



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

*PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN SOBRE
LA EFICACIA DE LA ENSEÑANZA DEL
LENGUAJE ESCRITO EN SU USO
PRÁCTICO EN EL PRIMER CURSO DE
EDUCACIÓN INFANTIL*



Autora: Blanca Sanz Sanz

Tutor académico: M^a Ángeles Martín del Pozo

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende proponer una investigación educativa basada en el aprendizaje del lenguaje escrito en edades tempranas, más concretamente orientado en el uso práctico y real del mismo. La investigación se pretende llevar a cabo con el curso de 1º de Educación Infantil.

La propuesta de investigación comienza con un pretest, que procura determinar el nivel inicial de los alumnos en cuanto a los procesos de lectura y escritura. A continuación, existiría un período de observación del día a día del aula de aquellos momentos en los que se produce alfabetización, teniendo en cuenta el uso práctico y real del lenguaje. Tras la observación, se realiza una prueba similar al pretest, denominada test final. Los datos obtenidos en el pretest y los recopilados en el test final se comparan, con el fin de averiguar si el trabajo diario de aula del uso real y práctico del lenguaje escrito supone mejoras en los procesos de lectura y escritura de los alumnos.

Palabras clave: Propuesta de investigación, Educación Infantil, Lenguaje escrito, edades tempranas, uso real y práctico del lenguaje.

ABSTRACT

The aim of this End of Degree project aims to propose an educational research about learning written language at early ages, more specifically in the practical and real use of it. The research aims to be performed in the first course of Early Childhood.

The proposal research starts with a pre-test, with the aim to determine the initial level of students in terms of reading and writing processes. After the test, an observation period will be carried out, which will be focused on those literacy moments which put into practice the practical and real use of the written language. Once the observation is over, the students take a similar test to the initial one, in order to make a comparison between both of them. This is supposed to find out whether working daily with the real and practical use of the written language improves the reading and writing process of the students or not.

Keywords: Proposal research, Early Childhood, Written language, early ages, practical and real use of language.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	8
2. OBJETIVOS	9
3. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA	10
3.1. Relevancia de la temática	10
3.2. Vinculación con las competencias del título de grado en educación infantil	11
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	13
4.1. El lenguaje escrito.....	13
4.1.1. Qué es leer y cómo se aprende.....	14
4.1.2. Qué es escribir y cómo se adquiere.....	16
4.2. Cuando y cómo enseñar la lengua escrita	19
4.2.1. El problema de la madurez	19
4.2.2. La querrela de los métodos	21
4.2.3. La conciencia fonológica	23
4.3. Defensores del aprendizaje precoz del lenguaje escrito.....	24
4.3.1. Los primeros años de vida y la necesidad del lenguaje escrito.....	24
4.3.2. El uso real y práctico del lenguaje escrito en el aula de infantil	25
4.4. La lengua escrita en el currículum de educación infantil.....	28
4.4.1. Qué se espera de los alumnos de 3 años en cuanto a lectura y escritura.....	31
5. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN	32
5.1. Contexto de la investigación.....	32
5.2. Metodología de la investigación	33
5.3. Fases de la investigación.....	34
5.3.1. Fase 1: pre-test.....	35
5.3.2. Fase 2: alfabetización	39
5.3.3. Fase 3: test final.....	47
6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	51
6.1. Análisis del pretest.....	51

6.1.1. Análisis de la prueba de lectura	51
6.1.2. Análisis de la prueba de escritura	54
6.2. Análisis del test final.....	58
6.2.1. Análisis de la prueba de lectura	58
6.2.2. Análisis de la prueba de escritura	61
6.3. Análisis de la comparativa.....	63
6.3.1. Comparativa de la prueba de lectura.....	64
6.3.2. Comparativa de la prueba de escritura.....	65
6.3.3. Conclusiones de la comparativa.....	67
7. ALCANCE DEL TRABAJO: OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES.....	68
7.1. Cumplimiento de los objetivos del trabajo	69
7.2. Contribución del tfg al desarrollo de las competencias del grado de maestro en e.i.	70
7.3. Limitaciones del trabajo.....	71
8. CONCLUSIONES FINALES	72
9. BILIOGRAFÍA.....	73
10. ANEXOS.....	75
Anexo 1. Pruebas de lectura y escritura del pretest	75
Anexo 2. Pruebas de lectura y escritura del test final	78
Anexo 3. Tabla de puntuación pretest lectura.....	81
Anexo 4. Tabla de las rutas de lectura pretest	82
Anexo 5. Ejemplos de escrituras pretest.....	83
Anexo 6. Tabla de los niveles de reconstrucción de la escritura	84
Anexo 7. Tabla de uniformidad de los trazos	85
Anexo 8. Tabla de puntuación test final lectura	86
Anexo 9. Tabla de las rutas de lectura test final	87
Anexo 10. Ejemplo de escrituras test final	88

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Vinculación del TFG con las competencias generales de grado.....	11
Tabla 2. Vinculación del TFG con las competencias específicas	12
Tabla 3. Propuestas para el uso práctico del lenguaje escrito.....	27
Tabla 4. El currículum respecto al lenguaje escrito.....	30
Tabla 5. Pretest. Prueba de lectura.....	37
Tabla 6. Pretest. Prueba de escritura.....	37
Tabla 7. Momento de alfabetización: Pertenencia de objetos.....	42
Tabla 8: Momento de alfabetización: Nombre de los grupos	43
Tabla 9: Momento de alfabetización: Organización de tareas.....	45
Tabla 10: Momento de alfabetización: Listas de material	46
Tabla 11. Test final. Prueba de Lectura	48
Tabla 12. Test Final. Prueba de Escritura.....	48
Tabla 13. Puntuación Pretest Lectura	52
Tabla 14. Rutas de lectura utilizadas por los alumnos en el Pretest	54
Tabla 15. Niveles de reconstrucción de la escritura Pretest.....	55
Tabla 16. Uniformidad de los trazos Pretest.....	57
Tabla 17: Puntuación Test final lectura	59
Tabla 18: Rutas de lectura utilizadas por los alumnos en el Test final.....	60
Tabla 19. Niveles de reconstrucción de la escritura Pretest.....	61
Tabla 20: Uniformidad de los trazos Test final	63
Tabla 21. Comparativa de uniformidad de los trazos	67

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Pretest Lectura	53
Gráfico 2. Pretest Escritura.....	57
Gráfico 3. Test final lectura.....	60
Gráfico 4. Test final Escritura.....	62
Gráfico 5. Comparativa de la prueba de lectura por puntuaciones	64
Gráfico 6. Ruta más utilizada en el test final.....	65

Gráfico 7. Ruta más utilizada en el pretest	65
Gráfico 8. Puntuación por niveles de reconstrucción de escritura.....	66

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Segundo nivel de escritura	18
Figura 2. Tercer nivel de escritura	18
Figura 3. Cuarto nivel de escritura.....	18
Figura 4. Quinto nivel de escritura	19
Figura 5. Método sintético-alfabético.....	21
Figura 6. Método Analítico.....	22
Figura 7. Método Doman.....	25
Figura 8. Diagrama explicativo de las fases	34
Figura 9. Pretest. Prueba de lectura (carteles desordenados).....	38
Figura 10. Pretest. Prueba de escritura (carteles en blanco)	38
Figura 11. Motivación del pretest.....	39
Figura 12. Test final. Prueba de lectura (carteles desordenados).....	49
Figura 13. Test final. Prueba de escritura (carteles en blanco).....	49
Figura 14. Motivación del test final.....	49
Figura 15. 4 puntos obtenidos por el Alumno 2 en el pretest de lectura.....	52
Figura 16. 2 puntos obtenidos por el Alumno 1 en el pretest de lectura.....	52
Figura 17. Ejemplo del alumno 4 en Nivel 1	55
Figura 19. Ejemplo del alumno 3 en el Nivel 2	56
Figura 18. Ejemplo del alumno 2 en Nivel 3.....	56
Figura 20: 4 puntos obtenidos por el Alumno 5 en el test final de lectura	59
Figura 21: 2 puntos obtenidos por el Alumno 4 en el test final de lectura	59
Figura 22. Alumno 1 Pretest.....	66
Figura 23. Alumno 1 test final.....	66

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del lenguaje escrito en la infancia es considerado educativamente como un tema de debate actual. Existen una gran variedad de posturas sobre la edad y el momento óptimo de un niño para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, además de la disparidad de opiniones sobre los métodos que se deben emplear.

Por este motivo, el presente Trabajo de Fin de Grado (TFG a partir de ahora) pretende proponer una investigación que analice la efectividad de la enseñanza del lenguaje escrito en situaciones prácticas y reales del aula en edades tempranas, más concretamente en el curso de 1º de Educación Infantil.

El trabajo comienza con el establecimiento de objetivos generales que se pretenden alcanzar, además de la vinculación de este TFG con las competencias generales y específicas del grado de Educación Infantil. Además, se justifican aquellas ideas que han motivado la elección de la temática.

Seguidamente, se presenta una completa revisión teórica sobre aquellos aspectos más relevantes en cuanto a la enseñanza del lenguaje escrito como la definición, las diferentes posturas de aprendizaje, los métodos, el currículum actual... etc.

Posteriormente, en el apartado 5 se muestra la propuesta de investigación, dividida en tres fases, en la que se expone el diseño y la aplicación de las pruebas en el aula. Seguidamente, el apartado 6 presenta la metodología del análisis de dichas pruebas, además del análisis de los resultados esperados.

Finalmente, el apartado 7 hace referencia al alcance y limitaciones del trabajo en función de los objetivos propuestos y la vinculación de las competencias del grado de Educación Infantil. El epígrafe 8 hace de cierre del trabajo, mostrando las conclusiones generales a nivel personal y profesional derivadas del mismo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar a través de la realización de este Trabajo de Fin de grado están estrechamente ligados con los objetivos del título del Grado de Educación Infantil. De forma más específica, este trabajo procura ofrecer una propuesta de investigación sobre la eficacia de la enseñanza del lenguaje escrito desde una perspectiva práctica y real en el curso de 1º de Educación Infantil. Esta investigación se llevaría a cabo en el contexto de un centro público de Educación Infantil y Educación Primaria, más concretamente en el curso de 1º de Educación Infantil.

Por consiguiente, los objetivos que se pretenden alcanzar son los que se muestran a continuación:

1. Profundizar en aspectos teóricos sobre el lenguaje escrito en Educación Infantil y la eficacia de la enseñanza precoz de la misma
2. Proponer una investigación que verifique si la enseñanza precoz, real y práctica del lenguaje escrito en 1º de Infantil comienza a dar resultado en un período corto de tiempo.
3. Diseñar una prueba inicial y una prueba final, cuya comparación arroje luz sobre la utilidad de la enseñanza de la lengua escrita en un contexto real y práctico.
4. Observar sistemáticamente y describir aquellos momentos reales de aula en el que esta enseñanza tiene lugar.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA

3.1. RELEVANCIA DE LA TEMÁTICA

La elección de la temática surge de la importancia del aprendizaje del lenguaje escrito en la infancia, aprendizaje que incide en el desarrollo del niño a lo largo de su vida. Este aspecto es tan relevante que no incumbe únicamente al ámbito educativo, sino también a la vida cotidiana del alumno.

Tras cursar varias asignaturas de formación en Educación Infantil y estudiar de manera teórica aquello estipulado para esta etapa educativa, he llegado a un contexto real y he observado cómo los alumnos tienen una capacidad superior a la que se muestra, tanto en los libros como en la ley educativa vigente. Aunque dicha ley determine que no es obligatoria la enseñanza del lenguaje escrito en la Etapa de Educación Infantil, he observado en mi Centro Educativo cómo la enseñanza del mismo aplicada a contextos reales y prácticos supone grandes avances en la lectura y escritura de los alumnos.

Por tanto, la temática del presente trabajo de fin de grado surge del asombro personal al observar que niños y niñas de 3 años de edad son capaces, poco a poco, de hacer la correspondencia grafema-fonema y fonema-grafema, logrando leer y escribir, algo poco frecuente en este curso de Educación Infantil.

La enseñanza del lenguaje que se realiza en dicho centro podría entenderse como enseñanza no explícita, de tal manera que los alumnos no tienen momentos concretos en los que les enseñan las vocales, las consonantes... Sino que cualquier momento de aula se aprovecha para el trabajo del mismo, puesto que implican un uso del lenguaje escrito real. Estos momentos y la metodología de los mismos quedarán reflejados a lo largo de este trabajo, así como el rol que adopta la maestra para llevar a cabo este tipo de enseñanza.

Tras un período de observación y toma de contacto con la metodología de enseñanza real y práctica del lenguaje escrito, decidí proponer una investigación para comprobar si realmente esos momentos de alfabetización que ya había observado suponen mejoras observables en el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura de los alumnos.

3.2. VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Además de la justificación de la temática elegida y su correspondiente relevancia expuesta con anterioridad, seguidamente se muestra la vinculación del presente TFG con las competencias generales del título de grado en Educación Infantil, así como aquellas más específicas de formación básica, didáctico disciplinar y del Trabajo de Fin de Grado. Estas competencias han sido recogidas del *Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias*.

En la Tabla 1 se muestra la relación de las competencias generales del título de maestro en Educación Infantil en relación a este TFG.

Tabla 1. Vinculación del TFG con las competencias generales de grado

COMPETENCIA GENERAL	VINCULACIÓN CON EL TFG
1. Conocimientos en el área la Educación. b. Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas. c. Currículum de Educación Infantil e. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje	En la fundamentación teórica se observa una amplia revisión sobre las características de los alumnos en relación al aprendizaje del lenguaje escrito. Además, se estudia el currículo de Educación Infantil en el contexto del lenguaje escrito.
3. Reunir, interpretar datos y emitir juicios 3.a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa 3.b. b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa	La recogida de datos a través de las pruebas propuestas y la observación pretenden determinar la eficacia de una forma de trabajo en particular.
5. Autonomía 5.d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación 5.e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.	El presente TFG pretende diseñar una investigación en un determinado contexto educativo. Esta investigación se elabora a través de la creatividad y con componentes motivadores, características necesarias para el trabajo en Educación Infantil.

Fuente: *Elaboración propia a partir del Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias*.

A continuación, la Tabla 2 expone la vinculación del Trabajo de Fin de Grado con las competencias específicas del título de Grado de Maestro en Educación Infantil.

Tabla 2. Vinculación del TFG con las competencias específicas

MATERIA	COMPETENCIA ESPECÍFICA	VINCULACIÓN CON EL TFG
De formación básica	1. Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el período de 0-6 años.	Revisión bibliográfica del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura y de su aplicación en el aula.
	36. Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad 37. Capacidad para dominar las técnicas de observación y registro	La observación directa y sistemática supone un factor fundamental para la investigación que propone en este TFG
	39. Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.	La investigación supone la creación de instrumentos para en análisis de datos y la extracción de conclusiones.
Didáctico disciplinar	14. Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de la etapa de educación infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.	La investigación gira en torno a la adquisición del aprendizaje del lenguaje escrito, particularmente en edades tempranas
	19. Conocer y comprender los procesos desde la oralidad a la escritura y los diversos registros y usos de la lengua.	La correspondencia de la lengua oral con la lengua escrita está presente durante toda la investigación, así como en la revisión teórica.
Prácticum y Trabajo de Fin de Grado	1. Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.	La investigación implica la gestión y dinamización de aula para la recogida de datos.
	4. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.	La panorámica teórica realizada en el apartado teórico sirve como soporte para la posterior investigación en el aula real.

Fuente: *Elaboración propia a partir del Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias*

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El marco teórico que se expone a continuación comienza manifestando la relevancia del lenguaje escrito, así como los procesos que en este se engloban, estudiados desde una perspectiva constructivista. Posteriormente, se refleja la diversidad de posturas en relación con la enseñanza de este lenguaje, así como la fundamentación de varios autores defensores del aprendizaje precoz. Finalmente, se expone lo estipulado en la ley educativa vigente, y aquellas habilidades y conocimientos que se esperan adquirir en el curso de 1º de Educación Infantil.

4.1. EL LENGUAJE ESCRITO

El lenguaje escrito es definido por González Álvarez (2003) como una representación simbólica del sistema fonológico, de tal manera que las letras (grafemas), representan fonemas. Es decir, es una representación gráfemica de la Lengua Oral, y no una representación de la realidad.

El lenguaje escrito tiene una función específica, que es la función comunicativa, además de la función de permanencia. Mientras las producciones orales son efímeras, las producciones escritas quedan reflejadas a lo largo del tiempo (González Álvarez, 2003).

En la misma línea de trabajo que este autor, Cassany et al. (1998) establecían las diferencias más significativas entre la comunicación oral y la comunicación escrita, siendo esta última una comunicación recibida a través del canal visual, una comunicación elaborada y diferida en tiempo y espacio, así como duradera y con apenas utilización de códigos no verbales.

Un concepto ligado al lenguaje escrito es sin duda el término “alfabetización”, que es definido por Tolchinsky (1990) como un proceso que comienza en la infancia, con los primeros encuentros con el lenguaje escrito, y se va desarrollando a lo largo de los años.

La alfabetización va un paso más allá de saber el código (alfabeto), sino que pretende la comprensión de la lengua escrita para aspectos específicos, como por ejemplo el resolver cuestiones de la vida cotidiana (uso práctico), acceder a la información y a formas de pensamiento más abstractas (uso científico) y el placer estético (uso literario)

(Tolchinsky, 1990, citado en Fons 2004). Dichos usos son presentados en el apartado 4.3.2.

Cabe destacar que la lengua española es de carácter alfabético, la cual supone que existe una correspondencia entre los sonidos (lengua oral) y las letras (lengua escrita). Esta característica será clave para el desarrollo de la conciencia fonológica, concepto indispensable para el desarrollo del lenguaje escrito. y que se abordará en el apartado 4.2.3

El lenguaje escrito está compuesto por dos procesos interrelacionados entre sí, que son la lectura y la escritura. Tradicionalmente, se pensaba que los niños aprendían primero a leer y luego a escribir, pero con el paso del tiempo se ha demostrado que son dos procesos que se enseñan y se aprenden de manera conjunta, considerándolos como una misma actividad con dos fases (Fons, 2004).

De nuevo, Fons (2004) afirma que un mismo sujeto asume diferentes roles cuando se enfrenta a los procesos de leer y escribir, ya que pone en marcha procesos y conocimientos diversos. De esta forma, deja claro que no un proceso precede al otro, sino que sus aprendizajes están relacionados.

En resumen, leer y escribir están interrelacionados básicamente porque hacen referencia a un mismo hecho, que es el texto escrito. Por esta razón, es necesario definir qué se entiende por leer y qué se entiende por escribir, así como la adquisición de dichos procesos desde una perspectiva constructivista.

El enfoque constructivista no ve el aprendizaje como una cuestión de todo o nada, sino como un proceso basado en los conocimientos previos y en la elaboración de hipótesis a partir de las experiencias y de la información obtenida del contexto, y que todo ese proceso forma parte de la alfabetización inicial (Teberosky, 2003).

4.1.1. Qué es leer y cómo se aprende

El proceso de leer es definido por Solé (1992), desde una perspectiva constructivista, como un proceso que requiere de la interacción entre el lector y el texto, a través del cual se logra no solo comprender el lenguaje escrito, sino también interpretar el contenido. Se concibe al lector como un sujeto activo que descodifica, además de procesar el contenido.

Así mismo, Fons (2004) también opta por una visión constructivista de la lectura, y hace hincapié en que leer no es solo descodificar, sino que es un proceso activo en el que se construye significado a través de los conocimientos previos y la información proporcionada por el texto.

Teberosky (2000) afirma que, generalmente, se adquieren primero habilidades de descodificación, hasta lograr una automatización del código, y que luego continuaba el aprendizaje hasta lograr la comprensión. No obstante, también afirma que no es necesaria una automatización completa del código, ya que se pueden inferir significados a través de la formulación de hipótesis.

A su vez, la lectura se compone de subprocesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos (Cuetos, 1990), siendo los procesos perceptivos los más significativos en la Educación Infantil.

Los procesos perceptivos, o de reconocimiento de palabras se llevan a cabo a través de dos vías, a través de las cuales los niños reconocen las palabras y acceden al significado de las mismas, estas rutas son explicadas por Cuetos-Vega (2006) y hacen referencia al cómo se aprende a reconocer las palabras.

- Ruta fonológica: El lector llega al significado de las palabras transformando cada grafema en su correspondiente sonido o fonema y ensamblando todos ellos. Por ejemplo: CASA: /C/ /A/ /S/ /A/. Esta ruta es la más común en los primeros años de la Educación Infantil, ya que es cuando se aprende la conversión grafema-fonema. Es un proceso complicado, ya que implica la toma de conciencia de que el lenguaje oral se divide en partes más pequeñas (conciencia fonológica, que se revisa en el apartado 4.2.3), la asociación de signos abstractos con sonidos, y el ensamblaje para el descifrado de palabras.
- Ruta léxica: Es un camino más directo, en el que el lector reconoce la palabra como un todo, porque ya tiene una gran cantidad de léxico almacenado en su vocabulario. A medida que el lector se va familiarizando con el léxico, el uso de la ruta léxica aumenta. Ambas rutas son complementarias

Por otro lado, autores como Uta Frith (1984) distinguen etapas a través de las cuales el niño va pasando hasta convertirse en un lector hábil. Estas etapas hacen referencia al cuándo se aprende, aunque no hay un consenso claro sobre la edad a la que se adquiere cada una, puesto que depende del desarrollo de cada niño y de la enseñanza que reciba:

1. Logográfica (4-5 años): El lector reconoce de manera global algunas palabras familiares en su contexto, y establece relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral.

2. Alfabética (4-6 años): El niño toma conciencia de la asociación grafema-fonema, y va segmentando secuencias sonoras y asociando los fonemas con sus correspondientes grafías. La discriminación visual aumenta, y es el momento del desarrollo de la conciencia fonológica (4.2.3.).

3. Ortográfica (A partir de los 7-8 años): El niño es capaz de leer las palabras sin deletrear, aunque dependerá de la práctica lectora. El lector emplea mayoritariamente la ruta léxica, por lo que puede centrarse ya en la comprensión del significado del texto.

El siguiente paso para avanzar en el proceso de la lectura sería el de la comprensión. En Educación Infantil apenas hay estudios sobre la comprensión lectora, aunque sí que hay evidencias de que, a través de programas de actuación incluidas en actividades de animación a la lectura, es posible trabajar las habilidades de comprensión tales como la inferencia, la imaginación... etc. (Molina García, 2007).

4.1.2. Qué es escribir y cómo se adquiere

Fons (2004, p.22) determina que “leer es el proceso mediante el cual se produce un texto escrito”. Esta definición implica que no es únicamente saber poner letras en un papel, sino elaborar un texto, considerando todas las variables necesarias para dar significado a al mismo.

No obstante, la escritura en Educación Infantil se basa en una primera toma de contacto con dicho proceso, desarrollando la grafomotricidad, la caligrafía, la correspondencia fonema-grafema... y se presta poca atención al proceso de producción de textos.

Por esta razón, este apartado se apoya en la definición que aporta Teberosky (1990), que define la escritura (a diferencia del proceso de leer) como un sistema de notación que describe los fonemas del lenguaje.

El proceso de aprendizaje de la escritura, al igual que el de la lectura, implica dos subprocesos; el desarrollo caligráfico y la reconstrucción del sistema de escritura.

En lo que al desarrollo caligráfico se refiere, Ajuriaguerra (1981) considera la escritura como un proceso motriz muy complejo, por lo que establece tres etapas, que abarcan desde los primeros trazos hasta la automatización de las letras.

1. Etapa precaligráfica: Esta etapa se caracteriza por una incapacidad motriz, y por la realización de trazos rectos, temblorosos, arqueados... El niño intenta escribir letras, aunque no en todas lo consigue, porque aún lo ha automatizado.
2. Etapa caligráfica: Durante esta etapa el niño tiene un mayor control motriz, y tiene la capacidad de sostener y manejar los instrumentos de escritura. Se puede observar la forma de la letra, los trazos son regulares, consigue una separación entre palabras... El estilo se va perfeccionando poco a poco.
3. Etapa poscaligráfica: Se desarrolla a partir de los 8, y se caracteriza porque la escritura está automatizada y ya no es objeto de aprendizaje. La escritura es considerada como una habilidad subordinada a otra superior, es decir, que la escritura ya sirve para otras cosas.

Una vez revisadas las etapas de desarrollo caligráfico, se expone a continuación el proceso de reconstrucción de escritura que se lleva a cabo por parte del niño. Ferreiro y Teberosky (1979), citado en Fons (2004), establecen 5 etapas o niveles por los que pasan los niños en el aprendizaje de la escritura. Para ilustrar cada nivel se utilizan evidencias gráficas, en las cuales los alumnos escriben sobre elementos que se encuentran en un parque infantil. Los cinco niveles son los siguientes:

1. Primer nivel. Escribir como reproducción de los rasgos de la escritura adulta (escritura indiferenciada): El niño tiene intención de escribir, aunque no se diferencian letras. Son imitaciones del acto de escribir a través de palitos, círculos... etc.
2. Segundo nivel. Escribir como producción formalmente regulada para crear escrituras diferenciadas: Se representan variedad de grafemas o pseudoletas. El niño es consciente de que hay que poner varias letras para escribir. Pone en marcha hipótesis de cantidad (tiene que haber una cantidad mínima de letras), de variedad interna (no pueden ser todas las letras iguales) y de variedad externa (no puede haber dos palabras iguales o con las mismas letras ordenadas en el mismo orden). Se muestra un ejemplo en la *Figura 1*.

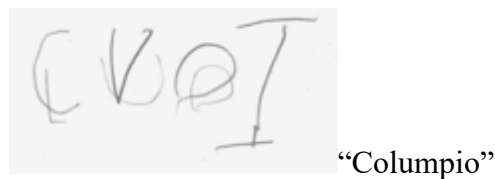
Figura 1. Segundo nivel de escritura



Fuente: Trabajo de la asignatura “Didáctica de la Lengua en Educación Infantil”

3. Tercer nivel. Escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra: El niño descubre una relación entre la palabra hablada y la escrita. Pone en marcha hipótesis silábicas cuantitativas (cada parte que reconocen oralmente, le hacen corresponder una grafía) y de sílaba cualitativa (A cada sílaba le corresponde una grafía, principalmente la de sonido vocálico). La *Figura 2* muestra un ejemplo

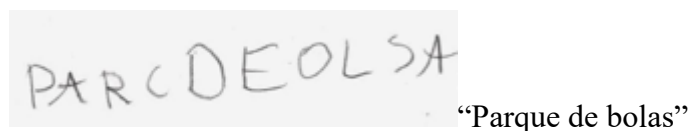
Figura 2. Tercer nivel de escritura



Fuente: Trabajo de la asignatura “Didáctica de la Lengua en Educación Infantil”

4. Cuarto nivel: escribir como producción silábico-alfabética de la palabra: Se emplean las hipótesis silábicas y alfabéticas. A veces empleará un grafema por sílaba, y otras veces un grafema por fonema, como se aprecia en la *Figura 3*.

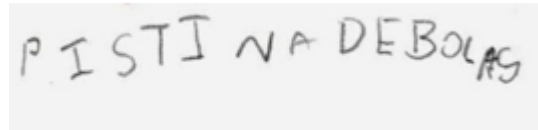
Figura 3. Cuarto nivel de escritura



Fuente: Trabajo de la asignatura “Didáctica de la Lengua en Educación Infantil”

5. Quinto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra: Se lleva a cabo un análisis alfabético completo, y se hace la correspondencia correcta entre fonemas y grafemas. No segmenta correctamente algunas palabras, y existen problemas con la ortografía, ya que emplea una ortografía natural. Se muestra un ejemplo en la *Figura 4*.

Figura 4. Quinto nivel de escritura



“Piscina de bolas”

Fuente: Trabajo de la asignatura “*Didáctica de la Lengua en Educación Infantil*”

4.2. CUANDO Y CÓMO ENSEÑAR LA LENGUA ESCRITA

Tras la realización de una breve revisión teórica sobre los procesos implicados en el lenguaje escrito, leer y escribir, y exponer cómo se adquiere cada uno de esos procesos, en este apartado se muestra uno de los problemas que ha suscitado mayor polémica en la enseñanza: cuándo y cómo enseñar lengua escrita.

Las discusiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura subyacen en las concepciones sobre el lenguaje escrito y los procesos que están implicados en su aprendizaje. Por este motivo, es importante resaltar que dichas polémicas giran en torno a las diferentes teorías de aprendizaje.

Las polémicas en torno a la enseñanza de la Lengua Escrita se han centrado a lo largo de las décadas en la madurez del aprendiz, los métodos a través de los cuales se lleva a cabo la enseñanza, la adquisición de la conciencia fonológica y el tipo de letra. A continuación, se muestra una panorámica de todas ellas según varios autores.

4.2.1. El problema de la madurez

El problema de la madurez tiene su base en la disparidad de opiniones existentes sobre cuándo es el momento idóneo para que el niño aprenda el lenguaje escrito. Por un lado, los defensores del enfoque maduracionista, cuya base renace en la teoría biológica de

Piaget, afirman que el desarrollo madurativo precede al aprendizaje, mientras que los defensores del aprendizaje precoz (influidos por el pensamiento de Vigotsky), estipulan lo contrario. (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca 2012). Ambos se explican a continuación;

-Enfoques maduracionistas o de prerequisites: Esta creencia teórica subyace de la concepción biologista de Piaget, el cual afirma que el desarrollo precede al aprendizaje. Por tanto, para aprender el lenguaje escrito el niño debe de tener desarrolladas ciertas habilidades.

Por ejemplo, autores como como Gesell (1940) afirmaban que el peso del aprendizaje recaía en los factores innatos y de madurez interna, y que, para que un niño pudiera empezar el aprendizaje del lenguaje escrito, este tenía que desarrollar determinados procesos cognitivos, como la orientación espacio-temporal y la percepción visual.

En la misma línea de trabajo, Fihlo (1960) e Inizan (1976) estipulaban que la labor docente era la de preparar a los alumnos para la adquisición de procesos cognitivos, con el fin de que pudieran enfrentarse con éxito a la lectoescritura posteriormente. Esta implicación didáctica suponía la creación de actividades previas a la lectura (prelectura) y a la escritura (preescritura) para la adquisición de los factores madurativos. Estos factores eran la lateralidad, la discriminación visual, el esquema temporal, la grafomotricidad...

Este enfoque de prerequisites o maduracionista no es el enfoque teórico vigente hoy en día, pero durante varias décadas fue objeto de debate. Seguidamente, se expone el enfoque precoz de la enseñanza del lenguaje escrito, el cual tiene más incidencia en nuestros días.

-Enfoques de enseñanza precoz del lenguaje escrito: Tras varios estudios que determinaban que los procesos cognitivos y los prerequisites no determinaban el éxito del lector, se empezó a considerar el aprendizaje precoz de la lectoescritura. (Machuca, 1995).

Esta postura contraria a los prerequisites tiene su origen en la teoría de Vygotsky (1980), el cual afirma que el aprendizaje precede al desarrollo. Utilizando los términos de este autor, se considera que el niño ya sabe cosas sobre el lenguaje escrito, ya que es parte de su día a día, lo que Vygotsky denominaría como *Zona de Desarrollo Real*. Por tanto, a través de la ayuda del adulto, el niño puede llegar a ampliar sus conocimientos y adquirir un aprendizaje precoz del lenguaje escrito.

Todo dependerá si el adulto les proporciona un medio pedagógico y estimulante durante sus primeros años, ya que nunca tendrán más facilidad para la adquisición de aprendizajes (Cohen, 1982).

En cuanto al problema de la madurez y las teorías a favor del aprendizaje precoz, se encuentra una información más detallada en el apartado 4.3, el cual está destinado a una revisión de los defensores de dicho aprendizaje.

4.2.2. La querrela de los métodos

La querrela de los métodos recibe dicha denominación por la gran discusión existente entre las diferentes posturas defendidas sobre cómo enseñar el lenguaje escrito. Los métodos existentes de enseñanza han sido calificados por Lebrero y Lebrero (1999) en función de los mecanismos que se ponen en marcha durante el aprendizaje, y se dividen en: Métodos de proceso sintético, métodos de proceso analítico y métodos de proceso mixto. A continuación, se muestra cada uno de ellos.

- Métodos de proceso sintético: Son también denominados métodos de proceso ascendente, debido a que parten de los elementos mínimos y más simples (también los más abstractos) de la lengua, los grafemas y fonemas hasta llegar de una manera progresiva a aquellos más complejos, las palabras y las frases. No obstante, los métodos sintéticos se clasifican a su vez en tres, en función del elemento estudiado;
 - o *Métodos alfabéticos*: Comienza por la enseñanza de las letras, y dicha letra se asocia con un nombre. Cuando se conocen todas las letras, se amplía a palabras y después a frases. Por ejemplo, la A se asocia con “Abeja”, como se indica en la *Figura 5*.

Figura 5. Método sintético-alfabético



Fuente: *Descubriendo pequemundos*, (2014)

- *Método fonético*: Es similar al alfabético, pero difieren en la asociación. En este caso, cada letra se asocia con su fonema. Por ejemplo, la P con el fonema /p/. También existe como variación el método Kinestésico, en el cual se asocia el fonema con un gesto.
- *Método silábico*: Este método tiene como elemento principal la sílaba, por ejemplo; PA /p/ /a/, PE /p/ /e/

Los métodos de proceso sintético suponen un aprendizaje sencillo en cuanto a la asociación de grafema-fonema, y favorece a la formación de hipótesis, por ejemplo, una vez que sabe que la A siempre suena /a/, puede hacer muchas combinaciones de sílabas. No obstante, estos métodos se caracterizan por su mecanización, y no tiene en cuenta la globalidad del aprendizaje.

- Métodos de proceso analítico: Al contrario que los sintéticos, estos tienen un carácter descendente. Parten de la palabra (estructura más compleja) como un todo, como un mensaje global, y llegan a los grafemas y fonemas.

Estos métodos potencian el aprendizaje global de la lectura, además de ser una metodología más innovadora. Sin embargo, los resultados no son tan inmediatos como con los métodos sintéticos, y no presta tanta atención a la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Los conocimientos previos son determinantes en este método. La *Figura 6* muestra un ejemplo.

Figura 6. Método Analítico



Fuente: *Orientación Andújar (2010)*

- Métodos de proceso mixto: Estos métodos surgen de la unión de ambas metodologías. Reúne las ventajas de ambos métodos, permitiendo que cada aprendiz llegue al conocimiento a través del proceso que más fácil le resulte. Sin

embargo, los métodos de proceso mixto se dividen a su vez en los que tienden más un método sintético y a los que tienden a un método analítico.

No existe ningún consenso sobre cuál de los métodos es más efectivo en la enseñanza de a lectoescritura, puesto que todos ellos presentan claras ventajas y desventajas. En este sentido, cada maestro utiliza más adecuado a su concepción de enseñanza y a las características de su alumnado.

4.2.3. La conciencia fonológica

El último punto de debate actual sobre la enseñanza del lenguaje escrito reside en el desarrollo de la conciencia fonológica, la cual está implícita en los dos debates anteriormente comentados, el de la madurez y el de los métodos.

El término de conciencia fonológica es algo ambiguo, como aseguran Clemente y Domínguez (1999), debido a que existen diferentes formas en las que una palabra puede ser dividida en unidades más pequeñas (sílabas, letras, fonemas...). No obstante, Esteves (2009) considera este concepto como una habilidad metalingüística dirigida a la comprensión de un sonido o fonema representado por un grafema. Si estos sonidos son combinados, permiten construir una palabra con significado.

Concretando aún más, Defior (1993) define la conciencia fonológica como capacidad de ser consciente de que el habla puede dividirse en unidades más pequeñas, y que estas unidades tienen su correspondiente grafía. Además, esta autora expone los cuatro niveles en los que se divide la conciencia fonológica, del más sencillo al más complicado:

- Conciencia intrasilábica: Habilidad de identificar rimas
- Conciencia léxica: Ser consciente de que las frases se dividen en palabras.
- Conciencia silábica: Darse cuenta de la existencia de sílabas dentro de una palabra
- Conciencia fonética: Percibir unidades más pequeñas, los sonidos.

La conciencia fonológica es objeto de polémica, principalmente porque se cuestiona si es necesario su desarrollo para el aprendizaje de la lengua escrita. Mientras varios autores, como, por ejemplo, Bravo (2002) afirman que los aprendices entrenados en el desarrollo de la conciencia fonológica tienen más habilidades para manipular sílabas y fonemas, y aprenden a leer y a escribir más fácilmente, otros muchos sostienen que la

conciencia fonológica es una habilidad que se adquiere cuando el niño empieza a leer y a escribir.

4.3. DEFENSORES DEL APRENDIZAJE PRECOZ DEL LENGUAJE ESCRITO

El presente apartado muestra una revisión teórica del tema central del trabajo, la enseñanza precoz del lenguaje escrito. A continuación, se expone una breve reseña de las justificaciones de esta postura, y posteriormente se presenta el trabajo de dos autores, Doman (2000) y Fons (2004).

Durante las últimas décadas, numerosos expertos han afirmado puede llevarse a cabo una enseñanza precoz del lenguaje escrito, entendiendo el término “precoz” como aquel aprendizaje previo a alcanzar la madurez cognitiva, es decir, entre los dos y los cuatro años.

Las principales justificaciones de esta tendencia han sido recogidas por Lebrero y Lebrero (1995) desde una perspectiva neurobiológica, los cuales afirman que el cerebro es más receptivo a la edad de dos años, y que, con la estimulación adecuada, determinadas zonas del cerebro pueden desarrollarse al máximo. Esto implica que el niño es capaz de adquirir habilidades a través de experiencias y repeticiones.

Del mismo modo, autores como Cohen (1980) y Moore (1968) aseguran que, desde edades tempranas, el niño ya dispone de las capacidades necesarias para llevar a cabo el aprendizaje del lenguaje escrito, y defienden que el niño puede comenzar el aprendizaje del lenguaje escrito antes de los 5 años de edad.

4.3.1. Los primeros años de vida y la necesidad del lenguaje escrito

Glenn J. Doman es por excelencia uno de los autores actuales que más evidencias y aportaciones ha realizado a favor del aprendizaje precoz de la lectoescritura. En su libro “Cómo enseñar a leer a su bebé” (2000) establece las razones por las que un niño puede aprender lenguaje escrito desde una edad temprana, y los beneficios que esto supone a largo plazo.

Doman (2000) defiende que los primeros años de vida son clave para el desarrollo neurológico. El principal motivo tiene su base en la insaciable curiosidad del niño por

todo lo que le rodea, puesto que es considerado como algo necesario para sobrevivir. Del mismo modo, este autor afirma que “este es el período de vida en el que el cerebro del niño es una puerta abierta a todo tipo de conocimientos”. A continuación, se muestran cinco ideas que resumen la postura defendida por Doman:

1. El niño de edad inferior a 5 años puede absorber una enorme cantidad de conocimientos
2. El niño de menos de 5 años puede adquirir información con notable rapidez
3. Cuantos más conocimientos adquiriera a una edad inferior a los 5 años, más retendrá.
4. El niño de menos de 5 años tiene una tremenda cantidad de energía
5. El niño de menos de 5 años siente un extraordinario deseo de aprender.

Considerando estas ideas como referencia, Doman (2000) crea un método de enseñanza del lenguaje escrito. Aunque dicho método no es el centro de este trabajo, una breve panorámica puede ayudar a entender su postura a favor del aprendizaje precoz. El método Doman consiste en tarjetas de unidad de inteligencia, o bits de inteligencia a través de los cuales se desarrolla la discriminación visual. Existen una serie de normas sobre el número de tarjetas enseñadas por actividad, el tipo de letra, el tamaño, la velocidad... etc. Todo ello promueve el aprendizaje del lenguaje escrito en el niño desde una perspectiva lúdica. La *Figura 7* ofrece un ejemplo de las medidas de las palabras “cercanas al mundo del niño”

Figura 7. Método Doman



Fuente: Doman (2000). *Cómo enseñar a leer a su bebé*

4.3.2. El uso real y práctico del lenguaje escrito en el aula de Infantil

En una línea de trabajo similar, la autora Monserrat Fons defiende que la Educación Infantil es un momento óptimo para la enseñanza del lenguaje escrito. En este caso, Fons (2004) afirma que el uso real de la lengua escrita en el aula provoca situaciones de lectura

y escritura que permite al niño aprender a leer y a escribir, apoyado con una adecuada intervención pedagógica.

Fons (2004) utiliza la clasificación de Tolchinsky (1990) para sistematizar los usos del lenguaje escrito: Uso práctico, uso científico y uso literario. Dichos usos se establecen como los habituales de la lengua escrita en nuestra sociedad alfabetizada, siendo de nuevo Tolchinsky (1990) el que afirma que “la alfabetización más allá del dominio del alfabeto”.

A continuación, se explica brevemente el uso práctico, científico y literario expuestos por Fons (2004), y posteriormente se amplía información sobre el primero, puesto que es el tema central de este TFG.

- Uso práctico: El lenguaje escrito es considerado como un instrumento necesario para vivir de autónomamente, y a través de este uso se satisfacen las necesidades cotidianas, ya que persigue la utilidad. Por ejemplo, los carteles de los percheros, las listas de material, las recetas, las etiquetas con nombres... etc.
- Uso científico: Hace referencia a la utilización del lenguaje escrito para acceder a la información y a la ampliación de conocimientos. Este uso posibilita la exploración, el análisis y la integración de aquello que está escrito. Por ejemplo, un texto informativo sobre figuras geométricas, un folleto de animales... etc.
- Uso literario: Se refiere a todo lo relativo a la belleza, contemplando aquellos aspectos poéticos, estéticos y retóricos del lenguaje. Se potencia la capacidad de expresar los sentimientos a través del lenguaje escrito. Por ejemplo, una poesía o un cuento.

Desde el punto de vista de la enseñanza precoz, el uso práctico es el primero que se lleva a cabo en el aula, puesto que hace referencia a considerar la lectura y escritura como un instrumento para poder vivir de manera autónoma. No obstante, no se debe olvidar ninguno de sus usos durante la alfabetización inicial.

En la vida cotidiana del aula se dan numerosas situaciones en las que es necesario el uso del lenguaje escrito, es decir, oportunidades en las que se puede acercar el uso habitual de la lengua escrita al alumnado y hacerle partícipe de este uso. Por este motivo, el uso práctico del lenguaje escrito sirve como punto de partida para la iniciación a la lectura y escritura, a través de diversos recursos de aula (Fons, 2004).

Fons (2004) establece varias propuestas de trabajo para el uso práctico del lenguaje escrito, todas ellas idóneas para la Educación Infantil. Estas propuestas hacen referencia a un uso real del lenguaje escrito, y son utilizadas a diario por los docentes en varios momentos de aula, lo que supone una enseñanza no explícita del lenguaje escrito, es decir, aprovechar cada momento para que se produzcan aprendizajes.

A continuación, En la *Tabla 3* se muestran dichas propuestas, puesto que serán empleadas en el presente trabajo con el propósito de analizar la oportunidad de aprendizaje que presentan.

Tabla 3. Propuestas para el uso práctico del lenguaje escrito

PROPUESTA DE TRABAJO	EN QUÉ CONSISTE
Pertenencia de objetos	Escritura de nombres propios indicando pertenencia (percheros, carpetas, abrigos...)
Control de asistencia	Seguimiento del alumnado, ausencias, cumpleaños...
Nombre de los grupos	Identificar cada mesa de trabajo con un nombre
Rotulación de ámbitos	Organización de los espacios y de los materiales
Organización de tareas	Responsabilidades generales del funcionamiento del aula
Calendario y fecha	Planificación de actividades
Materiales del entorno	Sirven para interpretar todo lo que les rodea (rótulos, etiquetas...)
Mensajes breves	Notificaciones a las familias
Listas de materiales o juegos	Anotar aspectos para recordarlos
Asamblea de clase	Registro de acuerdos a los que se llega

Fuente: Elaboración propia a partir de Fons (2004)

Las propuestas incluidas en la Tabla 3 serán observadas directa y sistemáticamente y analizadas en el apartado 5 de este trabajo. Dichas observaciones proporcionan

información sobre la eficacia de la enseñanza del lenguaje escrito mediante el uso práctico en el aula de 1º de Educación Infantil.

4.4. LA LENGUA ESCRITA EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL

Tras la realización de una revisión bibliográfica sobre el aprendizaje del lenguaje escrito y los procesos implicados, las polémicas sobre la enseñanza de los mismos, y el estudio de varios autores a favor del aprendizaje precoz, en este apartado se muestra una panorámica sobre la situación de la lengua escrita en la ley educativa vigente.

El *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León* estipula que la finalidad del segundo ciclo de Educación Infantil es la de atender progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio.

En este contexto, la comunicación y el lenguaje son un aspecto esencial en esta etapa, concretamente integrados en el área de *“Lenguajes: Comunicación y Representación”*. Esta área de conocimiento contribuye a la mejora de las relaciones entre el niño y el medio, siendo el nexo de unión las comunicaciones orales y escritas (y otras formas de comunicación). El niño estructura su pensamiento a través del lenguaje, amplía sus conocimientos sobre la realidad y se relaciona con los demás.

No obstante, tanto en los objetivos generales de Etapa como en los principios metodológicos, se establece que *“se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, se inicie en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y descubra las posibilidades que ofrecen ambas como fuente de placer, fantasía, comunicación e información”*

La ley educativa resalta el concepto de “iniciación” o “aproximación” en todo lo referido a la lengua escrita, ya que no es requisito obligatorio que el niño salga de la Educación Infantil sabiendo leer y escribir. De hecho, uno de los bloques de esta área se denomina *“Aproximación a la lengua escrita”*.

En este sentido, en el área de Lenguajes: Comunicación y Representación se estipula que, además de la comunicación oral, es preciso iniciarle en el lenguaje escrito,

relacionando el lenguaje con su experiencia próxima, y de manera progresiva. Al mismo tiempo, el currículum establece que la lectura y escritura deben trabajarse de manera globalizada, debido a que estos procesos implican el desarrollo de otras habilidades sensoriales, motoras, espaciales...

Del mismo modo, en el Decreto se establece que se debe ofrecer al alumnado toda clase de situaciones que le relacionen con el texto escrito, con el fin de descubrir su utilidad y establecer relaciones positivas con la lengua escrita. Finalmente, se resalta la importancia de la narración y la lectura de cuentos por parte del adulto, con el fin de fomentar el interés del niño por la lectura y, por consiguiente, con el texto escrito en todas sus formas.

A continuación, la Tabla 4 muestra un resumen de la aparición de la lengua escrita en el área de Lenguajes: Comunicación y representación, tanto en objetivos, contenidos y en los criterios de evaluación.

Tabla 4. El currículum respecto al lenguaje escrito

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>6. Iniciarse en la lectura comprensiva de palabras y textos sencillos y motivadores, utilizando una entonación y ritmo adecuados. Descubrir la funcionalidad del texto escrito.</p> <p>7. Identificar las palabras dentro de la frase y discriminar auditiva y visualmente los fonemas de una palabra, en mayúscula y en minúscula.</p> <p>8. Iniciarse en la escritura de palabras o frases significativas aplicando una correcta dirección en el trazo y posición adecuada al escribir</p>	<p style="text-align: center;">Bloque 1. Lenguaje verbal</p> <p>1.2. Aproximación a la lengua escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> – Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. – Iniciación a la lectura y la escritura a través palabras significativas. – Interés y disposición para el uso de algunas convenciones del sistema de la lengua escrita, como dirección de la escritura, linealidad, orientación y organización del espacio, y posición correcta al escribir. – Producción de diferentes mensajes con sus palabras preferidas y representación gráfica de los fonemas que las componen. – Estructura fonémica del habla: segmentación en palabras, sílabas y fonemas. Correspondencia fonema-grafía, identificación de letras vocales y consonantes, mayúsculas y minúsculas. -Uso gradualmente autónomo de diferentes soportes para el aprendizaje de la escritura comprensiva – Utilización de juegos de abecedarios y palabras para componer vocabulario y frases sencillas usuales y significativas. – Uso adecuado de los útiles de expresión gráfica y esmero en la limpieza y el orden de los trabajos. – Escucha y comprensión de cuentos, relatos, poesías, rimas o adivinanzas tradicionales y contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje – Selección autónoma de cuentos o textos e iniciación progresiva en el gusto literario. 	<p>16. Identificar las letras en nombres y palabras conocidas y usuales. Leer y escribir nombres, palabras y frases sencillas y significativas.</p> <p>17. Mostrar interés por jugar con las letras y escribir palabras utilizando mayúsculas y minúsculas.</p> <p>18. Escribir aplicando los códigos convenidos en el aula, con orden y cuidado.</p> <p>19. Leer con sentido y comprender que los textos escritos sirven para comunicarse y disfrutar.</p> <p>20. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de El DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículum del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León

4.4.1. Qué se espera de los alumnos de 3 años en cuanto a lectura y escritura.

La ley educativa vigente en nuestra Comunidad Autónoma (Castilla y León), el *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*, al igual que el del resto de Comunidades Autónomas españolas, expone de manera general para los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Esto significa que no hace distinción entre los tres cursos, tal y como ocurre en el currículum de Educación Primaria. En este sentido, la decisión del tratamiento de los contenidos en cada nivel depende del centro y del maestro-tutor, siendo este el encargado de decidir cuándo y qué contenidos se trabajan, dentro el marco de referencia.

Como se ha mostrado en Tabla 4 del apartado anterior, el Área 3 de Lenguajes: Comunicación y Representación establece una “aproximación” a la lengua escrita, sin especificar a qué edad debería realizarse. Este vacío deja la puerta abierta a los maestros-tutores de los diferentes centros educativos de Castilla y León para diseñar libremente la manera en la que el lenguaje escrito es trabajado.

5. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

La revisión teórica realizada en el apartado anterior sirve como soporte para la investigación educativa que se pretende en este TFG. Dicha investigación parte de una hipótesis, que es la siguiente: “La enseñanza precoz del lenguaje escrito a través del uso real y práctico del lenguaje en el curso de 1º de Educación Infantil proporciona mejoras observables en el aprendizaje de la lengua escrita”.

A continuación, se exponen los objetivos que se pretenden alcanzar con esta propuesta de investigación educativa:

1. Analizar el punto de partida de los alumnos en cuanto a lectura y escritura a través del diseño de dos pruebas basadas en el uso real y práctico del lenguaje escrito.
2. Observar sistemática y descriptivamente los momentos de alfabetización que se dan en el aula, todos ellos orientados a un uso real y práctico del lenguaje escrito.
3. Realizar una segunda prueba de lectura y escritura al finalizar la observación, con el fin de comparar las mejoras alcanzadas respecto a las primeras pruebas.

Una vez determinado el caso que se quiere estudiar y haber revisado teóricamente las ideas que lo sustentan, en este apartado se ha determinado la hipótesis que se pretende verificar o refutar y se han expuesto los objetivos que pretenden alcanzar. Por consiguiente, en los siguientes apartados se expone la elección de la muestra para la investigación, la metodología y las fases que se llevan a cabo para la recogida de datos, todo ello basado en las ideas de Cohen y Manion (1990).

5.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación educativa se pretende llevar a cabo en un centro público de Educación Infantil y Educación Primaria de la localidad de Segovia, el cual sigue las pautas educativas dictadas por la ley educativa vigente, El *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.*

La muestra con la que se pretende realizar la investigación es de 20 alumnos de 1º de Educación Infantil, comprendidos entre las edades de 3 y 4 años. Por tanto, se emplea un

muestreo no probabilístico de tipo casual, ya que los alumnos con los que se lleva a cabo la investigación están casualmente presentes en el aula.

Tal y como se expone en los apartados 4.1.1 y 4.1.2. del marco teórico, a continuación, se indica en qué momento del aprendizaje de la lengua escrita se encontrarían los alumnos, según las etapas establecidas por los autores citados en dicho apartado.

En cuanto a la lectura, según las etapas establecidas por Uta Frith (1984), la muestra de alumnos se encuentra entre la etapa logográfica (reconocen algunas palabras familiares en su contexto y establecen relaciones entre lo escrito y lo oral) y la etapa alfabética (conciencia de la asociación grafema-fonema, aumento de la discriminación visual y desarrollo de la conciencia fonológica).

En lo que a escritura se refiere, los alumnos se caracterizan por encontrarse entre las etapas precaligráfica (trazos temblorosos) y caligráfica (mayor control motriz). Según los niveles establecidos por Ferreiro y Teberosky (1979) se considera que dichos alumnos se hallan entre el primer y el tercer nivel, descritos en el apartado 4.1.2 del marco teórico.

La diferencia entre los 20 alumnos que participan en la investigación es evidente, siendo más notable en aquellos que ya tienen 4 años en comparación con los que tienen 3 años y escasos meses. Estas diferencias no se deben únicamente al desarrollo del lenguaje, sino también al desarrollo de la motricidad y los trazos.

Por ello, en la presente investigación se pretende determinar el punto de partida exacto de cada alumno y observar su proceso de mejora, para finalmente comparar si a través de esta forma de trabajo del uso real y práctico del lenguaje escrito en el aula se obtienen resultados satisfactorios en cuanto a aprendizaje

5.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación educativa que se pretende llevar a cabo hace referencia a una investigación de producto, la cual procura comparar los resultados obtenidos en dos pruebas de lectura y escritura separadas en el tiempo, con el fin de confirmar la eficacia de la enseñanza del lenguaje escrito en su uso real y práctico en el aula de 3 años.

Los datos obtenidos en ambas pruebas son cualitativos, aunque se categorizan y se transforman en cuantitativos para facilitar su análisis. Cabe destacar que los datos de la presente investigación no son reales debido a circunstancias externas a la investigación,

que son explicadas en el apartado 7.3. de Limitaciones del trabajo. No obstante, se adjuntan imágenes y ejemplos ilustrativos de 5 alumnos para facilitar su comprensión.

Entre ambas pruebas existe un período de alfabetización, el cual se observa de manera sistemática y descriptiva. Esta alfabetización se lleva a cabo por la maestra titular y la investigadora. Los momentos son los propuestos por Fons (2004), los cuales están recogidos es el apartado 4.3.2.

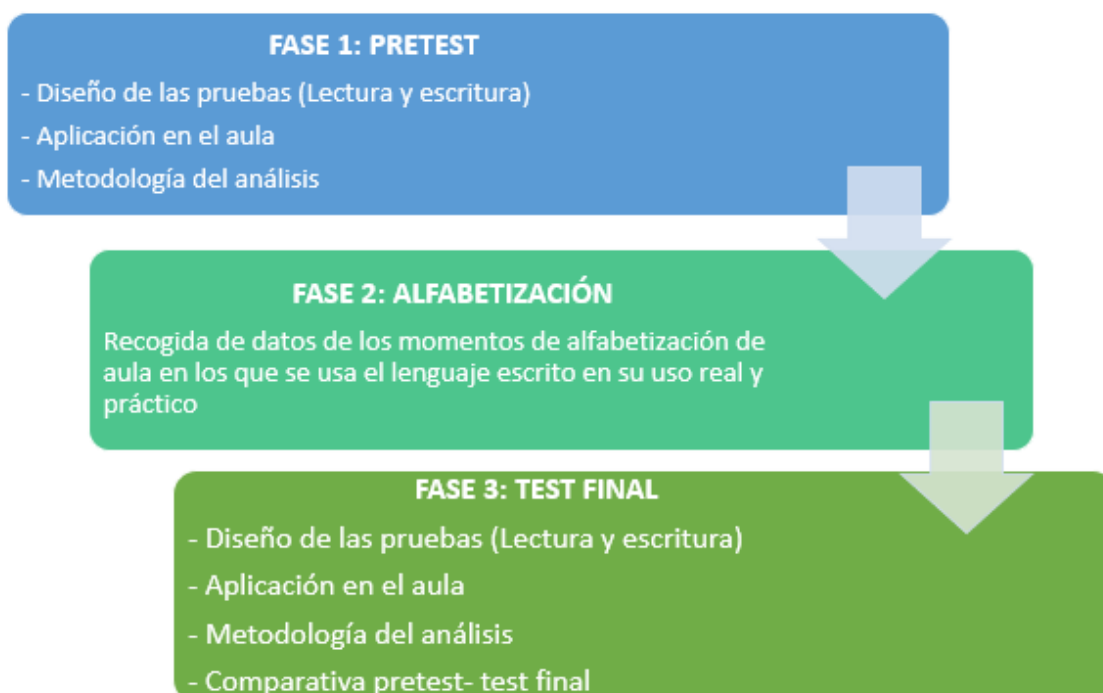
5.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación consta de tres fases fundamentales, en las que se establece la construcción de instrumentos para la recogida de datos y su aplicación en el aula real, así como la observación de los momentos de alfabetización comprendidos entre la primera prueba y la segunda. Las fases son las siguientes:

- Fase 1: Pre-test: Dos pruebas (una de lectura y otra de escritura) para conocer el punto de partida real de los alumnos.
- Fase 2: Alfabetización: Análisis de los momentos de alfabetización en el aula.
- Fase 3: Test final: Dos pruebas (una de lectura y otra de escritura) para contrastarlas con el pre-test y determinar si existe o no mejoría.

A continuación, se muestra una figura explicativa de las fases de la investigación.

Figura 8. Diagrama explicativo de las fases



5.3.1. Fase 1: Pre-test

La fase 1 está orientada a la realización de un pretest a los alumnos, con el fin de identificar su punto de partida real en cuanto a lectura y escritura. En el apartado 5.1. se fundamenta teóricamente en qué etapa de aprendizaje de la lectura y de la escritura se encontrarían, pero con la realización de esta prueba se pretende analizar el momento concreto de su aprendizaje.

Además, los resultados obtenidos de esta prueba sirven para ser contrastados posteriormente con los resultados del test final, lo que permite observar si varios momentos de alfabetización y de enseñanza del lenguaje escrito en su uso real y práctico han surtido efecto en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

A continuación, se muestra el diseño del pretest y la realización en el aula.

5.3.1.1. Diseño del pretest

El pretest o primera prueba se ha diseñado teniendo en cuenta las características de los alumnos. Para ello, existió un primer momento de observación y estudio de las rutinas de aula.

Esta observación se basa en reconocer aquellos momentos de aula en los que existe alfabetización, especialmente haciendo un uso real y práctico del lenguaje escrito. Por ejemplo, se observó que en el aula de 3 años cualquier momento era válido para el aprendizaje de la lectura y escritura, desde la asamblea hasta la asignación de tareas, o incluso momentos de juego más disentidos.

Estos momentos observados implicaban el aprendizaje del lenguaje escrito en su uso real, siendo los alumnos en todo momento estimulados por mensajes escritos, por ejemplo, rótulos de espacios, vídeos educativos o carteles que indicaban pertenencia.

Además de estar expuestos a esa gran cantidad de estímulos, los alumnos también eran conscientes de la necesidad humana del lenguaje escrito, lo que supuso una motivación extra para la puesta en marcha de la investigación.

Estas observaciones llevaron a la creación de dos actividades (una de lectura y otra de escritura) que implicaran un uso real y práctico del lenguaje escrito, es decir, una

experiencia funcional y significativa, añadiendo un componente de motivación clave en la Educación Infantil: la fantasía.

Dichas actividades están basadas en las ideas de Fons (2004), el cual incita a elaborar propuestas de trabajo en el aula en las que las experiencias de uso cotidiano de la lengua escrita supongan una situación de aprendizaje.

En este caso, las actividades diseñadas para el pretest se centran en la rotulación de cajas de material, lo cual supone un uso práctico y real del lenguaje escrito, puesto que en la vida diaria hacemos clasificaciones y especificamos qué hay en ellas, con el fin de facilitarnos su búsqueda posterior. El tipo de letra empleado en ambas pruebas en la mayúscula.

A continuación, se muestran las Tablas 5 y 6, en las que aparecen explicadas las propuestas de lectura y escritura respectivamente. En cada tabla se muestra el objetivo de la actividad y las palabras que han sido seleccionadas para la realización del pretest. Estas palabras son empleadas diariamente por los alumnos, y cada una supone una dificultad diferente.

La columna referida a la estructura muestra la estructura interna de cada palabra mediante sílabas, y la columna de complejidad expresa qué problemas pueden encontrar los alumnos al enfrentarse a cada palabra, lo cual servirá para la posterior evaluación.

Además, tras las tablas explicativas, se muestran las *Figuras 9 y 10*, con el fin de clarificar el desarrollo de la prueba, y en el Anexo 1 aparece la prueba completa.

Tabla 5. Pretest. Prueba de lectura

PRETEST - PRUEBA DE LECTURA		
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	Colocar el cartel que corresponde en su respectiva caja de material. Los carteles han aparecido previamente desordenados, es decir, que no coincide el rótulo con el material que hay en su interior. Total: 6 cajas de materiales utilizados diariamente en el aula	
PALABRA	ESTRUCTURA	COMPLEJIDAD
PINCELES	Sigue la estructura CV	La primera sílaba es igual. Puede suponer confusión
PINTURAS	*Excepto la primera sílaba CVC y la "s" del plural	
CERAS	Estructura básica CV en todas sus sílabas. *Excepto la "s" del plural	El grafema "c" se puede leer como /c/ o como /k/
LÁPICES		Palabra de gran longitud
ROTULADORES		
ALFOMBRAS	Estructura inversa en la primera sílaba VC Estructura CVC en la segunda Estructura CCVC en la tercera	Estructuras silábicas complejas, especialmente la tercera (trabada)

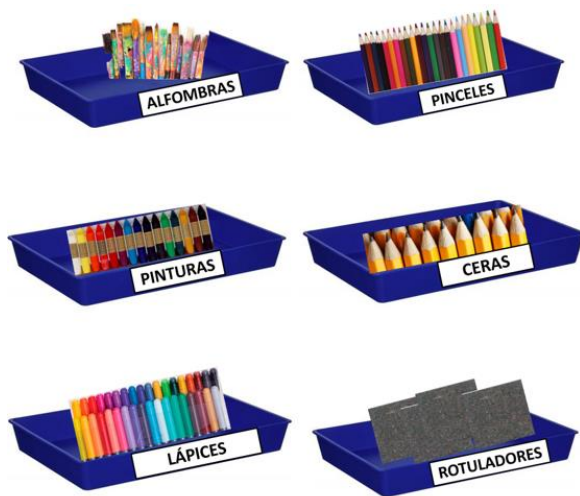
Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 6. Pretest. Prueba de escritura

PRETEST - PRUEBA DE ESCRITURA		
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	Escribir el cartel o rótulo correspondiente a cada caja de material Total: 4 cajas de materiales utilizados diariamente en el aula	
PALABRA (ordenadas de menor a mayor dificultad)	ESTRUCTURA	COMPLEJIDAD
CELO	Estructura CV	Apenas complejo. Uso de ortografía natural: El grafema "c" suena /c/ y el "b" suena /b/
BOLIS	Estructura CV *Excepto "s" del plural	
LETRAS	Estructura CV + CCVC (trabada)	Dificultad para segmentar la cadena oral en la sílaba trabada "tr"
PAPEL SUCIO	Dos palabras	Dificultad para escribir el espacio que separa ambas palabras, puesto que en la cadena oral apenas se aprecia

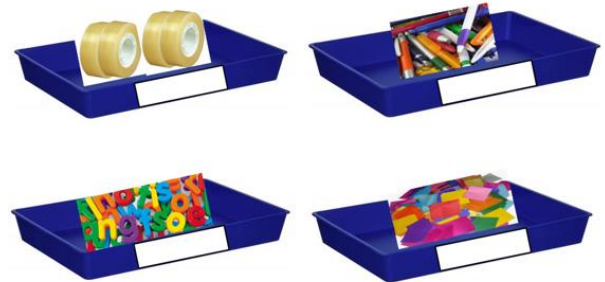
Fuente: *Elaboración propia*

Figura 9. Pretest. Prueba de lectura (carteles desordenados)



Fuente. *Elaboración propia*

Figura 10. Pretest. Prueba de escritura (carteles en blanco)



Fuente. *Elaboración propia*

Una vez presentadas ambas actividades, en el siguiente apartado se muestra cómo sería su puesta en práctica en el aula, y en el apartado 6.1. se expone el procedimiento para realizar en análisis para la recogida de datos de ambas pruebas.

5.3.1.2. Realización de las pruebas en el aula

Tal y como se ha determinado en el apartado anterior, se pretende utilizar la fantasía para poner en marcha esta actividad en el aula. La clase que participa en esta investigación tiene un personaje ficticio que aparece y desaparece, y es el responsable de todas las sorpresas que se encuentran los alumnos en el aula: El duende Cascabel.

Este personaje animado tiene la fama de ser muy travieso, sustrayendo de vez en cuando objetos del aula, dejándoles pistas sorpresa para realizar una yincana, o incluso cambiando la decoración de la clase. Aprovechando el asombro que nos permite la fantasía, ambas actividades del pretest son motivadas por el duende Cascabel.

La motivación de la actividad aparece en la *Figura 11*.

Figura 11. Motivación del pretest

¡El duende Cascabel ha vuelto a hacer de las suyas! Últimamente está muy travieso... y cada vez que los niños salen de clase al recreo, al aula de música o a psicomotricidad... el duende Cascabel descoloca los carteles de los materiales para hacernos un lío. Y eso no es todo... ¡Algunas veces se los lleva a su casa y no los volvemos a ver! Es necesaria al ayuda de todos los niños de la clase para arreglar esto.

Fuente: *Elaboración propia*

De este modo, el alumnado contempla la actividad como un reto y como un gesto de solidaridad con el resto de la clase, además de ser consciente de la necesidad de rotulación de material para facilitar su búsqueda (uso real y práctico del lenguaje escrito).

Las pruebas se pretenden hacer de manera individual, siendo la maestra la encargada de nombrar cada vez a un niño para que sea el responsable de enmendar lo que el duende Cascabel ha causado. De esta manera, cada niño realizará una prueba de lectura y otra de escritura de manera individual y sin la posibilidad de fijarse en otros compañeros, y sin ayuda de la maestra, lo que da veracidad a la obtención de resultados.

La temporalización estimada de ambas pruebas del pretest es de 10 días aproximadamente. Durante esas dos semanas se pretenden recoger datos de los 20 alumnos de la primera prueba de lectura y de escritura.

Ambas actividades son efímeras, puesto que cuando salgan de nuevo los alumnos del aula, el duende Cascabel volverá a sustraer lo que el alumno anterior ha arreglado (para dar la posibilidad de hacerlo al siguiente alumno). Por esta razón, la maestra realiza una fotografía del trabajo final de cada niño, que servirá como dato recogido para proceder a su posterior análisis. El modo de analizar dichas pruebas se puede encontrar detallado en el capítulo 6 de este TFG.

5.3.2. Fase 2: Alfabetización

5.3.2.1. Justificación y descripción

Tras la realización de las pruebas iniciales de lectura y escritura, la fase 2 de la investigación tiene como objetivo la observación directa y sistemática de aquellos momentos espontáneos de alfabetización que se dan en el aula. Dichos momentos hacen

referencia a las ocasiones o rutinas en las cuales la maestra utiliza el lenguaje escrito de una manera real y práctica, aprovechando estas para la enseñanza de los procesos de lectura y de escritura y para la enseñanza del código.

Fons (2004) establece varios momentos de alfabetización que se dan en el aula, todos ellos relacionados con el uso real y práctico del lenguaje escrito. Por esta razón, el período de alfabetización pretende determinar si esos momentos que establece la autora se dan en el contexto en el que se lleve a cabo esta investigación, y si esos momentos favorecen o no al aprendizaje de la lectura y escritura en edades tempranas.

La manera de verificar si se ha producido esa mejoría o no, se realiza a través de una comparativa entre los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de la fase 1 (previas a la alfabetización) y los obtenidos en la fase 3 (tras la alfabetización), Esta comparación se encuentra en el capítulo 6.

Recurriendo de nuevo en las ideas de Cohen y Manion (1990), se considera la observación directa como una parte necesaria de la recogida de datos, en la cual el investigador observa los acontecimientos y participa de ellos. Por otro lado, es necesario que dichas observaciones queden registradas, de una manera completa, precisa y detallada. El tiempo de alfabetización es de aproximadamente un mes, aunque la mayoría de momentos son rutinarios, por lo que se expondrán algunos ejemplos.

Como se ha comentado en repetidas ocasiones, la investigación no se ha podido llevar a cabo con datos verídicos (las pruebas de las fases 1 y 3), aunque los momentos de alfabetización observados sí que corresponden a situaciones reales de aula observadas durante mi presencia en el centro de Prácticum. Por tanto, las observaciones que aparecen en el siguiente apartado son momentos reales de aula vividos durante las cuatro semanas presenciales del Prácticum. En ellos se detalla la situación de aprendizaje, el rol de la maestra, la conexión con la teoría... etc.

5.3.2.2.Momentos de alfabetización en el aula.

El presente apartado pretende recoger un resumen de todas las observaciones realizadas en el aula de 1º de Educación Infantil, durante varios de los momentos que proponía Fons (2004) para favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito a través de un uso real y práctico. Dichos momentos se encuentran explicados en el apartado 4.3.2. del marco teórico. No obstante, a continuación, aparecen aquellas situaciones concretas que se han

dado en el aula, con las respectivas observaciones y consideraciones. Estas situaciones aparecen descritas en las Tablas 7, 8, 9 y 10.

En las tablas aparece constantemente la denominación “la maestra”. Con este nombre me refiero a la maestra tutora del centro o a la autora de este TFG, como investigadora que participa de la recogida de datos.

Cada tabla corresponde a un momento concreto de la rutina de aula, y en cada una de ellas se especifica el contexto, el papel docente, el papel del alumno y la explicación teórica del proceso del lenguaje escrito que se pretende trabajar. Los nombres utilizados son ficticios para preservar la identidad de los participantes.

La transcripción que se muestra en las tablas ha sido realizada a través de las anotaciones tomadas en el aula, y recordando lo más objetivamente posible las conversaciones entre alumnos-maestra y alumno-alumno. Algunos ejemplos han sido ligeramente resumidos con el fin de hacerlos más breves y precisos.

Tabla 7. Momento de alfabetización: Pertenencia de objetos

CATEGORÍA	<u>PERTENENCIA DE OBJETOS</u>		
Objetivo de aprendizaje en relación al uso real y práctico del lenguaje escrito	Toma de conciencia de la necesidad práctica de poner el nombre a aquello que les pertenece para identificarlo y evitar confusiones.		
<u>CONTEXTO 1:</u> El responsable de cada mesa debe colocar las fichas de sus compañeros en sus respectivos casilleros. Los casilleros están ordenados por mesa: Primera columna del casillero, la mesa 1, segunda columna del casillero, la mesa 2... A principio de curso cada casillero tenía la foto del niño, pero ahora únicamente está escrito el nombre.			
<u>Papel docente</u>	<u>Papel del alumno</u>	<u>Proceso de aprendizaje</u>	<u>Ejemplo</u>
Ayuda a los alumnos a la discriminación visual de las letras de cada nombre y a decir su correspondiente fonema.	Cuando descifran la primera sílaba (o incluso letra) de cada nombre, automáticamente saben a quién corresponde cada ficha y cuál es su casillero. Hay grandes diferencias entre alumnos (unos lo hacen muy rápido y otros desisten)	Los alumnos comienzan hacer la correspondencia grafema-fonema, y son conscientes de que cada letra corresponde a un sonido.	Maestra: A ver Silvia, ¿de quién es esta ficha? Niño: Esto es una D de dado Maestra: Muy bien, esta letra suena /d/, y junto con la /a/ hacemos la sílaba /da/" Niño: ¡Es de David!, y aquí (señala su casillero) lo pone igual
<u>CONTEXTO 2:</u> Con motivo del proyecto trimestral, los alumnos traen al aula murales que han realizado con las familias. Antes de colgarlo en el corcho, es necesario poner el nombre del alumno para saber quién ha realizado cada mural			
<u>Papel docente</u>	<u>Papel del alumno</u>	<u>Proceso de aprendizaje</u>	<u>Ejemplo</u>
Sostiene el mural en un lugar visible para todo el alumnado y da pautas al alumno para	El alumno sostiene el instrumento de escritura y va escribiendo su nombre letra por letra	Toma de conciencia de la dirección izquierda – derecha de la escritura, del agarre correcto del instrumento	Maestra: Tenemos que poner tu nombre para saber que es tuyo, ¿te atreves a intentarlo? Niño: ¡Sí!

<p>escribir su nombre correctamente. Va leyendo lo que el alumno tiene escrito. Después enseña a toda la clase el nombre escrito.</p>		<p>de escritura y del espacio disponible para realizar el trazo. Toda la clase participa en el silabeo del nombre al finalizar.</p>	<p>Maestra: Tienes que ponerlo en esta esquina, y recuerda, pin y zas (la pinza) y empezamos por aquí (señala la izquierda) Niño: (escribe de manera muy regular A S I E) Esta letra es difícil (R), ¿me ayudas? Maestra: Es que la R (hace el sonido/r/) es un poco difícil pero ya veréis como nos va a salir. Ahora vamos a ver cuántas sílabas tiene el nombre de ASIER, ¡palmas preparadas!</p>
---	--	---	---

Fuente: *Elaboración propia a partir de Fons (2004) y lo observado en el aula*

Tabla 8: Momento de alfabetización: Nombre de los grupos

<u>CATEGORÍA</u>	<u>NOMBRE DE LOS GRUPOS</u>
<p>Objetivo de aprendizaje en relación al uso real y práctico del lenguaje escrito</p>	<p>Identificar a cada mesa de trabajo con un nombre para facilitar las tareas a realizar durante el trimestre</p>
<p><u>CONTEXTO 1:</u> Los alumnos van a cambiar de actividad (de hacer una ficha a ver la pantalla digital). El grupo que mejor está sentado y mejor comportamiento tiene se colocarán los primeros. La maestra escribe en la pizarra el nombre del grupo, sin decir ni una sola palabra. Los grupos son; rectángulos, círculos, cuadrados y triángulos.</p>	

<u>Papel docente</u>	<u>Papel del alumno</u>	<u>Proceso de aprendizaje</u>	<u>Ejemplo</u>
La maestra escribe el nombre del grupo en la pizarra y va señalando letra por letra, esperando que los alumnos hagan la correspondencia grafema-fonema	Los alumnos más avanzados identifican rápidamente algunas de las letras, y de un solo golpe son capaces de saber a qué grupo se refiere. Otros desisten y dicen en voz alta el nombre de su grupo sin saber que pone realmente, para colocarse los primeros.	Muchos de los alumnos identifican algunas letras de un golpe visual, por lo que leen la palabra de manera global (ruta léxica). Esto es más sencillo ya que solo hay 4 opciones de grupos.	Maestra: (Escribe en la pizarra CÍRCULOS) Niño 1: ¡¡Triángulos!! (es su grupo, y sin esforzarse en leerlo dice el nombre de su grupo para salir el primero) Maestra: ¿Seguro que pone triángulos? ¿Cuál es la primera letra? Niño 2: /c/ /i/.... ¡Círculos!
CONTEXTO 2:			
Con motivo de la fiesta de carnaval cada alumno elabora su disfraz con ayuda de las maestras (en bolsas de basura). Los miembros del grupo llevan el mismo disfraz, y es necesario que el nombre de su grupo aparezca en los mismos para identificarlos.			
<u>Papel docente</u>	<u>Papel del alumno</u>	<u>Proceso de aprendizaje</u>	<u>Ejemplo</u>
La maestra acude mesa por mesa a poner el nombre del grupo entre todos. Algunos necesitan más ayuda y otros menos.	Los alumnos más avanzados son capaces de poner algunas letras (la primera letra y las vocales, generalmente). Los trazos son irregulares en la mayoría de los casos, pero se entienden las grafías. Otros alumnos son incapaces y deciden hacer el dibujo de su grupo (por ejemplo, un círculo)	Segmentar la cadena oral para hacer la correspondencia fonema-grafema. Según pasa el tiempo, el alumno va interiorizando las letras que componen el nombre de su grupo, por lo que es común que sepan poner la primera letra y algunas vocales. Existen problemas en determinadas letras, por ejemplo, en la C de “cuadrados”, ya que el sonido es /k/.	Maestra: Cuadrados, tenéis que poner el nombre de vuestro grupo en los disfraces para no confundirlos con los de otros niños. A ver qué bien lo escribís. Niño 1: (escribe la K). Maestra: Mira Lucía, la primera letra de “cuadrado” suena /k/, pero la letra que hay que escribir es la C, como cuando decimos /casa/. La letra C puede sonar así /k/, como en casa o así /c/, como en cielo. Niño 1: (Escribe la letra C) Maestra: ¡Genial! Vamos a seguir diciendo la palabra despacito y viendo que letras hay que escribir. Niño 2: ¡Mira, si lo pone aquí! (señala el cartel de la mesa y realiza una copia exacta)

Tabla 9: Momento de alfabetización: Organización de tareas

CATEGORÍA	ORGANIZACIÓN DE TAREAS		
Objetivo de aprendizaje en relación al uso real y práctico del lenguaje escrito	Tomar conciencia de la necesidad de anotar quién es el responsable de cada tarea para recordarlo cuando sea necesario. Se pretende establecer correspondencia entre el nombre del alumno y la responsabilidad asociada.		
CONTEXTO 1: Cada día un alumno diferente se encarga de cerrar las puertas, contar el número de alumnos que hay en el aula, repartir las fichas... Esas responsabilidades se asignan durante la asamblea, y se comenzaron realizando a través de imágenes. Después se introdujeron los carteles junto a las imágenes para asociar el concepto a la palabra escrita, y finalmente solo quedó la palabra escrita, por ejemplo: Puertas – Juan / Repartir - Candela / Contar – Lucas			
Papel docente	Papel del alumno	Proceso de aprendizaje	Ejemplo
Durante la asamblea, la maestra establece qué alumno es el encargado de cada tarea. Las responsabilidades se escriben en una pizarra pequeña y quedan escritas durante todo el día para recordarlas. La maestra escribe la responsabilidad y cada responsable escribe su nombre	Los alumnos ayudan a decir las letras que la maestra tiene que escribir para las responsabilidades, y luego se busca cada letra en una caja de letras magnéticas que quedan puestas debajo de la palabra. Después cada responsable escribe su nombre, que por lo general está muy automatizado.	Primero se silabea y palmea la palabra: RE-PAR-TIR (3 sílabas). Y después sílaba por sílaba se hace el sonido y se ensamblan: /r/ /e/ = RE La búsqueda de letras magnéticas ayuda a la discriminación visual entre todas las letras del abecedario y colocadas en diferentes posiciones.	Maestra: El encargado de repartir durante el día el hoy es Alejandro. Vamos a escribir la tarea (repartir), buscamos en la caja de letras y luego el responsable pone su nombre. Maestra: (Haciendo los sonidos letra por letra exagerándolos) /rrrr/ /eee/ Niños: La R, la E... (y así sucesivamente) Maestra: ¡Muy bien! Vamos ahora a buscar las letras. ¿Las primeras cuáles son? Niños: La R y la E Maestra: Que cuando van de la mano suenan /re/ (y así sucesivamente) Maestra: Alejandro tu eres el responsable de hoy, acércate a poner tu nombre. Acuérdate que tienes que empezar por aquí (señala la izquierda)

Fuente: *Elaboración propia a partir de Fons (2004) y lo observado en el aula*

Tabla 10: Momento de alfabetización: Listas de material

CATEGORÍA	LISTAS DE MATERIAL		
Objetivo de aprendizaje en relación al uso real y práctico del lenguaje escrito	Facilitar al lector la realización una tarea. Por ejemplo, con una lista de material que hace falta en el aula se trabajan palabras de un mismo campo semántico, y se han conscientes de la necesidad de anotar ideas o palabras para evitar que se olviden.		
CONTEXTO 1: Tras la realización de varias fichas, nos damos cuenta de que en el aula faltan rotuladores de muchos colores porque la mayoría ya no pintan. Entre toda la clase se decide hacer una lista de material para enviarla al conserje del colegio y que nos facilite nuevo material. Es necesario escribir cuántos rotuladores de cada color nos hacen falta (también se trabaja el conteo, las agrupaciones...etc.).			
Papel docente	Papel del alumno	Proceso de aprendizaje	Ejemplo
En los grupos de trabajo, la maestra pide a los alumnos que separen los rotuladores por colores, determinen cuántos faltan para que haya uno para cada alumno y se anote en una hoja el número de rotuladores de cada color que hace falta a modo de lista (ej: 2 rojos, 3 verdes...)	Realizar agrupaciones, contar y escribir cuantos rotuladores de cada color hacen falta	Se entrega a cada grupo una lista que ponga "ROTULADORES QUE NECESITAMOS" Dicha lista ya viene con guiones incluidos a modo de pauta, y se explica que cada color debe ir al lado de cada guion. De nuevo, se va segmentando la cadena oral y escribiendo cada grafía.	Maestra: ¿Cuántos rotuladores rojos os hacen falta? Niño 1: Tres Maestra: Pues vamos a escribir "3 rojos" en el esta primera línea. /r/ /o/ /j/ /o/ Niño 1: (lo escribe haciendo los sonidos, aunque le lleva tiempo) Maestra: ¡Estupendo! Ahora toca el color rosa, en la siguiente rayita. Niño 1: La /r/ de rojo es la misma que la /r/ de rosa.

Fuente: *Elaboración propia a partir de Fons (2004) y lo observado en el aula*

Tras las semanas pertinentes de recogida de datos y evidencias mediante la observación sistemática, se lleva a cabo la realización de la fase 3, destinada al test final que se muestra explicada en el siguiente apartado.

5.3.3. Fase 3: Test final

La fase 3 se lleva a cabo tras la finalización del período de alfabetización. Una vez recogidos los datos de la fase 1 con el punto de partida del alumnado y observado en qué momentos de ha realizado una actividad de alfabetización en el aula, la fase 3 está orientada a la recogida de nuevos datos. Consiste en la realización de una segunda prueba, tanto de lectura como de escritura, de las mismas características que la prueba inicial.

El objetivo de este test final es el de recoger nuevos datos para llevar a cabo una comparativa entre aquellos obtenidos en las primeras pruebas y en las segundas. De esta manera, se puede verificar o no si la enseñanza del lenguaje escrito en su uso práctico y real en la cotidianidad de aula es efectiva.

De nuevo, los dos subapartados que se muestran a continuación hacen referencia al diseño del test final y a su aplicación al aula.

5.3.3.1. Diseño del test final

Las pruebas de lectura y escritura diseñadas en esta fase son prácticamente similares a las realizadas en el pretest. De igual manera, están basadas en las ideas de Fons (2004) de la rotulación de materiales, aunque estos son diferentes en esta fase. El componente fantástico está presente de nuevo.

Los materiales seleccionados han sido analizados en cuanto a la estructura de sus sílabas y a las complejidades que puedan presentar, con el fin de la prueba sea lo más semejante posible a la realizada en la primera fase. La similitud entre ambas pruebas facilita la comparativa final que verificará o refutará la hipótesis de la investigación.

Seguidamente, se muestran las tablas 11 y 12 en las que aparecen explicadas las propuestas de lectura y escritura respectivamente. En cada tabla se muestra el objetivo de la actividad y las palabras que han sido seleccionadas para la realización del pretest

Tras las tablas, se muestran las *Figuras 12 y 13* para facilitar la comprensión de las pruebas, y en el Anexo 2 aparece la prueba completa.

Tabla 11. Test final. Prueba de Lectura

TEST FINAL - PRUEBA DE LECTURA		
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	Colocar el cartel que corresponde en su respectiva caja de material. Los carteles han aparecido previamente desordenados, es decir, que no coincide el rótulo con el material que hay en su interior. Total: 6 cajas de materiales utilizados diariamente en el aula	
PALABRA	ESTRUCTURA	COMPLEJIDAD
PUNZONES	Sigue la estructura CV	Grafema "z"
CARPETAS	*Excepto la primera sílaba CVC y la "s" del plural	Grafema "c"
GOMAS	Estructura básica CV en todas sus sílabas. *Excepto la "s" del plural	El grafema "g" se puede leer como /gu/ o como /j/
FOLIOS		Diptongo /io/
PEGATINAS		Palabra de gran longitud
LIBROS	Estructura CV en la primera sílaba Estructura CCVC en la segunda	Estructuras silábicas compleja (trabada)

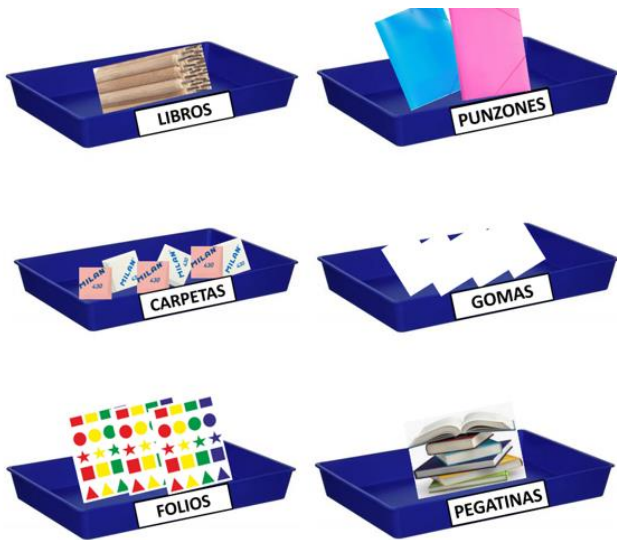
Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 12. Test Final. Prueba de Escritura

TEST FINAL - PRUEBA DE ESCRITURA		
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	Escribir el cartel o rótulo correspondiente a cada caja de material Total: 4 cajas de materiales utilizados diariamente en el aula	
PALABRA (ordenadas de menor a mayor dificultad)	ESTRUCTURA	COMPLEJIDAD
DADOS	Estructura CV *Excepto "s" del plural	Escasa complejidad
BOLIS	Estructura CV *Excepto "s" del plural	Apenas complejo. Uso de ortografía natural: El grafema "b" suena /b/
PLATOS	Estructura CCV (trabada) + CVC	Dificultad para segmentar la cadena oral en la sílaba trabada "pl"
GOMA EVA	Dos palabras	Dificultad para escribir el espacio que separa ambas palabras, puesto que en la cadena oral apenas se aprecia Posibles faltas de ortografía debido a la ortografía natural con el grafema "v"

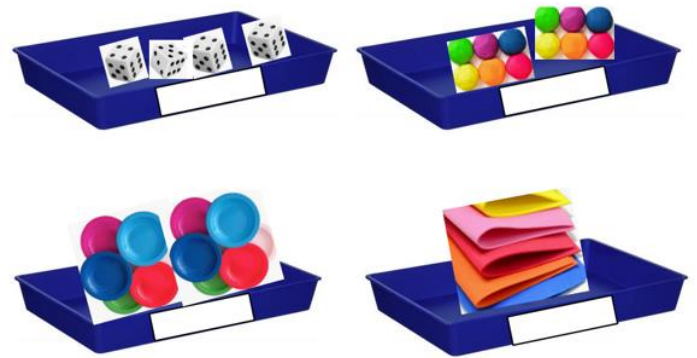
Fuente: *Elaboración propia*

Figura 12. Test final. Prueba de lectura (carteles desordenados)



Fuente. *Elaboración propia*

Figura 13. Test final. Prueba de escritura (carteles en blanco)



Fuente. *Elaboración propia*

5.3.3.2. Realización de las pruebas en el aula

La aplicación de las pruebas diseñadas en el aula sigue el mismo patrón que la fase 1. La fantasía vuelve a hacerse presente a través del duende Cascabel, que aparece de nuevo para hacer sus travesuras. La motivación de la actividad aparece en la Figura 14.

Figura 14. Motivación del test final

¡El duende Cascabel ha vuelto a hacer de las suyas! Parecía que se había calmado, pero ha vuelto a hacernos una de sus travesuras. Como hace tiempo, cada vez que los niños no están en clase aprovecha para desordenar los carteles y llevarse los que más le gustan. La última vez todos los niños lo hicieron fenomenal, y no dejamos que el duende Cascabel nos hiciera un lío con los materiales... Creo que necesitamos otra vez vuestra ayuda, para que entienda de una vez que esos carteles son muy importantes.

Fuente: *Elaboración propia*

De nuevo, el alumnado toma la actividad como un reto y se vuelve a hacer presente la necesidad de la rotulación de materiales, es decir, el lenguaje escrito en su uso práctico y real.

La recogida de datos se lleva a cabo de la misma manera que en la fase 1, realizando la prueba de manera individual y sin ayuda de la maestra. Nuevamente, se toman fotografías del resultado final de cada prueba para facilitar la recogida de datos.

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente apartado se muestra el análisis de los resultados obtenidos de las pruebas del pretest y del test final, tanto de lectura como de escritura, así como el análisis de la comparativa entre ambas pruebas, que permite verificar o refutar la hipótesis establecida.

Los objetivos principales del análisis de los datos es la reducción de los mismos a través del agrupamiento y la clasificación, la transformación de los datos y la obtención y verificación de conclusiones (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Como se ha comentado con anterioridad y por causas ajenas a la investigación, la mayor parte de la misma no se ha podido realizar. Por este motivo, en este apartado se encuentra una completa y exhaustiva explicación de cómo se realizaría el análisis, además de ejemplos ilustrativos para clarificar, creados por el investigador. De esta forma, cualquier persona que desee realizar esta investigación educativa en su aula tiene medios para hacerlo. No obstante, se hace una teorización de cómo podrían ser los resultados, en función de los observado durante la estancia en el centro educativo.

6.1. ANÁLISIS DEL PRETEST

El pretest o prueba inicial pretende medir el nivel real de los alumnos en cuanto al lenguaje escrito, dividido en dos procesos: lectura y escritura. Además de medir el nivel inicial, permite la obtención de datos para realizar la comparativa final para confirmar o refutar la hipótesis. La prueba realizada se encuentra en el apartado 5.3.1, y a continuación se expone como se realiza el análisis de la misma.

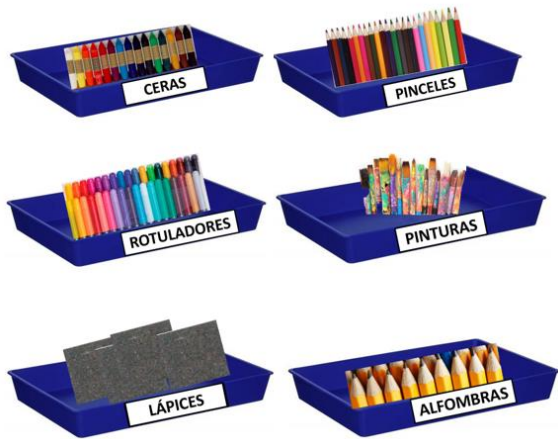
6.1.1. Análisis de la prueba de lectura

El análisis de la prueba de lectura se lleva a cabo de dos maneras: La primera de ellas se hace a través de la obtención de puntos por cada respuesta acertada y la segunda mediante un análisis del proceso de lectura que realiza el alumno.

En el apartado 5.3.1.1 se muestra la elección de palabras para la prueba de lectura del pretest, así como la dificultad de las mismas. Además, se determina que las respuestas finales de los alumnos son fotografiadas, lo que permite el posterior análisis.

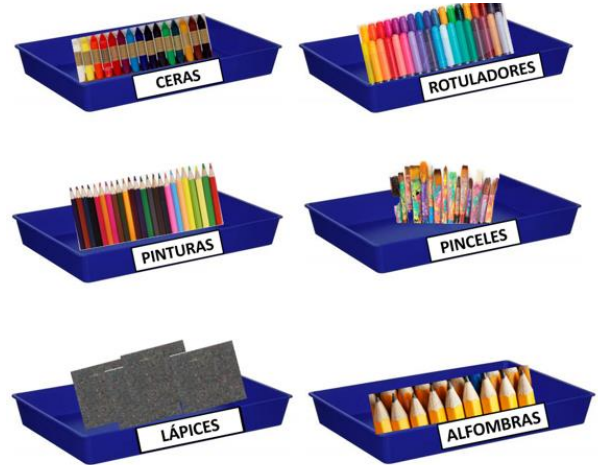
Con el fin de transformas los datos cualitativos en cuantitativos, se estipula que, por cada palabra bien colocada en su respectiva caja de material, se obtiene 1 punto, siendo 6 puntos la mayor puntuación posible. A continuación, se muestran dos ejemplos:

Figura 16. 2 puntos obtenidos por el Alumno 1 en el pretest de lectura



Fuente. *Elaboración propia*

Figura 15. 4 puntos obtenidos por el Alumno 2 en el pretest de lectura



Fuente. *Elaboración propia*

La recogida de las puntuaciones obtenidas de las fotografías se realiza a través de la Tabla 13, la cual se expone a continuación. Cabe recordar que los datos no son reales, sino que han sido inventados por el investigador con el fin de ilustrar ejemplos. Por este motivo, aparecen datos de tan solo 5 alumnos, a modo de ejemplo.

En dicha tabla se muestran en la primera columna al alumno, y si ha obtenido o no puntuación en cada una de las palabras. En la columna de la derecha se muestra la puntuación final. No obstante, en el Anexo 3 se encuentra la tabla vacía para su utilización en posteriores investigaciones.

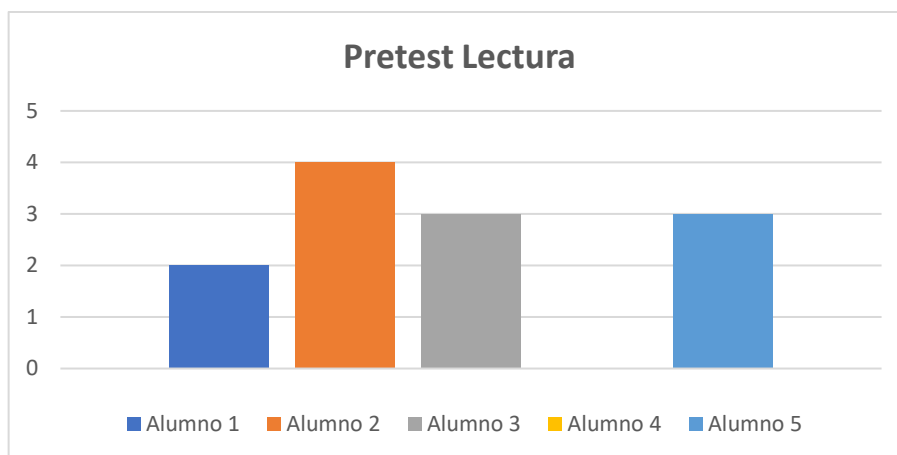
Tabla 13. Puntuación Pretest Lectura

ALUMNO	PALABRAS						TOTAL PUNTOS
	PINCELES	PINTURAS	CERAS	LÁPICES	ROTULADORES	ALFOMBRAS	
1	1p	1p					2
2	1p	1p	1p	1p			4
3			1p	1p		1p	3
4							0
5	1p	1p			1p		3

Fuente: *Elaboración propia*

Una vez recogidos los datos en tablas, dichos datos son transformados en un gráfico de barras, las cuales hacen más visuales los datos y facilitan la posterior comparativa. En el *Gráfico 1* se muestra en el eje horizontal a cada alumno, y en el vertical la puntuación obtenida, siendo 0 la más baja y 6 la más alta.

Gráfico 1. Pretest Lectura



Fuente: *Elaboración propia*

Aunque no se haya podido realizar la investigación, los datos esperados en la prueba inicial de lectura son diversos, y puedo teorizar sobre ellos según lo observado en el aula durante mi estancia en la misma. Por un lado, aquellos alumnos de mayor edad y con mayores estímulos en sus hogares, probablemente obtengan una puntuación alta, entre 4 y 6 puntos, como por ejemplo el alumno 2. Varios de ellos serían capaces de reconocer las primeras sílabas de cada palabra y así inferir el significado de su totalidad.

Por otro lado, aquellos alumnos que han cumplido los tres años hace relativamente poco pero su estimulación en casa sea alta, también tienen altas posibilidades de obtener puntuaciones superiores a 3 puntos, como los alumnos 3 y 5.

Finalmente, aquellos alumnos que apenas son estimulados, o que son escasamente conscientes de los estímulos escritos de su alrededor, la puntuación obtenida sería inferior a 3 puntos, como por ejemplo los alumnos 1 y 4.

En lo que al análisis del proceso se refiere, se pretende hacer durante la elaboración de la propia prueba, completando una tabla que indica las rutas empleadas por el alumno para llegar a la lectura completa de la palabra. Dichas rutas son la Léxica y la Fonológica, explicadas en el apartado 4.1.1 del marco teórico.

La Tabla 14 muestra la ruta que pone en marcha cada alumno en cada palabra acertada. La ruta empleada aparece coloreada de verde. Las palabras que no aparecen coloreadas son porque la respuesta no ha sido acertada. De nuevo, en el Anexo 4 se encuentra la tabla vacía para futuras investigaciones.

Tabla 14. Rutas de lectura utilizadas por los alumnos en el Pretest

ALUMNO	PALABRAS											
	PINCELES		PINTURAS		CERAS		LÁPICES		ROTULADORES		ALFOMBRAS	
	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON
1												
2												
3												
4												
5												

Fuente: *Elaboración propia*

En cuanto al proceso, se espera que la gran mayoría de alumnos llegue a la lectura de la palabra por medio de la ruta fonológica, haciendo lentamente la correspondencia grafema-fonema. Probablemente, en las palabras más cortas sea más sencillo, puesto que tiene que recordar menos sonidos leídos. Sin embargo, pueden tener más complicaciones con las sílabas trabadas. La mayoría de los alumnos utilizarían la fonológica, menos alguna excepción, como se observa en la Tabla 14.

Por otro lado, puede haber alumnos que, con solo discriminar visualmente algunas de las letras de la palabra, sea capaz de leer la palabra de un solo golpe. Esto se puede dar en aquellas palabras más sencillas, cuya estructura es de Consonante -Vocal. Un ejemplo sería el alumno 2, que consigue leer algunas palabras de un golpe.

6.1.2. Análisis de la prueba de escritura

El análisis de los resultados obtenidos de la primera prueba de escritura se centra en dos aspectos: El primero de ellos es la clasificación en cuanto al nivel de reconstrucción de la escritura que tomaba Fons (2004) de Ferreiro y Teberosky (1979), y que aparecen explicados en el apartado 4.1.2. de la revisión teórica. En segundo lugar, se tendrá en cuenta la uniformidad de los trazos y el espacio utilizado.

Para la categorización de cada alumno en los diferentes niveles de escritura, se tienen en cuenta las cuatro palabras a escribir, indicadas en el apartado 5.3.1. Cada una de ellas tiene diferente dificultad, y sirve para ser más precisos a la hora de determinar en qué

nivel se encuentra cada alumno. De nuevo, la fotografía del resultado final permite analizar las escrituras y ubicar a cada alumno en el nivel en el que se encuentra.

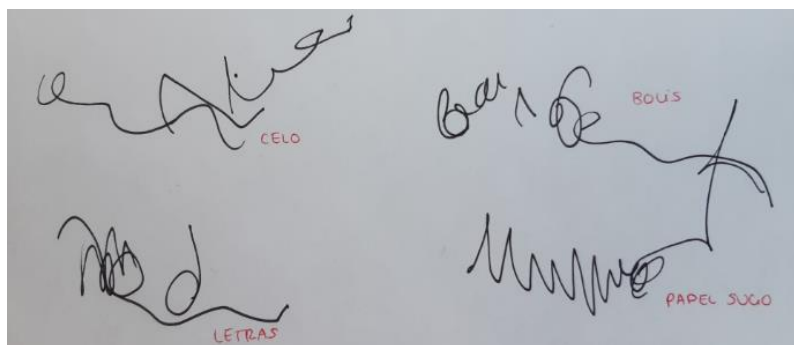
Para ello se emplea la Tabla 15, en la que aparecen todos los alumnos y los cinco niveles de escritura. El objetivo es que se encasille a cada alumno en el nivel observado en las escrituras, además de las indicaciones pertinentes de por qué su pertenencia a ese nivel. A continuación, se muestra ejemplos en las Figuras 17, 18 y 19, siendo de nuevo irreales y únicamente ilustrativos para clarificar. Los ejemplos restantes se pueden ver en el Anexo 5, y la Tabla de los niveles de escritura vacía se encuentra en el Anexo 6.

Tabla 15. Niveles de reconstrucción de la escritura Pretest

ALUMNO	NIVELES					OBSERVACIONES
	1.Reproducción de escritura adulta	2. Escrituras diferenciadas	3. Etapa silábica	4. Etapa silábico-alfabética	5. Etapa alfabético-exhaustiva	
1						Pequeñas líneas y círculos. Son una imitación de los aspectos formales de escritura y del acto de escribir.
2						Se establecen relaciones entre la palabra sonora y la escrita. Se escribe una grafía por cada sonido reconocido (el sonido de la sílaba), y se representa con el sonido vocálico o incluso consonántico, como por ejemplo la "B". Aún no es consciente del espacio entre palabras
3						Hay diferencia entre palabras y entre las letras de una misma palabra (hipótesis de cantidad y de variedad). La mayoría de las grafías corresponden a sonidos vocálicos.
4						Multitud de líneas intentando imitar los actos de escritura, pero aún no se diferencia ninguna letra.
5						Este alumno está entre el nivel 2 y el nivel 3, poniendo en marca hipótesis de cantidad y de variedad, y añadiendo prácticamente una grafía por sonido (silábico). Aún no es consciente del espacio entre palabras

Fuente: Elaboración Propia basándome en Fons (2004)

Figura 17. Ejemplo del alumno 4 en Nivel 1



Fuente: Elaboración Propia basándome en Fons (2004)

Figura 19. Ejemplo del alumno 3 en el Nivel 2

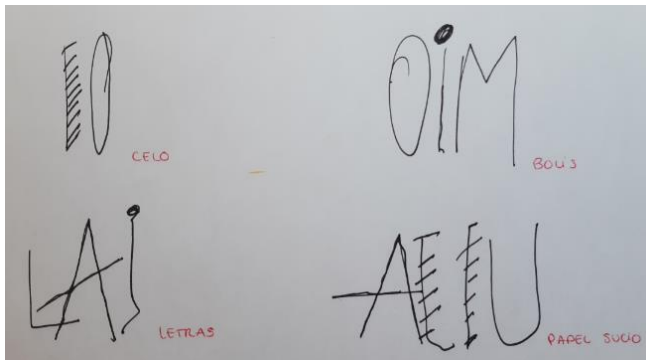
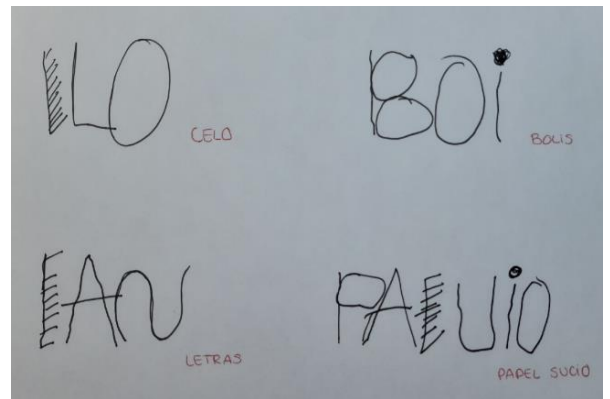


Figura 18. Ejemplo del alumno 2 en Nivel 3



Fuente: *Elaboración Propia basándose en Fons (2004)*

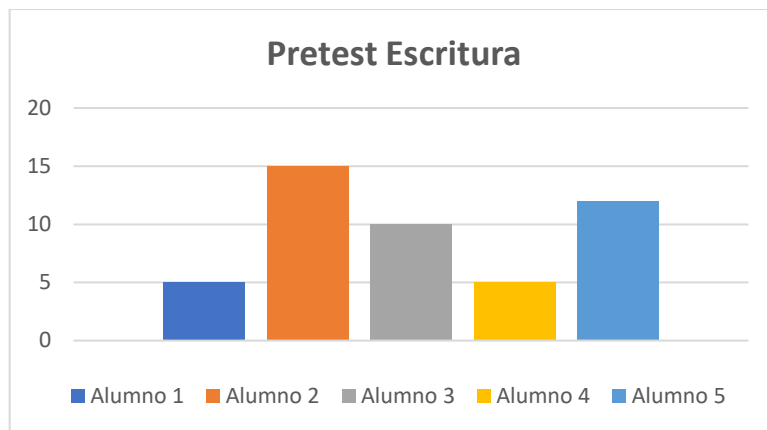
Por lo observado en el aula, se espera que los alumnos se encuentren entre el primer y el tercer nivel. Aquellos que se encontrarían en el primer nivel podría deberse a que no tiene aún desarrollada la motricidad suficiente para hacer las grafías de las letras, además de no identificarlas. En este sentido, alguno de los alumnos más pequeños aún no controla las rotaciones del codo ni de la muñeca, por lo que sus escrituras serán una reproducción de los rasgos de la escritura adulta. Este es el caso de los alumnos 1 y 4.

No obstante, muchos alumnos son conscientes de la variedad interna de las grafías, escribiendo un gran repertorio de caracteres entre las letras de una palabra, y sin escribir dos palabras exactamente iguales, como los alumnos 3 y 5.

Finalmente, aquellos alumnos más estimulados podrían ser conscientes de lo llamado “conciencia fonológica”, poniendo en práctica la conexión de la cadena oral con lo escrito, al igual que lo hacen en el proceso de lectura. Sin embargo, es muy probable que estos alumnos no escriban la palabra completa, sino que asocien un sonido a cada sílaba, generalmente el vocálico, como el alumno 2.

Para facilitar la posterior comparativa, se usa de nuevo un gráfico de barras, que se muestra a continuación (*Gráfico 2*). Los puntos obtenidos por nivel son 5, es decir, el primero nivel son 5 puntos, el segundo nivel son 10... etc. Teniendo en cuenta que existen 5 niveles, la puntuación más alta sería 25.

Gráfico 2. Pretest Escritura



Fuente: *Elaboración Propia*

Por otro lado, se pretende analizar la uniformidad de los trazos y el espacio utilizado para las escrituras. Este análisis se realiza a través de la Tabla 16, indicando las características del trazo de cada alumno. Se tienen en cuenta las siguientes características:

- Trazos irregulares y uso aleatorio del espacio
- Comienza a escribir por la izquierda
- Comienza a escribir por la izquierda y muestra cierta regularidad
- Comienza a escribir por la izquierda y el tamaño de las letras es regular

Tabla 16. Uniformidad de los trazos Pretest

ALUMNO	UNIFORMIDAD DE LOS TRAZOS			
	Trazos irregulares y uso aleatorio del espacio	Comienza a escribir por la izquierda	Comienza a escribir por la izquierda y muestra cierta regularidad	Comienza a escribir por la izquierda y el tamaño de las letras es regular
1				
2				
3				
4				
5				

Fuente: *Elaboración Propia*

La Tabla 16 se encuentra vacía en el Anexo 7 para futuras investigaciones.

Los resultados esperados, de nuevo, son muy diversos. Como se ha comentado anteriormente, aquellos alumnos que apenas tengan la motricidad fina desarrollada, los trazos serán muy irregulares, basados en líneas y manchas (alumnos 1 y 4). Del mismo

modo, algunos de ellos tampoco son conscientes del espacio, y pueden comenzar a escribir con letras excesivamente grandes y que apenas les quede espacio para las siguientes, como el alumno 5.

También puede haber alumnos que no controlen aún los trazos de aquellas letras consideradas como “más complicadas”, como por ejemplo la R o la S, y que sean regulares en algunas letras, y no tanto en otras. Por ejemplo, el alumno 2 con la letra “S”.

6.2. ANÁLISIS DEL TEST FINAL

De igual manera que el pretest, el análisis del test final pretende medir el nivel de lectura y escritura de los alumnos, pero esta vez habiendo transcurrido un período de tiempo de alfabetización en el aula. El trabajo de aula, como se ha podido observar en la fase de alfabetización, está basada en la enseñanza del lenguaje escrito desde una perspectiva real y práctica.

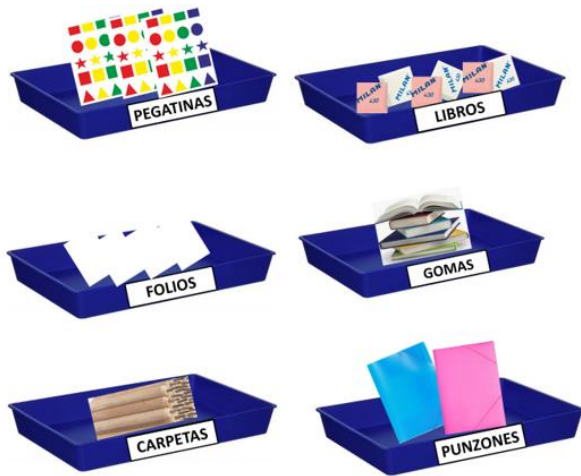
Lo que se pretende con el test final es recoger datos de igual manera que en el pretest (tanto de lectura como de escritura), para hacer una posterior comparativa y confirmar o refutar la hipótesis propuesta al inicio de esta investigación.

6.2.1. Análisis de la prueba de lectura

Al igual que en el pretest, el análisis de la prueba de lectura del test final se lleva a cabo de dos maneras: Obtención de puntos por respuesta acertada y análisis del proceso de lectura que realiza el alumno.

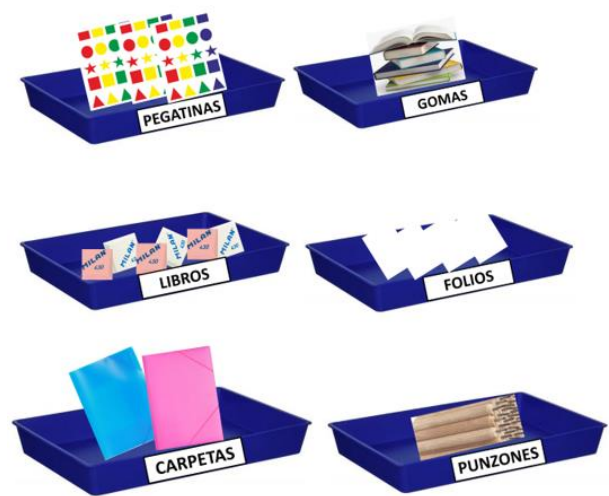
En el apartado 5.3.3.1 se muestra la elección de palabras para la prueba, muy similares a la del pretest para facilitar su comparativa. De nuevo, para transformar los datos cualitativos en cuantitativos se estipula que, por cada palabra bien colocada en su respectiva caja de material, se obtiene 1 punto, siendo 6 puntos la mayor puntuación posible. A continuación, se muestran dos ejemplos:

Figura 21: 2 puntos obtenidos por el Alumno 4 en el test final de lectura



Fuente. *Elaboración propia*

Figura 20: 4 puntos obtenidos por el Alumno 5 en el test final de lectura



Fuente. *Elaboración propia*

De igual manera que en el pretest, los resultados de esta prueba son recogidos en una tabla similar, y transformados en un gráfico para hacerlo más visual. La Tabla 17 muestra los resultados obtenidos por 5 alumnos. Cabe recordar que estos datos tampoco son reales, sino inventados para ilustrar ejemplos. En Anexo 8 se encuentra la tabla vacía para su utilización en posteriores investigaciones.

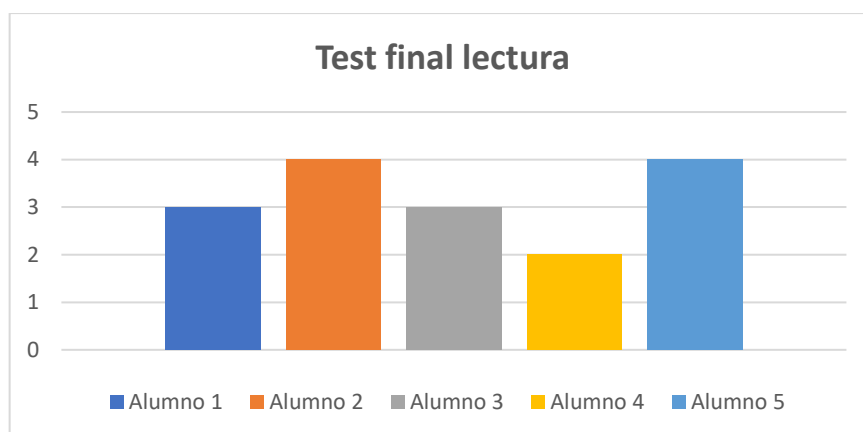
Tabla 17: Puntuación Test final lectura

ALUMNO	PALABRAS						TOTAL PUNTOS
	GOMAS	FOLIOS	PEGATINAS	PUNZONES	CARPETAS	LIBROS	
1	1p	1p			1p		3
2	1p	1p	1p	1p			4
3	1p	1p				1p	3
4		1p	1p				2
5		1p	1p	1p	1p		4

Fuente. *Elaboración propia*

A continuación, se expone el *Gráfico 3* para facilitar el análisis de los datos.

Gráfico 3. Test final lectura



Fuente: *Elaboración propia*

Las puntuaciones obtenidas en el test final serán probablemente mayores que las del pretest, puesto que ya es la segunda vez que los alumnos realizan una tarea de este tipo. De nuevo, en estos ejemplos ilustrativos e irreales se puede observar cómo los alumnos han sido capaces de leer varias de las palabras y colocarlas correctamente, por ejemplo, el alumno 4 que ha obtenido 2 puntos ha sido capaz de reconocer la primera letra de la palabra e inferir el significado.

Por otro lado, alumnos como el 2 o como el 5 han obtenido puntuaciones altas, siendo capaces de leer y colocar el cartel en la caja de material. Estos alumnos, probablemente, hayan intentado leer más allá de la primera letra, y hayan hecho la correspondencia grafema-fonema, por lo que su puntuación es superior.

En lo que al análisis del proceso se refiere, se contempla la Tabla 18, que indica qué ruta (léxica o fonológica) ha empleado cada alumno para la lectura de las palabras. En dicha tabla aparece coloreada en verde la casilla correspondiente a la ruta utilizada en cada palabra. De nuevo, en el Anexo 9 se encuentra la tabla vacía para futuras investigaciones.

Tabla 18: Rutas de lectura utilizadas por los alumnos en el Test final

ALUMNO	PALABRAS											
	GOMAS		FOLIOS		PEGATINAS		PUNZONES		CARPETAS		LIBROS	
	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON
1	█		█	█						█		
2	█		█		█		█					
3		█	█									█
4				█		█						
5						█		█		█	█	

Fuente: *Elaboración propia*

Nuevamente, se espera que la mayoría de los alumnos lleguen a la lectura de la palabra a través de la ruta fonológica, haciendo poco a poco la correspondencia grafema-fonema. Al igual que en el pretest, es más sencilla la lectura de las palabras cortas, como “gomas” o “folios”.

De igual manera, hay alumnos, como el alumno 2 que es muy probable que las palabras las tenga interiorizadas, y es capaz de leerlas de golpe visual, pudiendo tener más problema en la discriminación de las palabras “pegatinas” y “punzones”, al tener algunas letras en común.

6.2.2. Análisis de la prueba de escritura

El análisis de los resultados obtenidos de la segunda prueba de escritura se centra en dos aspectos, al igual que la del pretest.: El primero de ellos es la clasificación en cuanto al nivel de reconstrucción de la escritura, y el segundo hace referencia a la uniformidad de los trazos y el espacio utilizado.

De la misma manera que en el análisis de la prueba de escritura del pretest, a continuación, se muestra la Tabla 19 con los 5 alumnos de ejemplo (se pueden ver en el Anexo 10), categorizándolos en uno de esos niveles y aportando la explicación correspondiente. En el Anexo 6 se encuentra la tabla vacía.

Tabla 19. Niveles de reconstrucción de la escritura Pretest

ALUMNO	NIVELES					OBSERVACIONES
	1.Reproducción de escritura adulta	2. Escrituras diferenciadas	3. Etapa silábica	4. Etapa silábico-alfabética	5. Etapa alfabético-exhaustiva	
1						Aunque aún haya presencia de líneas y dibujos, se observa la presencia de variedad interna entre la palabra y entre las palabras, además de reconocer alguna vocal como la A y la O
2						Se establecen relaciones entre la palabra sonora y la escrita. Se escribe, en su mayoría, una grafía por cada sonido reconocido, lo que indica su proximidad al nivel 4. Aún no es consciente del espacio entre palabras.
3						Hay diferencia entre palabras y entre las letras de una misma palabra (hipótesis de cantidad y de variedad). La mayoría de las grafías corresponden a sonidos vocálicos, aunque se aprecia alguna consonante como la S o la D
4						Multitud de líneas intentando imitar los actos de escritura, pero aún no se diferencia ninguna letra.
5						Se aprecian las hipótesis de variedad interna y externa, y asocia una grafía por cada sonido (en ocasiones el sonido del fonema y en otras el de la sílaba, representándolo con la vocal).

Fuente: *Elaboración Propia basándome en Fons (2004)*

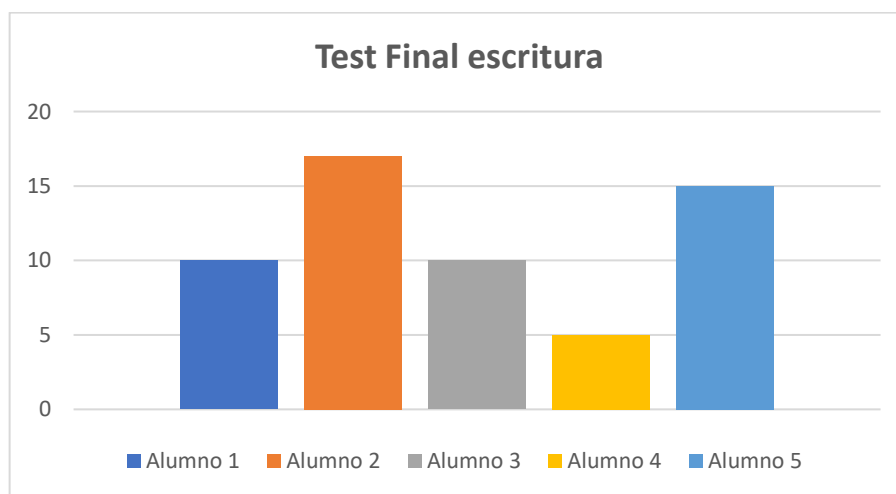
Según lo observado en el aula, es muy probable que la mayoría de alumnos obtengan mejores resultados. Las palabras son muy similares a las del pretest, y se puede observar, de nuevo, que hay alumnos que aún no son capaces de escribir letras (salvo dos vocales), como el alumno 4.

Por otro lado, la mayoría son conscientes de la variedad interna, e intentan escribir grafías diferentes en una palabra y entre las cuatro palabras requeridas, como por ejemplo los alumnos 1 y 3.

Finalmente, hay alumnos, como el 2 y el 5, que son cada vez más conscientes del concepto de conciencia fonológica, y segmentan la cadena oral para escribir las grafías correspondientes. El alumno 5, por ejemplo, tiene bajo control la correspondencia fonema-grafema de los sonidos vocálicos, al igual que de muchas consonantes. No obstante, ninguno es consciente aún del espacio entre palabras.

Para facilitar la posterior comparativa, se usa de nuevo el Gráfico 4, que se muestra a continuación. Los puntos obtenidos por nivel son 5, es decir, el primero nivel son 5 puntos, el segundo nivel son 10... etc.

Gráfico 4. Test final Escritura



Fuente: *Elaboración propia*

Por otro lado, se analiza la uniformidad de los trazos y el espacio utilizado para las escrituras. Este análisis se realiza a través de la Tabla 20, indicando las características del

trazo de cada alumno, al igual que en el pretest. La tabla se encuentra vacía en el Anexo 7.

Tabla 20: Uniformidad de los trazos Test final

ALUMNO	UNIFORMIDAD DE LOS TRAZOS			
	Trazos irregulares y uso aleatorio del espacio	Comienza a escribir por la izquierda	Comienza a escribir por la izquierda y muestra cierta regularidad	Comienza a escribir por la izquierda y el tamaño de las letras es regular
1				
2				
3				
4				
5				

Fuente: *Elaboración propia*

Los resultados esperados son ligeramente mejores a los de la prueba del pretest, ya que el tiempo transcurrido entre una prueba y otra supone grandes avances en la motricidad fina de un niño de 3 años.

En esta prueba se observan aún alumnos que no respetan el espacio, o que las grafías no son regulares, como por ejemplo los alumnos 1 y 4.

Sin embargo, se observa que los alumnos 2, 3 y 5 tienen un gran control motriz sobre los instrumentos de escritura y el tamaño de las letras es similar entre ellas. Algunos trazos son aún temblorosos, pero se observa bastante regularidad.

6.3. ANÁLISIS DE LA COMPARATIVA

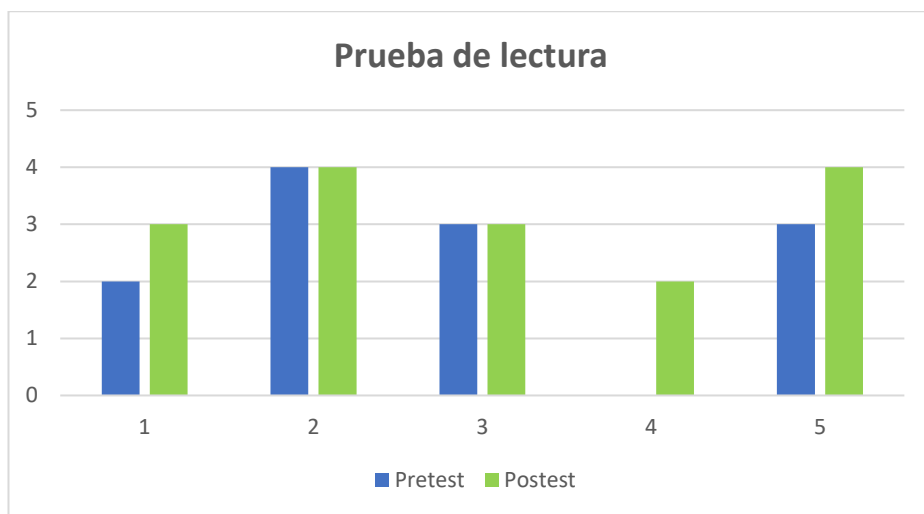
A lo largo de este apartado se muestra un análisis comparativo de las puntuaciones obtenidas en las pruebas de lectura y escritura del pretest del test final. Estos test han sido realizados antes y después (respectivamente) de un período de observación de la alfabetización, en el cual se ponía especial atención al papel docente, al papel del alumnado y al proceso de aprendizaje del lenguaje escrito desde un punto de vista real y práctico.

Como en apartados anteriores, al comparativa también se subdivide en prueba de lectura y prueba de escritura, y se muestra a continuación.

6.3.1. Comparativa de la prueba de lectura

Teniendo en cuenta los datos obtenidos en las dos pruebas de lectura, se ha elaborado un gráfico comparativo a partir de los elaborados previamente para el análisis de cada uno de ellos. En el *Gráfico 5* se muestra en el eje horizontal cada alumno (del 1 al 5), y en el eje vertical las puntuaciones obtenidas. Para facilitar su comparativa, la columna azul hace referencia a la puntuación obtenida en pretest, y la columna verde a la obtenida en el test final.

Gráfico 5. Comparativa de la prueba de lectura por puntuaciones



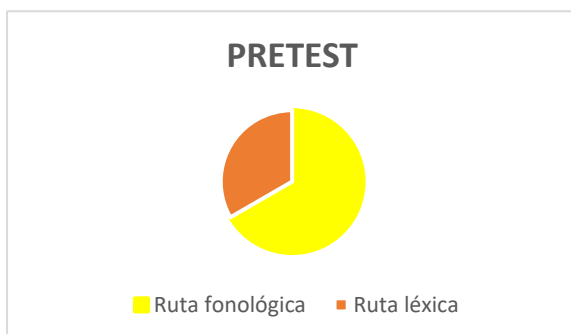
Fuente: *Elaboración propia*

Tal y como se puede ver en el gráfico creado a partir de datos ilustrativos, existe una tendencia positiva en cuanto a la mejora de las puntuaciones obtenidas en el test final respecto al pretest. En un contexto real, probablemente los resultados serían muy similares. Por ejemplo, habría alumnos como el 2 y 3 que mantendrían sus puntuaciones, pero otros como los alumnos 1, 4 y 5 que aumentarían ligeramente. También es posible que alguno de ellos bajara sus puntuaciones, todo dependería de las condiciones en las que realice ambas pruebas.

No obstante, el proceso mediante el cual cada alumno ha llegado a la lectura de la palabra tiene gran importancia en el proceso de aprendizaje. Tanto en la prueba del pretest como en la del test final se observa que la mayoría de los alumnos emplean la ruta fonológica, con excepciones en alguna palabra. A continuación, se exponen los *Gráficos 6 y 7*, que muestran el porcentaje de palabras acertadas leídas a través de cada ruta en

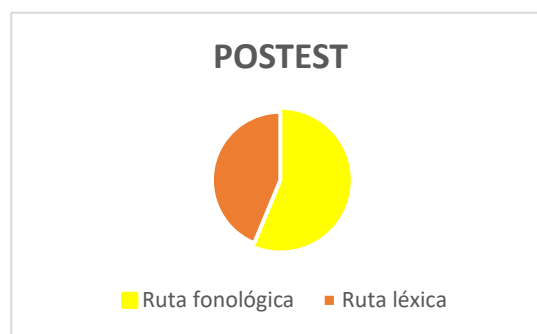
ambas pruebas. Este gráfico analiza de manera global al alumnado, y no de manera individual a cada alumno.

Gráfico 7. Ruta más utilizada en el pretest



Fuente. *Elaboración propia*

Gráfico 6. Ruta más utilizada en el test final



Fuente. *Elaboración propia*

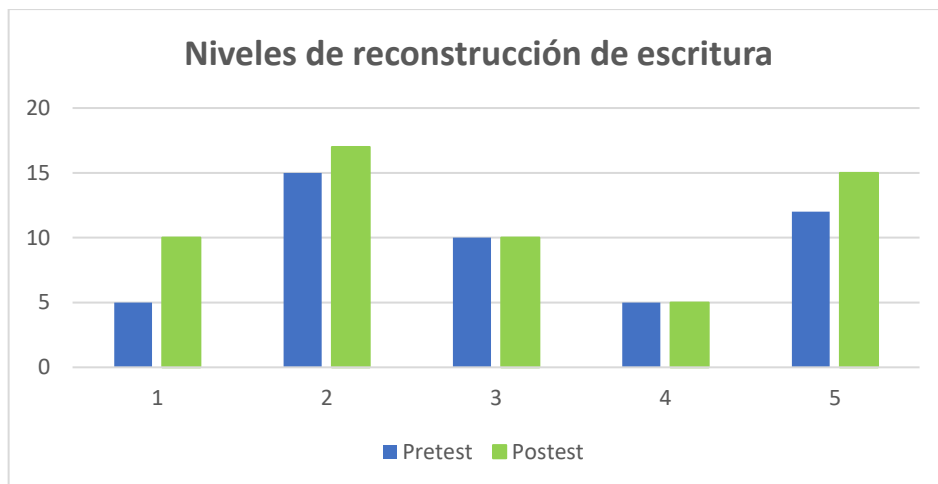
Los resultados obtenidos de la comparativa de las rutas serían probablemente similares a las de los *Gráficos 6 y 7*. Por un lado, en la prueba del pretest los alumnos leerían las palabras haciendo la correspondencia grafema-fonema (el 33% aproximadamente), a excepción de aquellos alumnos más avanzados. Sin embargo, tras el trabajo de aula y la familiarización con los objetos cotidianos (material escolar) y su trabajo desde una perspectiva real y práctica, aumentaría significativamente el uso de la ruta léxica a través del reconocimiento de letras y el ensamblaje de las mismas. De esta forma, se comprobaría que, en palabras cotidianas, el uso de la ruta léxica y fonológica, en general, estaría casi igualado.

6.3.2. Comparativa de la prueba de escritura

De igual manera, teniendo en cuenta los datos obtenidos en las dos pruebas de escritura en cuanto al nivel de reconstrucción de escritura, se ha elaborado otro gráfico comparativo a partir de los elaborados previamente para el análisis de cada uno de ellos.

En el *Gráfico 8* se muestra en el eje horizontal cada alumno (del 1 al 5), y en el eje vertical las puntuaciones obtenidas. Para facilitar su comparativa, la columna azul hace referencia a la puntuación obtenida en pretest, y la columna verde a la obtenida en el test final. Cabe recordar que la puntuación máxima sería de 25 puntos al haber 5 niveles.

Gráfico 8. Puntuación por niveles de reconstrucción de escritura



Fuente: *Elaboración propia*

El Gráfico 8 nos muestra la ligera mejora que se produciría en el desarrollo de la escritura de cada alumno. Aquellos alumnos que obtuvieron mayores puntuaciones en el pretest han aumentado también su puntuación en el test final, pero en menor medida que aquellos alumnos con puntuaciones más bajas en la primera prueba. Por ejemplo, el alumno 1 que obtuvo 5 puntos en el pretest (al encontrarse en el nivel 1), ha aumentado 5 puntos en el test final (por encontrarse en el nivel 2). A continuación, se muestra un ejemplo del alumno 1.

Figura 22. Alumno 1 Pretest

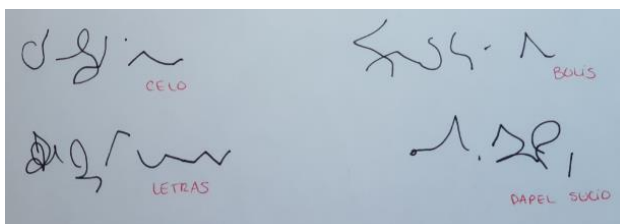
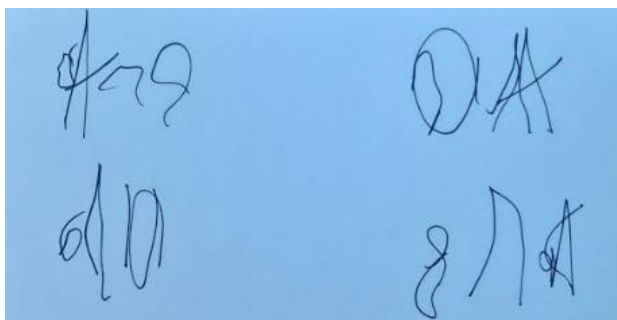


Figura 23. Alumno 1 test final



Las mejoras en cuanto a escritura podrían deberse al trabajo continuo de aula durante el período observado, en el cual los alumnos son constantemente estimulados con las grafías, los sonidos... etc.

En lo que al trazo y a la uniformidad de los grafemas se refiere, a continuación, se facilita la Tabla 21, en la cual se muestra el proceso de cada alumno. La primera columna hace referencia a cada alumno, y se indican las características de su escritura. Las celdas azules revelan las características de la escritura en el pretest, y las verdes en el test final. Aquellas celdas de ambos colores indican que el alumno se ha mantenido.

Tabla 21. Comparativa de uniformidad de los trazos

ALUMNO	UNIFORMIDAD DE LOS TRAZOS			
	Trazos irregulares y uso aleatorio del espacio	Comienza a escribir por la izquierda	Comienza a escribir por la izquierda y muestra cierta regularidad	Comienza a escribir por la izquierda y el tamaño de las letras es regular
1				
2				////
3				////
4	////			
5				

Fuente: *Elaboración propia*

Los trazos y el uso del espacio, en general, se han mantenido o evolucionado hacia niveles altos, como indican los alumnos 2, 3 y 5. Esto implica que el trabajo diario de aula observado hace mucho hincapié en la orientación espacial (empezar siempre por la izquierda), y en la escritura continua de las grafías en su uso cotidiano.

6.3.3. Conclusiones de la comparativa

La anterior comparativa pretende confirmar o refutar la hipótesis que se exponía en el Capítulo 5, y decía lo siguiente: “La enseñanza precoz del lenguaje escrito a través del uso real y práctico del lenguaje en el curso de 1º de Educación Infantil proporciona mejoras observables en el aprendizaje de la lengua escrita”.

Tal y como se ha comentado en repetidas ocasiones, los datos obtenidos de las pruebas del pretest y test final no son datos reales, por lo que la hipótesis quedaría sin ser respondida y sin conclusiones evidentes. No obstante, la comparativa que se ha realizado en el apartado anterior sirve como modelo para realizar una investigación real en un futuro.

Teniendo en cuenta los datos que se han utilizado para ilustrar la comparativa, las conclusiones finales derivadas de los mismos serían las siguientes:

1. Por lo general, el alumnado ha mejorado en cuanto a lectura y escritura en comparación con el pretest. Esto se debe al trabajo continuo de aula del uso práctico y real del lenguaje escrito en situaciones cotidianas, sin necesidad de enseñar las grafías y los sonidos de una manera explícita.
2. Mediante situaciones que requieren la utilización del lenguaje escrito los alumnos van interiorizando el concepto de conciencia fonológica, el cual muchos de ellos ponen en práctica en el pretest y aún más en el test final.
3. Aunque los alumnos trabajen en el aula teniendo siendo conscientes del uso práctico y real del lenguaje, y esta metodología de sus frutos, es necesaria la estimulación simultánea en los hogares para afianzarlos.

De este modo, si los datos reales fueran parecidos a los aportados en esta investigación, se podría afirmar que la hipótesis establecida al comienzo del documento sería verificada, y que la enseñanza del lenguaje escrito a través del uso real y práctico del lenguaje produce mejoras en los procesos de lectura y escritura de los niños en edades tempranas.

7. ALCANCE DEL TRABAJO: OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES

Una vez expuesta la realización del análisis de la investigación, en este apartado se sintetiza lo realizado en este documento, analizando minuciosamente si este trabajo de fin de grado ha cumplido con los objetivos de trabajo marcados al inicio del mismo (Capítulo 2) y si se han alcanzado las competencias generales y específicas del grado de maestro de Educación Infantil que se exponían en el Capítulo 3. Finalmente, se comentan las limitaciones encontradas para la realización del proyecto.

7.1. CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DEL TRABAJO

El presente TFG pretendía proponer una investigación sobre la eficacia de la enseñanza del lenguaje escrito en un contexto real, concretamente en el primer curso de Educación Infantil. Para ello, era necesario profundizar en aspectos teóricos sobre el lenguaje escrito en Educación Infantil. En este sentido, se realizó una búsqueda completa de información, no solo de aquellos autores más reconocidos, sino también un análisis de todo aquello relacionado con el lenguaje escrito expuesto en la ley vigente. Por esta razón, se considera que el objetivo número 1 ha sido alcanzado.

Por otro lado, el objetivo número 2 de este trabajo decía lo siguiente: “Proponer una investigación que verifique si la enseñanza precoz, real y práctica del lenguaje escrito en 1º de Infantil comienza a dar resultado en un período corto de tiempo.” En un principio, se pretendía realizar una investigación, aunque por circunstancias ajenas al investigador y que serán comentadas en el apartado 7.3. del TFG, se determinó proponer una investigación en lugar de realizarla.

No obstante, se considera que sí que se ha conseguido proponer dicha investigación, facilitando a los lectores de la misma las pruebas necesarias para realizarla y las indicaciones pertinentes para realizar el posterior análisis. Es decir, cualquier maestro que se proponga investigar sobre esta temática, en este TFG encontrará los medios necesarios para hacerlo, así como una revisión teórica completa.

Enlazando con el objetivo 2, el objetivo 3 proponía el diseño de pruebas para la recogida de datos y la realización de una posterior comparativa, lo que verificaría o refutaría la hipótesis. En este caso, se han conseguido diseñar dos pruebas de lectura y dos pruebas de escritura, todas ellas teniendo en cuenta las características de un alumno de 3 y 4 años de edad.

Desafortunadamente, la comparativa no ha permitido confirmar o refutar la hipótesis, al no tratarse de datos reales. Sin embargo, esta sí que ofrece al lector la metodología del análisis de datos, en caso de que algún maestro esté interesado en el tema y quiera llevar a cabo su propia investigación.

Finalmente, con el objetivo 4 se pretendía realizar una observación directa y sistemática de aquellos momentos de alfabetización en el aula relacionados con el uso real y práctico del lenguaje escrito. Aunque esos momentos no hayan sido observados en

tiempo real, se ha recopilado, clasificado y redactado la información obtenida sobre dichos momentos que se había observado previamente en el aula.

Personalmente, considero que la mayoría de objetivos propuestos se han alcanzado, teniendo en cuenta la problemática surgida. Aunque en un principio se pretendía hacer una investigación completa, he conseguido dejarla como una propuesta para que cualquier maestro interesado en el aprendizaje del lenguaje escrito en edades tempranas tenga la oportunidad de llevarlo a cabo en su propio aula.

7.2. CONTRIBUCIÓN DEL TFG AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO DE MAESTRO EN E.I.

Del mismo modo que los objetivos comentados en el apartado anterior, en el capítulo 3 se planteaban las competencias generales y específicas del título de Educación Infantil y su vinculación con el presente TFG. Una vez finalizado el trabajo, se puede afirmar lo siguiente:

- Se ha llevado a cabo una profunda revisión teórica sobre determinados conocimientos de educación, además de la ley educativa vigente. Esto ha posibilitado la ampliación de conocimientos a nivel personal y la puesta en práctica de los mismos.
- Se ha conseguido la realización de una propuesta de investigación (iniciación a la investigación), diseñando las pruebas pertinentes para la recogida de datos, su interpretación y dando las indicaciones necesarias para emitir juicios sobre los datos obtenidos. Las pruebas diseñadas presentan originalidad y creatividad, así como un componente fantástico.
- Se ha logrado la integración de aquellos contenidos teóricos aprendidos en situaciones reales de aula, teniendo en cuenta las características de los alumnos y sus procesos de aprendizaje (relación teoría-práctica-alumnado).
- Se ha demostrado la capacidad de comprensión de procesos de aprendizaje de la oralidad a la lectura y escritura a través de pruebas realizadas por alumnos y de la observación sistemática.

A modo de conclusión, la realización de este TFG me ha servido para adentrarme un poco más en las competencias requeridas para un maestro de Educación Infantil, y ser

consciente de la importancia de conocer las características del alumnado, así como los procesos de aprendizaje, más concretamente de los de lectura y escritura.

7.3. LIMITACIONES DEL TRABAJO

Aunque se considere que la consecución de los objetivos y de las competencias ha sido satisfactoria en su mayoría, las limitaciones del trabajo han estado presentes durante toda la realización del mismo.

En primer lugar, el diseño de este TFG se enfocaba a la realización de una investigación completa, con los datos reales de un centro educativo y el seguimiento de la investigación durante 2 meses aproximadamente. La situación vivida por el Covid-19 supuso el cierre permanente de los colegios, lo que implicó que la investigación no se pudiera realizar.

Personalmente, el aprendizaje de la lectura y escritura en edades tempranas es un tema que me fascina, por lo que decidí seguir adelante con la idea inicial, aunque en vez de realizar una investigación me planteé diseñar una propuesta de investigación. Con la propuesta pretendo que cualquier persona o maestro que tenga interés en la temática que a me apasiona, cuente con la información, los instrumentos y la metodología del análisis necesario para llevar a cabo su propia investigación en el aula.

La ausencia en el colegio me limitó la recogida de datos reales de alumnos, así como la observación de los procesos de aprendizaje en el aula. Proponer una investigación sin datos explicativos me resultaba muy complicado, por lo que decidí crear muestras de 5 alumnos para complementar mis explicaciones y especular sobre lo que podría o no ocurrir. Esto también me permitió la creación de gráficos para analizar la comparativa.

En cuanto a las observaciones de alfabetización en el aula, cabe destacar que no fueron recogidas en tiempo real, sino que fueron recopilaciones de observaciones anteriores que se habían presenciado en el aula. Aunque esto supuso una gran limitación, la maestra con la que trabajaba siempre utilizaba la misma forma de trabajo, por lo que consideré que, aunque las observaciones fueran anteriores, serían igual de válidas.

En definitiva, la realización de este trabajo se ha ido complicado según iba avanzando, aunque considero que he sido capaz de sacar adelante aquello que quería plasmar, y creo

que es un trabajo que puede servir de guía para futuras ocasiones o para otras personas que estén interesadas en este campo.

8. CONCLUSIONES FINALES

El presente apartado muestra una visión global del trabajo realizado, complementando el apartado anterior de alcance del trabajo.

En primer lugar, considero que la elección de la temática de este TFG suponía un reto a nivel personal. La didáctica de la lengua es un campo en el que estoy muy interesada, y que me parece fundamental en la formación de un maestro de Educación Infantil. Por otro lado, mi llegada a un aula real me permitió observar cómo era posible enseñar lectura y escritura desde edades muy tempranas. Se puede considerar que estas fueron mis motivaciones principales para la realización del trabajo.

Por otro lado, pienso que la investigación educativa es muy productiva para los maestros, aunque sea a pequeña escala. Me pareció una buena oportunidad aprovechar mis prácticas en Educación Infantil para poner una en marcha, y aunque no ha llegado a ser una investigación completa, los aprendizajes que he adquirido han sido muy numerosos.

Considero también que mis competencias docentes se han ensanchado con la realización de este trabajo, siendo capaz de dar una panorámica teórica sobre aquellos aspectos más relevantes en la enseñanza del lenguaje escrito en edades tempranas, y consiguiendo integrar esos conocimientos teóricos con la práctica

Si bien es cierto, aunque el trabajo haya presentado muchas limitaciones, las cuales han sido comentadas en el apartado anterior, mi capacidad de adaptación a las diferentes circunstancias, de resolución de problemas y mi creatividad se han visto aumentadas significativamente.

Finalmente, puedo afirmar que gracias a la realización de este TFG me considero completamente preparada para enfrentarme a un aula de Educación Infantil y capaz de analizar, detectar necesidades y proponer soluciones en todo aquello referido al lenguaje escrito. Además, espero que mi propuesta de investigación sirva para futuros maestros, puesto que yo no dudaré en llevarla a cabo en mi futura profesión docente.

9. BILIOGRAFÍA

- Ajuriaguerra, J. (1981). *La escritura del niño*. Barcelona. Laia
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos* (28), 165-177.
- Cassany, D. et al., (1998): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid. Psicología Pirámide.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, R. (1980). *El aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid. Cincel.
- Cuetos-Vega, F. (2006). *Psicología de la escritura:(diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Praxis, Grupo Wolters Kluwer.
- Defior, S. (1993). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y aprendizaje*, 73, 30- 61.
- Doman, G. (2000). *Cómo enseñar a leer a su bebé: La revolución pacífica*. Madrid. Editorial EDAF.
- Esteves, S. (2009). *Desarrollo de la conciencia fonológica del lenguaje y aprendizaje de la lectura*
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Filho, L. (1960). *Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela* (Vol. 5). Graó.
- Gesell, A. L. (1940). *The first five years of life*. New York: Harper & Bross.
- González Álvarez, C. (2003) *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil* Granada: G.E.U.
- Inizan, A. (1976). *Cuándo enseñar a leer. Batería predictiva*. Madrid: Pablo Del Rio

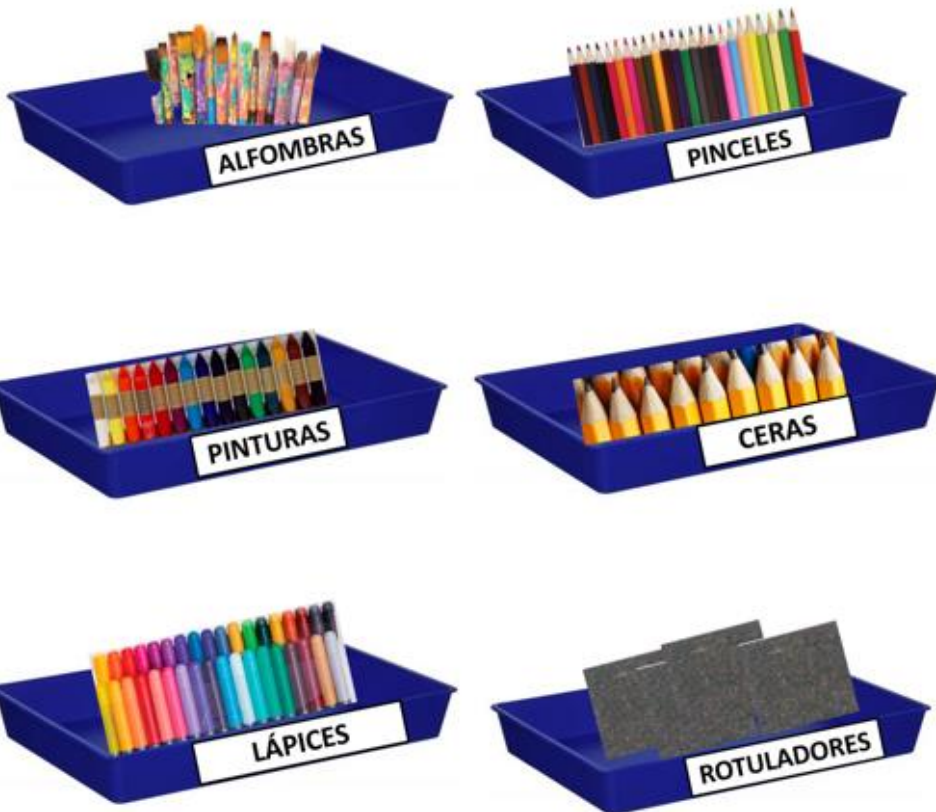
- Lebrero, M^a.T. y Lebrero M^a.P. (1999), *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Machuca, M. (1995). Lateralidad hemisférica y dominios lecto-escritores. La hipótesis de Orton revisada. Facultad de Educación. Universidad de Granada. Tesis Doctoral.
- Ministerio de Educación. (2007) *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*.
- Molina García, M. J. (2007). *Las habilidades de comprensión lectora e la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica* (tesis doctoral). Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Universidad de Granada
- Moore, O. K. (1968). Teaching young children to read. *Preschool education; theory, research, and action*. Chicago: Aldine.
- Rodríguez, G., & Gil, J. (1999). García (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, 2.
- Sellés, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura: revisión histórica y propuestas actuales. *Aula abierta*, 40(3), 3-14.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 11(3), 2-15.
- Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. In *Congreso Mundial de lectoescritura* (pp. 1-15).
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de pedagogía*, 330, 42-46.
- Tolchinsky, L. (1990) Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de alfabetismo. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6, 53-62
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

10. ANEXOS

ANEXO 1. Pruebas de lectura y escritura del Pretest

PRETEST. PRUEBA DE LECTURA

A. CARTELES DESORDENADOS POR EL DUENDE CASCABEL

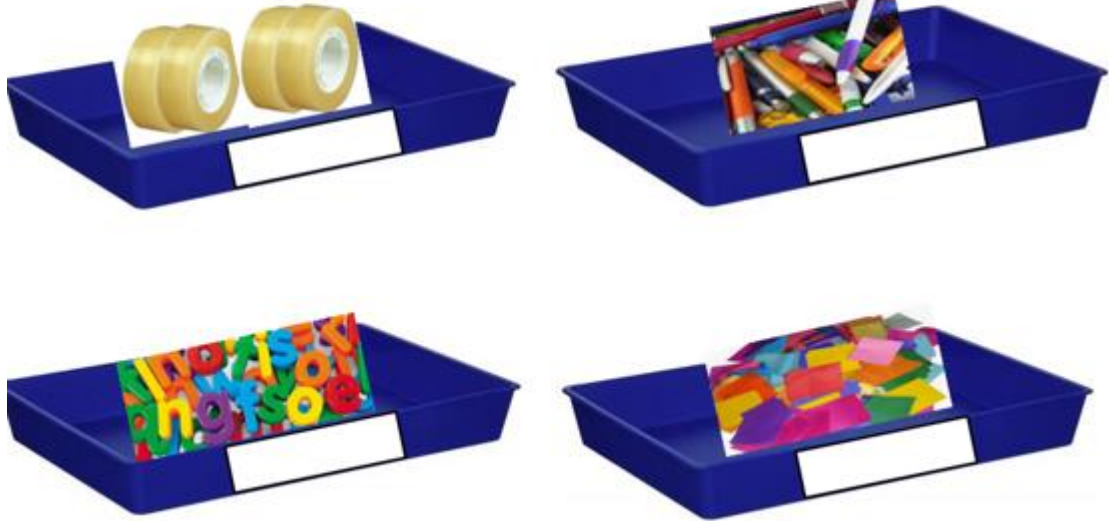


B. CARTELES EN SU CORRECTA COLOCACIÓN



PRETEST. PRUEBA DE ESCRITURA

A. CARTELES ROBADOS POR EL DUENDE CASCABEL



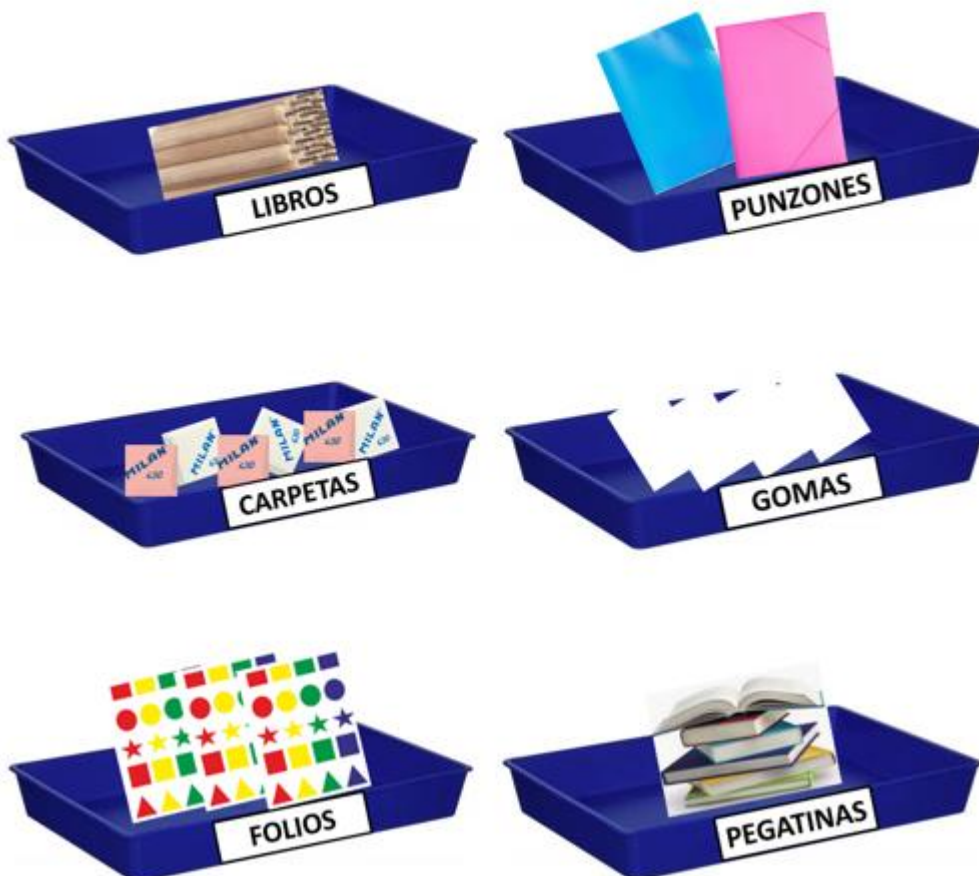
B. CARTELES CON SU CORRECTA ESCRITURA



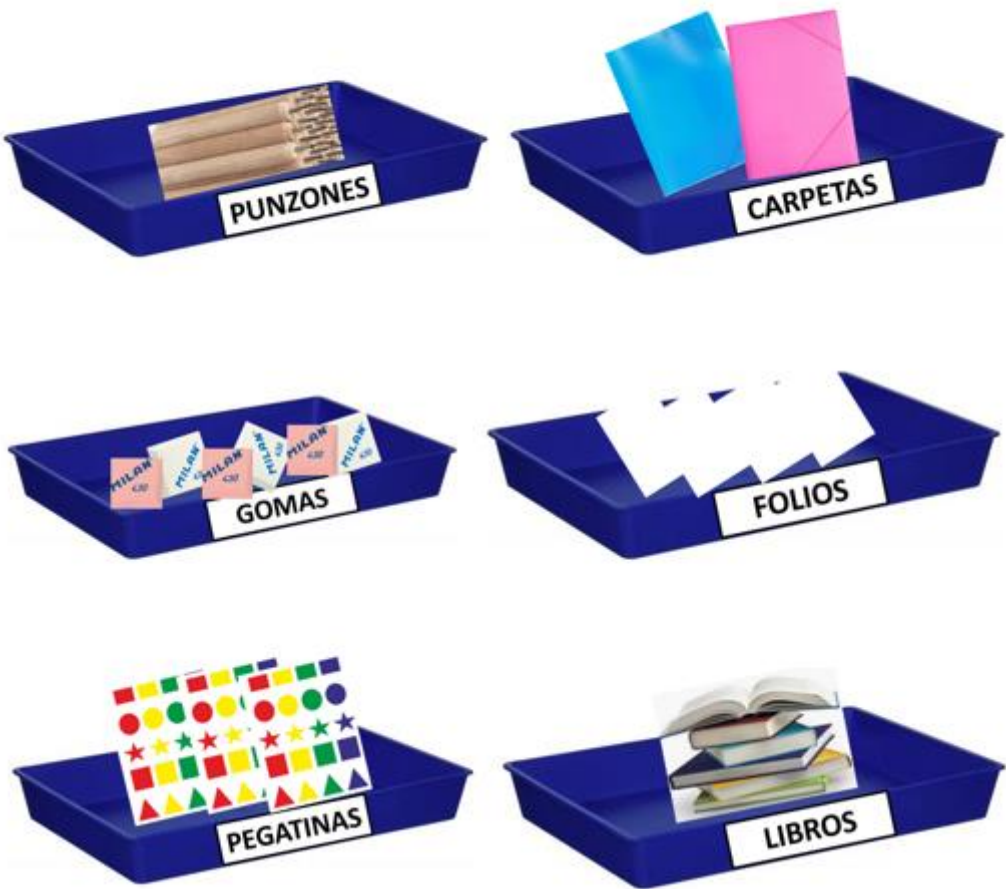
ANEXO 2. Pruebas de lectura y escritura del Test Final

TEST FINAL. PRUEBA DE LECTURA

A. CARTELES DESORDENADOS POR EL DUENDE CASCABEL



B. CARTELES EN SU CORRECTA COLOCACIÓN



TEST FINAL. PRUEBA DE ESCRITURA

A. CARTELES ROBADOS POR EL DUENDE CASCABEL



B. CARTELES CON SU CORRECTA ESCRITURA



ANEXO 3. Tabla de puntuación Pretest Lectura

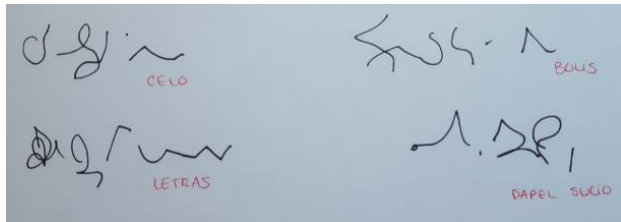
ALUMNO	PALABRAS						TOTAL PUNTOS
	PINCELES	PINTURAS	CERAS	LÁPICES	ROTULADORES	ALFOMBRAS	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							

ANEXO 4. Tabla de las rutas de lectura Pretest

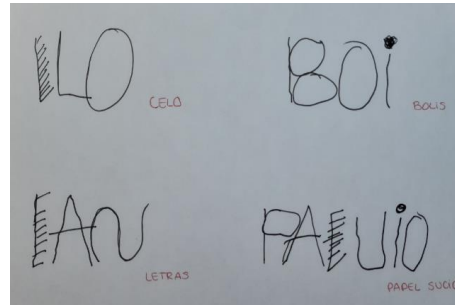
ALUMNO	PALABRAS											
	PINCELES		PINTURAS		CERAS		LÁPICES		ROTULADORES		ALFOMBRAS	
	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												

ANEXO 5. Ejemplos de escrituras pretest

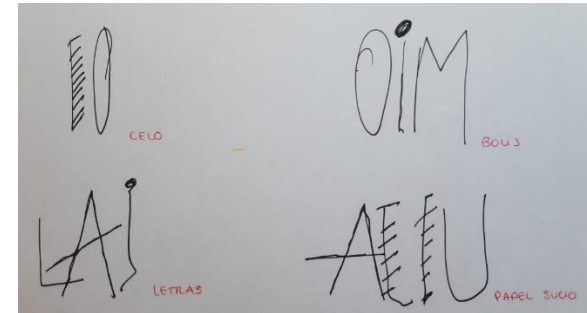
Alumno 1



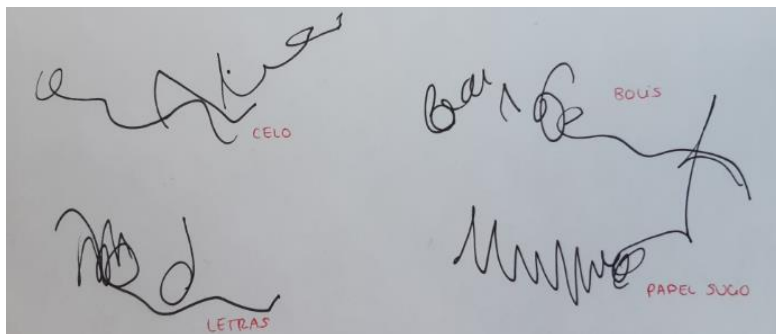
Alumno 2



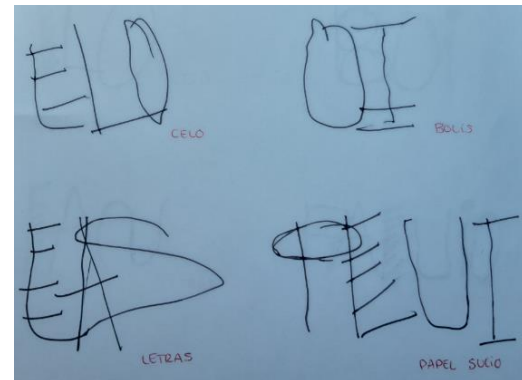
Alumno 3



Alumno 4



Alumno 5



ANEXO 6. Tabla de los niveles de reconstrucción de la escritura

ALUMNO	NIVELES					OBSERVACIONES
	1.Reproducción de escritura adulta	2. Escrituras diferenciadas	3. Etapa silábica	4. Etapa silábico-alfabética	5. Etapa alfabético-exhaustiva	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

ANEXO 7. Tabla de uniformidad de los trazos

ALUMNO	UNIFORMIDAD DE LOS TRAZOS			
	Trazos irregulares y uso aleatorio del espacio	Comienza a escribir por la izquierda	Comienza a escribir por la izquierda y muestra cierta regularidad	Comienza a escribir por la izquierda y el tamaño de las letras es regular
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

ANEXO 8. Tabla de puntuación Test final lectura

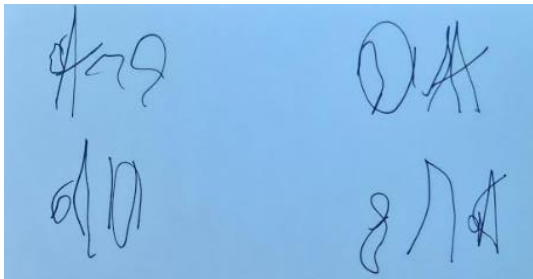
ALUMNO	PALABRAS						TOTAL PUNTOS
	GOMAS	FOLIOS	PEGATINAS	PUNZONES	CARPETAS	LIBROS	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							

ANEXO 9. Tabla de las rutas de lectura Test Final

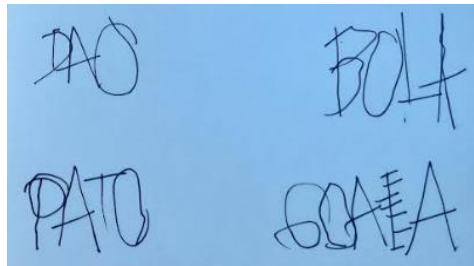
ALUMNO	PALABRAS											
	GOMAS		FOLIOS		PEGATINAS		PUNZONES		CARPETAS		LIBROS	
	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON	LEX	FON
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												

ANEXO 10. Ejemplo de escrituras test final

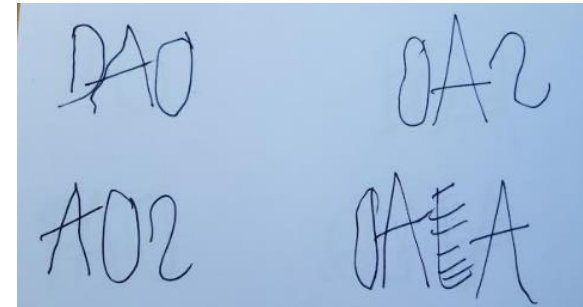
Alumno 1



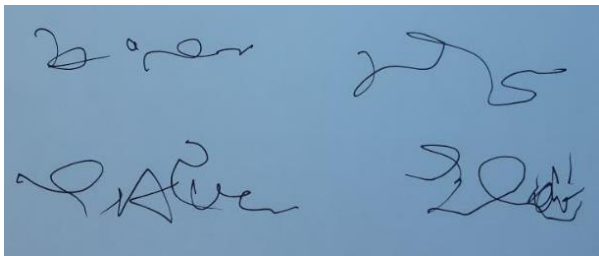
Alumno 2



Alumno 3



Alumno 4



Alumno 5

