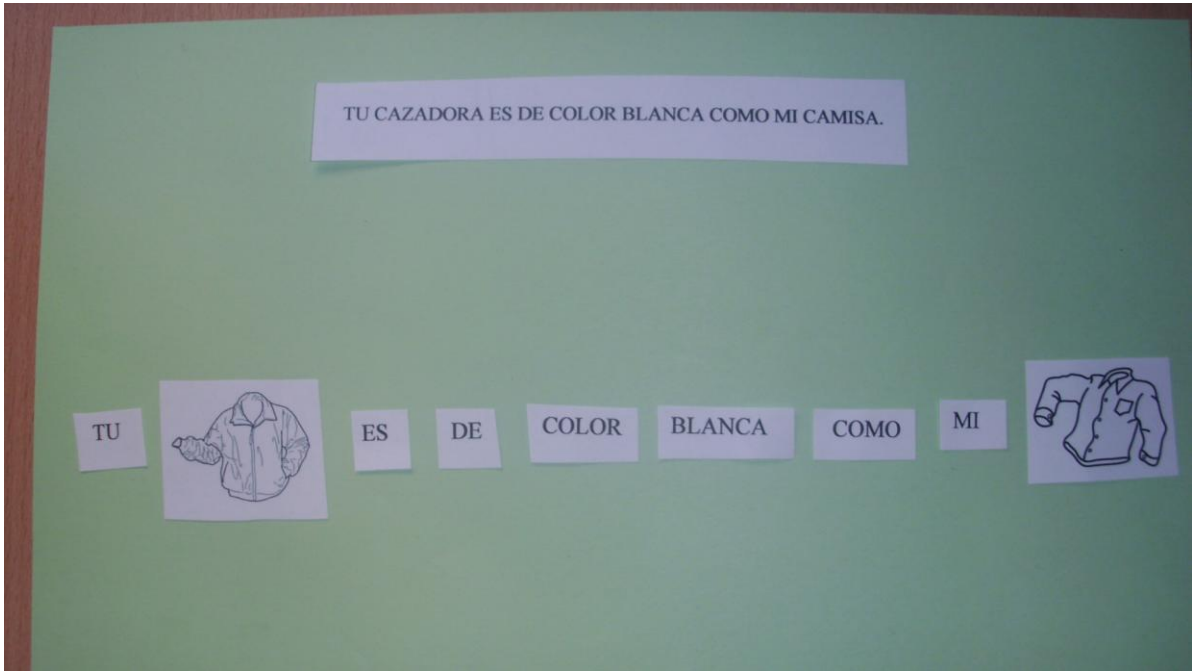
NOMBRE:

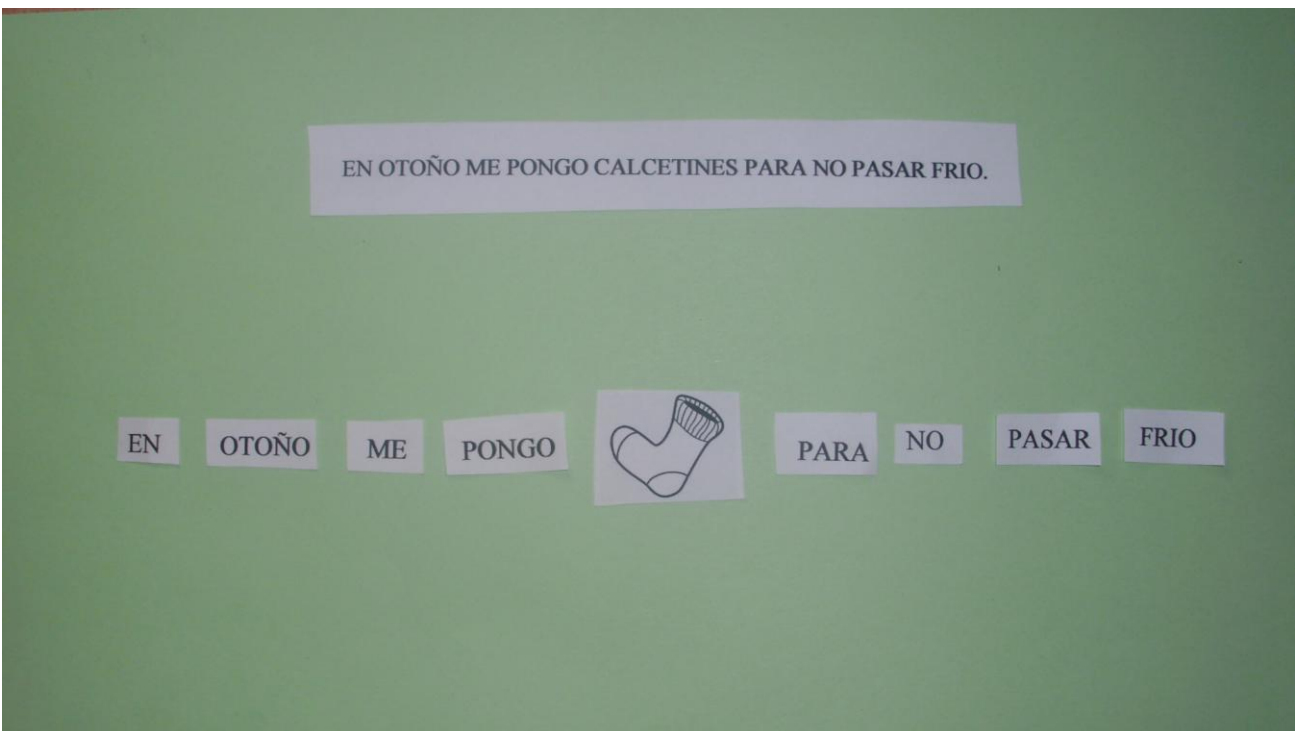
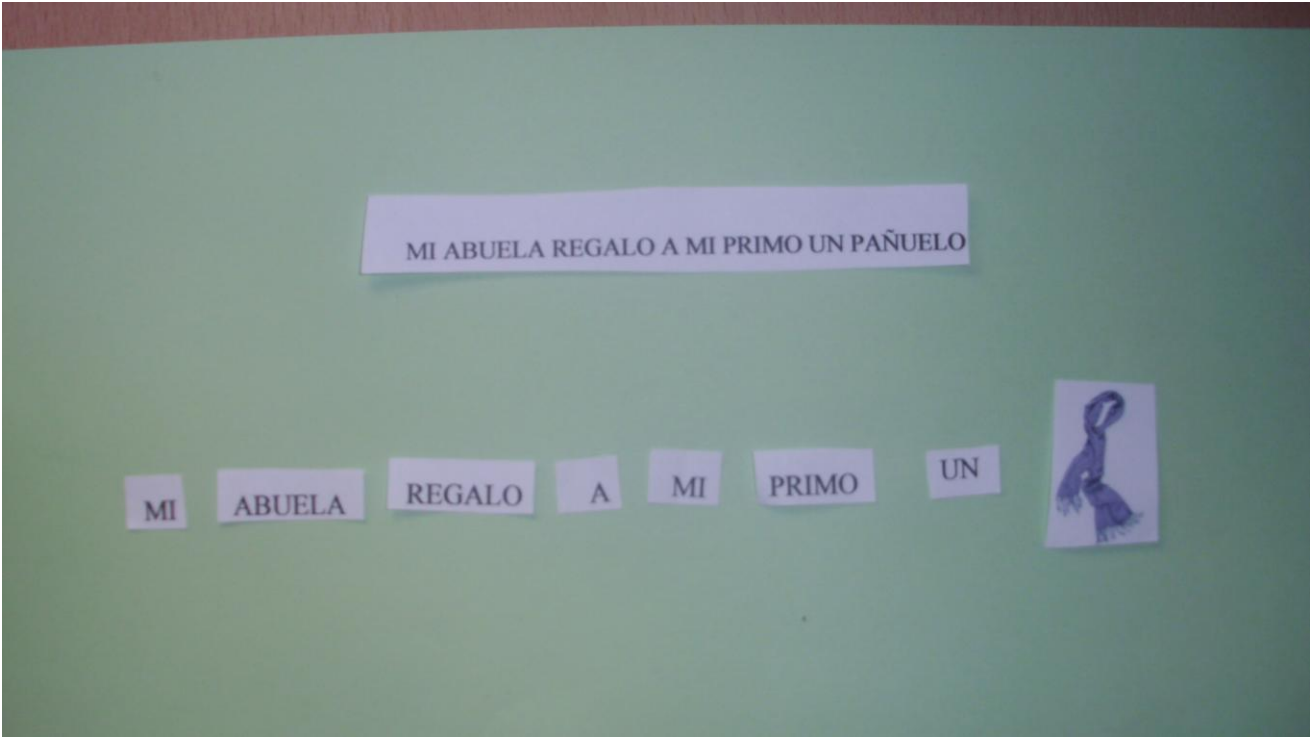
ANEXO V



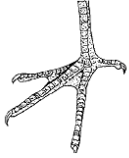




FRASES PARA CONSTRUIR

- CUANDO LLUEVE ME VISTO CON EL CHUBASQUERO Y LAS BOTAS DE AGUA.
- TU CAZADORA ES DE COLOR BLANCA COMO MI CAMISA.
- MIS ZAPATOS SON MUY CÓMODOS Y COLORIDOS.
- MI ABUELA REGALÓ A MI PRIMO UN PAÑUELO.
- EN OTOÑO ME PONGO CALCETINES PARA NO PASAR FRÍO.





ANEXO VI

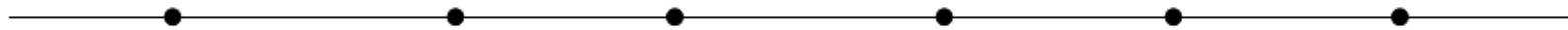
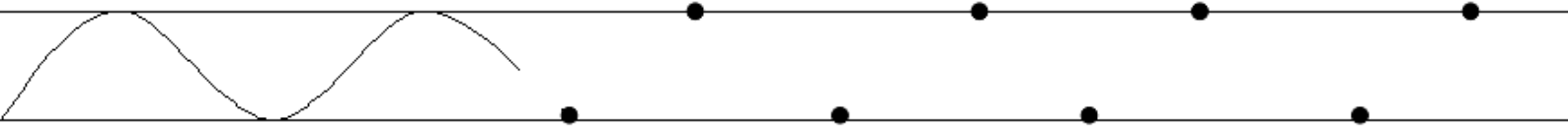
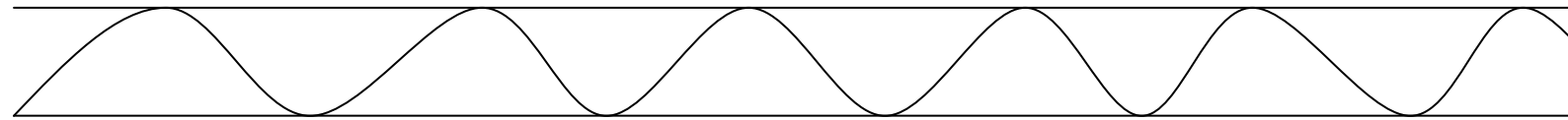
PA	PE	PI	PO	PU
				



TE AMO
 Te amo tanto
 Que mi mundo sueña
 Te amo tanto
 Que mi mundo sueña
 Este amor es tan grande
 Como el universo infinito
 Y tan hermoso
 Como las alas en vuelo.
 Eres una persona única
 Incompleta en medio del universo
 Y cada vez que te miro
 Creo que es lo que siento.
 Yo sé que no necesito lo mismo
 Pero a veces me lo deseo
 Para cuando lo necesito
 Todo se vuelve feo.
 Prefiero abandonarte en el mar
 O morir de frío.
 Pero así como decirte
 Te quiero amar así.
 María Paula Dávila Torres - 2ºA
 E.M. Dr. José de Torres, Antonio Brugada y María

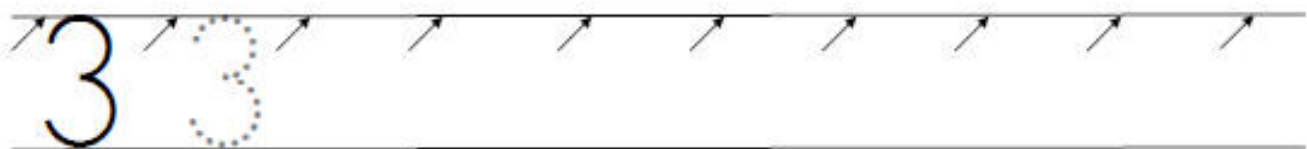
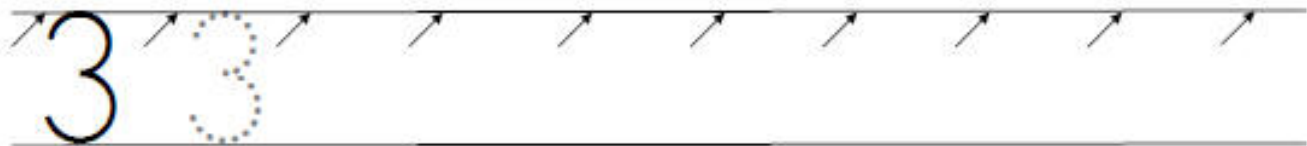
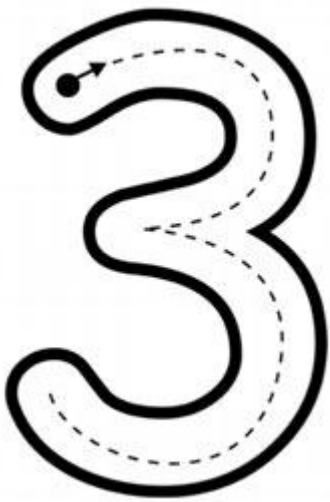
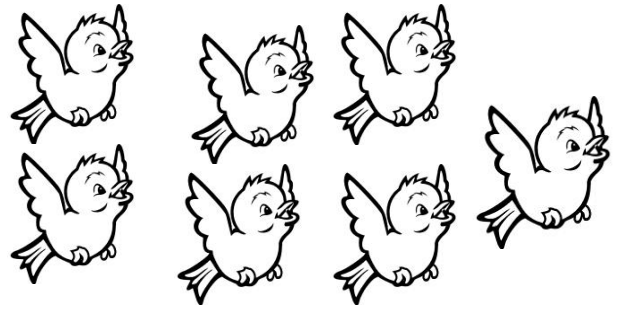


ANEXO VII



NOMBRE:

ANEXO VIII



NOMBRE:

ANEXO IX





ANEXO X



NOMBRE: