

CONOCIMIENTO
EDUCATIVO

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

**INVESTIGACIONES
SOBRE EL
INICIO DE LA
LECTOESCRITURA
EN EDADES
TEMPRANAS**



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

INVESTIGACIONES SOBRE EL INICIO DE LA LECTOESCRITURA EN EDADES TEMPRANAS



SECRETARÍA GENERAL
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO

1262 3040



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-04-174-0

I.S.B.N.: 84-369-3855-0

Depósito Legal: M-26220-2004

Imprime: ESTILO ESTUGRAF IMPRESORES, S.L.

Colección: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

Serie: Situación

INVESTIGACIONES SOBRE EL INICIO DE LA LECTOESCRITURA EN EDADES TEMPRANAS

La Ley de Calidad aborda nuevos planteamientos en la Educación Infantil con la inclusión en sus programas educativos de aprendizajes de lectura y escritura.

Esta inclusión no se realiza desde perspectivas meramente teóricas ni nacidas tampoco de apreciaciones del profesorado en relación con la simple práctica. Ciertamente ambas cuestiones son tenidas en cuenta: pero durante el año 2001 y dentro del Plan de Fomento de la Lectura iniciado y promovido por el Ministerio de Educación, cultura y Deporte, el Instituto Superior de Formación del Profesorado ha desarrollado un riguroso programa de investigación sobre la iniciación a la lectura y la escritura en edades tempranas.

Como colofón, como instrumento de comunicación del proceso investigador y para recibir las aportaciones y los referentes educativos del profesorado en ejercicio, el Instituto Superior de Formación del Profesorado organizó el Congreso *El inicio de la lectoescritura en Educación Infantil* celebrado en El Escorial en mayo de 2002.

Volumen que recoge el análisis de datos de la investigación "El inicio de la lectoescritura en edades tempranas", así como las intervenciones y el desarrollo del Congreso Internacional: *El inicio de la lectoescritura en Educación Infantil*.

Dirección editorial del volumen *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*: ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGÓ

Coordinación: SANTOS MACÍAS, M^a Soledad.
SOLER VILLALOBOS, M^a Paz.

Autores:

AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, José Manuel de.
BARTON, David.
BRIZ VILLANUEVA, Ezequiel.
CANTERO SERENA, Francisco José.
CARRASCO LEIVA, Agustín.
DOMBEY, Henrietta.
DOMÍNGUEZ CHILLÓN, Gloria.
FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M.^a del Pilar.
FERNÁNDEZ VIVAS, María.
GALERA NOGUERA, Francisco.
GALLARDO SÁNCHEZ, M.^a del Carmen.
GARCÍA COLMENARES, Carmen.
GÓMEZ GARCÍA, M.^a José.

GONZÁLEZ-GARZÓN, Enrique.
HERAS VALERA, José María.
JURADO CARMONA, Carlos.
MARTÍN RODRIGO, Inmaculada.
MARTÍNEZ MATEOS, Pilar.
PASCUAL DÍEZ, Julián.
PRIETO ROBLES, Nuria.
PUJALS PÉREZ, Gemma.
REINA GIMÉNEZ, Amalia.
ROMEA CASTRO, Celia.
ROSSI, Franca.
RUIZ DOMÍNGUEZ, M.^a del Mar.
SUÁREZ YÁÑEZ, Andrés.

ÍNDICE

Parte 1. La investigación "El inicio de la lectoescritura en edades tempranas"

Objetivos de la investigación	9
Los participantes en la investigación.....	11
Análisis de datos. Diciembre 2002.....	15
Resumen de los resultados del trabajo de investigación	97

Parte 2. El inicio de la lectoescritura en Educación Infantil

<i>Algunas cosas que saben los niños de lectura y escritura antes del inicio de la Enseñanza Primaria.</i>	103
David Barton	
<i>Un ambiente favorable para el acceso de niños de edades tempranas al lenguaje escrito</i>	119
Henrietta Dombey	
<i>Lectura significativa: de la literatura infantil a las habilidades metalingüísticas</i>	143
José Manuel de Amo Sánchez-Fortún	
<i>El inicio del aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales en la educación infantil</i>	161
Francisco Galera Noguera. M. ^a del Mar Ruiz Domínguez	
<i>Evaluación formativa de la lectoescritura: las destrezas de la lectura expresiva</i>	179
Ezequiel Briz Villanueva	
<i>El desarrollo de actitudes hacia la lectura en Educación Infantil</i>	207
Julián Pascual Díez	
<i>Familia, biblioteca y escuela: Hagamos buenos lectores</i>	225
Carlos Jurado Carmona	

<i>Alfabetización inicial con diversos escritos de uso social.....</i>	237
M. ^a del Pilar Fernández Martínez. M. ^a . José Gómez García. Enrique González Garzón. Nuria Prieto Robles	
<i>El lenguaje escrito en Educación Infantil y los proyectos de trabajo. Interacción en el aula, familia y entorno</i>	259
María Fernández Vivas. Carmen García Colmenares. Inmaculada Martín Rodrigo	
<i>Aprendizaje de la lectura y tipología textual para Educación Infantil y Educación Primaria</i>	273
Carmen Gallardo Sánchez. Agustín Carrasco Leiva	
<i>Talleres de escritura a través de los programas de la T.V.</i>	293
Amalia Reina Giménez	
<i>"Momentos" para leer y escribir en el aula.....</i>	307
Gloria Domínguez Chillón	
<i>Enseñar a leer ... ¡Eso son cuentos!.....</i>	331
José María Heras Varela. Pilar Martínez Mateos	
<i>La imagen como elemento estructurador del pensamiento lector</i>	343
Gemma Pujals Pérez. Celia Romea Castro	
<i>Proyectar y programar la introducción de la lengua escrita como proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	377
França Rossi	
<i>La ruta de acceso a la lectura.....</i>	391
Francisco José Cantero Serena	
<i>¿Qué quiere decir una metodología para la lectura y la escritura?</i>	407
Andrés Suárez Yáñez	

Parte 3. El Congreso

Objetivos del Congreso	417
Reflexiones finales que se proponen a consideración	419
Programa del Congreso	425
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado.....	427

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN¹

1. Dar a conocer los datos significativos de la investigación del desarrollo de las capacidades lectoescritoras del alumnado escolarizado con anterioridad a la Educación Primaria.
2. Hacer posible que los profesores perciban las razones, el sentido y la justificación de la iniciación a la lectura y la escritura con anterioridad a la educación primaria.
3. Crear los cauces necesarios para la reflexión, análisis, participación y debate en torno a la iniciación de la lectoescritura.
4. Indagar en torno al inicio de la lectoescritura dentro de un marco conceptual de referencia científica avanzada.
5. Facilitar al profesorado técnicas y estrategias que les permitan desarrollar capacidades de lectura y escritura en la etapa de Educación Infantil.
6. Presentar y valorar las experiencias llevadas a cabo en centros de Educación Infantil y Primaria relacionadas con la iniciación de la lectoescritura.

¹ Extraído de *El inicio de la lectoescritura en Educación Infantil. Mayo 2002*. Memoria. Instituto Superior de Formación del Profesorado.

LOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

- D^a M^a Teresa Anguera Arguilaga.
Catedrática Dpto. Metodología de las Ciencias del Comportamiento.
Universidad de Barcelona.
- D. Pedro Cesar Cerrillo Torremocha.
Catedrático de Escuela Universitaria Dpto. de Filología Española.
Facultad de Educación y Humanidades de Cuenca. Universidad de Castilla
La Mancha.
- D. Jaime García Padrino.
Catedrático de Universidad. Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Universidad Complutense de Madrid.
- D.^a Carmen Guillén Díaz.
Catedrática de Escuelas Universitarias. Dpto. Didáctica de la Lengua y la
Literatura. Universidad de Valladolid.
- D.^a Nieves Huerta Andrino.
Maestra en C..P. Gran Duque de Alba. Piedrahita. Ávila.
- D.^a Pilar Martínez García.
Maestra (Educación Especial-Logopedia) C.P. Federico García Lorca.
Profesora Asociada de la Facultad de Educación. Dpto. de Didáctica de la
Expresión Plástica y Musical.
- D. Antonio Mendoza Fillola.
Catedrático de Universidad. Dpto. de Didáctica de la Lengua y Literatura.
Universidad de Barcelona.
- D. Martín Muelas Herráiz.
Catedrático de Escuela Universitaria. Universidad de Castilla La Mancha.
Escuela Universitaria de Magisterio. Cuenca.
- D. Lontxo Oihartzabal Rezola.
Profesor Titular de Universidad. Dpto. Didáctica y Organización Escolar.
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.

- D.^a M.^a Antonia Pujol Maura.
Profesora Titular. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Barcelona.
- D. Luis Sánchez Corral. Catedrático de Universidad.
Dpto. Filología Española y sus Didácticas. Universidad de Córdoba.
- D. José Manuel Vez Jeremías.
Catedrático de Universidad. Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Santiago.

Este proyecto de investigación, que forma parte junto con el Congreso Internacional "El inicio de la lectoescritura en Educación Infantil", del Programa Oficial sobre "Inicio de la lectoescritura", se enmarca dentro del Plan de Fomento de la Lectura del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que ha sido encargado al Instituto Superior de Formación de Profesorado.

La responsabilidad de la dirección de dicho programa se encuentra a cargo de:

- D. Isidoro González Gallego.
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- D.^a M.^a Soledad Santos Macías.
Jefa de Servicio de Planificación.
- D.^a M.^a Paz Soler Villalobos.
Asesora Técnica Docente.
- D.^a Esperanza Ramos Zamora.
Coordinadora de la Secretaría del Proyecto.

CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES

Centro	Procedencia
Cid	A Coruña
Arzua	A Coruña. Arzua
San ramón	A Coruña. Moeche
Presaras	A Coruña. Vilasantar
La Milagrosa	Álava. Llodio
José Lloret Talens	Albacete. Almansa
León Felipe	Alicante. Elche
Llóm	Alicante. La Canalosa (Hondón de las Nieves)
Alejandro Casona	Asturias. Cangas de Narcea
Lastra	Asturias. Mieres
Príncipe de Asturias	Asturias. Tapia de Casriego
Virgen de la Luz	Badajoz. Alconchel
Amor Misericordioso	Bilbao
Delicias	Cáceres
Nazaret	Cáceres
Francisco Parras	Cáceres. Losar de la Vera
José de Escandón	Cantabria. Soto de la Marina Bezana
Mayer	Cantabria. Torrelavega
Ntra. Sra. De la Consolación	Castellón. Castellón de la Plana
Juan XXIII	Ceuta
Lope de Vega	Ceuta
San Agustín	Ceuta
Hermano Gárate	Ciudad Real
Cervantes	Ciudad Real. Brazatortas
La Salle	G. Canaria. Arucas
San Blas	Guadalajara. Cabanillas del Campo
Sagrado Corazón de Jesús	La Rioja. Arnedo
Santa Teresa	La Rioja. Calahorra
San Pio X	Logroño
San Clodio	Lugo. Ribas de Sil
Cristo Rey	Madrid
Reyes Católicos	Madrid. Alcalá de Henares
Loyola	Madrid. Aranjuez

Torrente Ballester	Madrid. Parla
Divino Maestro	Madrid. Pozuelo de Alarcón
Velásquez	Melilla
Santo Ángel	Murcia
Cristo Rey	Murcia
Miguel Hernández	Murcila. Jumilla
San Bartolomé	Navarra. Marcilla
Com. San Miguel Mikel Santua	Navarra. Olza
De Manzaneda	Ourense. Manzaneda
Ramón Otero Pedrayo	Ourense. Souto (Amoreiro)
Marista Castilla	Palencia
Marqués de Santillana	Palencia. Carrión de los Condes
Reyes Católicos	Palencia. Villarramiel
Álvarez Limeses	Pontevedra
María Rosa Alonso	Santa Cruz de Tenerife
Punta Gorda	Santa Cruz de Tenerife
Las Pedrizas	Soria
Las Viñas	Teruel
Fray Hernando	Toledo. Talavera de la Reina
Jucar	Valencia. Alzira
Tirant lo Blanc	Valencia. Alzira
Luis Vives	Valencia. Massanassa
El Patí	Valencia. Silla
Felipe II	Valladolid
Federico García Lorca	Valladolid
Ntra. Sra. Del Pilar	Valladolid
Concha	Vizcaya. Carranza
Andrés Olivan	Zaragoza
Domingo Jiménez Beltrán	Zaragoza. Calatorao

**EL INICIO DE LA LECTOESCRITURA
EN EDADES TEMPRANAS**

ANÁLISIS DE DATOS

Diciembre 2002

- 1. Resultados de los alumnos**
 - 1.1. Características de la muestra**
 - 1.2. Descripción de cada una de las pruebas**
 - 1.3. Diferenciación según género**
- 2. Resultados de los profesores**
 - 2.1. Ficha de datos generales**
 - 2.2. Perfil del profesor en cuanto a datos socioprofesionales**
 - 2.3. Perfil profesional del profesor**
 - 2.4. Planteamiento académico de la lectoescritura**
 - 2.5. Entornos de la lectura**
 - 2.6. Problemas en el desarrollo de la competencia lectora**
- 3. Resultados de los padres**
 - 3.1. Ficha de datos generales**
 - 3.2. Datos socioprofesionales de los padres**
 - 3.3. Planteamiento académico de la lectoescritura**
 - 3.4. Entornos de la lectura**
 - 3.5. Problemas en el desarrollo de la competencia lectora**
- 4. Resultados relacionales padres-alumnos**
 - 4.1. Tipo de centro / Calificaciones**
 - 4.2. Ubicación Centro / Calificaciones**
 - 4.3. Nivel estudios padres / Calificaciones**
 - 4.4. Uso de material de soporte / Calificaciones**
 - 4.5. Acuerdo con finalidad de la lectura / Calificaciones**
 - 4.6. Acuerdo con incidencia del entorno familiar / Calificaciones**
 - 4.7. Condiciones para la lectura / Calificaciones**
 - 4.8. Uso biblioteca escuela / Calificaciones**
 - 4.9. Uso otras bibliotecas / Calificaciones**
 - 4.10. Percepción de problemas/ Calificaciones**
- 5. Incidencias**

1. RESULTADOS DE LOS ALUMNOS

Las características de las pruebas de nivel aplicadas a la muestra de alumnos, permiten la realización de análisis descriptivos de sus características y de cada uno de los ítems. El análisis de datos se ha realizado mediante el paquete informático SPSS, versión 11.0.

1.1. Características de la muestra

A continuación se incluye un análisis descriptivo correspondiente a los 1142 alumnos que cumplimentaron los cuadernillos, respecto a género y edad (de los cuales, 1125 realizaron los ejercicios de ambos cuadernillos).

La distribución de los alumnos según género es la siguiente (Tabla 1 y Figura 1):

Descripción Género		
Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	573	50,4
Mujer	564	49,6
Total	1137	100
No respuesta	5	0,4

Tabla 1. Género de los alumnos de la muestra

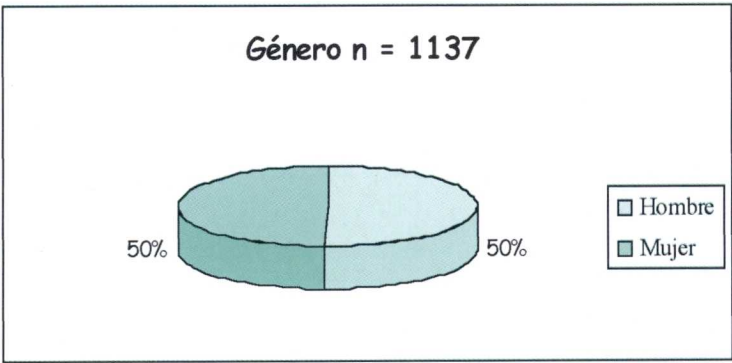


Figura 1. Representación gráfica correspondiente a la distribución de la muestra de alumnos según género.

A continuación se incluye la distribución de los alumnos según edad (Tabla 2 y Figura 2):

Descripción de la Edad		
Edad	Frecuencia	Porcentaje
5 años	198	17,6
6 años	917	81,7
7 años	8	0,7
Total	1123	100
No respuesta	19	1,7

Tabla 2. Distribución de los alumnos según edad.

Destaca el porcentaje más elevado de alumnos de 6 años.

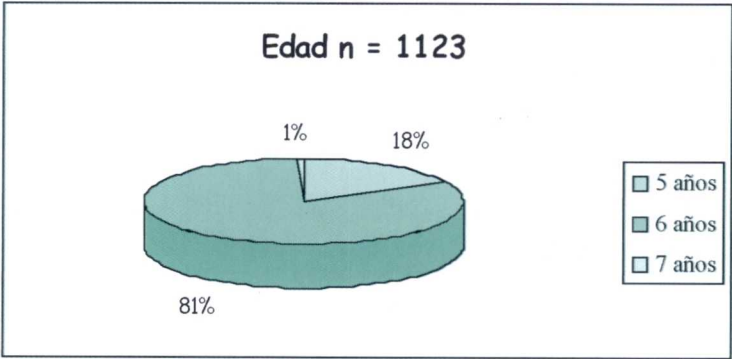


Figura 2. Representación gráfica correspondiente a la distribución de la muestra de alumnos según edad.

1.2. Descripción de cada una de las pruebas

La denominación que se ha utilizado para referirnos a cada uno de los ejercicios de los dos cuadernillos ha sido la siguiente:

Cuadernillo 1

- Ejercicio 1 Identificación de palabras
- Ejercicio 2.1 Completar
- Ejercicio 2.2 Comprensión lectora
- Ejercicio 3 Correspondencia gráfica

Cuadernillo 2

- Ejercicio 1 Identificación de frases
- Ejercicio 2 (1ª parte) Completar

- Ejercicio 2 (2ª parte) Asociación dibujo-palabra
 Ejercicio 3 Dictado
 Ejercicio 4 Expresión a partir de dibujo
 Ejercicio 5 Expresión a partir de frase
 Ejercicio 6 Expresión a partir de tema

El análisis descriptivo correspondiente a cada uno de los ejercicios es el siguiente:

Descripción de la prueba de los niños						
Áreas evaluadas	Media	Mediana	Des. Típica	Mínimo	Máximo	No resp.
Identificación de palabras (n = 1141)	0,8905	1	0,2398	0	1	1 (0,1%)
Completar (n = 1141)	2,0231	2,0812	1,1535	0	3	1 (0,1%)
Comprensión lectora (n = 1141)	3,0937	4,05	2,1057	0	5	1 (0,1%)
Correspondencia gráfica (n = 1141)	0,8241	0,9	0,2176	0	2	1 (0,1%)
Identificación de frases (n = 1128)	0,4031	0,5	0,2133	0	1	14 (1,2%)
Completar (n = 1128)	0,4226	0,5	0,1565	0	1	14 (1,2%)
Asociación dibujo palabra (n = 1128)	0,6618	0,8	0,3651	0	1	14 (1,2%)
Dictado (n = 1129)	1,0261	1,15	0,7761	0	2	13 (1,1%)
Expresión a partir de dibujo (n = 1128)	0,8023	0,7	0,6869	0	2	14 (1,2%)
Expresión a partir de frase (n = 1129)	0,5363	0,2	0,6018	0	2	13 (1,1%)
Expresión a partir de tema (n = 1129)	0,5259	0,2	0,6490	0	2	13 (1,1%)
Total cuadernillo 1 (n = 1141)	6,8315	8,56	3,3449	0	11	1 (0,1%)
Total cuadernillo 2 (n = 1125)	4,3781	4,45	2,8165	0	10	17 (1,5%)
Total (n = 1125)	11,245	12,78	5,7870	0	20	17 (1,5%)

Tabla 3

Se detecta un problema que repercutirá en toda la fase de análisis de datos (y que se indica igualmente en el apartado de *Incidencias*). En el texto de los *Criterios de corrección de la prueba de logro de los niños*, dice textualmente que cada ejercicio se valora "siempre sobre 10 para que sea más fácil". Pero no ha ocurrido así, como nos demuestra la columna de valores máximos de la Tabla 3 (extraídos automáticamente por el programa informático).

Consideramos preocupante que la suma de las puntuaciones máximas asignadas a los ejercicios 1, 2.1, 2.2 y 3 del Cuadernillo 1 suman 11, así como las puntuaciones máximas de los ejercicios 1, 2, 3, 4, 5 y 6 del Cuadernillo 2. Probablemente se deba a errores cometidos en la calificación de los ejercicios.

A continuación se presenta la representación gráfica en forma de histograma correspondiente a cada uno de los ejercicios (Figuras 3 a 13).

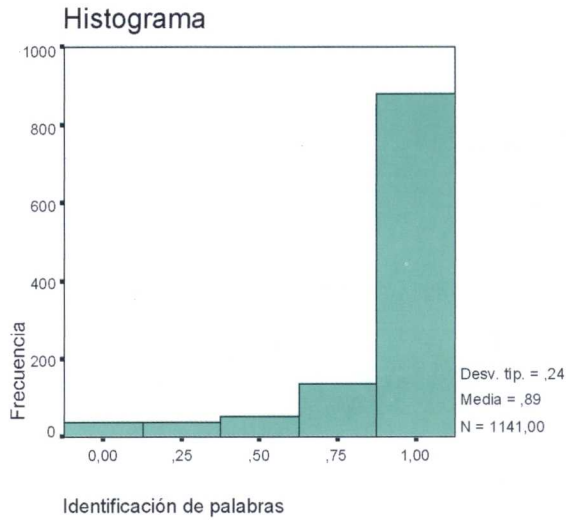


Figura 3. Representación gráfica correspondiente al ejercicio 1 (Cuadernillo 1) sobre *Identificación de palabras*.

Destaca la elevada media de resolución, una desviación típica pequeña, y la mediana 1.

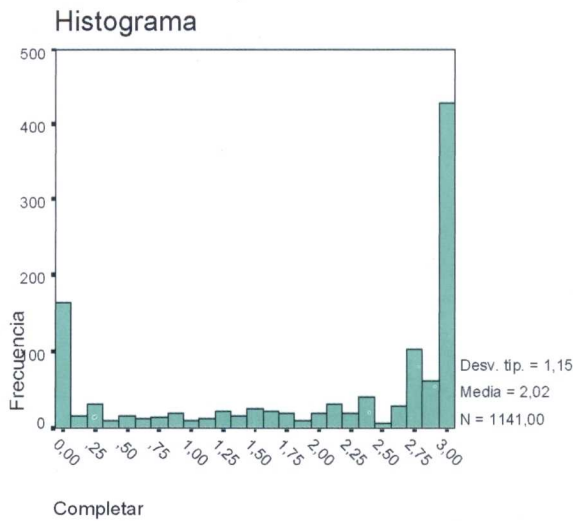


Figura 4. Representación gráfica correspondiente al ejercicio 2.1 (Cuadernillo 1) sobre *Completar*.

Consideramos relevante que más de 150 alumnos no han puntuado en este ejercicio.

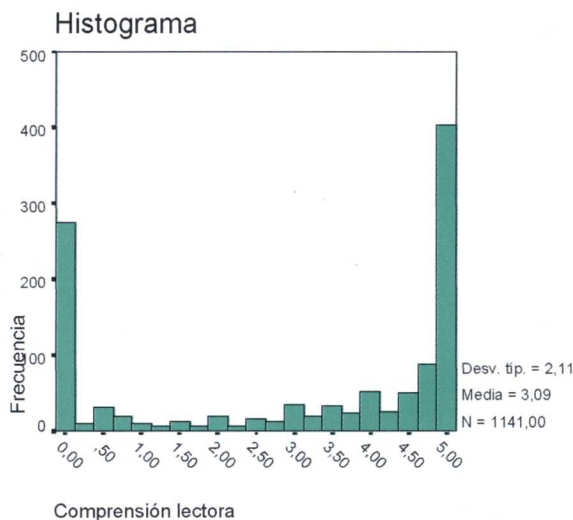


Figura 5. Representación gráfica correspondiente al ejercicio 2.2 (Cuadernillo 1) sobre *Comprensión lectora*.

Consideramos relevante que más de 250 alumnos no han puntuado en este ejercicio.

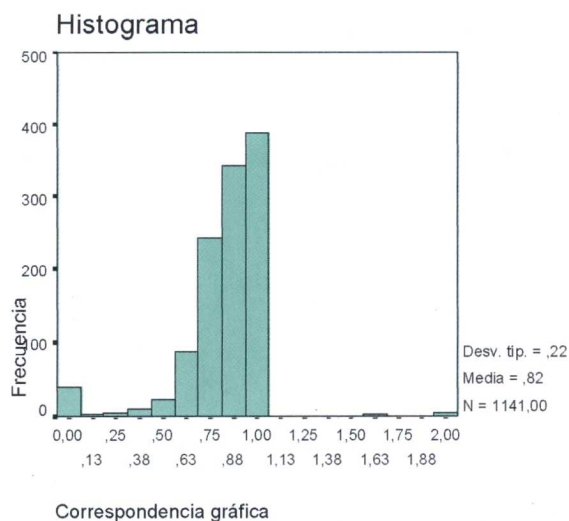


Figura 6. Representación gráfica correspondiente al ejercicio 3 (Cuadernillo 1) sobre *Correspondencia gráfica*.

Se detecta un *efecto techo* indudable, con una mediana de 0,9. Es posible que los correctores hayan aplicado criterios distintos al calificar este ejercicio (sobre 1 punto, por una parte, y sobre 2 puntos, por otra)

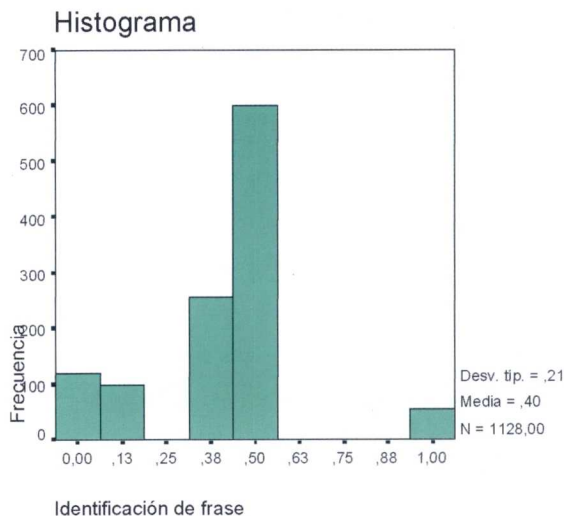


Figura 7. Representación gráfica correspondiente al ejercicio 1 (Cuadernillo 2) sobre *Identificación de frase*.

Se detecta igualmente un *efecto techo*, con una mediana de 0,5, y no deja de resultar sorprendente que, siendo la muestra de tamaño elevado ($n=1125$), no exista ningún alumno a quien este ejercicio se le haya calificado como 0,25.

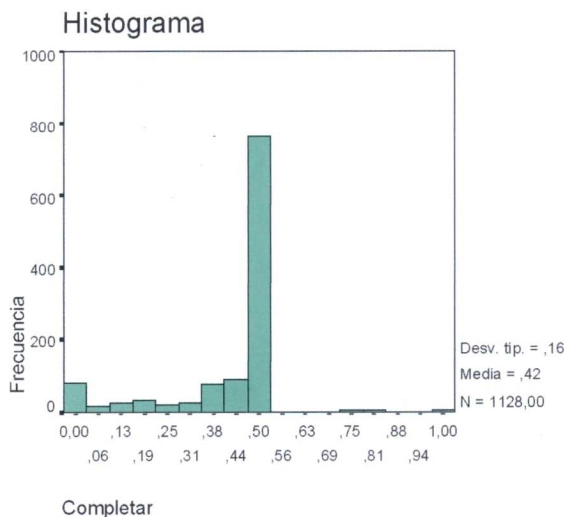


Figura 8. Representación gráfica correspondiente al ejercicio 2, 1ª parte (Cuadernillo 2) sobre *Completar*.

Se detecta un *efecto techo* indudable, con una mediana de 0,5. Es posible que los correctores hayan aplicado criterios distintos al calificar este ejercicio (sobre 0,5 puntos, por una parte, y sobre 1 punto, por otra)

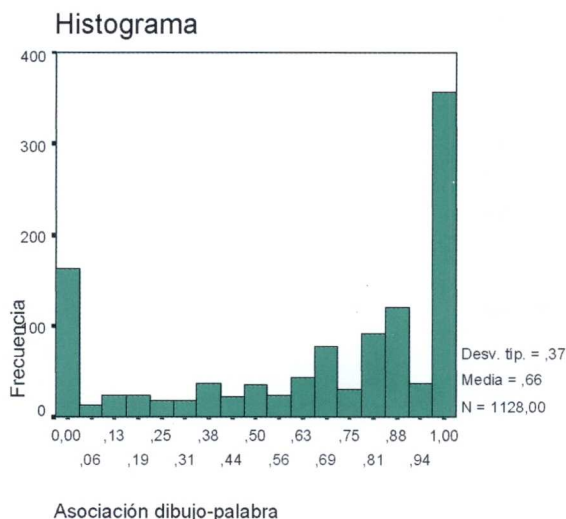


Figura 9. Representación gráfica correspondiente al ejercicio 2, 2ª parte (Cuadernillo 2) sobre *Asociación dibujo-palabra*.

Consideramos relevante que más de 150 alumnos no han puntuado en este ejercicio.

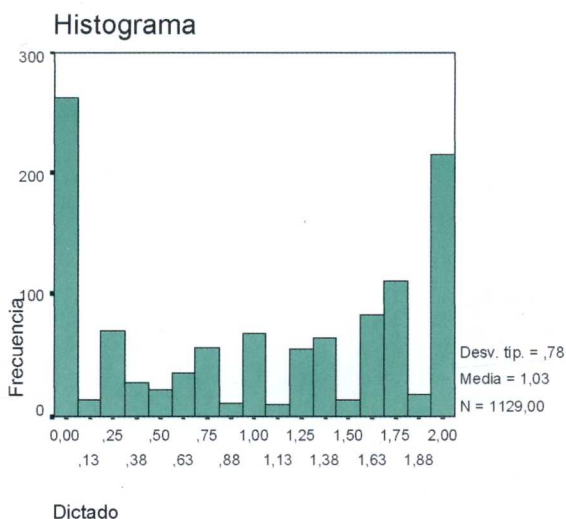


Figura 10. Representación gráfica correspondiente al ejercicio 3 (Cuadernillo 2) sobre *Dictado*.

Consideramos relevante que más de 250 alumnos no han puntuado en este ejercicio.

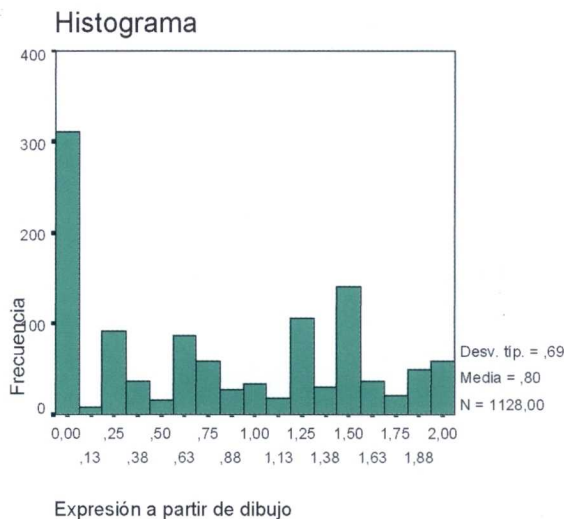


Figura 11. Representación gráfica correspondiente al ejercicio 4 (Cuadernillo 2) sobre *Expresión a partir de dibujo*.

Consideramos relevante que más de 300 alumnos no han puntuado en este ejercicio.

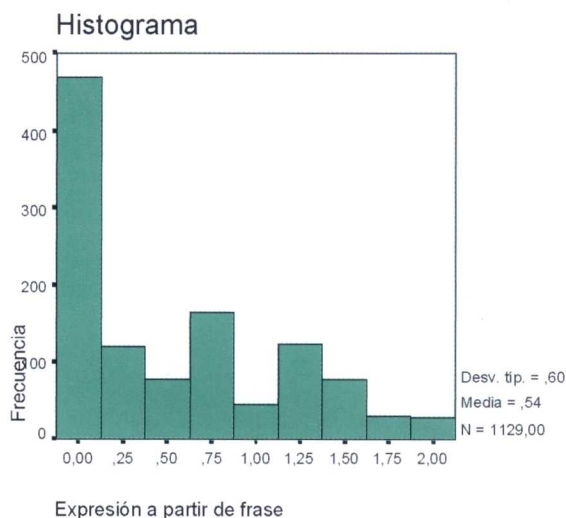


Figura 12. Representación gráfica correspondiente al ejercicio 5 (Cuadernillo 2) sobre *Expresión a partir de frase*.

Consideramos relevante que cerca de 500 alumnos no han puntuado en este ejercicio, que ha resultado dificultoso para la práctica totalidad de la muestra.

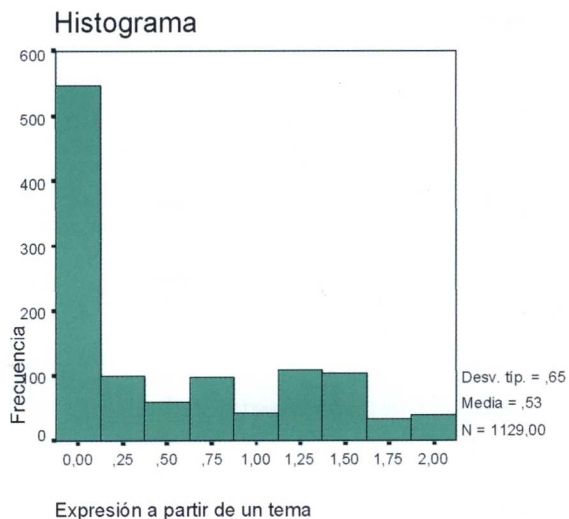


Figura 13. Representación gráfica correspondiente al ejercicio 6 (Cuadernillo 2) sobre *Expresión a partir de un tema*.

Consideramos relevante que 550 alumnos no han puntuado en este ejercicio, que también ha resultado difícil de realizar para la práctica totalidad de la muestra.

Una vez presentada la distribución de las calificaciones en cada una de las pruebas, se incluye la representación gráfica (Figura 14) correspondiente a la calificación total suma de los ejercicios (1, 2.1, 2.2 y 3) del Cuadernillo 1.

Hay que reseñar que la puntuación 11 corresponde a calificaciones erróneas. Y asimismo debe tenerse en cuenta que se han contravenido los *Criterios de corrección de la prueba de logro de los niños*, que establecían que cada ejercicio se puntuara sobre 10.

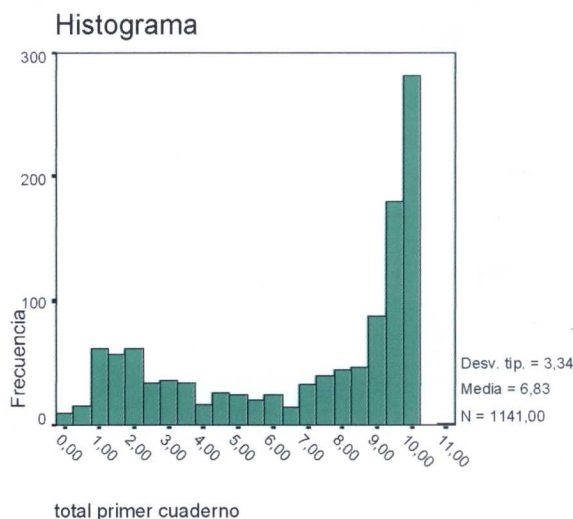


Figura 14. Representación gráfica correspondiente a todos los ejercicios del Cuadernillo 1.

Asimismo, se representan gráficamente (Figura 15) las calificaciones correspondientes a los ejercicios (1, 2 (1ª parte), 2 (2ª parte), 3, 4, 5 y 6) del Cuadernillo 2, y que muestran su mayor dificultad en relación con los ejercicios del Cuadernillo 1.

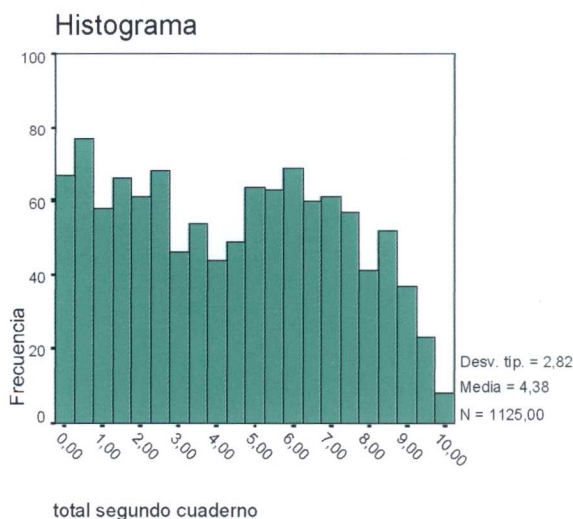


Figura 15. Representación gráfica correspondiente a todos los ejercicios del Cuadernillo 2.

Finalmente, se ha realizado la descripción gráfica (Figura 16) correspondiente a la suma de las calificaciones de todos los ejercicios (Cuadernillo 1 y Cuadernillo 2)

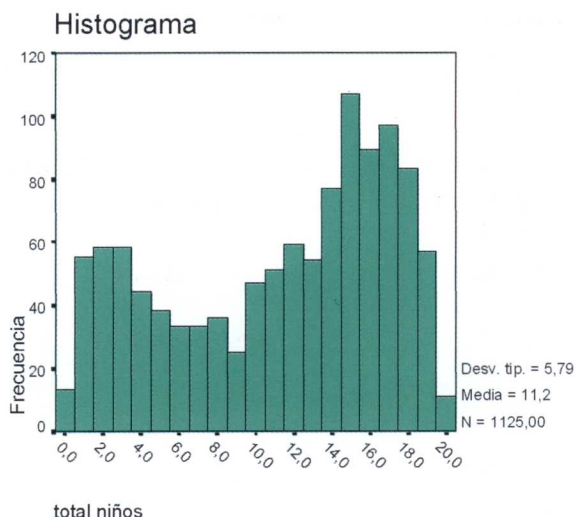


Figura 16. Representación gráfica correspondiente a la suma de las calificaciones de todos los ejercicios (Cuadernillo 1 y Cuadernillo 2).

1.3. Diferenciación según género

Se presenta a continuación un análisis descriptivo (Tabla 4) correspondiente a la calificación obtenida en cada una de las pruebas según el género de los alumnos.

Descripción diferenciando por género (media, entre paréntesis desviación tipo y tamaño de muestra)		
Áreas evaluadas	Niños	Niñas
Identificación de palabras	0,8896 (0,2423) n = 564	0,8928 (0,2352) n = 573
Completar	1,9928 (1,1675) n = 564	2,0552 (1,1385) n = 573
Comprensión lectora	2,9830 (2,1504) n = 564	3,2095 (2,0541) n = 573
Correspondencia gráfica	0,8107 (0,2207) n = 564	0,8391 (0,2115) n = 573
Identificación de frases	0,4034 (0,2281) n = 557	0,4036 (0,1976) n = 567
Completar	0,4193 (0,1582) n = 557	0,4265 (0,1545) n = 567
Asociación dibujo palabra	0,6418 (0,3725) n = 557	0,6822 (0,3564) n = 567
Dictado	1,0125 (0,7729) n = 558	1,0429 (0,7789) n = 567
Expresión a partir de dibujo	0,7392 (0,6760) n = 557	0,8667 (0,6917) n = 567
Expresión a partir de frase	0,4781 (0,5700) n = 558	0,5973 (0,6268) n = 567
Expresión a partir de tema	0,4670 (0,6259) n = 558	0,5868 (0,6672) n = 567
Total cuadernillo 1	6,6761 (3,3988) n = 564	6,9966 (3,2789) n = 573
Total cuadernillo 2	4,1604 (2,7508) n = 554	4,6059 (2,8632) n = 567
Total	10,8794 (5,7851) n = 554	11,6302 (5,7604) n = 567

Tabla 4. Análisis descriptivo correspondiente a cada una de las pruebas, según el género de los alumnos.

Se ha aplicado la prueba U de Mann Whitney, con el fin de conocer la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas (Tabla 5) entre alumnos y alumnas, respecto a cada uno de los ejercicios.

De acuerdo con la Tabla 5, existe diferencia estadísticamente significativa, a favor de las niñas en los siguientes ejercicios: Comprensión lectora, Correspondencia gráfica, Expresión a partir de dibujo, Expresión a partir de frase, Expresión a partir de tema, y Total Cuadernillo 2.

En cambio, existe diferencia estadísticamente significativa, a favor de los niños, en el Total de las puntuaciones.

Prueba U de Mann-Whitney (Género)		
Áreas evaluadas	Z	p
Identificación de palabras	0,08	0,936
Completar	0,666	0,505
Comprensión lectora	1,993	0,046
Correspondencia gráfica	1,972	0,049
Identificación de frases	0,993	0,321
Completar	1,085	0,278
Asociación dibujo-palabra	1,781	0,075
Dictado	0,668	0,504
Expresión a partir de dibujo	3,058	0,002
Expresión a partir de frase	3,109	0,002
Expresión a partir de tema	2,973	0,003
Total cuadernillo 1	1,734	0,083
Total cuadernillo 2	2,670	0,008
Total	2,439	0,015

Tabla 5. Prueba de significación relativa a las diferencias de género de los alumnos en los distintos ejercicios.

Se ha llevado a cabo una representación gráfica, mediante el análisis exploratorio de datos, de los valores obtenidos según género en los ejercicios en los cuales se han detectado diferencias significativas (Figuras 17 a 24).

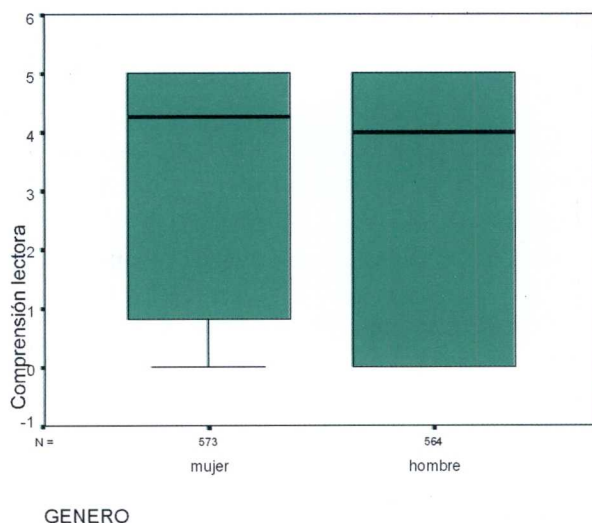
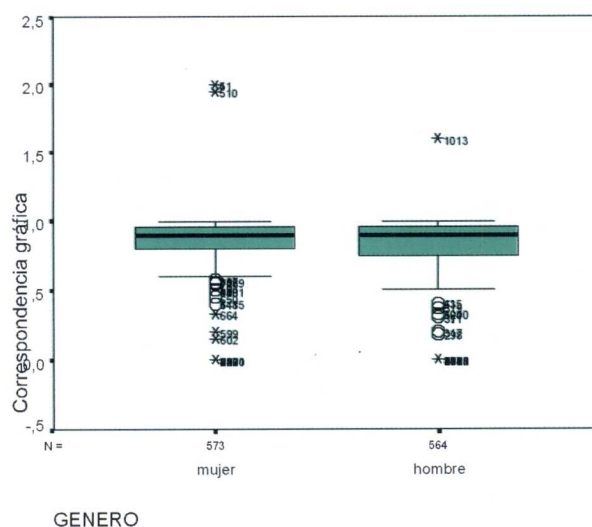


Figura 17. Representación gráfica (diagrama de caja) correspondiente a la diferenciación según género de los alumnos en el ejercicio de *Comprensión lectora*.



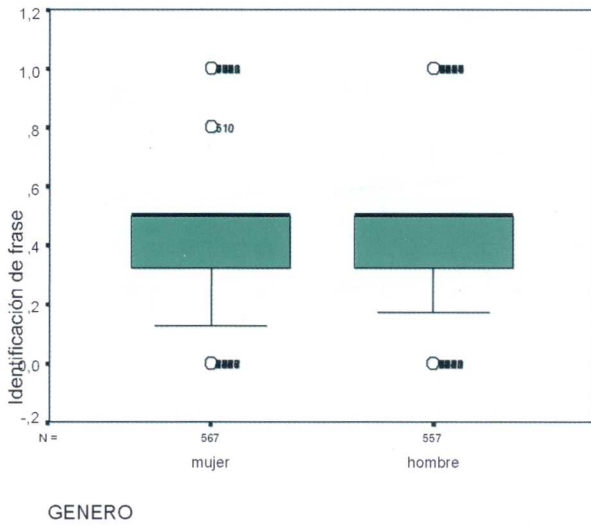


Figura 19. Representación gráfica (diagrama de caja) correspondiente a la diferenciación según género de los alumnos en el ejercicio de *Identificación de frase*.

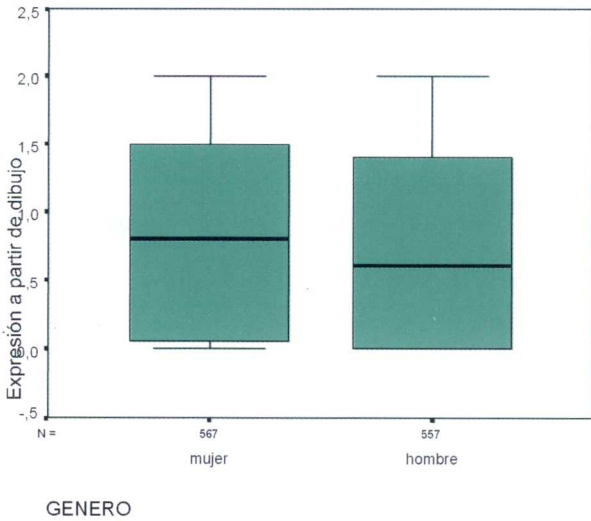


Figura 20. Representación gráfica (diagrama de caja) correspondiente a la diferenciación según género de los alumnos en el ejercicio de *Expresión a partir de dibujo*.

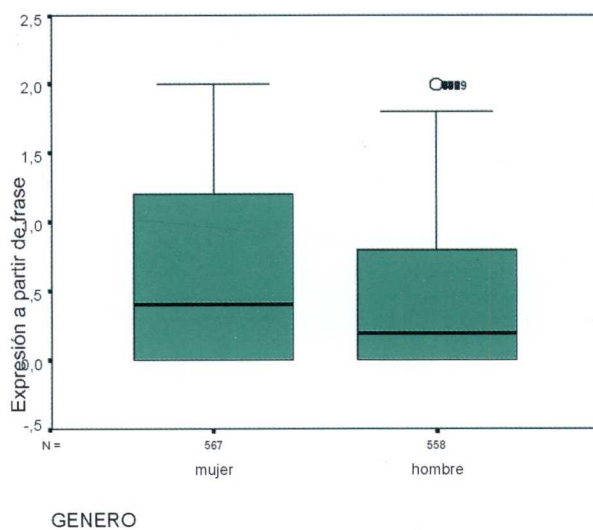


Figura 21. Representación gráfica (diagrama de caja) correspondiente a la diferenciación según género de los alumnos en el ejercicio de *Expresión a partir de frase*.

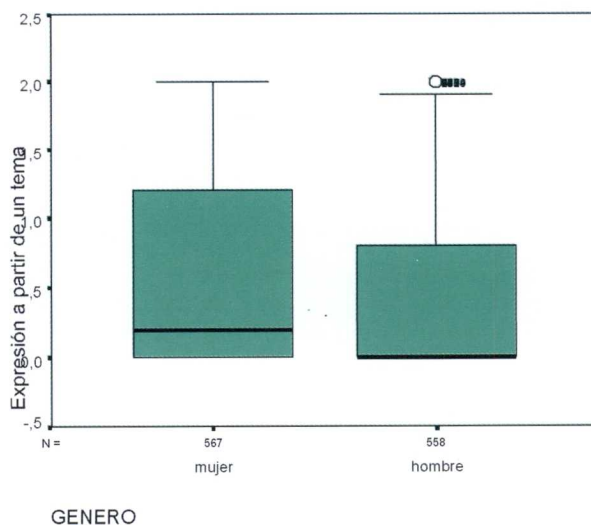


Figura 22. Representación gráfica (diagrama de caja) correspondiente a la diferenciación según género de los alumnos en el ejercicio de *Expresión a partir de un tema*.

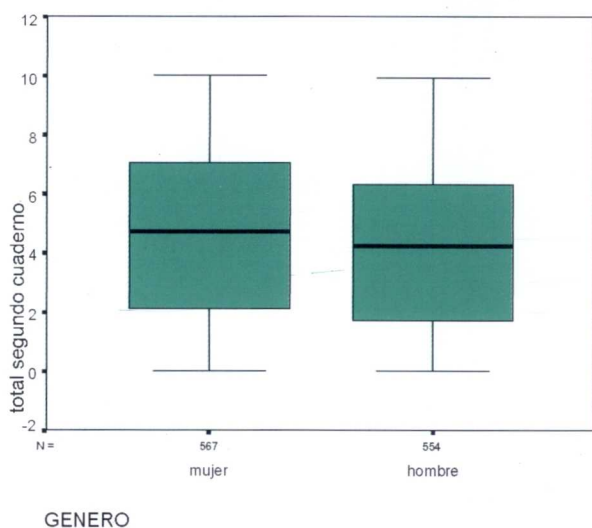


Figura 23. Representación gráfica (diagrama de caja) correspondiente al total de los ejercicios del Cuadernillo 2.

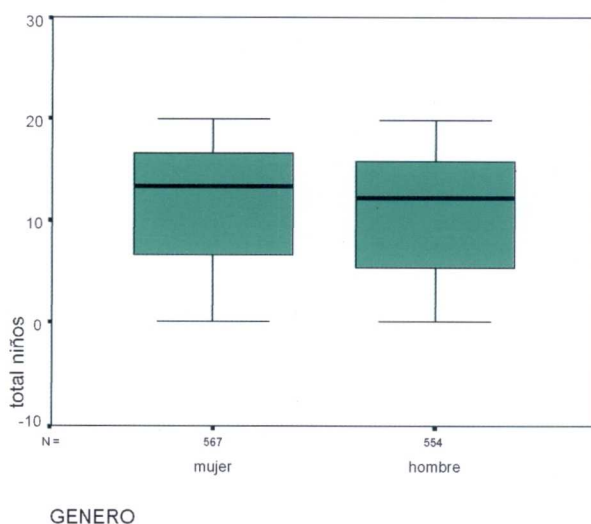


Figura 24. Representación gráfica (diagrama de caja) correspondiente al total de los ejercicios de los Cuadernillos 1 y 2.

2. RESULTADOS DE LOS PROFESORES

El Cuestionario del Profesorado de 1º de Primaria nos aporta información correspondiente a la Ficha de Datos Generales, Datos Socioprofesionales, Perfil Profesional, y la respuesta a los ítems, que se hallan integrados en tres apartados (Entorno académico de la lectoescritura, Entornos de la lectura, y Problemas en el desarrollo de la competencia lectora)

A continuación se presenta el análisis descriptivo de las respuestas obtenidas de los 296 profesores que enviaron su respuesta.

2.1. Ficha de datos generales

En la Tabla 6 se presenta la distribución del profesorado según la Comunidad Autónoma de procedencia. Resulta sorprendente que un número muy elevado de ellos no indicaran el código, tal como se les había solicitado, lo cual ha comportado muchos *missings* en diversos ítems.

Descripción de la Comunidad Autónoma		
Comunidad Autónoma	Frecuencia	Porcentaje
Aragón	7	3,08
Asturias	9	3,96
Canarias	11	4,85
Cantabria	10	4,41
Castilla- La Mancha	33	14,54
Castilla-León	30	13,22
Comunidad Valenciana	31	13,66
Extremadura	17	7,49
Galicia	14	6,16
Madrid	26	11,45
Melilla	3	1,32
Murcia	11	4,85
Navarra	1	0,44
País Vasco	24	10,57
Total	227	100
No respuesta	69	

Tabla 6. Distribución del profesorado según la Comunidad Autónoma.

A continuación, en la Tabla 7, se presenta la distribución del profesorado según el tamaño de la población, y se representa gráficamente en la Figura 25.

Descripción del Tamaño de la Población		
Tamaño de la Población	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 2000 habitantes	9	8,8
De 2001 a 10.000 habitantes	18	17,6
De 10.001 a 25.000 habitantes	13	12,7
De 25.001 a 100000 habitantes	30	29,4
Más de 100.000 habitantes	32	31,4
Total	102	100
No respuesta	194	65,5

Tabla 7. Distribución del profesorado según el tamaño de la población.

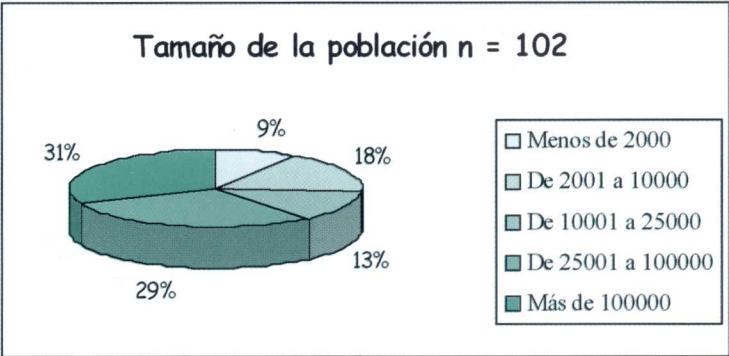


Figura 25. Representación gráfica correspondiente a la distribución del profesorado según el tamaño de la población.

En cuanto a la descripción del tipo de Centro, contamos con dos informaciones que deberían ser coincidentes, aunque no lo son. Se trata de la información que extrajimos de la página *web* del Ministerio en el momento de realizar el muestreo, en cuanto a la titularidad del Centro, y de la respuesta de los profesores en el protocolo correspondiente.

No comprendemos la diferente titularidad "asignada" a unos determinados Centros.

En la Tabla 8 y Figura 26 se representa, respectivamente, la información descriptiva y la representación gráfica relativa a la titularidad del Centro de acuerdo con la información obtenida de la página *web* del Ministerio.

Descripción Tipo de Centro		
Tipo de centro	Frecuencia	Porcentaje
Administración educativa	150	50,7
Centros Privados Concertados	146	49,3
Total	296	100
No respuesta		

Tabla 8. Distribución del profesorado según la titularidad del Centro, de acuerdo con la información facilitada por la página *web* del Ministerio.



Figura 26. Representación gráfica de la titularidad de los Centros de procedencia de la muestra de profesores, de acuerdo con la información facilitada por la página *web* del Ministerio.

No obstante, a continuación presentamos la Tabla 9 y la Figura 27, con las respuestas aportadas por los profesores.

Descripción Titularidad Centro (respuesta profesores)		
Titularidad Centro	Frecuencia	Porcentaje
Público	146	50,3
Privado	3	1,0
Concertado	141	48,6
Total	290	100
No respuesta	6	2

Tabla 9. Distribución del profesorado de acuerdo con la titularidad del Centro que han manifestado en sus respuestas al cuestionario.

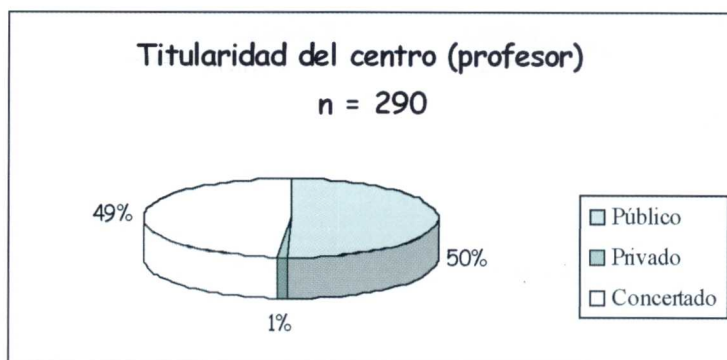


Figura 27. Representación gráfica correspondiente a la distribución del profesorado de acuerdo con la titularidad del Centro, tal como han manifestado en sus respuestas al cuestionario.

El carácter zonal manifestado por la muestra de profesores se presenta en la Tabla 10 y la Figura 28.

Descripción Carácter zonal (respuesta profesores)		
Carácter zonal	Frecuencia	Porcentaje
Rural	61	28,1
Urbano centro	100	46,1
Urbano periferia	56	25,8
Total	217	100
No respuesta	79	26,7

Tabla 10. Distribución del carácter zonal de los centros, según las respuestas de los profesores.

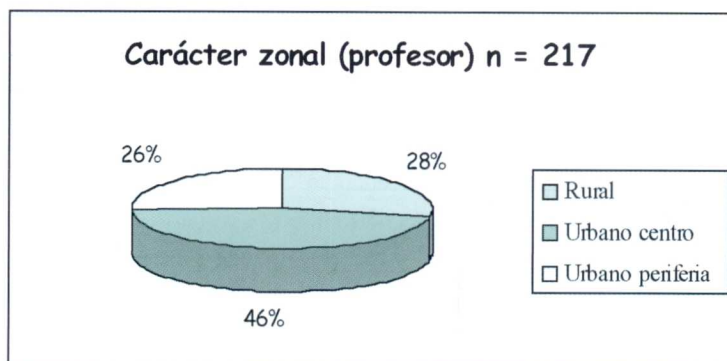


Figura 28. Representación gráfica correspondiente al carácter zonal manifestado por el profesorado.

2.2. Perfil del profesor en cuanto a datos socioprofesionales

La distribución respecto al género se presenta en la Tabla 11 y la Figura 29.

Descripción Género		
Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	38	12,8
Mujer	245	82,8
Total	283	100
No respuesta	13	4,4

Tabla 11. Distribución de la muestra de profesores según género.

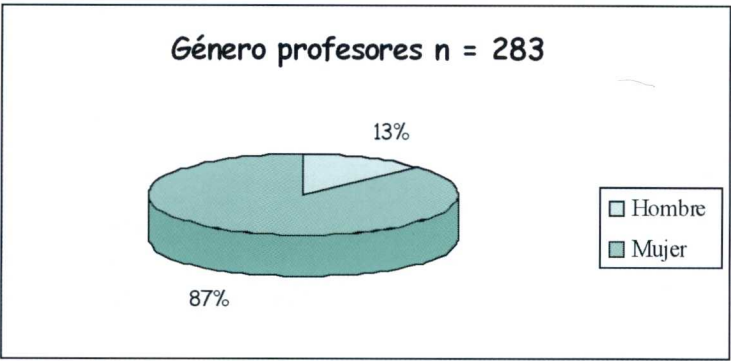


Figura 29. Representación gráfica correspondiente al género de la muestra de profesores.

A continuación se incluye el análisis descriptivo respecto la edad (Tabla 12 y Figura 30).

Descripción de la edad		
Edad	Frecuencia	Porcentaje
Hasta 30	30	10,1
Entre 31 y 40	64	22,1
Entre 41 y 50	123	42,6
51 o más	72	24,9
Total	289	100
No respuesta	7	2,4

Tabla 12. Distribución de la muestra de profesores según la edad.

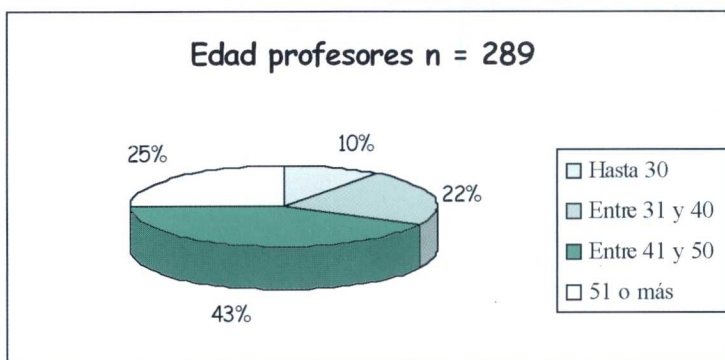


Figura 30. Representación gráfica correspondiente a la edad de los profesores.

La Tabla 13 nos muestra la distribución correspondiente a los años de ejercicio profesional en Educación Infantil y en Educación Primaria.

Descripción de los años de ejercicio profesional				
Años de ejercicio	En educación infantil		En educación primaria	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5	46	27,7	43	18,2
Entre 5 y 10	39	23,5	36	15,3
Entre 11 y 20	48	28,9	47	19,9
21 o más	33	19,9	110	46,6
Total	166	100	236	100
No respuesta	130	43,9	60	20,3

Tabla 13

En la Tabla 14 y Figura 31 se presenta la distribución correspondiente al número de alumnos que, *actualmente*, tiene en clase.

Descripción del número de alumnos en clase		
Número de alumnos en clase	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 20	101	35,8
Entre 20 y 30	178	63,1
Más de 30	3	1,1
Total	282	100
No respuesta	14	4,7

Tabla 14. Distribución relativa al número de alumnos que, *actualmente*, tiene en clase.



Figura 31. Representación gráfica relativa al número de alumnos que, *actualmente*, tiene en clase.

En cuanto a su apreciación acerca de si el número de alumnos en clase es excesivo, presentamos los resultados en la Tabla 15 y Figura 32.

Descripción de si el número de alumnos en su clase es excesivo		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Sí	71	27,3
No	189	72,7
Total	260	100
No respuesta	36	12,2

Tabla 15. Distribución de las respuestas de los profesores acerca de su valoración sobre el número de alumnos en la clase.

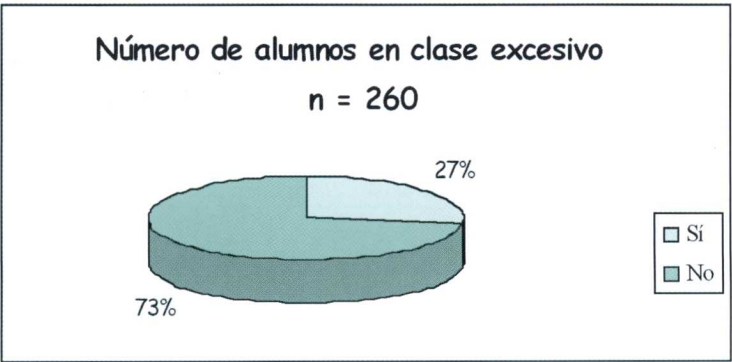


Figura 32. Representación gráfica correspondiente a la valoración sobre el número de alumnos en la clase.

El análisis descriptivo relativo a la procedencia de los alumnos de 1º de Primaria se presenta en la Tabla 16 y la Figura 33.

Descripción de la procedencia de los alumnos de primaria		
Procedencia de los alumnos	Frecuencia	Porcentaje
Del mismo centro	205	83,0
De otros (indistintamente)	16	6,5
Del mismo centro/ De otros (indistintamente)	24	9,7
Todos	2	0,8
Total	247	100
No respuesta	49	16,6

Tabla 16. Distribución de la procedencia de los alumnos de 1º de Primaria.

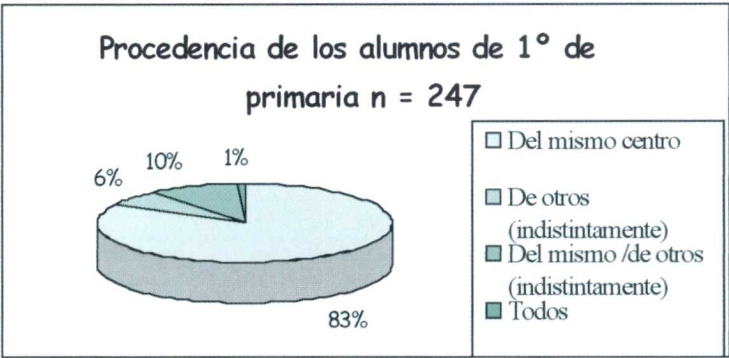


Figura 33. Representación gráfica correspondiente a la procedencia de los alumnos de 1º de Primaria.

2.3. Perfil profesional del profesor

La distribución relativa al número de horas de formación recibidas en los últimos 10 años de ejercicio, se presenta en la Tabla 17 y Figura 34.

Descripción de las horas de formación en los últimos 10 años		
Horas de formación	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 100	11	3,9
Entre 100 y 300	67	23,5
Entre 300 y 500	95	33,3
Entre 500 y 1000	89	31,2
Más de 1000	23	8,1
Total	285	100
No respuesta	11	3,7

Tabla 17. Distribución de las horas de formación recibidas por los profesores en los últimos 10 años.



Figura 34. Representación gráfica correspondiente a la distribución de las horas de formación recibidas por los profesores en los últimos 10 años.

A continuación se presenta la distribución de los trabajos realizados en relación con la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura (Tabla 18)

Descripción del tipo de trabajos realizados en relación con la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura		
Trabajos realizados	Frecuencia	Porcentaje
Libros	2	1,3
Capítulos libros	1	0,7
Cursos, Ponencias, Conferencias,...	117	76,5

Trabajos de investigación	3	2,0
Cursos, ponencias, conferencias/trabajos de investigación	14	9,2
Artículos en revistas/Cursos, Ponencias, Conferencias	1	0,7
Libros/Cursos, Ponencias, Conferencias...	3	2,0
Artículos revistas/libros/cursos, ponencias, conferencias...	3	2,0
artículos revistas/libros/capítulos libros/cursos,ponencias	4	2,6
artículos/cursos/trabajos investigación	1	0,7
artículos de revistas/libros	1	0,7
todo menos las tesis doctorales	1	0,7
Capítulos en libros/cursos/trabajos de investigación	1	0,7
Capítulos en libros/cursos	1	0,7
Total	153	100
No respuesta	143	48,3

Tabla 18. Descripción de los trabajos realizados en relación con la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Finalmente, se presenta la distribución del tipo de colaboraciones activas manifestadas por los profesores de la muestra (Tabla 19).

Descripción del tipo de colaboraciones activas		
Colaboración activa	Frecuencia	Porcentaje
Como formador del profesorado	3	2,4
En una asociación de profesores	2	1,6
En escuelas de verano	8	6,4
En un centro de profesores, de recursos,...	51	40,8
En otras modalidades de innovación	18	14,4
En escuelas de verano/En otras modalidades de innovación	2	1,6
Asociación de profesores/Escuelas de verano	1	0,8
Formador profesorado/Otras modalidades de innovación	1	0,8
Escuelas de verano/centro de profesores, de recursos...	16	12,8
Asociación de profesores/otras modalidades de innovación	2	1,6
Escuelas verano/centro prof, recursos/otras modalidades inno	4	3,2

Centro de profesores, de recursos/otras modalidades innovaci	7	5,6
En un MRP/en un centro de profesores, recursos	3	2,4
Asociaciones/centro de profesores	3	2,4
Asociaciones/en MRP	1	0,8
Asociaciones/en MRP/ otros	1	0,8
MRP/ centro de profesores/otros	1	0,8
Formador profesorado/centro profesores/otras modalidades	1	0,8
Total	125	100
No respuesta	171	57,8

Tabla 19. Distribución de las colaboraciones activas por parte del profesorado.

2.4. Entorno académico de la lectoescritura

Las respuestas de los profesores respecto si conocen o no los métodos seguidos (Tabla 20 y Figura 35).

Descripción sobre el conocimiento de los métodos seguidos por la mayoría de sus alumnos en educación infantil		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Sí	262	92,9
No	20	7,1
Total	282	100
No respuesta	14	4,7

Tabla 20. Distribución del conocimiento de los métodos seguidos por la mayoría de los alumnos.

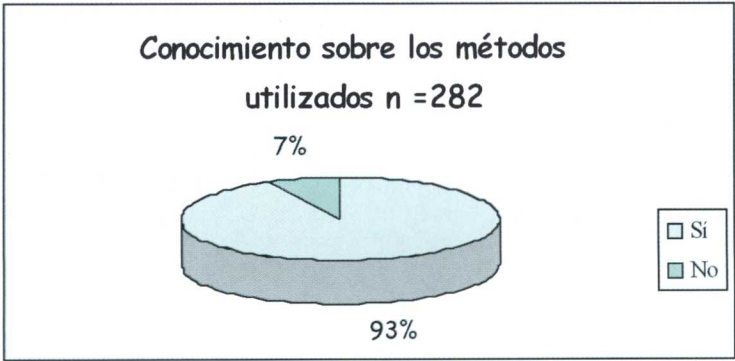


Figura 35. Representación gráfica correspondiente al conocimiento sobre los métodos utilizados.

La distribución relativa a los métodos seguidos por la mayoría de los alumnos en el nivel de Educación Infantil se presenta en la Tabla 21.

Descripción de los métodos seguidos por la mayoría de los alumnos en el nivel de Educación Infantil		
Métodos	Frecuencia	Porcentaje
Analítico	56	21,1
Global	70	26,3
Combinación de métodos	78	29,3
Lo desconozco	5	1,9
Analítico y global	56	21,1
Global/Combinación de métodos	1	0,4
Total	266	100
No respuesta	30	10,1

Tabla 21. Descripción de los métodos seguidos por la mayoría de los alumnos en el nivel de Educación Infantil.

A continuación se presenta la distribución de los métodos que adopta el profesor en su práctica de aula sobre la lectoescritura (Tabla 22).

Descripción de la metodología que adopta el profesor en su práctica de aula sobre la lectoescritura		
Métodos	Frecuencia	Porcentaje
Analítico	68	23,9
Global	60	21,1
Combinación de métodos	90	31,6
Otros	5	1,8
Global/Combinación de métodos	60	21,1
Combinación de métodos/otros	1	0,4
Todos	1	0,4
Total	285	100
No respuesta	11	3,7

Tabla 22. Distribución de los métodos que adopta el profesor en su práctica de aula sobre la lectoescritura.

Por último, se presenta la descripción de la ordenación de la prioridad de los diferentes dominios evaluados al valorar el grado de competencia lectora de los alumnos (Tabla 23).

Descripción de la ordenación de la prioridad de los diferentes dominios evaluados a la hora de valorar el grado de competencia lectora de los alumnos								
Orden	Corrección articulatoria		Velocidad lectora		Comprensión de la idea		Capacidad para resolver otras actividades de aprendizaje	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Primero	144	50,3	6	2,1	127	44,3	11	3,8
Segundo	72	25,2	18	6,3	139	48,4	57	19,9
Tercero	64	22,4	65	22,7	17	5,9	140	49,0
Cuarto	6	2,1	197	68,9	4	1,4	78	27,3
Total	286	100	286	100	287	100	286	100
No respuesta	10	3,4	10	3,4	9	3,0	10	3,4

Tabla 23. Descripción de la ordenación de la prioridad de los diferentes dominios evaluados al valorar el grado de competencia lectora de los alumnos.

Al valorar diversos aspectos de la lectoescritura, las respuestas aportadas por la muestra de profesores respecto el grado de necesidad y prioridad para consolidar la habilidad de lectura en el nivel de 1º de EP se presentan en la Tabla 24.

De los siguientes aspectos, indique el grado de necesidad y prioridad para consolidar la habilidad de la lectura en el nivel de 1º de EP						
Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total	No Respuesta
Reconocimiento de grafemas/fonemas	2 (0,7%)	5 (1,7%)	44 (15,3%)	236 (82,2%)	287 (100%)	9 (3,0%)
Reconocimiento de palabras	---	7 (2,5%)	62 (21,8%)	215 (75,7%)	284 (100%)	12 (4,1%)
Lectura de frases	---	11 (3,9%)	130 (45,6%)	144 (50,5%)	285 (100%)	11 (3,7%)
Comprensión de frases	---	15 (5,2%)	108 (37,5%)	165 (57,3%)	288 (100%)	8 (2,7%)
Lectura de textos breves	2 (0,7%)	36 (12,8%)	153 (54,4%)	90 (32,0%)	281 (100%)	15 (5,1%)
Comprensión de textos breves	7 (2,5%)	31 (11,0%)	133 (47,3%)	110 (39,1%)	281 (100%)	15 (5,1%)

Tabla 24. Respuestas aportadas por la muestra de profesores respecto el grado de necesidad y prioridad para consolidar la habilidad de lectura en el nivel de 1º de EP.

Paralelamente, para la escritura se presentan en la Tabla 25.

De los siguientes aspectos, indique el grado de necesidad y prioridad para consolidar la habilidad de la escritura en el nivel de 1° de EP						
Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total	No Respuesta
Copia	11 (4,0%)	76 (27,4%)	106 (38,3%)	84 (30,3%)	277 (100%)	19 (6,4%)
Escritura de palabras	---	5 (1,7%)	86 (30,0%)	196 (68,3%)	287 (100%)	9 (3,0%)
Escritura al dictado	2 (0,7%)	28 (9,8%)	118 (41,4%)	137 (48,1%)	285 (100%)	11 (3,7%)
Escritura de frases o textos breves	6 (2,2%)	23 (8,2%)	143 (51,3%)	107 (38,4%)	279 (100%)	17 (5,7%)

Tabla 25. Respuestas aportadas por la muestra de profesores respecto el grado de necesidad y prioridad para consolidar la habilidad de escritura en el nivel de 1° de EP.

Se pregunta también a los profesores por su grado de acuerdo respecto a diversas opiniones.

En primer lugar, sobre el objetivo esencial de la lectura, y los resultados se hallan en la Tabla 26.

El objetivo fundamental de la lectura es...						
Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total	No Respuesta
Acceder a nuevos conocimientos curriculares	3 (1,1%)	34 (12,0%)	143 (50,4%)	104 (36,6%)	284 (100%)	12 (4,1%)
Poseer autonomía en el trabajo personal	1 (0,3%)	2 (0,7%)	104 (35,6%)	185 (63,4%)	292 (100%)	4 (1,4%)
Disfrutar con la lectura de los distintos tipos de texto	1 (0,3%)	4 (1,4%)	86 (29,8%)	198 (68,5%)	289 (100%)	7 (2,4%)
Desarrollar actitudes críticas ante lo que lee	8 (2,8%)	62 (21,8%)	136 (47,9%)	78 (27,5%)	284 (100%)	12 (4,1%)

Tabla 26. Acuerdo de los profesores de la muestra acerca del objetivo esencial de la lectura.

Se les pregunta también por su opinión sobre cómo es mejor el aprendizaje de la lectura, y se presentan los resultados en la Tabla 27.

El aprendizaje de la lectura es mejor...						
Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total	No Respuesta
Si los padres son lectores habituales	1 (0,3%)	11 (3,8%)	119 (41,0%)	159 (54,8%)	290 (100%)	6 (2,0%)
Si los niños tienen libros infantiles	---	28 (9,6%)	117 (340,2%)	146 (50,2%)	291 (100%)	5 (1,7%)
Si los padres leen con sus hijos	---	1 (0,3%)	41 (14,0%)	251 (85,7%)	293 (100%)	3 (1,0%)

Tabla 27. Opinión del profesorado acerca de cómo es mejor el aprendizaje de la lectura.

Y, finalmente, se les ha preguntado igualmente si el entorno familiar repercute en el aprendizaje de la lectoescritura (Tabla 28).

El entorno familiar repercute en el aprendizaje de la lectoescritura en...						
Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total	No Respuesta
Animar a leer	---	4 (1,4%)	66 (22,6%)	222 (76,0%)	292 (100%)	4 (1,4%)
Reforzar la labor de la escuela	---	---	61 (20,8%)	232 (79,2%)	293 (100%)	3 (1,0%)
Es indiferente	191 (79,9%)	17 (7,1%)	11 (4,6%)	20 (8,4%)	239 (100%)	57 (19,3%)

Tabla 28. Distribución de las respuestas del profesorado en relación a si el entorno familiar repercute en el aprendizaje de la lectoescritura.

2.5. Entornos de la lectura

Se pide al profesorado, en primer lugar, la valoración de diversas actividades de animación a la lectura, y se presenta su distribución en la Tabla 29.

Preguntas 10, 11, 12 y 13						
Ítems	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre	Total	No Respuesta
Uso de la biblioteca de aula/escuela	4 (1,4%)	37 (12,7%)	154 (52,7%)	97 (33,2%)	292 (100%)	4 (1,4%)
Uso de otras bibliotecas	108 (40,4%)	139 (52,1%)	19 (7,1%)	1 (0,4%)	267 (100%)	29 (9,8%)
Preparación de guías de lectura	62 (23,7%)	107 (40,8%)	71 (27,1%)	22 (8,4%)	262 (100%)	34 (11,5%)
Preparación de actividades lúdicas	5 (1,8%)	100 (36,1%)	137 (49,5%)	35 (12,6%)	277 (100%)	19 (6,4%)

Tabla 29. Distribución de las respuestas del profesorado en cuanto a sus respuestas sobre la valoración de diversas actividades de animación a la lectura.

Igualmente se le pregunta la frecuencia con que plantea a sus alumnos, además de las actividades de aula, actividades de lectura extensiva, y los resultados se muestran en la Tabla 30.

Además de las actividades de aula, planteo a mis alumnos actividades de lectura extensiva mediante						
Ítems	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre	Total	No Respuesta
Lecturas de cuentos o libros infantiles	3 (1,1%)	20 (7,2%)	161 (57,7%)	95 (34,1%)	279 (100%)	17 (5,7%)
Lecturas de algunas páginas de los manuales	36 (14,6%)	67 (27,1%)	94 (38,1%)	50 (20,2%)	247 (100%)	49 (16,6%)

Tabla 30. Actividades de lectura extensiva planteadas por los profesores fuera de las actividades de aula.

Resultaba asimismo relevante preguntar a los profesores en que medida están de acuerdo con diversas opiniones.

La primera opinión recabada versaba acerca de si, además de las actividades de clase, conviene que los alumnos lean en su casa. Los resultados se presentan en la Tabla 31.

Además de las actividades de clase, conviene que el niño/la niña lea en su casa...						
Items	En desacuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Total	No Respuesta
Cada día	2 (0,7%)	3 (1,0%)	19 (6,6%)	262 (91,6%)	286 (100%)	10 (3,4%)
Entre dos y tres días a la semana	32 (17,5%)	58 (31,7%)	84 (45,9%)	9 (4,9%)	183 (100%)	113 (38,2%)
Los fines de semana	55 (30,4%)	92 (50,8%)	19 (10,5%)	15 (8,3%)	181 (100%)	115 (38,9%)
Nunca	184 (99,5%)	1 (0,5%)	---	---	185 (100%)	111 (37,51%)

Tabla 31. Distribución de las respuestas del profesorado relativas a su opinión acerca de si, además de las actividades de clase, conviene que los alumnos lean en su casa.

Otra de las opiniones solicitadas se refiere a la periodicidad con que es conveniente que se realice la lectura fuera del aula, con el fin de consolidar el dominio lector.

En la Tabla 32 se presentan los resultados obtenidos.

Para consolidar el dominio lector, es conveniente que la lectura fuera del aula se realice...						
Items	En desacuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Total	No Respuesta
En ningún caso	175 (96,2%)	5 (2,7%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	182 (100%)	114 (38,5%)
Algo más de 1 hora a la semana	40 (20,3%)	89 (45,2%)	25 (12,7%)	43 (21,8%)	197 (100%)	99 (33,4%)
Entre 1 y 3 horas a la semana	14 (6,6%)	33 (15,5%)	102 (47,9%)	64 (30,0%)	213 (100%)	83 (28,0%)
Más de 3 horas a la semana	16 (7,4%)	30 (13,8%)	28 (12,9%)	143 (65,9%)	217 (100%)	79 (26,7%)

Tabla 32. En opinión de la muestra de profesores, periodicidad con que es conveniente que se realice la lectura fuera del aula, con el fin de consolidar el dominio lector.

3.5. Problemas en el desarrollo de la competencia lectora

La valoración de determinados problemas por parte de la muestra de profesores, se presenta en la Tabla 33.

Items	Preguntas 17, 18, 19, 20, 22, 23 y 24				Total	No Respuesta
	Poco importante	Algo importante	Bastante importante	Muy importante		
Ratio adecuada para desarrollar de forma personalizada la competencia lectora	4 (1,4%)	9 (3,3%)	50 (18,1%)	213 (77,2%)	276 (100%)	20 (6,8%)
Escaso número de horas semanales de clase para que los alumnos alcancen una buena competencia lectora	30 (16,5%)	37 (20,3%)	69 (37,9%)	46 (25,3%)	182 (100%)	114 (38,5%)
Distintos niveles de dominio en la habilidad lectora de los alumnos	21 (7,9%)	46 (17,2%)	115 (43,1%)	85 (31,8%)	267 (100%)	29 (9,8%)
Poca coordinación entre los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria	10 (4,6%)	17 (7,8%)	87 (39,7%)	105 (47,9%)	219 (100%)	77 (26,0%)
Poca coordinación entre los escolares y la familia	4 (1,7%)	31 (13,0%)	91 (38,1%)	113 (47,3%)	239 (100%)	57 (19,3%)
Que no siempre dispongamos de la metodología adecuada	9 (4,5%)	26 (12,9%)	98 (48,8%)	68 (33,8%)	201 (100%)	95 (32,1%)
Que no siempre dispongamos del apoyo de la administración educativa	20 (10,2%)	40 (20,3%)	69 (35,0%)	68 (34,5%)	197 (100%)	99 (33,4%)
Que no siempre dispongamos del apoyo de la legislación / normativa curricular necesaria	20 (10,9%)	38 (20,7%)	68 (37,0%)	58 (31,5%)	184 (100%)	112 (37,8%)
Que mis alumnos tengan dificultades de acceso lector a los manuales y materiales escolares	24 (11,8%)	35 (17,2%)	79 (38,9%)	65 (32,0%)	203 (100%)	93 (31,4%)
Que los padres de mis alumnos tengan cierto temor a una excesiva exigencia para alcanzar el nivel de otros alumnos del aula que ya lean	49 (22,9%)	75 (35,0%)	51 (23,8%)	39 (18,2%)	214 (100%)	82 (27,7%)

Tabla 33. Distribución de los resultados obtenidos en la valoración de diversos problemas de la competencia lectora.

3. RESULTADOS DE LOS PADRES

El Cuestionario de los Padres nos aporta información correspondiente a la Ficha de Datos Generales, Datos Socioprofesionales de los Padres (diferenciando Padre y Madre), y la respuesta a los ítems, que se hallan integrados en tres apartados (Entorno académico de la lectoescritura, Entornos de la lectura, y Problemas en el desarrollo de la competencia lectora).

A continuación se presenta el análisis descriptivo de las respuestas obtenidas de los 1098 padres que cumplimentaron el cuestionario.

3.1. Ficha de datos generales

En la Tabla 34 y Figura 36 se presenta la distribución de las respuestas de los padres respecto la titularidad del Centro.

Descripción tipo de centro (respuesta padres)		
Tipo de centro	Frecuencia	Porcentaje
Público	654	61,0
Privado	18	1,7
Concertado	401	37,4
Total	1073	100
No Respuesta	25	2,3

Tabla 34. Distribución aportada por los padres respecto al tipo de Centro.

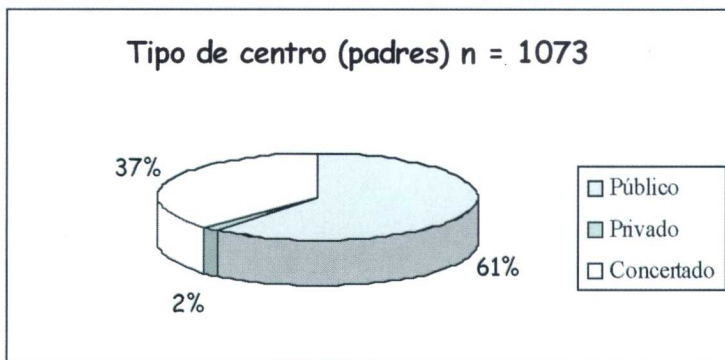


Figura 36. Representación gráfica correspondiente al tipo de Centro, según los padres.

La ubicación del Centro aporta las siguientes respuestas de los padres (Tabla 35 y Figura 37).

Descripción ubicación del centro (respuesta padres)		
Ubicación del centro	Frecuencia	Porcentaje
Rural	345	33,9
Urbano centro	499	49,0
Urbano periferia	175	17,2
Total	1019	100
No respuesta	79	7,2

Tabla 35. Descripción sobre la ubicación del Centro aportada por los padres.



Figura 37. Representación gráfica correspondiente a la ubicación del Centro.

A la pregunta acerca de dónde estudió su hijo/hija el año pasado, se han obtenido las respuestas indicadas en la Tabla 36 y Figura 38.

Descripción de donde estudio el hijo el año pasado		
Donde estudio el hijo el año pasado	Frecuencia	Porcentaje
En el mismo centro	994	92,6
En otro centro con el que hay concierto	15	1,4
En otro tipo de centro	65	6,1
Total	1074	100
No respuesta	24	2,2

Tabla 36. Centro en que estudió su hijo/hija el año pasado.

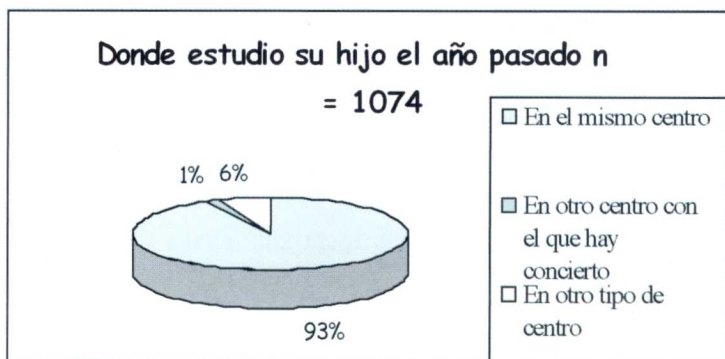


Figura 38. Distribución gráfica relativa al Centro en que estudió su hijo/hija el año pasado.

3.2. Datos socioprofesionales de los padres

Para ambos progenitores, se presentan descriptivamente sus datos profesionales.

En la Tabla 37, se presenta la distribución de su edad.

Descripción de la edad de los progenitores				
Edad	Madre		Padre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 30 años	109	10,1	36	3,4
Entre 30 y 40 años	828	76,5	717	67,7
Entre 41 y 50 años	143	13,2	289	27,3
51 años o más	3	0,3	17	1,6
Total	1083	100	1059	100
No respuesta	15	1,4	39	3,6

Tabla 37. Distribución de la edad de los padres.

El nivel de estudios de los padres se muestra en la Tabla 38.

Descripción del nivel de estudios de los progenitores				
Nivel de estudios	Madre		Padre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sin estudios	16	1,5	12	1,1
Primarios	460	42,8	494	45,0
Secundarios	359	33,4	350	31,9
Universitarios	239	22,3	195	17,8
Total	1074	100	1051	100
No respuesta	24	2,2	47	4,3

Tabla 38. Distribución del nivel de estudios de los padres.

3.3. Planteamiento académico de la lectoescritura

El ítem 1 del cuestionario, relativo al método de lectoescritura que ha seguido su hijo/hija en la etapa infantil no ha sido respondido de forma genética, de manera que no se puede aportar dicha información.

Se presenta a continuación la respuesta acerca de si utilizan algún material en el hogar para ayudar a su hijo en la lectura y escritura (Tabla 39 y Figura 38).

Descripción de si utilizan algún material en el hogar para ayudar a su hijo en la lectura y escritura		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Sí	1045	95,2
No	40	3,6
Total	1085	100
No respuesta	13	1,2

Tabla 39. Respuestas de los padres acerca de si utilizan algún material en el hogar para ayudar a su hijo en la lectura y escritura.

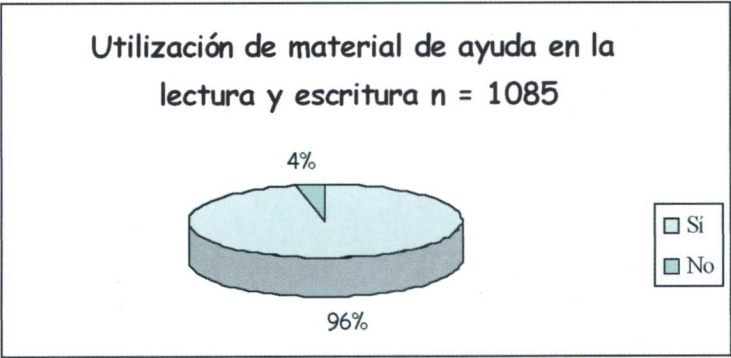


Figura 39. Representación gráfica de las respuestas de los padres acerca de si utilizan algún material en el hogar para ayudar a su hijo en la lectura y escritura.

A continuación se presenta, de acuerdo con las respuestas de los padres, una relación del material de ayuda utilizado en la lectura y escritura (Tabla 40).

Descripción del material de ayuda utilizado en la lectura y escritura		
Material de ayuda	Frecuencia	Porcentaje
Cartilla	51	4,9
Cuentos	220	21,1
Pictogramas	2	0,2
Programas informáticos	2	0,2
Otras materiales	16	1,5
cuentos/otros materiales	62	5,9
cartilla/cuentos/comics/prog. informaticos	7	0,7
cartilla/cuentos/prog. informaticos	24	2,3
cuentos/periódicos	17	1,6
cartilla/cuentos/periódico	8	0,8
cuentos/pictogramas/prog. informaticos	16	1,5
cartilla/cuentos/comics	24	2,3
cuentos/comics/otros materiales	15	1,4
cartilla/cuentos	169	16,2
cartilla/cuentos/pictogramas/otros materiales	11	1,1
cartilla/cuento/pictograma/prog.informaticos/otros material	6	0,6
cartilla/cuentos/otros materiales	51	4,9
cuentos/ comics	25	2,4
cuentos/comics/prog.informaticos	14	1,3
cartilla/cuentos/comics/otros materiales	7	0,7
cuentos/pictog/prog. informaticos/otros materiales	12	1,1
cuentos/pictogramas	34	3,3
cuentos/prog. informaticos	57	5,5
cartilla/cuentos/pictogramas	24	2,3
cuentos/comics/pictog./prog. informaticos	7	0,7
cartilla/cuentos/comics/period/otros materiales	3	0,3
cuentos/pictogramas/otros materiales	12	1,1
cartilla/cuentos/pictogramas/prog informaticos	12	1,1
prog informaticos/otros materiales	3	0,3
cuentos/comics/prog. informaticos/periodicos	5	0,5
cartilla/cuentos/prog. informaticos/otros materiales	9	0,9
cuentos/prog informaticos/otros materiales	22	2,1
cuentos/comics/pictogramas	7	0,7
todo	4	0,4
cuentos/comic/prog. infor./otros	7	0,7
cuentos/comics/periodicos	3	0,3
cuentos/periodicos/otros materiales	5	0,5
cartilla/cuentos/comics/pictogramas	3	0,3

todos menos el periodico	1	0,1
cartilla/cuento/pictograma/periodico/otros materiales	2	0,2
cartilla/cuento/comic/pictogramas/prog. informaticos	6	0,6
cuentos/prog. infor/periodicos	2	0,2
cartilla/otros matiales	6	0,6
cartilla/cuentos/prog. informaticos/periodicos	5	0,5
cuentos/comic/prog. informaticos/otros materiales	2	0,2
cartilla/periodicos	1	0,1
cartilla/cuentos/comic/prog informaticos/otros materiales	4	0,4
cartilla/pictograma	2	0,2
cartilla/cuentos/comics/periodicos	2	0,2
cartilla/cuentos/prog. informaticos/periodicos/otros	2	0,2
cuentos/comics/periodicos/otros	4	0,4
cartilla/cuento/comic/prog. informaticos/periodicos	4	0,4
cuentos/comics/prog. informaticos/otros	9	0,9
todo menos los comics	3	0,3
cuentos/pictogramas/periodicos/otros	2	0,2
cartilla/cuentos/periodicos/otros	1	0,1
periodicos/otros	1	0,1
todo menos los prog. informaticos	4	0,4
cuentos/comic/pictograma/prog. informaticos/periodicos	1	0,1
todo menos los pictogramas	1	0,1
Cartilla/cómic/otros materiales	1	0,1
Cuentos/pictogramas/prog. informáticos/ periódicos/otros materiales	1	0,1
Total	1045	100
Sistema	53	

Tabla 40. Relación del material de ayuda utilizado en la lectura y escritura.

Se les pregunta igualmente a los padres en qué medida están de acuerdo con diversas opiniones.

En primer lugar, acerca de cuál consideran qué es la finalidad esencial de la lectura en 1º de Primaria. La distribución de las respuestas se halla en la Tabla 41.

La finalidad esencial de la lectura en 1º de Primaria es que el niño/la niña:

Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total	No Respuesta
Pueda acceder a nuevos conocimientos	5 (0,5%)	90 (9,1%)	433 (43,9%)	458 (46,5%)	986 (100%)	112 (10,2%)
Tenga autonomía para seguir todas las actividades	5 (0,5%)	68 (6,9%)	448 (40,8%)	469 (47,4%)	990 (100%)	108 (9,8%)
Disfrute con la lectura de distintos tipo de libros	6 (0,6%)	117 (11,8%)	364 (36,8%)	502 (50,8%)	989 (100%)	109 (9,9%)
Desarrolle actitudes críticas ante la lectura	94 (9,9%)	262 (27,6%)	332 (34,9%)	262 (27,6%)	950 (100%)	148 (13,5%)

Tabla 41. Opinión de los padres acerca de cuál consideran qué es la finalidad esencial de la lectura en 1º de Primaria.

Se recaba igualmente la opinión de los padres acerca de la incidencia del entorno familiar en el hecho de que se favorezca el aprendizaje de la lectoescritura (Tabla 42).

El entorno familiar favorece el aprendizaje de la lectoescritura cuando...

Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total	No Respuesta
Los padres somos lectores habituales	13 (1,3%)	179 (18,4%)	363 (37,3%)	419 (43,0%)	974 (100%)	124 (11,3%)
Los niños tienen libros infantiles en casa	1 (0,1%)	65 (6,6%)	444 (45,3%)	470 (48,0%)	980 (100%)	118 (10,7%)
Los padres leemos y escribimos con nuestros hijos	2 (0,2%)	100 (9,7%)	382 (37,2%)	542 (52,8%)	1026 (100%)	72 (6,6%)
Los padres animan a su hijo/a a realizar actividades de lectura fuera del aula	7 (0,7%)	51 (5,1%)	421 (42,0%)	523 (52,2%)	1002 (100%)	96 (8,7%)

Tabla 42. Distribución de las respuestas de los padres acerca de la incidencia del entorno familiar en el hecho de que se favorezca el aprendizaje de la lectoescritura.

Finalmente, en este bloque, se pregunta a los padres cuando consideran que su hijo/hija ya está en condiciones de leer (Tabla 43).

Nuestro hijo/a ya está en condiciones de leer cuando...						
Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total	No Respuesta
Reconoce las letras y las pronuncia	115 (11,7%)	324 (32,9%)	336 (34,1%)	209 (21,2%)	984 (100%)	114 (10,4%)
Reconoce las palabras	33 (3,4%)	306 (31,8%)	414 (43,0%)	209 (21,7%)	962 (100%)	136 (12,4%)
Lee y comprende frases	28 (2,8%)	106 (10,8%)	463 (47,1%)	387 (39,3%)	984 (100%)	114 (10,4%)
Lee y comprende textos breves	55 (5,7%)	124 (12,8%)	257 (26,5%)	534 (55,15%)	970 (100%)	128 (11,7%)

Tabla 43. Distribución de las respuestas de los padres acerca de cuándo consideran que su hijo/hija ya está en condiciones de leer.

3.4. Entornos de la lectura

Se solicita de los padres su valoración respecto a diferentes actividades de animación a la lectura.

En primer lugar, versan sobre el préstamo de bibliotecas (Tabla 44).

Preguntas 7 y 8						
Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total	No Respuesta
Nuestro hijo/hija saca libros del préstamo de la biblioteca de la escuela	489 (48,1%)	184 (18,1%)	241 (23,7%)	103 (10,1%)	1017 (100%)	81 (7,4%)
Nuestro hijo/hija saca libros del préstamo de otras bibliotecas	497 (49,2%)	183 (18,1%)	222 (22,0%)	108 (10,7%)	1010 (100%)	88 (8,0%)

Tabla 44. Distribución de las respuestas de los padres respecto al préstamo de bibliotecas por parte de sus hijos.

Acerca de la lectura en casa, se han obtenido los siguientes resultados (Tabla 45).

Nuestro hijo/hija lee en casa...						
Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total	No Respuesta
Cada día	53 (5,8%)	255 (27,9%)	346 (37,9%)	259 (28,4%)	913 (100%)	185 (16,8%)
Entre 2 y 3 días a la semana	51 (8,7%)	162 (27,5%)	302 (51,3%)	74 (12,6%)	589 (100%)	509 (46,4%)
Los fines de semana	73 (13,4%)	278 (51,2%)	145 (26,7%)	47 (8,7%)	543 (100%)	555 (50,5%)
Nunca	342 (84,9%)	43 (10,7%)	11 (2,7%)	7 (1,7%)	403 (100%)	695 (63,3%)

Tabla 45. Distribución de las respuestas de los padres acerca de la frecuencia con que sus hijos leen en casa.

En cuanto el tiempo que su hijo/hija dedica a la lectura cada semana, las respuestas se muestran en la Tabla 46.

Nuestro hijo/hija dedica a la lectura cada semana...						
Items	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total	No Respuesta
Menos de 1 hora	161 (26,7%)	231 (38,4%)	138 (22,9%)	72 (12,0%)	602 (100%)	496 (45,2%)
Entre 1 y 3 horas	75 (11,0%)	127 (18,6%)	344 (50,4%)	137 (20,1%)	683 (100%)	415 (37,8%)
Más de 3 horas	179 (34,0%)	68 (12,9%)	115 (21,9%)	164 (31,2%)	526 (100%)	572 (52,1%)

Tabla 46. Respuestas de los padres relativas al tiempo que su hijo/hija dedica a la lectura cada semana.

Asimismo se pregunta a los padres en qué medida están de acuerdo respecto a diversas opiniones.

Se les pregunta si están de acuerdo en que, además de las actividades de clase, conviene que el niño/niña lea en su casa. Se presentan los resultados en la Tabla 47.

Además de las actividades de clase, conviene que el niño/niña lea en su casa...						
Items	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total	No Respuesta
Cada día	12 (1,2%)	166 (16,6%)	384 (38,5%)	435 (43,6%)	997 (100%)	101 (9,2%)
Entre dos y tres días a la semana	27 (5,2%)	108 (20,7%)	317 (60,7%)	70 (13,4%)	522 (100%)	576 (52,5%)
Los fines de semana	56 (11,4%)	253 (51,3%)	131 (26,6%)	53 (10,8%)	493 (100%)	605 (55,1%)
Nunca	4389 (94,0%)	12 (2,9%)	8 (1,9%)	5 (1,2%)	414 (100%)	684 (62,3%)

Tabla 47. Distribución de las respuestas de los padres respecto a si están de acuerdo en que, además de las actividades de clase, conviene que el niño/niña lea en su casa.

Destaca el elevado número de no respuestas.

También se les pregunta acerca del tiempo que debería dedicarse a la lectura fuera del aula para que sus hijos llegaran a ser buenos lectores (Tabla 48).

Para que el niño/la niña llegue a ser un buen lector, es conveniente que la lectura fuera del aula se realice...						
Items	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total	No Respuesta
En ningún caso	367 (90,6%)	14 (3,5%)	14 (3,5%)	10 (2,5%)	405 (100%)	693 (63,1%)
Algo más de una hora a la semana	58 (11,4%)	248 (48,9%)	134 (26,4%)	67 (13,2%)	507 (100%)	591 (53,8%)
Entre 1 y 3 horas a la semana	25 (3,7%)	79 (11,7%)	408 (60,4%)	164 (24,3%)	676 (100%)	422 (38,4%)
Más de tres horas por semana	34 (5,0%)	86 (12,6%)	222 (32,6%)	338 (49,7%)	680 (100%)	418 (38,1%)

Tabla 48. Respuestas de los padres acerca del tiempo que debería dedicarse a la lectura fuera del aula para que sus hijos llegaran a ser buenos lectores.

Finalmente, se deseaba conocer la opinión de los padres relativa a si consideran que la actividad con el ordenador ayuda a sus hijos en el aprendizaje de la lectura (Tabla 49).

Pregunta 12						
Items	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total	No Respuesta
La actividad con el ordenador ayuda al niño/la niña en el aprendizaje de la lectura	60 (6,0%)	210 (21,1%)	473 (47,5%)	253 (25,4%)	996 (100%)	102 (9,3%)

Tabla 49. Distribución de las respuestas de los padres respecto a si consideran que la actividad con el ordenador ayuda a sus hijos en el aprendizaje de la lectura.

3.5. Problemas en el desarrollo de la competencia lectora

En este apartado interesaba conocer la valoración otorgada por los padres a posibles problemas en el desarrollo de la competencia lectora, en el caso de que los hubieran percibido.

Se presenta la distribución de los resultados en la Tabla 50.

Problemas percibidos						
Items	Poco importante	Algo importante	Bastante importante	Muy importante	Total	No Respuesta
Que en el grupo de su hijo/a haya alumnos/as que sepan leer mejor o peor que el suyo/a, nos parece un problema	525 (53,0%)	305 (30,8%)	114 (11,5%)	46 (4,6%)	990 (100%)	108 (9,8%)
Que, en general, exista poca coordinación entre los centros escolares y las familias, nos parece un problema	30 (3,0%)	124 (12,6%)	405 (41,1%)	426 (43,2%)	985 (100%)	113 (10,3%)
Que se inicie a los niños en la actividad de leer antes de Primaria, nos parece un problema	604 (63,8%)	122 (12,9%)	99 (10,5%)	122 (12,9%)	947 (100%)	151 (13,8%)
Que se exija a los niños un buen dominio de lectura en Primero de Primaria, nos parece un problema	348 (36,9%)	227 (24,1%)	196 (20,8%)	171 (18,2%)	942 (100%)	156 (14,2%)

Tabla 50. Valoración otorgada por los padres a posibles problemas en el desarrollo de la competencia lectora, en el caso de que los hubieran percibido.

4. RESULTADOS RELACIONALES PADRES-ALUMNOS

De acuerdo con los objetivos del estudio, interesaba especialmente vincular las ejecuciones de los alumnos en su realización de las pruebas de nivel con las respuestas de los padres.

Con esta finalidad se dispuso un sistema de codificación específico (además del general, asignado a cada uno de los centros) intracentro, que permitía identificar las díadas padres-alumno.

Sin embargo, como se comenta en las Incidencias, en buen número de casos no ha sido posible por la falta del correspondiente código.

Debemos señalar que no fue posible establecer esta vinculación entre las respuestas de los padres y las calificaciones de los alumnos en los ítems 8, 9, 10, 11, y 12, debido a que, en la práctica totalidad de los casos, los padres no comprendieron los enunciados de los ítems.

A continuación se presentan los resultados obtenidos.

4.1. Tipo de Centro / Calificaciones

Se han puesto en relación la titularidad de los Centros y las calificaciones obtenidas por los alumnos (Tabla 51).

Prueba U de Mann-Whitney - Tipo de centro valorado por los padres				
Áreas evaluadas	z	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	4,118	<0,001	Público (n = 616)	478,46
			Privado/concertado (n = 382)	533,43
Completar	8,391	<0,001	Público (n = 616)	440,92
			Privado/concertado (n = 382)	593,97
Comprensión lectora	7,788	<0,001	Público (n = 616)	445,28
			Privado/concertado (n = 382)	586,94
Correspondencia gráfica	2,552	0,011	Público (n = 616)	481,24
			Privado/concertado (n = 382)	528,95
Identificación de frase	6,655	<0,001	Público (n = 608)	451,49
			Privado/concertado (n = 382)	565,55
Completar	6,791	<0,001	Público (n = 608)	454,60
			Privado/concertado (n = 382)	560,60
Asociación dibujo-palabra	8,056	<0,001	Público (n = 608)	438,53
			Privado/concertado (n = 382)	586,17

Dictado	8,716	<0,001	Público (n = 609) Privado/concertado (n = 382)	433,71 595,30
Expresión a partir de dibujo	9,025	<0,001	Público (n = 608) Privado/concertado (n = 382)	431,18 597,87
Expresión a partir de frase	8,993	<0,001	Público (n = 609) Privado/concertado (n = 382)	433,75 595,25
Expresión a partir de un tema	7,551	<0,001	Público (n = 609) Privado/concertado (n = 382)	444,78 577,65
Total cuadernillo 1	8,218	<0,001	Público (n = 616) Privado/concertado (n = 382)	440,46 594,70
Total cuadernillo 2	10,032	<0,001	Público (n = 605) Privado/concertado (n = 382)	421,67 608,56
Total	10,137	<0,001	Público (n = 605) Privado/concertado (n = 382)	420,91 609,75

Tabla 51. Relación entre la titularidad del Centro y las calificaciones de los alumnos.

En todos los casos existe diferencia estadísticamente significativa ($p<0.001$) a favor de los centros privados.

4.2. Ubicación del Centro / Calificaciones

Se ha puesto en relación la ubicación de los Centros y las calificaciones obtenidas por los alumnos (Tabla 52).

Prueba H de Kruskal-Wallis - Ubicación del centro según los padres				
Áreas evaluadas	χ^2 , gl = 2	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	10,602	0,005	Rural (n = 322) Urbano centro (n = 457) Urbano Periferia (n = 169)	446,42 486,61 495,25
Completar	21,007	< 0,001	Rural (n = 322) Urbano centro (n = 457) Urbano Periferia (n = 169)	419,42 501,78 505,67
Comprensión lectora	24,673	< 0,001	Rural (n = 322) Urbano centro (n = 457) Urbano Periferia (n = 169)	415,61 499,65 518,70
Correspondencia gráfica	6,370	0,041	Rural (n = 322) Urbano centro (n = 457) Urbano Periferia (n = 169)	449,95 476,82 514,99
Identificación de frase	17,269	< 0,001	Rural (n = 315) Urbano centro (n = 457) Urbano Periferia (n = 169)	430,57 478,01 527,41

Completar	21,616	< 0,001	Rural (n = 315)	424,60
			Urbano centro (n = 457)	487,04
			Urbano Periferia (n = 169)	514,10
Asociación dibujo-palabra	28,782	< 0,001	Rural (n = 315)	405,47
			Urbano centro (n = 457)	501,42
			Urbano Periferia (n = 169)	510,88
Dictado	13,988	< 0,001	Rural (n = 316)	426,57
			Urbano centro (n = 457)	488,22
			Urbano Periferia (n = 169)	510,29
Expresión a partir de dibujo	39,466	< 0,001	Rural (n = 315)	398,15
			Urbano centro (n = 457)	493,43
			Urbano Periferia (n = 169)	546,14
Expresión a partir de frase	32,472	< 0,001	Rural (n = 316)	411,42
			Urbano centro (n = 457)	484,45
			Urbano Periferia (n = 169)	548,82
Expresión a partir de un tema	15,998	< 0,001	Rural (n = 316)	430,33
			Urbano centro (n = 457)	480,17
			Urbano Periferia (n = 169)	525,04
Total cuadernillo 1	24,580	< 0,001	Rural (n = 322)	414,08
			Urbano centro (n = 457)	499,54
			Urbano Periferia (n = 169)	521,92
Total cuadernillo 2	33,506	< 0,001	Rural (n = 312)	401,75
			Urbano centro (n = 457)	489,66
			Urbano Periferia (n = 169)	540,05
Total	32,740	< 0,001	Rural (n = 312)	400,36
			Urbano centro (n = 457)	494,00
			Urbano Periferia (n = 169)	530,90

Tabla 52. Relación entre la ubicación de los Centros y calificaciones obtenidas por los alumnos.

Para todos los ejercicios existe diferencia estadísticamente significativa a favor de los centros urbanos periféricos. Salvo para el ejercicio de *Correspondencia gráfica* (donde la significatividad es de $p < 0.05$), en los demás ejercicios lo es con valor $p < 0.001$.

4.3. Nivel estudios padres / Calificaciones

Se han puesto en relación el nivel de estudios de los padres y las calificaciones obtenidas por los alumnos (Tablas 53 y 54).

Prueba H de Kruskal-Wallis – Nivel de Estudios de la Madre				
Áreas evaluadas	χ^2 , gl = 2	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	20,646	<0,001	Primarios (n = 424)	479,95
			Secundarios (n = 343)	472,76
			Universitarios (n = 216)	546,21
Completar	36,590	<0,001	Primarios (n = 424)	446,13
			Secundarios (n = 343)	489,84
			Universitarios (n = 216)	585,48
Comprensión lectora	40,309	<0,001	Primarios (n = 424)	443,74
			Secundarios (n = 343)	490,15
			Universitarios (n = 216)	589,67
Correspondencia gráfica	0,246	0,884	Primarios (n = 424)	487,03
			Secundarios (n = 343)	494,59
			Universitarios (n = 216)	497,65
Identificación de frase	17,081	<0,001	Primarios (n = 419)	457,24
			Secundarios (n = 341)	490,05
			Universitarios (n = 216)	546,68
Completar	16,366	<0,001	Primarios (n = 420)	463,37
			Secundarios (n = 340)	485,27
			Universitarios (n = 216)	542,45
Asociación dibujo-palabra	36,030	<0,001	Primarios (n = 419)	443,81
			Secundarios (n = 341)	483,82
			Universitarios (n = 216)	582,59
Dictado	27,597	<0,001	Primarios (n = 420)	444,24
			Secundarios (n = 341)	494,75
			Universitarios (n = 216)	566,96
Expresión a partir de dibujo	25,271	<0,001	Primarios (n = 419)	456,20
			Secundarios (n = 341)	475,83
			Universitarios (n = 216)	571,16
Expresión a partir de frase	26,995	<0,001	Primarios (n = 420)	451,66
			Secundarios (n = 341)	483,95
			Universitarios (n = 216)	569,58
Expresión a partir de un tema	23,860	<0,001	Primarios (n = 420)	457,95
			Secundarios (n = 341)	478,95
			Universitarios (n = 216)	565,24
Total cuadernillo 1	37,653	<0,001	Primarios (n = 424)	446,27
			Secundarios (n = 343)	485,93
			Universitarios (n = 216)	591,41
Total cuadernillo 2	38,140	<0,001	Primarios (n = 417)	439,91
			Secundarios (n = 340)	482,41
			Universitarios (n = 216)	585,13
Total	45,395	<0,001	Primarios (n = 417)	434,87
			Secundarios (n = 340)	483,31
			Universitarios (n = 216)	593,44

Tabla 53. Relación entre el nivel de estudios de la madre y las calificaciones obtenidas por los alumnos.

En todos los casos existe diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.001$) a favor de madres con un nivel de estudios universitario.

Prueba H de Kruskal-Wallis – Nivel de Estudios del Padre				
Áreas evaluadas	χ^2 , gl = 2	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	12,421	<0,001	Primarios (n = 456) Secundarios (n = 326) Universitarios (n = 181)	461,87 488,53 520,97
Completar	20,574	<0,001	Primarios (n = 456) Secundarios (n = 326) Universitarios (n = 181)	445,69 494,88 550,30
Comprensión lectora	28,612	<0,001	Primarios (n = 456) Secundarios (n = 326) Universitarios (n = 181)	438,75 498,65 560,98
Correspondencia gráfica	9,966	0,007	Primarios (n = 456) Secundarios (n = 326) Universitarios (n = 181)	461,10 521,35 463,78
Identificación de frase	16,098	<0,001	Primarios (n = 450) Secundarios (n = 326) Universitarios (n = 181)	446,65 495,12 530,40
Completar	7,064	0,029	Primarios (n = 450) Secundarios (n = 326) Universitarios (n = 181)	462,96 480,31 516,52
Asociación dibujo-palabra	15,095	0,001	Primarios (n = 450) Secundarios (n = 326) Universitarios (n = 181)	447,89 488,86 538,60
Dictado	15,358	<0,001	Primarios (n = 451) Secundarios (n = 326) Universitarios (n = 181)	453,44 477,49 548,06
Expresión a partir de dibujo	8,843	0,012	Primarios (n = 450) Secundarios (n = 326) Universitarios (n = 181)	456,21 483,69 527,22
Expresión a partir de frase	14,731	0,001	Primarios (n = 451) Secundarios (n = 326) Universitarios (n = 181)	450,68 485,88 539,82
Expresión a partir de un tema	15,986	<0,001	Primarios (n = 451) Secundarios (n = 326) Universitarios (n = 181)	450,24 485,64 541,36
Total cuadernillo 1	28,540	<0,001	Primarios (n = 456) Secundarios (n = 326) Universitarios (n = 181)	437,04 500,09 562,69
Total cuadernillo 2	18,582	<0,001	Primarios (n = 447) Secundarios (n = 326) Universitarios (n = 181)	443,32 485,97 546,64
Total	26,385	<0,001	Primarios (n = 447) Secundarios (n = 326) Universitarios (n = 181)	435,50 490,68 557,48

Tabla 54. Relación entre el nivel de estudios del padre y las calificaciones obtenidas por los alumnos.

En todos los ejercicios existe diferencia estadísticamente significativa para los padres con un nivel de estudios universitario. Excepto para el ejercicio *Completar* ($p < 0.05$), en todos esta diferencia es altamente significativa ($p < 0.001$).

4.4. Uso de material de soporte / Calificaciones

Se han puesto en relación el uso de material de soporte y las calificaciones obtenidas por los alumnos (Tabla 55).

Prueba U de Mann-Whitney – Si utilizan material de soporte para la lectura y escritura				
Áreas evaluadas	z	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	1,434	0,152	Sí (n = 969)	505,85
			No (n = 38)	456,71
Completar	3,234	0,001	Sí (n = 969)	509,71
			No (n = 38)	538,49
Comprensión lectora	3,313	0,001	Sí (n = 969)	509,83
			No (n = 38)	355,37
Correspondencia gráfica	2,601	0,009	Sí (n = 969)	508,70
			No (n = 38)	384,12
Identificación de frase	1,562	0,118	Sí (n = 963)	502,53
			No (n = 36)	432,29
Completar	2,082	0,037	Sí (n = 963)	503,07
			No (n = 36)	417,81
Asociación dibujo-palabra	2,435	0,015	Sí (n = 963)	504,22
			No (n = 36)	387,10
Dictado	2,577	0,010	Sí (n = 964)	505,01
			No (n = 36)	379,63
Expresión a partir de dibujo	2,239	0,025	Sí (n = 963)	503,91
			No (n = 36)	395,43
Expresión a partir de frase	3,564	< 0,001	Sí (n = 964)	506,55
			No (n = 36)	338,53
Expresión a partir de un tema	2,680	0,007	Sí (n = 964)	504,95
			No (n = 36)	381,32
Total cuadernillo 1	3,463	0,001	Sí (n = 969)	510,28
			No (n = 38)	343,74
Total cuadernillo 2	2,988	0,003	Sí (n = 960)	503,77
			No (n = 36)	357,85
Total	3,264	0,001	Sí (n = 960)	504,26
			No (n = 36)	344,85

Tabla 55. Relación entre el uso de material de soporte y las calificaciones obtenidas por los alumnos.

Los resultados no son homogéneos.

Son estadísticamente significativos, a favor del uso de material de soporte, todos los ejercicios excepto *Identificación de palabras e Identificación de frase*, con distintos niveles de significatividad: Son significativos con $\alpha=0.01$ los ejercicios de *Completar(1)*, *Comprensión lectora*, *Correspondencia gráfica*, *Expresión a partir de frase*, los totales de ambos Cuadernillos, y el Total general. Son signifivativos con $\alpha=0.05$ los ejercicios de *Completar (2)*, *Asociación dibujo-palabra*, *Dictado*, *Expresión a partir de dibujo* y *Expresión a partir de un tema*.

4.5. Acuerdo con finalidad de la lectura / Calificaciones

Se han puesto en relación el acuerdo de los padres con la finalidad esencial de la lectura y las calificaciones obtenidas por los alumnos (Tablas 56 a 59).

Prueba H de Kruskal-Wallis – P3_1				
Areas evaluadas	² , gl = 2	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	3,831	0,147	Poco (n = 84)	419,66
			Bastante (n = 408)	462,69
			Mucho (n = 419)	456,77
Completar	8,651	0,013	Poco (n = 84)	428,74
			Bastante (n = 408)	433,95
			Mucho (n = 419)	482,94
Comprensión lectora	7,298	0,026	Poco (n = 84)	434,67
			Bastante (n = 408)	434,98
			Mucho (n = 419)	480,75
Correspondencia gráfica	5,354	0,069	Poco (n = 84)	404,40
			Bastante (n = 408)	448,97
			Mucho (n = 419)	473,19
Identificación de frase	0,136	0,934	Poco (n = 84)	443,61
			Bastante (n = 402)	451,61
			Mucho (n = 417)	454,07
Completar	11,342	0,003	Poco (n = 84)	375,92
			Bastante (n = 403)	460,73
			Mucho (n = 416)	458,90
Asociación dibujo-palabra	4,107	0,128	Poco (n = 84)	402,62
			Bastante (n = 402)	449,68
			Mucho (n = 417)	464,18

Dictado	1,076	0,584	Poco (n = 84)	448,20
			Bastante (n = 403)	443,50
			Mucho (n = 417)	462,06
Expresión a partir de dibujo	3,664	0,160	Poco (n = 84)	433,96
			Bastante (n = 402)	437,37
			Mucho (n = 417)	469,74
Expresión a partir de frase	5,581	0,061	Poco (n = 84)	464,86
			Bastante (n = 403)	430,51
			Mucho (n = 417)	471,26
Expresión a partir de un tema	1,251	0,535	Poco (n = 84)	468,64
			Bastante (n = 403)	442,74
			Mucho (n = 417)	458,68
Total cuadernillo 1	7,467	0,024	Poco (n = 84)	421,17
			Bastante (n = 408)	437,12
			Mucho (n = 419)	481,36
Total cuadernillo 2	3,398	0,183	Poco (n = 84)	434,10
			Bastante (n = 400)	436,04
			Mucho (n = 416)	467,72
Total	4,750	0,093	Poco (n = 84)	429,10
			Bastante (n = 400)	433,86
			Mucho (n = 416)	470,82

Tabla 56. Relación entre el acuerdo de los padres acerca de que la finalidad de la lectura es que sus hijos puedan acceder a nuevos conocimientos y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Los resultados no son homogéneos.

Existen diferencias significativas ($p<0,05$) en los ejercicios *Completar* (1), *Comprensión lectora*, *Correspondencia gráfica*, *Expresión a partir de frase*, y los totales del Cuadernillo 1 y el Total general. Existe diferencia significativa ($p<0.001$) en el ejercicio *Completar* (2).

Prueba H de Kruskal-Wallis – P3_2				
Areas evaluadas	² , gl = 2	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	6,077	0,048	Poco (n = 64)	428,23
			Bastante (n = 422)	448,65
			Mucho (n = 432)	474,73
Completar	22,0205	<0,001	Poco (n = 64)	363,11
			Bastante (n = 422)	435,16
			Mucho (n = 432)	497,56

Comprensión lectora	20,325	<0,001	Poco (n = 64) Bastante (n = 422) Mucho (n = 432)	333,50 451,60 485,89
Correspondencia gráfica	1,068	0,586	Poco (n = 64) Bastante (n = 422) Mucho (n = 432)	427,44 459,79 463,97
Identificación de frase	3,776	0,151	Poco (n = 64) Bastante (n = 418) Mucho (n = 429)	440,54 441,48 472,45
Completar	3,699	0,157	Poco (n = 64) Bastante (n = 419) Mucho (n = 428)	417,58 449,33 468,27
Asociación dibujo-palabra	13,048	0,001	Poco (n = 63) Bastante (n = 419) Mucho (n = 429)	351,39 451,29 475,96
Dictado	10,146	0,006	Poco (n = 64) Bastante (n = 419) Mucho (n = 429)	402,86 436,08 484,44
Expresión a partir de dibujo	6,765	0,034	Poco (n = 64) Bastante (n = 419) Mucho (n = 429)	395,80 445,28 476,52
Expresión a partir de frase	7,270	0,026	Poco (n = 64) Bastante (n = 419) Mucho (n = 429)	405,73 441,54 478,68
Expresión a partir de un tema	1,239	0,538	Poco (n = 64) Bastante (n = 419) Mucho (n = 429)	436,03 450,44 465,47
Total cuadernillo 1	22,152	<0,001	Poco (n = 64) Bastante (n = 422) Mucho (n = 432)	334,61 444,78 492,38
Total cuadernillo 2	9,672	0,008	Poco (n = 63) Bastante (n = 418) Mucho (n = 428)	384,55 440,24 479,79
Total	14,941	0,001	Poco (n = 63) Bastante (n = 418) Mucho (n = 428)	357,24 440,75 483,31

Tabla 57. Relación entre el acuerdo de los padres acerca de que la finalidad de la lectura es que sus hijos tengan autonomía para seguir todas las actividades y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Los resultados no son homogéneos.

Existen diferencias significativas ($p < 0.05$) en los ejercicios *Identificación de palabras* y *Expresión a partir de frase*. Existen diferencias significativas ($p < 0.001$) en los ejercicios *Completar* (1), *Comprensión lectora*, *Asociación dibujo-palabra*, *Dictado*, *Total del Cuadernillo 1* y *Total general*.

Prueba H de Kruskal-Wallis – P3_3				
Áreas evaluadas	² , gl = 2	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	6,854	0,032	Poco (n = 109)	417,39
			Bastante (n = 344)	455,04
			Mucho (n = 461)	468,82
Completar	13,416	0,001	Poco (n = 109)	394,80
			Bastante (n = 344)	440,28
			Mucho (n = 461)	485,18
Comprensión lectora	11,818	0,003	Poco (n = 109)	391,26
			Bastante (n = 344)	446,87
			Mucho (n = 461)	481,10
Correspondencia gráfica	3,536	0,171	Poco (n = 109)	430,99
			Bastante (n = 344)	477,28
			Mucho (n = 461)	449,01
Identificación de frase	1,970	0,373	Poco (n = 109)	425,02
			Bastante (n = 3428)	454,00
			Mucho (n = 456)	460,92
Completar	4,761	0,093	Poco (n = 109)	411,81
			Bastante (n = 342)	456,31
			Mucho (n = 456)	462,35
Asociación dibujo-palabra	9,796	0,007	Poco (n = 109)	395,46
			Bastante (n = 342)	442,70
			Mucho (n = 456)	476,46
Dictado	8,683	0,013	Poco (n = 109)	396,73
			Bastante (n = 343)	445,31
			Mucho (n = 456)	475,22
Expresión a partir de dibujo	10,092	0,006	Poco (n = 109)	386,69
			Bastante (n = 343)	450,19
			Mucho (n = 456)	473,95
Expresión a partir de frase	7,943	0,019	Poco (n = 1094)	405,63
			Bastante (n = 343)	442,36
			Mucho (n = 456)	475,31
Expresión a partir de un tema	7,038	0,030	Poco (n = 109)	398,00
			Bastante (n = 343)	454,55
			Mucho (n = 456)	467,97
Total cuadernillo 1	15,381	<0,001	Poco (n = 109)	382,56
			Bastante (n = 344)	442,61
			Mucho (n = 461)	486,33
Total cuadernillo 2	11,949	0,003	Poco (n = 109)	381,52
			Bastante (n = 340)	445,22
			Mucho (n = 456)	475,89
Total	13,973	0,001	Poco (n = 109)	379,31
			Bastante (n = 340)	441,30
			Mucho (n = 456)	479,34

Tabla 58. Relación entre el acuerdo de los padres acerca de que la finalidad de la lectura es que sus hijos puedan disfrutar con la lectura de distintos tipos de libros y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Los resultados son homogéneos.

Existe diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.05$) en los ejercicios *Identificación de palabras*, *Expresión a partir de frase*, y *Expresión a partir de un tema*. Existe diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.001$) en los ejercicios *Completar* (1), *Comprensión lectora*, *Asociación dibujo-palabra*, *Dictado*, *Expresión a partir de dibujo*, Totales de ambos Cuadernillos y Total general.

Prueba H de Kruskal-Wallis – P3_4				
Áreas evaluadas	χ^2 , gl = 3	P	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	4,052	0,256	Nada (n = 82)	429,98
			Poco (n = 248)	434,51
			Bastante (n = 310)	458,90
			Mucho (n = 244)	434,00
Completar	2,172	0,537	Nada (n = 82)	421,73
			Poco (n = 248)	454,49
			Bastante (n = 310)	431,02
			Mucho (n = 244)	451,88
Comprensión lectora	0,674	0,879	Nada (n = 82)	444,85
			Poco (n = 248)	445,88
			Bastante (n = 310)	433,48
			Mucho (n = 244)	449,74
Correspondencia gráfica	0,855	0,836	Nada (n = 82)	453,77
			Poco (n = 248)	449,46
			Bastante (n = 310)	443,07
			Mucho (n = 244)	430,91
Identificación de frase	5,299	0,151	Nada (n = 81)	451,85
			Poco (n = 248)	463,33
			Bastante (n = 308)	432,886
			Mucho (n = 240)	417,40
Completar	0,383	0,944	Nada (n = 81)	448,08
			Poco (n = 248)	437,92
			Bastante (n = 308)	441,86
			Mucho (n = 240)	433,38
Asociación dibujo-palabra	5,595	0,133	Nada (n = 81)	383,05
			Poco (n = 248)	458,12
			Bastante (n = 309)	439,59
			Mucho (n = 239)	437,36
Dictado	2,836	0,418	Nada (n = 81)	411,06
			Poco (n = 248)	458,98
			Bastante (n = 309)	431,42
			Mucho (n = 240)	439,37

Expresión a partir de dibujo	0,972	0,808	Nada (n = 81)	433,36
			Poco (n = 248)	452,67
			Bastante (n = 309)	435,80
			Mucho (n = 240)	432,73
Expresión a partir de frase	0,604	0,896	Nada (n = 81)	436,38
			Poco (n = 248)	449,12
			Bastante (n = 309)	433,19
			Mucho (n = 240)	438,73
Expresión a partir de un tema	0,659	0,883	Nada (n = 81)	448,79
			Poco (n = 248)	444,82
			Bastante (n = 309)	440,47
			Mucho (n = 240)	429,61
Total cuadernillo 1	0,926	0,819	Nada (n = 82)	426,57
			Poco (n = 248)	447,99
			Bastante (n = 310)	435,65
			Mucho (n = 244)	450,98
Total cuadernillo 2	1,497	0,683	Nada (n = 81)	422,41
			Poco (n = 248)	453,86
			Bastante (n = 307)	433,90
			Mucho (n = 239)	432,09
Total	0,759	0,859	Nada (n = 81)	427,45
			Poco (n = 248)	449,17
			Bastante (n = 307)	432,89
			Mucho (n = 239)	436,55

Tabla 59. Relación entre el acuerdo de los padres acerca de que la finalidad de la lectura es que sus hijos desarrollen actitudes críticas ante lo que leen y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Ninguna de las relaciones es estadísticamente significativa.

4.6. Acuerdo con incidencia del entorno familiar / Calificaciones

Se han puesto en relación el acuerdo de los padres acerca de la incidencia del entorno familiar y las calificaciones obtenidas por los alumnos (Tablas 60 a 63).

Prueba H de Kruskal-Wallis – P4_1				
Áreas evaluadas	² , gl = 2	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	6,857	0,032	Poco (n = 165)	419,44
			Bastante (n = 338)	443,68
			Mucho (n = 391)	462,64

Completar	23,406	<0,001	Poco (n = 165) Bastante (n = 338) Mucho (n = 391)	367,96 448,03 480,60
Comprensión lectora	24,855	<0,001	Poco (n = 165) Bastante (n = 338) Mucho (n = 391)	368,84 443,36 484,27
Correspondencia gráfica	1,177	0,555	Poco (n = 165) Bastante (n = 338) Mucho (n = 391)	431,51 457,55 445,56
Identificación de frase	4,862	0,088	Poco (n = 164) Bastante (n = 335) Mucho (n = 388)	407,73 450,24 453,94
Completar	9,815	0,007	Poco (n = 164) Bastante (n = 335) Mucho (n = 388)	396,79 452,93 456,25
Asociación dibujo-palabra	20,901	<0,001	Poco (n = 164) Bastante (n = 335) Mucho (n = 388)	366,10 449,15 472,48
Dictado	17,661	<0,001	Poco (n = 164) Bastante (n = 335) Mucho (n = 389)	373,39 446,28 472,94
Expresión a partir de dibujo	14,172	<0,001	Poco (n = 164) Bastante (n = 335) Mucho (n = 389)	362,31 445,20 478,54
Expresión a partir de frase	17,174	<0,001	Poco (n = 164) Bastante (n = 335) Mucho (n = 389)	375,35 448,15 470,51
Expresión a partir de un tema	10,851	0,004	Poco (n = 164) Bastante (n = 335) Mucho (n = 389)	392,89 443,57 467,06
Total cuadernillo 1	22,163	<0,001	Poco (n = 165) Bastante (n = 338) Mucho (n = 491)	372,18 441,69 484,31
Total cuadernillo 2	25,092	<0,001	Poco (n = 164) Bastante (n = 335) Mucho (n = 386)	358,61 444,06 477,94
Total	27,236	<0,001	Poco (n = 164) Bastante (n = 335) Mucho (n = 386)	356,66 441,52 480,97

Tabla 60. Relación entre el acuerdo de los padres acerca de que los padres son lectores habituales y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Salvo en los ejercicios de *Identificación de palabras* y *Correspondencia gráfica*, en todos ellos existe diferencia estadísticamente significativa ($p<0.01$) (en el ejercicio de *Identificación de frase* la diferencia es significativa con $p<0.05$).

Prueba H de Kruskal-Wallis – P4_2				
Áreas evaluadas	² , gl = 2	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	7,042	0,030	Poco (n = 59)	407,25
			Bastante (n = 422)	449,06
			Mucho (n = 430)	469,50
Completar	18,507	<0,001	Poco (n = 59)	342,22
			Bastante (n = 422)	442,22
			Mucho (n = 430)	485,14
Comprensión lectora	18,031	<0,001	Poco (n = 59)	342,38
			Bastante (n = 422)	443,16
			Mucho (n = 430)	484,19
Correspondencia gráfica	1,160	0,056	Poco (n = 59)	424,08
			Bastante (n = 422)	453,93
			Mucho (n = 430)	462,42
Identificación de frase	3,774	0,152	Poco (n = 59)	398,81
			Bastante (n = 420)	449,97
			Mucho (n = 425)	462,47
Completar	2,659	0,265	Poco (n = 58)	420,56
			Bastante (n = 420)	445,97
			Mucho (n = 426)	463,28
Asociación dibujo-palabra	10,444	0,005	Poco (n = 59)	374,50
			Bastante (n = 420)	438,95
			Mucho (n = 425)	476,72
Dictado	9,231	0,010	Poco (n = 59)	378,13
			Bastante (n = 420)	440,30
			Mucho (n = 426)	475,89
Expresión a partir de dibujo	11,622	0,003	Poco (n = 59)	347,94
			Bastante (n = 420)	450,42
			Mucho (n = 426)	470,10
Expresión a partir de frase	13,109	0,001	Poco (n = 59)	338,26
			Bastante (n = 420)	462,91
			Mucho (n = 426)	459,12
Expresión a partir de un tema	9,758	0,008	Poco (n = 59)	356,02
			Bastante (n = 420)	458,89
			Mucho (n = 426)	460,63

Total cuadernillo 1	20,863	<0,001	Poco (n = 59) Bastante (n = 422) Mucho (n = 430)	333,76 439,98 488,50
Total cuadernillo 2	13,264	0,001	Poco (n = 58) Bastante (n = 420) Mucho (n = 424)	338,73 447,67 470,71
Total	16,725	<0,001	Poco (n = 58) Bastante (n = 420) Mucho (n = 424)	331,40 442,77 476,57

Tabla 61. Relación entre el acuerdo de los padres acerca de que los niños tienen libros infantiles en casa y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Existe diferencia estadísticamente significativa ($p<0.05$) en el ejercicio de *Identificación de palabras*. Y existe diferencia estadísticamente significativa ($p<0.001$) en los ejercicios *Completar* (1), *Comprensión lectora*, *Asociación dibujo-palabra*, *Expresión a partir de dibujo*, *Expresión a partir de frase*, *Expresión a partir de un tema*. Totales de ambos Cuadernillos, y Total general.

Prueba H de Kruskal-Wallis – P4_3				
Areas evaluadas	² , gl = 2	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	3,284	0,194	Poco (n = 90)	441,23
			Bastante (n = 363)	474,63
			Mucho (n = 496)	481,40
Completar	16,064	<0,001	Poco (n = 90)	393,93
			Bastante (n = 363)	455,67
			Mucho (n = 496)	503,86
Comprensión lectora	26,100	<0,001	Poco (n = 90)	414,77
			Bastante (n = 363)	432,74
			Mucho (n = 496)	516,86
Correspondencia gráfica	2,331	0,312	Poco (n = 90)	441,18
			Bastante (n = 363)	468,77
			Mucho (n = 496)	485,69
Identificación de frase	1,592	0,451	Poco (n = 90)	440,50
			Bastante (n = 361)	471,19
			Mucho (n = 490)	476,46
Completar	4,724	0,094	Poco (n = 90)	421,99
			Bastante (n = 360)	474,36
			Mucho (n = 491)	477,52

Asociación dibujo-palabra	12,873	0,002	Poco (n = 90) Bastante (n = 360) Mucho (n = 491)	387,74 460,80 493,74
Dictado	14,760	0,001	Poco (n = 90) Bastante (n = 361) Mucho (n = 491)	411,24 444,07 502,71
Expresión a partir de dibujo	27,036	<0,001	Poco (n = 89) Bastante (n = 361) Mucho (n = 491)	377,96 438,70 511,62
Expresión a partir de frase	17,220	<0,001	Poco (n = 90) Bastante (n = 361) Mucho (n = 491)	415,87 439,90 504,93
Expresión a partir de un tema	10,422	0,005	Poco (n = 90) Bastante (n = 361) Mucho (n = 491)	409,27 456,06 494,26
Total cuadernillo 1	18,995	<0,001	Poco (n = 90) Bastante (n = 363) Mucho (n = 496)	401,33 445,16 510,21
Total cuadernillo 2	20,573	<0,001	Poco (n = 89) Bastante (n = 359) Mucho (n = 490)	384,07 442,77 504,60
Total	23,029	<0,001	Poco (n = 89) Bastante (n = 359) Mucho (n = 490)	388,57 436,97 508,03

Tabla 62. Relación entre el acuerdo de los padres acerca de que los padres leen y escriben con sus hijos y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Existen relaciones estadísticamente significativas ($p<0.001$) en los ejercicios *Completar* (1), *Comprensión lectora*, *Asociación dibujo-palabra*, *Completar* (2), *Expresión a partir de dibujo*, *Expresión a partir de frase*, *Expresión a partir de un tema*, Totales de ambos Cuadernillos, y Total general.

Prueba H de Kruskal-Wallis – P4_4				
Areas evaluadas	² , gl = 2	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	6,611	0,037	Poco (n = 48) Bastante (n = 400) Mucho (n = 479)	397,32 464,77 470,04
Completar	14,242	0,001	Poco (n = 48) Bastante (n = 400) Mucho (n = 479)	350,84 449,47 487,47

Comprensión lectora	20,971	<0,001	Poco (n = 48) Bastante (n = 400) Mucho (n = 479)	329,11 445,53 492,94
Correspondencia gráfica	0,530	0,767	Poco (n = 48) Bastante (n = 400) Mucho (n = 479)	436,98 466,47 464,65
Identificación de frase	7,877	0,019	Poco (n = 48) Bastante (n = 397) Mucho (n = 475)	365,39 469,22 462,82
Completar	3,918	0,141	Poco (n = 48) Bastante (n = 396) Mucho (n = 476)	398,96 463,92 463,86
Asociación dibujo-palabra	4,522	0,104	Poco (n = 48) Bastante (n = 396) Mucho (n = 476)	393,00 453,97 472,74
Dictado	15,778	<0,001	Poco (n = 48) Bastante (n = 397) Mucho (n = 476)	327,61 451,78 482,14
Expresión a partir de dibujo	18,071	<0,001	Poco (n = 48) Bastante (n = 397) Mucho (n = 476)	319,75 450,51 483,99
Expresión a partir de frase	11,746	0,003	Poco (n = 48) Bastante (n = 397) Mucho (n = 476)	346,40 455,12 477,46
Expresión a partir de un tema	8,665	0,013	Poco (n = 48) Bastante (n = 397) Mucho (n = 476)	381,10 447,92 479,96
Total cuadernillo 1	18,719	<0,001	Poco (n = 48) Bastante (n = 400) Mucho (n = 479)	333,53 445,56 492,47
Total cuadernillo 2	17,003	<0,001	Poco (n = 48) Bastante (n = 395) Mucho (n = 475)	321,83 449,06 482,10
Total	19,137	<0,001	Poco (n = 48) Bastante (n = 395) Mucho (n = 475)	316,79 446,54 484,69

Tabla 63. Relación entre el acuerdo de los padres acerca de que animan a sus hijos a realizar actividades de lectura fuera del aula y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Existen relaciones estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en los ejercicios *Identificación de palabras*, *Identificación de frase* y *Expresión a partir de un tema*.

Existen relaciones estadísticamente significativas ($p < 0.001$) en los ejercicios *Completar* (1), *Comprensión lectora*, *Dictado*, *Expresión a partir de dibujo*, *Expresión a partir de frase*, Totales de ambos Cuadernillos y Total general.

4.7. Condiciones para la lectura / Calificaciones

Se han puesto en relación el acuerdo de los padres con las condiciones para la lectura y las calificaciones obtenidas por los alumnos (Tablas 64 a 67).

Prueba H de Kruskal-Wallis – P5_1				
Areas evaluadas	² , gl = 3	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	0,301	0,960	Nada (n = 104)	461,90
			Poco (n = 303)	459,66
			Bastante (n = 312)	453,45
			Mucho (n = 193)	453,57
Completar	7,976	0,047	Nada (n = 104)	514,46
			Poco (n = 303)	462,47
			Bastante (n = 312)	433,81
			Mucho (n = 193)	452,59
Comprensión lectora	7,798	0,050	Nada (n = 104)	512,66
			Poco (n = 303)	460,41
			Bastante (n = 312)	432,80
			Mucho (n = 193)	458,41
Correspondencia gráfica	7,721	0,219	Nada (n = 104)	477,73
			Poco (n = 303)	431,61
			Bastante (n = 312)	463,04
			Mucho (n = 193)	473,58
Identificación de frase	7,556	0,056	Nada (n = 103)	509,53
			Poco (n = 303)	455,97
			Bastante (n = 310)	435,48
			Mucho (n = 190)	446,17
Completar	3,005	0,391	Nada (n = 103)	487,52
			Poco (n = 303)	450,36
			Bastante (n = 309)	445,15
			Mucho (n = 190)	451,25
Asociación dibujo-palabra	2,823	0,420	Nada (n = 102)	490,96
			Poco (n = 303)	545,51
			Bastante (n = 310)	445,21
			Mucho (n = 190)	442,992
Dictado	5,498	,0139	Nada (n = 103)	496,74
			Poco (n = 303)	465,58
			Bastante (n = 310)	435,49
			Mucho (n = 190)	440,17

Expresión a partir de dibujo	5,696	0,127	Nada (n = 103) Poco (n = 303) Bastante (n = 310) Mucho (n = 190)	506,07 457,90 439,05 441,57
Expresión a partir de frase	5,529	0,137	Nada (n = 103) Poco (n = 303) Bastante (n = 310) Mucho (n = 190)	498,98 449,86 434,76 465,22
Expresión a partir de un tema	6,858	0,077	Nada (n = 103) Poco (n = 303) Bastante (n = 310) Mucho (n = 190)	500,69 463,82 443,48 427,82
Total cuadernillo 1	5,886	0,117	Nada (n = 104) Poco (n = 303) Bastante (n = 312) Mucho (n = 193)	508,97 458,27 436,82 457,26
Total cuadernillo 2	7,121	0,068	Nada (n = 102) Poco (n = 303) Bastante (n = 309) Mucho (n = 189)	510,74 457,12 433,31 442,65
Total	8,883	0,031	Nada (n = 102) Poco (n = 303) Bastante (n = 309) Mucho (n = 189)	518,60 455,37 430,69 445,49

Tabla 64. Relación entre el acuerdo de los padres acerca de que sus hijos están en condiciones de leer cuando reconoce las letras y las pronuncia, y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Sólo son estadísticamente significativos ($p < 0.05$) el ejercicio de *Dictado* y el Total general.

Prueba H de Kruskal-Wallis - P5_2				
Áreas evaluadas	² , gl = 3	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	10,468	0,015	Nada (n = 32) Poco (n = 284) Bastante (n = 383) Mucho (n = 195)	408,47 428,30 469,01 439,63
Completar	2,022	0,568	Nada (n = 32) Poco (n = 284) Bastante (n = 383) Mucho (n = 195)	447,39 431,78 450,78 463,96

Comprensión lectora	2,719	0,437	Nada (n = 32)	440,30
			Poco (n = 284)	430,61
			Bastante (n = 383)	449,99
			Mucho (n = 195)	468,39
Correspondencia gráfica	4,024	0,259	Nada (n = 32)	492,02
			Poco (n = 284)	451,65
			Bastante (n = 383)	430,20
			Mucho (n = 195)	468,13
Identificación de frase	0,674	0,879	Nada (n = 32)	437,00
			Poco (n = 283)	435,48
			Bastante (n = 381)	450,18
			Mucho (n = 191)	445,47
Completar	6,682	0,083	Nada (n = 32)	421,66
			Poco (n = 283)	423,09
			Bastante (n = 381)	464,39
			Mucho (n = 192)	437,97
Asociación dibujo-palabra	6,794	0,079	Nada (n = 32)	479,20
			Poco (n = 282)	412,74
			Bastante (n = 381)	460,35
			Mucho (n = 192)	451,60
Dictado	4,578	0,205	Nada (n = 32)	504,69
			Poco (n = 283)	421,99
			Bastante (n = 381)	450,60
			Mucho (n = 192)	455,54
Expresión a partir de dibujo	3,044	0,385	Nada (n = 32)	480,31
			Poco (n = 283)	425,17
			Bastante (n = 381)	455,91
			Mucho (n = 192)	444,38
Expresión a partir de frase	4,382	0,223	Nada (n = 32)	450,88
			Poco (n = 283)	429,20
			Bastante (n = 381)	439,41
			Mucho (n = 192)	476,08
Expresión a partir de un tema	1,059	0,787	Nada (n = 32)	476,88
			Poco (n = 283)	435,90
			Bastante (n = 381)	448,87
			Mucho (n = 192)	443,11
Total cuadernillo 1	2,179	0,536	Nada (n = 32)	443,72
			Poco (n = 284)	431,59
			Bastante (n = 383)	449,92
			Mucho (n = 195)	466,54
Total cuadernillo 2	4,409	0,221	Nada (n = 32)	487,24
			Poco (n = 282)	418,34
			Bastante (n = 381)	451,60
			Mucho (n = 191)	455,06

Total	3,345	0,341	Nada (n = 32)	483,39
			Poco (n = 282)	422,94
			Bastante (n = 381)	446,44
			Mucho (n = 191)	459,19

Tabla 65. Relación entre el acuerdo de los padres acerca de que sus hijos están en condiciones de leer cuando reconoce palabras, y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Sólo es estadísticamente significativo ($p < 0.05$) el ejercicio *Identificación de palabras*.

Prueba H de Kruskal-Wallis – P5_3				
Areas evaluadas	² , gl = 3	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	37,286	<0,001	Nada (n = 27)	312,74
			Poco (n = 98)	385,72
			Bastante (n = 436)	466,86
			Mucho (n = 352)	475,69
Completar	68,114	<0,001	Nada (n = 27)	193,30
			Poco (n = 98)	321,08
			Bastante (n = 436)	467,08
			Mucho (n = 352)	502,58
Comprensión lectora	59,954	<0,001	Nada (n = 27)	218,69
			Poco (n = 98)	333,27
			Bastante (n = 436)	459,08
			Mucho (n = 352)	507,15
Correspondencia gráfica	4,690	0,196	Nada (n = 27)	385,17
			Poco (n = 98)	421,71
			Bastante (n = 436)	468,93
			Mucho (n = 352)	457,56
Identificación de frase	31,042	<0,001	Nada (n = 27)	288,15
			Poco (n = 98)	362,28
			Bastante (n = 434)	470,44
			Mucho (n = 347)	470,94
Completar	50,982	<0,001	Nada (n = 27)	262,94
			Poco (n = 98)	347,23
			Bastante (n = 433)	475,82
			Mucho (n = 348)	470,45
Asociación dibujo-palabra	58,376	<0,001	Nada (n = 27)	234,83
			Poco (n = 98)	313,46
			Bastante (n = 433)	466,86
			Mucho (n = 348)	493,27

Dictado	46,585	<0,001	Nada (n = 27)	242,30
			Poco (n = 98)	335,42
			Bastante (n = 434)	462,60
			Mucho (n = 348)	493,09
Expresión a partir de dibujo	56,781	<0,001	Nada (n = 27)	214,70
			Poco (n = 98)	325,67
			Bastante (n = 434)	464,06
			Mucho (n = 348)	496,16
Expresión a partir de frase	48,238	<0,001	Nada (n = 27)	271,35
			Poco (n = 98)	331,43
			Bastante (n = 434)	456,73
			Mucho (n = 348)	499,28
Expresión a partir de un tema	35,685	<0,001	Nada (n = 27)	287,56
			Poco (n = 98)	348,95
			Bastante (n = 434)	464,21
			Mucho (n = 348)	483,76
Total cuadernillo 1	64,033	<0,001	Nada (n = 27)	200,20
			Poco (n = 98)	321,47
			Bastante (n = 436)	463,65
			Mucho (n = 352)	506,19
Total cuadernillo 2	70,398	<0,001	Nada (n = 27)	203,30
			Poco (n = 98)	299,13
			Bastante (n = 432)	465,73
			Mucho (n = 347)	498,73
Total	75,353	<0,001	Nada (n = 27)	192,13
			Poco (n = 98)	296,37
			Bastante (n = 432)	464,24
			Mucho (n = 347)	502,24

Tabla 66. Relación entre el acuerdo de los padres acerca de que sus hijos están en condiciones de leer cuando lee y comprende frases, y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Salvo en el caso del ejercicio de *Correspondencia gráfica*, en todos los demás existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.001$).

Prueba H de Kruskal-Wallis – P5_4				
Áreas evaluadas	² , gl = 3	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	29,559	<0,001	Nada (n = 54)	404,43
			Poco (n = 120)	376,76
			Bastante (n = 241)	457,98
			Mucho (n = 486)	471,05
Completar	72,606	<0,001	Nada (n = 54)	285,53
			Poco (n = 120)	315,37
			Bastante (n = 241)	470,99
			Mucho (n = 486)	492,96
Comprensión lectora	64,361	<0,001	Nada (n = 54)	275,95
			Poco (n = 120)	335,85
			Bastante (n = 241)	466,11
			Mucho (n = 486)	491,39
Correspondencia gráfica	4,012	0,260	Nada (n = 54)	471,81
			Poco (n = 120)	409,68
			Bastante (n = 241)	448,65
			Mucho (n = 486)	460,06
Identificación de frase	33,574	<0,001	Nada (n = 54)	314,89
			Poco (n = 120)	380,17
			Bastante (n = 240)	453,31
			Mucho (n = 479)	475,47
Completar	37,995	<0,001	Nada (n = 54)	362,41
			Poco (n = 120)	355,04
			Bastante (n = 240)	470,01
			Mucho (n = 479)	468,04
Asociación dibujo-palabra	61,076	<0,001	Nada (n = 54)	326,30
			Poco (n = 120)	307,83
			Bastante (n = 240)	467,73
			Mucho (n = 479)	485,09
Dictado	60,559	<0,001	Nada (n = 54)	303,05
			Poco (n = 120)	316,97
			Bastante (n = 240)	469,34
			Mucho (n = 480)	485,46
Expresión a partir de dibujo	60,136	<0,001	Nada (n = 54)	292,32
			Poco (n = 120)	322,99
			Bastante (n = 239)	469,56
			Mucho (n = 480)	484,17
Expresión a partir de frase	54,516	<0,001	Nada (n = 54)	289,62
			Poco (n = 120)	348,76
			Bastante (n = 240)	447,20
			Mucho (n = 480)	490,10

Expresión a partir de un tema	48,075	<0,001	Nada (n = 54) Poco (n = 120) Bastante (n = 240) Mucho (n = 480)	295,05 360,92 448,76 485,67
Total cuadernillo 1	71,544	<0,001	Nada (n = 54) Poco (n = 120) Bastante (n = 241) Mucho (n = 486)	277,48 315,28 469,47 494,63
Total cuadernillo 2	80,340	<0,001	Nada (n = 54) Poco (n = 120) Bastante (n = 239) Mucho (n = 477)	266,10 303,73 461,44 493,49
Total	87,779	<0,001	Nada (n = 54) Poco (n = 120) Bastante (n = 239) Mucho (n = 477)	262,31 295,10 461,88 495,86

Tabla 67. Relación entre el acuerdo de los padres acerca de que sus hijos están en condiciones de leer cuando lee y comprende textos breves, y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Salvo en el ejercicio de *Correspondencia gráfica*, en todos los demás existen diferencias estadísticamente significativas ($p<0.001$).

4.8. Uso biblioteca escuela / Calificaciones

Se han puesto en relación el uso de la biblioteca de la escuela y las calificaciones obtenidas por los alumnos (Tabla 68).

Prueba H de Kruskal-Wallis – P6				
Areas evaluadas	² , gl = 3	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	1,595	0,661	Nada (n = 441)	472,10
			Poco (n = 176)	460,93
			Bastante (n = 234)	485,03
			Mucho (n = 95)	474,88
Completar	6,271	0,099	Nada (n = 441)	457,66
			Poco (n = 176)	460,58
			Bastante (n = 234)	494,43
			Mucho (n = 95)	519,41
Comprensión lectora	10,419	0,015	Nada (n = 441)	457,15
			Poco (n = 176)	462,45
			Bastante (n = 234)	480,90
			Mucho (n = 95)	551,61
Correspondencia gráfica	1,786	0,618	Nada (n = 441)	471,09
			Poco (n = 176)	491,46
			Bastante (n = 234)	458,55
			Mucho (n = 95)	488,24

Identificación de frase	5,634	0,131	Nada (n = 436)	461,91
			Poco (n = 175)	442,84
			Bastante (n = 233)	491,56
			Mucho (n = 94)	499,65
Completar	3,409	0,333	Nada (n = 436)	465,89
			Poco (n = 174)	449,29
			Bastante (n = 234)	489,78
			Mucho (n = 94)	473,19
Asociación dibujo-palabra	7,869	0,049	Nada (n = 436)	463,30
			Poco (n = 174)	437,68
			Bastante (n = 234)	480,79
			Mucho (n = 94)	529,05
Dictado	4,937	0,176	Nada (n = 436)	464,81
			Poco (n = 175)	453,03
			Bastante (n = 234)	469,85
			Mucho (n = 94)	526,06
Expresión a partir de dibujo	7,470	0,058	Nada (n = 436)	460,55
			Poco (n = 174)	441,25
			Bastante (n = 234)	483,96
			Mucho (n = 94)	527,32
Expresión a partir de frase	9,714	0,021	Nada (n = 436)	457,16
			Poco (n = 175)	447,35
			Bastante (n = 234)	482,72
			Mucho (n = 94)	540,07
Expresión a partir de un tema	7,833	0,050	Nada (n = 436)	461,98
			Poco (n = 175)	449,13
			Bastante (n = 234)	474,25
			Mucho (n = 94)	535,45
Total cuadernillo 1	8,423	0,038	Nada (n = 441)	457,75
			Poco (n = 176)	462,13
			Bastante (n = 234)	483,02
			Mucho (n = 95)	544,23
Total cuadernillo 2	8,925	0,030	Nada (n = 436)	456,50
			Poco (n = 172)	441,47
			Bastante (n = 233)	481,91
			Mucho (n = 94)	535,40
Total	8,593	0,035	Nada (n = 436)	456,06
			Poco (n = 172)	447,46
			Bastante (n = 233)	476,86
			Mucho (n = 94)	538,99

Tabla 68. Relación entre el uso de la biblioteca de la escuela y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Existe relación estadísticamente significativa ($p < 0.05$) en los ejercicios *Comprensión lectora*, *Expresión a partir de frase*, Totales de ambos Cuadernillos y Total general.

4.9. Uso otras bibliotecas / Calificaciones

Se han puesto en relación el uso de otras bibliotecas y las calificaciones obtenidas por los alumnos (Tabla 69).

Prueba H de Kruskal-Wallis – P7				
Áreas evaluadas	² , gl = 3	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	1,965	0,580	Nada (n = 454)	463,18
			Poco (n = 173)	473,01
			Bastante (n = 214)	477,06
			Mucho (n = 100)	490,05
Completar	17,726	0,001	Nada (n = 454)	442,38
			Poco (n = 173)	484,07
			Bastante (n = 214)	478,76
			Mucho (n = 100)	561,72
Comprensión lectora	20,044	<0,001	Nada (n = 454)	441,76
			Poco (n = 173)	484,03
			Bastante (n = 214)	476,54
			Mucho (n = 100)	569,36
Correspondencia gráfica	3,161	0,367	Nada (n = 454)	456,37
			Poco (n = 173)	496,51
			Bastante (n = 214)	481,08
			Mucho (n = 100)	471,73
Identificación de frase	3,344	0,342	Nada (n = 447)	455,94
			Poco (n = 173)	490,04
			Bastante (n = 214)	462,83
			Mucho (n = 100)	490,18
Completar	2,390	0,495	Nada (n = 448)	458,51
			Poco (n = 172)	463,20
			Bastante (n = 214)	478,74
			Mucho (n = 100)	491,13
Asociación dibujo-palabra	7,469	0,058	Nada (n = 448)	446,86
			Poco (n = 173)	478,51
			Bastante (n = 213)	476,48
			Mucho (n = 100)	521,77
Dictado	12,140	0,007	Nada (n = 448)	436,44
			Poco (n = 173)	496,15
			Bastante (n = 214)	492,71
			Mucho (n = 100)	507,79
Expresión a partir de dibujo	7,187	0,066	Nada (n = 448)	445,19
			Poco (n = 173)	481,78
			Bastante (n = 214)	484,16
			Mucho (n = 100)	511,74
Expresión a partir de frase	11,663	0,009	Nada (n = 448)	442,20
			Poco (n = 173)	471,67
			Bastante (n = 214)	490,22
			Mucho (n = 100)	529,70

Expresión a partir de un tema	9,635	0,022	Nada (n = 448)	453,59
			Poco (n = 173)	499,99
			Bastante (n = 214)	448,13
			Mucho (n = 100)	519,72
Total cuadernillo 1	18,669	<0,001	Nada (n = 454)	442,01
			Poco (n = 173)	487,25
			Bastante (n = 214)	473,83
			Mucho (n = 100)	568,45
Total cuadernillo 2	11,673	0,009	Nada (n = 447)	437,79
			Poco (n = 172)	490,46
			Bastante (n = 213)	480,04
			Mucho (n = 100)	524,78
Total	15,274	0,002	Nada (n = 447)	437,61
			Poco (n = 172)	487,47
			Bastante (n = 213)	472,32
			Mucho (n = 100)	547,17

Tabla 69. Relación entre el uso de otras bibliotecas y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Existe relación estadísticamente significativa ($p<0.005$) en el ejercicio *Expresión a partir de un tema*.

Existe relación estadísticamente significativa ($p<0.01$) en los ejercicios *Completar* (1), *Comprension lectora*, *Dictado*, *Expresión a partir de frase*, totales de ambos Cuadernillos, y Total general.

4.10. Percepción de problemas / Calificaciones

Se han puesto en relación la percepción de diversos problemas y las calificaciones obtenidas por los alumnos (Tablas 70 a 73).

Prueba H de Kruskal-Wallis – P13				
Areas evaluadas	² , gl = 3	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	9,310	0,025	Poco importante (n = 490)	456,19
			Algo importante (n = 278)	482,61
			Bastante importante (n = 107)	436,19
			Muy importante (n = 43)	405,77
Completar	4,623	0,202	Poco importante (n = 490)	458,98
			Algo importante (n = 278)	473,90
			Bastante importante (n = 107)	455,02
			Muy importante (n = 43)	383,43

Comprensión lectora	8,980	0,030	Poco importante (n = 490)	452,57
			Algo importante (n = 278)	487,34
			Bastante importante (n = 107)	455,37
			Muy importante (n = 43)	368,71
Correspondencia gráfica	2,851	0,415	Poco importante (n = 490)	451,31
			Algo importante (n = 278)	481,11
			Bastante importante (n = 107)	451,20
			Muy importante (n = 43)	433,73
Identificación de frase	6,015	0,111	Poco importante (n = 486)	449,63
			Algo importante (n = 276)	475,49
			Bastante importante (n = 106)	463,60
			Muy importante (n = 43)	384,19
Completar	9,068	0,028	Poco importante (n = 486)	463,15
			Algo importante (n = 277)	464,99
			Bastante importante (n = 106)	436,04
			Muy importante (n = 42)	364,30
Asociación dibujo-palabra	8,682	0,034	Poco importante (n = 485)	455,82
			Algo importante (n = 277)	477,87
			Bastante importante (n = 106)	439,73
			Muy importante (n = 43)	357,19
Dictado	6,229	0,101	Poco importante (n = 486)	459,01
			Algo importante (n = 277)	472,26
			Bastante importante (n = 106)	438,89
			Muy importante (n = 43)	370,03
Expresión a partir de dibujo	9,870	0,020	Poco importante (n = 486)	465,60
			Algo importante (n = 276)	469,10
			Bastante importante (n = 106)	418,12
			Muy importante (n = 43)	356,77
Expresión a partir de frase	3,362	,0339	Poco importante (n = 486)	460,47
			Algo importante (n = 277)	467,63
			Bastante importante (n = 106)	426,27
			Muy importante (n = 43)	414,48
Expresión a partir de un tema	3,867	0,276	Poco importante (n = 486)	459,15
			Algo importante (n = 277)	470,47
			Bastante importante (n = 106)	421,82
			Muy importante (n = 43)	421,98
Total cuadernillo 1	8,984	0,030	Poco importante (n = 490)	452,07
			Algo importante (n = 278)	488,84
			Bastante importante (n = 107)	454,19
			Muy importante (n = 43)	367,74
Total cuadernillo 2	9,672	0,022	Poco importante (n = 485)	459,81
			Algo importante (n = 275)	472,83
			Bastante importante (n = 106)	424,21
			Muy importante (n = 42)	349,63

Total	7,749	0,051	Poco importante (n = 485)	453,58
			Algo importante (n = 275)	477,88
			Bastante importante (n = 106)	433,45
			Muy importante (n = 42)	365,14

Tabla 70. Relación entre la posible percepción como problema el hecho de que en el grupo de su hijo/hija hayan alumnos/alumnas que sepan leer mejor o peor que el/la suyo/suya, y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Existe relación estadísticamente significativa ($p<0.05$) en los ejercicios *Identificación de palabras*, *Comprensión lectora*, *Completar* (2), *Asociación dibujo-palabra*, *Expresión a partir de dibujo*, *Expresión a partir de frase*, y Totales de ambos Cuadernillos.

Prueba H de Kruskal-Wallis – P14				
Areas evaluadas	² , gl = 3	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	9,621	0,022	Poco importante (n = 26)	356,58
			Algo importante (n = 117)	440,12
			Bastante importante (n = 378)	467,72
			Muy importante (n = 392)	458,36
Completar	7,634	0,054	Poco importante (n = 26)	376,29
			Algo importante (n = 117)	409,91
			Bastante importante (n = 378)	467,01
			Muy importante (n = 392)	466,75
Comprensión lectora	8,811	0,032	Poco importante (n = 26)	330,87
			Algo importante (n = 117)	428,91
			Bastante importante (n = 378)	460,98
			Muy importante (n = 392)	469,91
Correspondencia gráfica	2,702	0,440	Poco importante (n = 26)	417,73
			Algo importante (n = 117)	432,05
			Bastante importante (n = 378)	453,66
			Muy importante (n = 392)	470,27
Identificación de frase	4,322	0,229	Poco importante (n = 26)	383,79
			Algo importante (n = 117)	428,96
			Bastante importante (n = 376)	453,96
			Muy importante (n = 387)	465,15
Completar	9,641	0,022	Poco importante (n = 26)	367,60
			Algo importante (n = 117)	414,00
			Bastante importante (n = 376)	468,44
			Muy importante (n = 387)	456,70

Asociación dibujo-palabra	8,062	0,045	Poco importante (n = 26)	325,67
			Algo importante (n = 117)	430,75
			Bastante importante (n = 376)	460,48
			Muy importante (n = 387)	462,18
Dictado	5,033	0,169	Poco importante (n = 26)	369,27
			Algo importante (n = 117)	424,53
			Bastante importante (n = 377)	465,15
			Muy importante (n = 387)	457,74
Expresión a partir de dibujo	5,627	0,131	Poco importante (n = 26)	386,69
			Algo importante (n = 117)	414,31
			Bastante importante (n = 377)	456,96
			Muy importante (n = 387)	467,64
Expresión a partir de frase	7,289	0,063	Poco importante (n = 26)	432,40
			Algo importante (n = 117)	397,07
			Bastante importante (n = 377)	461,57
			Muy importante (n = 387)	465,29
Expresión a partir de un tema	2,759	0,430	Poco importante (n = 26)	430,90
			Algo importante (n = 117)	422,96
			Bastante importante (n = 377)	464,40
			Muy importante (n = 387)	454,80
Total cuadernillo 1	8,668	0,034	Poco importante (n = 26)	342,98
			Algo importante (n = 117)	417,10
			Bastante importante (n = 378)	465,02
			Muy importante (n = 392)	468,74
Total cuadernillo 2	7,401	0,060	Poco importante (n = 26)	371,85
			Algo importante (n = 117)	405,46
			Bastante importante (n = 374)	463,41
			Muy importante (n = 387)	461,59
Total	8,774	0,032	Poco importante (n = 26)	351,58
			Algo importante (n = 117)	406,48
			Bastante importante (n = 374)	464,38
			Muy importante (n = 387)	461,71

Tabla 71. Relación entre la posible percepción como problema el hecho de que en, en general, exista poca coordinación entre los centros escolares y las familias, y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Existe relación estadísticamente significativa ($p<0.05$) en los ejercicios *Identificación de palabras*, *Comprensión lectora*, *Completar* (2), *Asociación dibujo-palabra*, Total del Cuadernillo 1, y Total general.

Prueba H de Kruskal-Wallis – P15				
Áreas evaluadas	² , gl = 3	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	8,602	0,035	Poco importante (n = 557)	446,27
			Algo importante (n = 114)	432,50
			Bastante importante (n = 88)	386,00
			Muy importante (n = 116)	443,14
Completar	10,130	0,017	Poco importante (n = 557)	452,98
			Algo importante (n = 114)	396,89
			Bastante importante (n = 88)	381,33
			Muy importante (n = 116)	449,45
Comprensión lectora	11,108	0,011	Poco importante (n = 557)	449,93
			Algo importante (n = 114)	407,58
			Bastante importante (n = 88)	369,36
			Muy importante (n = 116)	462,69
Correspondencia gráfica	1,788	0,618	Poco importante (n = 557)	438,20
			Algo importante (n = 114)	427,17
			Bastante importante (n = 88)	468,10
			Muy importante (n = 116)	424,85
Identificación de frase	6,302	0,098	Poco importante (n = 555)	446,39
			Algo importante (n = 112)	402,10
			Bastante importante (n = 87)	394,84
			Muy importante (n = 114)	438,72
Completar	14,152	0,003	Poco importante (n = 555)	450,93
			Algo importante (n = 112)	397,67
			Bastante importante (n = 87)	372,78
			Muy importante (n = 114)	437,79
Asociación dibujo-palabra	8,291	0,040	Poco importante (n = 555)	443,07
			Algo importante (n = 112)	403,95
			Bastante importante (n = 87)	380,10
			Muy importante (n = 114)	464,30
Dictado	8,424	0,038	Poco importante (n = 556)	446,60
			Algo importante (n = 112)	401,99
			Bastante importante (n = 87)	377,93
			Muy importante (n = 114)	454,43
Expresión a partir de dibujo	12,860	0,005	Poco importante (n = 556)	448,04
			Algo importante (n = 112)	366,72
			Bastante importante (n = 87)	403,28
			Muy importante (n = 114)	462,67
Expresión a partir de frase	19,099	< 0,001	Poco importante (n = 556)	444,99
			Algo importante (n = 112)	370,14
			Bastante importante (n = 87)	382,59
			Muy importante (n = 114)	490,01

Expresión a partir de un tema	13,464	0,004	Poco importante (n = 556)	444,62
			Algo importante (n = 112)	364,68
			Bastante importante (n = 87)	420,12
			Muy importante (n = 114)	468,55
Total cuadernillo 1	11,663	0,009	Poco importante (n = 557)	452,61
			Algo importante (n = 114)	397,71
			Bastante importante (n = 88)	371,13
			Muy importante (n = 116)	458,16
Total cuadernillo 2	15,434	0,001	Poco importante (n = 553)	448,05
			Algo importante (n = 112)	371,97
			Bastante importante (n = 87)	375,56
			Muy importante (n = 114)	467,59
Total	14,371	0,002	Poco importante (n = 553)	447,21
			Algo importante (n = 112)	376,82
			Bastante importante (n = 87)	374,55
			Muy importante (n = 114)	467,68

Tabla 72. Relación entre la posible percepción como problema el hecho de que se inicie a los niños en la actividad de leer antes de Primaria, y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Existen diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) en los ejercicios *Identificación de palabras*, *Completar* (1), *Comprensión lectora*, *Asociación dibujo-palabra* y *Dictado*.

Existen relaciones estadísticamente significativas ($p<0.01$) en los ejercicios *Completar* (2), *Expresión a partir de dibujo*, *Expresión a partir de frase*, *Expresión a partir de un tema*, Totales de ambos Cuadernillos, y Total general.

Prueba H de Kruskal-Wallis – P16				
Areas evaluadas	² , gl = 3	p	Categorías	Rango promedio
Identificación de palabras	8,893	0,031	Poco importante (n = 316)	460,03
			Algo importante (n = 209)	432,60
			Bastante importante (n = 183)	420,41
			Muy importante (n = 165)	416,87
Completar	10,325	0,016	Poco importante (n = 316)	470,57
			Algo importante (n = 209)	431,22
			Bastante importante (n = 183)	414,02
			Muy importante (n = 165)	405,51
Comprensión lectora	8,163	0,043	Poco importante (n = 316)	465,03
			Algo importante (n = 209)	433,93
			Bastante importante (n = 183)	402,57
			Muy importante (n = 165)	425,40

Correspondencia gráfica	0,216	0,975	Poco importante (n = 316)	439,30
			Algo importante (n = 209)	429,98
			Bastante importante (n = 183)	439,57
			Muy importante (n = 165)	438,64
Identificación de frase	1,505	0,681	Poco importante (n = 316)	444,08
			Algo importante (n = 207)	435,61
			Bastante importante (n = 180)	420,41
			Muy importante (n = 163)	424,75
Completar	20,383	< 0,001	Poco importante (n = 316)	466,52
			Algo importante (n = 206)	447,45
			Bastante importante (n = 180)	392,56
			Muy importante (n = 164)	397,29
Asociación dibujo-palabra	4,928	0,177	Poco importante (n = 316)	457,95
			Algo importante (n = 207)	420,08
			Bastante importante (n = 179)	419,23
			Muy importante (n = 164)	418,89
Dictado	7,071	0,070	Poco importante (n = 316)	461,44
			Algo importante (n = 207)	431,94
			Bastante importante (n = 180)	411,45
			Muy importante (n = 164)	408,48
Expresión a partir de dibujo	10,356	0,016	Poco importante (n = 316)	469,15
			Algo importante (n = 207)	420,72
			Bastante importante (n = 180)	406,10
			Muy importante (n = 164)	413,67
Expresión a partir de frase	4,557	0,207	Poco importante (n = 316)	456,35
			Algo importante (n = 207)	415,52
			Bastante importante (n = 180)	428,14
			Muy importante (n = 164)	420,68
Expresión a partir de un tema	8,490	0,037	Poco importante (n = 316)	462,00
			Algo importante (n = 207)	421,95
			Bastante importante (n = 180)	401,22
			Muy importante (n = 164)	431,23
Total cuadernillo 1	8,316	0,040	Poco importante (n = 316)	467,75
			Algo importante (n = 209)	431,74
			Bastante importante (n = 183)	406,96
			Muy importante (n = 165)	418,10
Total cuadernillo 2	9,778	0,021	Poco importante (n = 316)	466,50
			Algo importante (n = 206)	420,92
			Bastante importante (n = 179)	402,43
			Muy importante (n = 163)	414,26
Total	8,065	0,045	Poco importante (n = 316)	463,66
			Algo importante (n = 206)	419,75
			Bastante importante (n = 179)	406,31
			Muy importante (n = 163)	416,98

Tabla 73. Relación entre la posible percepción como problema el hecho de que se exija a los niños un buen dominio de lectura en 1° de Primaria, y las calificaciones obtenidas en los distintos ejercicios.

Existen diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) en los ejercicios *Identificación de palabras*, *Completar* (1), *Comprensión lectora*, *Expresión a partir de dibujo*, *Expresión a partir de un tema*, total de ambos Cuadernillos, y Total general.

Existen diferencias estadísticamente significativas ($p<0,01$) en el ejercicio *Completar* (2).

5. INCIDENCIAS

Ponemos de relieve la existencia de diversas incidencias, que, en mayor o menor medida, repercuten negativamente sobre los resultados obtenidos, o han imposibilitado hallarlos de forma optima.

- A. En muchos Cuadernillos (unos 100) no figuran los códigos, sean del Centro, o de la muestra intracentro. Lo mismo ocurre con muchos Cuestionarios de padres y de profesores.
- B. En el texto de los *Criterios de corrección de la prueba de logro de los niños*, dice textualmente que cada ejercicio se valora "siempre sobre 10 para que sea más fácil". Pero no ha ocurrido así, y se ha valorado sobre 1 cada ejercicio. Se incluye la fotocopia de unos Cuadernillos que lo demuestran.
- C. Además, el error de asignación de calificaciones en algunos de los Cuadernillos, llevó a que los valores máximos en ambos Cuadernillos fuera de 11.
- D. Tenemos la sospecha de que se han seguido diversos criterios de valoración, dado que consideramos prácticamente imposibles (dado el tamaño de la muestra de alumnos) los efectos *techo* en las calificaciones de algunos de los ejercicios.
- E. En la descripción del tipo de Centro por parte de los profesores, contamos con dos informaciones que deberían ser coincidentes, aunque no lo son. Se trata de la información que extrajimos de la página *web* del Ministerio en el momento de realizar el muestreo, en cuanto a la titularidad del Centro, y de la respuesta de los profesores en el protocolo correspondiente.

F. Los padres no entendieron los enunciados de los ítems 8, 9, 10, 11 y 12. En lugar de responder a cada uno de los subapartados, realizaron una única respuesta, lo cual ha invalidado estos ítems para establecer la posible vinculación con las calificaciones de sus hijos.

G. Existen muchos *missings* en las respuestas de los padres.

RESUMEN DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

• Datos generales

La investigación se ha desarrollado en 14 de las 17 Comunidades Autónomas más Ceuta y Melilla.

Se ha aplicado en 75 colegios repartidos por todo el territorio del Estado, afectando a una muestra significativa de más de 1500 niños. Centros y colegios se han seleccionado de manera aleatoria.

El número de datos extraídos de los cruces de información resultantes de las pruebas aplicados a alumnos y cuestionarios a padres y profesores supera los 50.000.

Pruebas y cuestionarios se han presentado en castellano, euskera y gallego.

• Introducción

La investigación sobre iniciación a la lectura y la escritura en Educación Infantil se enmarca en el compromiso del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para fomentar la lectura y la escritura en el ámbito escolar, y forma parte de las acciones llevadas a cabo dentro del Plan Nacional de Fomento de la Lectura.

Esta preocupación se concreta en el encargo que se realiza en el año 2001 al Instituto Superior de Formación del Profesorado para llevar a cabo una investigación de carácter exploratorio sobre EL INICIO DE LA LECTO-ESCRITURA EN EDADES TEMPRANAS.

El objetivo de esta investigación se centra en la obtención de datos significativos sobre el desarrollo de las capacidades lectoescritoras del alumnado escolarizado con anterioridad a la Educación primaria. Los datos hacen referencia igualmente a las convicciones didácticas, las valoraciones metodológicas y a las prácticas cotidianas del profesorado, así como a las creencias y valoraciones de los padres y a la influencia del entorno en el desarrollo de las capacidades lectoescritoras.

La hipótesis general que se establece en este estudio incide en el supuesto de que una intervención educativa desarrollada en el segundo ciclo de Educación Infantil acerca de la iniciación a los procesos de lectura y escritura mejora sustancialmente la calidad de este tipo de habilidades, tanto en su desarrollo como en su tratamiento metodológico a lo largo de toda la Educación Primaria, y por supuesto, a partir de ahí en la creación de habilidades lectoras y de lectores en la adolescencia.

Respecto a la comprobación de este supuesto en el desarrollo de la investigación, hasta el momento presente hemos de señalar que es posible anticipar ya algunas conclusiones:

Con respecto a los **PROFESORES**:

1. Parece deducirse que utilizan métodos combinados (63.24%), aunque por los datos que se aportan para la valoración de las habilidades lectoras se constatan determinados desconocimientos y/o confusión en las bases y aspectos específicos que perfilan la aplicación de una concreta metodología de desarrollo temprano de habilidades de lectura y escritura.
2. En consecuencia, nada tiene que extrañarnos que el 94% del profesorado se incline por demandar formación para paliar la carencia del conocimiento de técnicas y métodos científicamente fundamentados sobre la enseñanza-aprendizaje lectora en Educación Infantil.
3. Por su parte, y en la misma línea, el 78% del profesorado indica también como un problema la carencia de un apoyo legislativo para desarrollar las habilidades lectoras en Educación Infantil. Desde esta perspectiva, esta conclusión viene a apoyar las decisiones adoptadas en el proyecto de Ley de Calidad.
4. Se señala, igualmente, la relevancia del entorno familiar en la consolidación de la habilidad lectora. Así, consideran importante "que los padres lean con los hijos" el 100% de los profesores consultados, y que "lean en casa para reforzar la labor de la escuela" el 100% de los profesores consultados.
5. Parece destacable el hecho de que los problemas de coordinación pedagógica afectan a estas cuestiones de manera más relevante que otros que pudiéramos considerar organizativos. Y así la investigación ofrece resultados, sobre la estimación de los profesores, del siguiente orden:

- a) Falta de coordinación entre el centro escolar y la familia (96%)
- b) Falta de coordinación entre Educación Infantil y Educación Primaria (93%)
- c) Elevada ratio profesor/alumno (77%)

6. Finalmente se ponen de relieve dos de los objetivos esenciales que se señalan para el dominio de la habilidad lectora:

- Lograr en los niños la autonomía en el trabajo personal. (97%)
- Conseguir que los niños disfruten con la lectura de los distintos tipos de texto. (97%)

Con respecto a los **PADRES**:

1. Los problemas de coordinación no son sólo internos, sino también externos al ámbito estrictamente escolar. Es importante que sea igualmente reclamada esta coordinación por un 90% de los padres encuestados, que consideran un problema importante la falta de coordinación entre la escuela y la familia en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.
2. No sólo los profesores, sino también los padres, se muestran, en consecuencia, muy de acuerdo con la necesidad del apoyo familiar para el desarrollo de habilidades lectoras. El 73.6% de los padres están muy de acuerdo en considerar que la lectura compartida en familia favorece este aprendizaje.
3. Si se llegara a la necesaria coordinación, descendería el porcentaje que nos revela la tercera conclusión. Los padres afirman que, en un 62% de los casos sus hijos nunca sacan cuentos ni de las bibliotecas escolares ni de otras bibliotecas.
4. Finalmente, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación se está generalizando cada vez más aún en edades tempranas. Un 70% de los padres considera que actividades con el ordenador ayudan a los niños en el aprendizaje de la lectoescritura.

Con respecto a los **ALUMNOS**, analizando los diferentes ítems parece observarse:

1. Una estimable capacidad productiva de los alumnos, así como una eficaz coordinación motriz básica, que les conduce a lograr destrezas relevantes en su capacitación inicial para la lectura en el primer caso y para la escritura en el segundo.

2. Los ítems relacionados solamente con la motricidad fina no actúan como elementos diferenciadores en los resultados finales.
3. En el ítem de Dictado y Redacción se observa, quizá, una cierta falta de capacidad de nuestros niños para expresarse por escrito, ello expresa una cierta falta de creatividad, de adquisición de vocabulario y de hábito de escritura. Como es comprensible en relación con las dificultades de aprendizaje y el desarrollo madurativo del niño la capacidad en habilidades escritas es inferior a la capacidad en habilidades lectoras. Si bien se constata, según los centros, mayores o menores equilibrios en el desarrollo conjunto de estas habilidades, según se observa a continuación.
4. El tamaño de la población revela datos significativos que se concretan en:
 - En los núcleos de población mayores parece detectarse que los centros educativos prestan una mayor atención al desarrollo en los niños, de capacidades de comprensión y de expresión lectoras, sin abandonar un nivel destacable en destrezas de escritura, mientras que en poblaciones de tamaño medio (más de 2000 habitantes y menos de 100.000) se observa un porcentaje más equilibrado, aunque más bajo en su conjunto, entre estas destrezas y las de escritura.
 - Por otra parte destaca el hecho de que en aquellas poblaciones más caracterizadas por su condición rural y pequeño tamaño, el logro es superior en la mayoría de las competencias al de las poblaciones de tamaño medio y más cercano al de las poblaciones de tamaño grande.
5. Se observa en todos los ítems que componen la prueba que la diferencia de género influye siempre en los resultados finales hasta el punto de afirmar que las niñas sobresalen sobre los niños en todos los casos, particularmente en cuanto a habilidades de comprensión y expresión escrita, así como en las destrezas de lectura mecánica.
6. Parece observarse un alto porcentaje de homogeneidad entre grupos de colegios de determinados ámbitos espaciales del Estado, que alcanzan al 60% de la distribución total de la muestra. En el resto se observan grandes diferencias entre los bloques de habilidades objeto de la investigación. De manera singular, en algunos grupos de centros, se detecta una discrepancia no deseable entre aquellas habilidades más directamente relacionadas con la comprensión lectora que con la expresión escrita. Esta cuestión se agudiza mucho más

cuando se trata de observar el aspecto creador del uso escrito de la lengua, es decir, la creación escrita.

7. En términos generales no se detecta una diferencia significativa en cuanto a la titularidad de los centros que componen la muestra, a excepción de una ligera deficiencia en cuanto a logros:

- En habilidades básicas, como es la percepción, los logros resultan superiores en los centros de titularidad pública.
- Mientras que es en los centros concertados donde se produce un porcentaje superior de logro en relación con la habilidad de la creación escrita.

ALGUNAS COSAS QUE SABEN LOS NIÑOS DE LECTURA Y ESCRITURA ANTES DEL INICIO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA¹

David Barton

Universidad de Lancaster. Reino Unido

INTRODUCCIÓN

1. La extensión de las *literacies* en los contextos diarios.
2. El aprendizaje en los contextos diarios.
3. Conclusión: llegar a ser investigador de prácticas.
4. Implicación de los niños en las prácticas de la *literacy* en casa en tiempos de cambio

INTRODUCCIÓN

Los lazos entre el hogar y la escuela, o más en general, la relación entre la vida diaria y el mundo de la escuela, ha interesado durante muchos años a los educadores. Han existido perspectivas muy diferentes respecto a esta cuestión, la cual, en último término, trata del significado e impacto de la educación. Estudios recientes se han centrado en la lectura y escritura y han investigado las diferencias entre el leer y escribir en casa y en la escuela. La mayoría de los estudios parten de la situación educativa y luego investigan si las prácticas escolares se manifiestan en el hogar.

En este artículo no comenzaré por la escuela; prefiero empezar por el hogar. Describiré un estudio detallado de la lectura y escritura en la vida ordinaria de la gente, documentando las vidas de los adultos en sus hogares y comunidades.

Quiero sugerir que ese es el mundo en donde los niños empiezan a experimentar la lectura y escritura, y que antes de ir al colegio, aprenden mucho acerca de leer y escribir. De modo decisivo, quiero sostener que el

¹ Este artículo, de su original en inglés ha sido traducido por Juan Carlos Torres Díaz.

asunto es mucho más amplio que si los niños aprenden o no, a leer y escribir antes de ir a la escuela; lo que es realmente de interés es qué es lo que los niños aprenden *sobre* leer y escribir", y esto es mucho más extenso que los puntos metalingüísticos referentes al significado de los términos asociados con la lectura y escritura.

Me acerco a la cuestión de la relación entre el hogar y el colegio, desde la perspectiva de considerar la alfabetización (*literacy*) como una práctica social. Esta será la "lente" con la que enfoque la cuestión.

Quiero indicar que los niños, en casa, observan las actividades de los adultos; y probablemente, muchas veces participan en ellas; y aunque no sepan leer, sí se sumergen en una amplia gama de hechos alfabéticos. Aprenden que la alfabetización es importante y tiene su sentido y su lugar; que forma parte de prácticas sociales más amplias. Explicaré esto con más detalle describiendo el estudio en el que he estado implicado, y luego, sacando consecuencias para la educación.

Entendiendo lo que estoy diciendo en un contexto internacional, hemos de dirigirnos a los hechos de la traducción, de cómo se traduce "*literacy*" al español y a otras lenguas romance. Yo quiero expresar con *literacy* algo más de lo que significa el término *alfabetización*. Este término, común en Español, Portugués, Italiano y Francés, tiene el sentido de educación básica y de aprendizaje. Es necesario un concepto que comprenda los significados y los usos de la lectura y escritura de la gente. En inglés se dice "*literacy practices*", que puede traducirse como *la práctica de la lectura y escritura*. También encuentro útil algunas veces el hablar en plural de distintas literacies, *literacies* del hogar, de la escuela, del lugar del trabajo, etc.

El estudio al que me refiero fue un examen detallado de la lectura y escritura de adultos en sus vidas cotidianas. Se llevó a cabo en Lancaster, ciudad en el noroeste de Inglaterra. Empezaré resumiendo los "hallazgos" de ese estudio sobre las *literacies* locales, y demostraré el complejo mundo al que se enfrentan los niños.²

El estudio de Lancaster incluía una amplia gama de métodos de investigación. La forma central de la recogida de datos fue un estudio detallado de la vida en un barrio. Esto incluía repetidas entrevistas realizadas con detalle a diferentes personas en sus propios hogares; algunas de ellas cubriendo un período de más de un año. Las entrevistas se completaban con observaciones

² Ese estudio se describe con más detalle en BARTON, D. & HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. Routledge. London, 1998.

de hechos como el hacer la compra, guisar, la participación en grupos de la comunidad local, la visita a la biblioteca, etc. Hubo muchas fotografías del ambiente y documentos como cartas, periódicos, panfletos y noticias. La mayoría de las entrevistas se grababan y se transcribían, y su estudio daba cantidad de datos. Resulta difícil reunir y resumir un estudio tan diverso. Lo haré aprovechando el concepto de *las prácticas de la literacy específica*, como modo de entender la lectura y escritura que la gente practica en su vida diaria. Este concepto proporciona un compendio útil para gran parte de la lectura y escritura que nuestro estudio descubrió.

1. LA EXTENSIÓN DE LAS *LITERACIES* EN LOS CONTEXTOS DIARIOS

Lo primero que decimos, partiendo de nuestro estudio, es que había gran cantidad de lectura y escritura en la vida diaria de la gente. La había en todas las áreas de la vida de la comunidad. También nos sorprendió la variedad de la L. y la E., los distintos modos en que participaba la gente. Para resumirlos encontramos útil el centrarnos en seis áreas de la vida diaria: aquellas en las que la gente está activa; e identificamos las maneras en que aportan la L. y la E. a sus actividades diarias. Son esas prácticas de la lectura y la escritura propias en las que nos centramos; son esencialmente las que no están ajustadas a reglas y procedimientos formales de las instituciones sociales dominantes y que tienen su origen en la vida diaria. Más que ir a una definición más completa en este punto, describiré primero esas seis áreas de la actividad específica y daré ejemplos del campo de las prácticas de la literacy en ellas. Luego trataré de cómo se introduce a los niños en esas actividades.

Las tres primeras áreas de la práctica diaria en donde había mucha lectura y escritura son aquellas que en general no son sorprendidas; su estudio consistía en desarrollarlas con ejemplos y con gran detalle. Esas áreas son: *organizar la vida*, *la comunicación personal*, y *el ocio privado*. A estas tres áreas del quehacer diario añadimos otras tres: *documentar la vida*, *dar sentido* y *participación social*. Estas son áreas cuyo significado comprobamos durante el estudio, en el proceso de recogida y análisis de los datos. En este artículo, recorreré las seis áreas cada una por separado, enlazando ejemplos de la vida individual de las personas con las prácticas sociales más amplias.

1. Organizar la vida. Gran parte de la práctica diaria implica la lectura y escritura. La gente al estructurar sus vidas las utiliza. Apuntan en un cuaderno los detalles de las citas y actividades sociales; también utilizan los calendarios, los cuadernos de señas y las listas de teléfonos. Dentro de la casa hay una cierta organización: lugares en donde se encuentran los útiles de

escritorio; los distintos tipos de libros se guardan en lugares diferentes, y el orden de los libros en las estanterías es importante, reflejan sistemas de clasificación concretos. Mucha gente guarda registros complejos de las finanzas semanales. Las notas escritas a mano también son importantes para organizarse la vida, ya sean de uso común, como las listas de la compra o de cosas que hay que hacer; o más personales, como de las personas o asuntos por los que se quiere pedir. También es frecuente el registro de cartas y postales recibidas y a las que hay que contestar, y las listas de los christmas enviados. Muchas de esas actividades son tarea diaria de la *literacy* y son catalogadas como se hace en casa. Algunas organizaciones se hacen de forma individual, mientras que otros aspectos son organizados por la familia o por otro grupo.

2. Comunicación personal: La gente envía cartas y postales a sus parientes y amigos. Se mandan y se reciben toda clase de cartas y en distintas formas. Cartas con noticias, para comenzar o terminar unas relaciones, para invitar o agradecer, para celebrar y felicitar, etc. Pueden ser amistosas o desafiantes; firmadas o anónimas; serias o en broma; algunas eran grabadas o tomadas en vídeo. Unas veces eran especialmente importantes para gente que se encontraba muy aislada; etc. El escribir una carta personal parece ser una forma especialmente accesible para la gente, y puede considerarse como un género básico del que se derivan otros géneros.³

Hay muchos tipos de comunicación personal. Las personas también mandan y reciben tarjetas de felicitación por el cumpleaños, por Navidad, por aniversarios, por una enfermedad, pasar un examen, nacimiento de un niño. Unas eran comerciales; otras estaban escritas a máquina y con algo añadido a mano; otras eran mezcla de distintos estilos. Además, la comunicación personal no es solo por cartas o postales. La gente pone también simples notas: por debajo de la puerta de entrada, o en la cocina cuando es referente a la comida, o en el departamento del correo de otra persona. Y pueden ser funcionales, o expresando afecto o queja de algo. Unos mensajes circulaban privadamente, otros se ponían en un tablero público de la casa. En Lancaster, concretamente, la gente ponía en el tablón de la casa signos anunciando cumpleaños, reuniones, etc. La mayoría de la muchedumbre también anunciaba en el periódico los nacimientos, bodas, etc. Algunas veces también aparecen en tono de humor, como cuando se anuncia el 50 cumpleaños de una persona y se acompaña con una foto de cuando tenía cinco años. La comunicación personal tiene muchas formas y objetivos. Y la L. y la E. varían igualmente.

³ Como puede verse en BARTON, D. & HALL, N. (Eds.) In press. *Letter writing as a social practice*. John Benjamins. Amsterdam.

3. Descanso privado: Encontramos que la gente lee libros y periódicos como ocio, como modo de relajarse y pasar el tiempo. Hay distintos tipos de lectura en los adultos: Unos leen libros y revistas por las tardes; otros sólo en los viajes y en las vacaciones. Tanto los niños como los adultos pueden *perderse con un libro*. A veces la gente hace esto cuando están solos, o cuando quieren aislarse porque el libro les permite aislarse en un lugar público. A veces leen un tipo de libros y rechazan otros. Un hombre, que era aficionado a historias de tiempos de guerra, era hostil a la ficción y sólo quería leer cosas basadas en *la vida real*. Cuando se trata de fomentar la lectura, se suele tomar al libro como la única forma de lectura, y la ficción es tomada como la única forma del libro de lectura. Nuestro estudio puso de relieve cómo la lectura se localiza también en otras actividades, y cómo también la ficción es sólo una forma del libro de lectura:

La mayor parte del tiempo libre –según nuestro estudio– se dedicaba a la lectura, pero había también personas que escribían, bien a otros o para su propio provecho. Realmente nos sorprendió el número de personas que practicaban la actividad de escribir poesía en su tiempo libre; también se comunicaban con otros enviándoles una tarjeta con una poesía escrita a mano a un amigo que se encontraba en el hospital, o celebraba su cumpleaños, etc. Otros practicaban distintas formas de redacciones escritas que les servían de descanso. Muchas actividades relajantes se practican mediante la Lectura y escritura Algunas actividades, como la de ser un "fan", incluyen una gran gama de actividades de alfabetización; leer libros y revistas, escribir notas y cartas e incorporar otros tipos de tecnologías, incluida la televisión. Variaba la manera en la que las personas utilizaban la alfabetización para su propio disfrute; aunque muchas de ellas las dirigen hacia su propio interés, como pasatiempos o deportes, a través de actividades complejas de alfabetización.

Estas tres formas de prácticas específicas eran puntos de partida; en cierto sentido se esperaban y se predecían al comenzar nuestro estudio, y son usos comúnmente adjudicados a la lectura y escritura. A medida que fue avanzando el estudio, con otras entrevistas y posterior observación, descubrimos nuevas actividades en donde tenían importancia la lectura y escritura. Las tres actividades siguientes eran menos esperadas y se derivaban de los datos. No obstante, pueden ser familiares a la gentes en distintos contextos.

4. Documentación de la vida: Encontramos que la gente mantiene recuerdos de su vida de formas distintas: certificados de nacimiento, informes del colegio, recuerdos de boda, logros deportivos recortados de periódicos...; y a veces, los tienen recogidos en álbumes. También guardan *souvenirs* procedentes de vacaciones, de festivales y acontecimientos familiares. Otros tiene álbumes de fotos de la vida pasada, y también tiene y hacen cuadernos

de recetas de cocina. Encontramos que la gente conservan recuerdos de una gran variedad de actividades, incluyendo: la jardinería, el mantenimiento de los coches, sobre la salud y el desarrollo, o sobre finanzas. Muchas personas escriben y guardan diarios en distintas épocas de sus vidas. También conservan algunas cartas pero no todas; y suelen tener un cuaderno con direcciones. Hay momentos en que vuelven a releer esos escritos guardados, y algunos pasan de generación a generación.

Algunas personas escriben una verdadera biografía y otras intentan hacerlo. Este puede ser un ejemplo de cómo las prácticas cambian la vida de una persona. Tuvimos el caso de un hombre de setenta y tantos años, que nunca había escrito algo personal, y que ahora se decidía a empezar su biografía. Nos encontramos con personas que guardaban recuerdos de su gran familia, o de su comunidad e investigando a su familia, la historia local, las costumbres fue suficiente para tener su propio vendedor de periódicos nacionales en su barrio. Los cursos sobre la historia local se encuentran entre los cursos más populares para la educación de adultos.

5. *Dar sentido.* La gente, de modo consciente, hace su propia investigación. En el sentido más simple, esto implica la lectura de folletos con instrucciones para ver cómo se utilizan los utensilios o cómo se reparan. Incluyen la lectura de libros de formación y religiosos. También tenían los libros de investigación de materias desconocidas, como referente a una enfermedad, a las dificultades de un niño en la escuela, a una injusticia, etc. Todo eso de sólo interés personal, o de la familia, o de la vecindad. La gente investigaba esos asuntos leyendo, escribiendo, hablando con la gente, buscando en distintas fuentes. Encontramos que surgían personas expertas en diferentes materias y que la gente acudía a ellas en busca de consejo y ayuda. Puede encontrarse tenacidad en aprender, en encontrar más, en resolver un problema traspasando las áreas de expertos y metiéndose en conocimientos normalmente reservados a otros. Por ejemplo, en libros de medicina o de leyes escritos para profesionales en esas áreas. La gente ha de aprender cómo se hace eso y, como adultos, aprenden a encontrar cómo y dónde conseguir los recursos que necesitan. Para hacer eso aprovechan y crean conocimientos propios. Aunque con menos presión, la gente puede tener intereses y pasatiempos que persiguen y en donde se les llega a conocer como expertos, por ejemplo: ornitólogos (conocer pájaros), hacer vestidos, reparar coches, viajes. Esto lleva a que haya grandes diferencias en los conocimientos de los individuos. Es muy revelador el fijarse en una comunidad e investigar los conocimientos vernáculos que existen y conocer los modos en que la gente utiliza esos conocimientos.

6. *Participación social:* La gente participa en una amplia gama de actividades sociales. Quedamos sorprendidos del gran número de grupos y clubes que existían en la ciudad y, también, por el hecho de que cada uno de

este estudio, parecía estar conectado con, por lo menos, una de esas organizaciones; y por- que distintas personas son, o han sido, funcionarios de organizaciones. Existen clubes y asociaciones que se refieren a animales, a la naturaleza, a deportes, a la religión, música, política, cuidado de ancianos y enfermos, etc. Van desde pequeños grupos transitorios, hasta ramas de organizaciones nacionales establecidas en la localidad. Calculamos que habrá unos mil de esos grupos en Lancaster, que es una de las ciudades de tamaño medio. La participación en grupos puede implicar la *literacy* de muchas maneras. La gente lee y toma parte en la publicación de noticias, participa en reuniones, en rifas y tómbolas, y diseña pósters. Escriben a los periódicos locales como miembros de las asociaciones y envían reportajes de actividades y de logros. Se guardan los registros de los socios y de las finanzas, que se pueden invertir con distintos fines. Hay diferentes modos de participación; incluso cuando haya personas que no sean socios, pueden asistir a reuniones, y pueden leer sobre las actividades de vecinos y amigos.

Como una forma de participación social, se puede considerar a algunas personas como políticamente activas y, de hecho, ellas se describen así. Otras participan en la vida política asistiendo a reuniones públicas, escribiendo cartas y yendo a marchas y manifestaciones. En este contexto, se utiliza la *literacy* como instrumento de transformación para llevar al cambio. Hay que hacer notar que tenemos detalles de ambas demostraciones: de la primera en una manifestación en contra de los impuestos, y de la otra protestando contra los malos olores en una parte de la ciudad. Había gente que decía que era la primera vez que asistía a una manifestación. Se puede participar socialmente de distintos modos en diferentes épocas de la vida, y se puede ser activos y dejar de serlo. También la participación puede ser obligada para otros. Documentamos un ejemplo en el que unos terrenos locales iban a ser vendidos a quienes los cultivasen, y las personas tuvieron que organizarse rápidamente en grupos para conocer el terreno y desarrollar una nueva experiencia. Tuvieron que familiarizarse con la lectura y escritura y con nociones de abogacía en las que no eran expertos.

Las seis categorías anteriores se identificaron partiendo de las vidas individuales, pero también puede partirse de las funciones del grupo. Es importante el no identificar sólo la Lectura y escritura como algo que hacen los individuos. Los grupos de distintas clases pueden utilizar la lectura y escritura de diferentes modos. Esto es importante para comprender las maneras en que la lectura puede ser promovida y apoyada. En la identificación del campo de estas actividades de alfabetización nos hemos movido entre términos diferentes; atribuyéndolo, a veces, a la familia, al hogar, a la vecindad, y a comunidades. Vimos que estos cuatro términos eran útiles y todos ellos tenían su papel en la comprensión de algunos aspectos de la Lectura y escritura de la gente. No obstante, cada uno de ellos puede apoyar a la *literacy* de distintos modos.

Bien que las personas de una familia estén relacionadas o no, hay algunas funciones en *los hogares* que pueden desempeñarse de distintas formas; y todas implican a la Lectura y escritura en el gobierno y comunicación en el hogar. *Las familias* eran importantes cuando las personas hablaban sobre su aprendizaje informal y sobre redes de apoyo y de obligación. La gente utilizaba una noción muy amplia de la familia; con frecuencia se refería a los parientes, que en algunos casos vivían cerca en la misma calle; y en otros casos a los que vivían en otras partes de Lancaster o en ciudades cercanas. El escribir cartas era muy importante para mantener la comunicación cuando están separados por la distancia. Las familias numerosas eran importantes cuando se hablaba de apoyar el aprendizaje de la escritura y la lectura por parte de los niños. La vecindad física influía en las actividades públicas de la *literacy*, en donde la gente contaba con el apoyo de los vecinos, y en donde se trataban hechos locales comunes, como los problemas del tráfico y la iluminación de las calles. Algunos de esos temas eran iniciados por personas de la localidad; otros por la asociación local de residentes, por el consejo de la ciudad, o por la policía.

2. EL APRENDIZAJE EN LOS CONTEXTOS DIARIOS

El primer punto en la identificación de las prácticas alfabéticas vernácula es que se aprenden de forma informal. Tienen sus raíces en los hogares y en su crianza de la gente, y pueden considerarse como parte de lo que James Gee ha calificado como los primeros discursos de las personas⁴. En las actividades de las que hemos tratado anteriormente, hay ejemplos del aprendizaje vernácula. Una distinción importante entre el aprendizaje específico y otro aprendizaje, como el que se da en un contexto educativo, es que el 1º no está sistematizado por una autoridad exterior.⁵ Las relaciones entre el que aprende y el experto son diferentes, y estos roles no están fijados, sino que varían de un contexto a otro. Se acepta el que las personas se enrolen en las prácticas vernáculas de distintas maneras: unas veces apoyando, otras pidiendo apoyo de otros.

En segundo lugar: el aprendizaje de la alfabetización en el hogar raras veces esta separado de la práctica; más bien se integran. Esto es cierto en varios sentidos: en las *literacies* del hogar, lo que se escribe y lo que se habla están frecuentemente integradas (de la forma en que Shirley Brice Heath ha probado en su trabajo de 1983). Además están integrados distintos medios de comunicación. También está integrada la *literacy* con otros sistemas simbólicos y con los números y lo visual; y pueden darse al mismo tiem-

⁴ GEE, J. *Social linguistics and literacies*. Falmer Press. 1990.

⁵ HOWARD, U. *Self, education and writing in nineteenth century English communities*. In BARTON, D. & IVANIC, R. (Eds.) *Writing in the community*. Sage. Newbury Park, CA., 1991.

po distintas materias y actividades. Esto puede contrastarse con algunas prácticas de los colegios, en donde el aprendizaje está separado de su utilización, dividido en áreas de materia, de disciplinas y especialidades, y en donde se suelen explicitar los conocimientos abiertos a la evaluación. En casa suelen quedar implícitos y no se reflejan ni se evalúan.

Aunque nuestro estudio era principalmente una investigación de las literacias locales, inevitablemente llegamos a algunas maneras en que la práctica de la lectura y escritura dominantes afectaban a las vidas particulares. Esto se da de distintas maneras, incluyendo la serie de facturas que la gente ha de pagar, las demandas de la escolaridad, las visitas médicas y las actividades. En el hogar puede haber una serie de prácticas de otros campos que incluyen: las prácticas de gobierno burocrático, como las asociadas a la elección de los colegios, al reclamo de beneficios, apuntarse en el registro electoral; prácticas comerciales como el tratar de los anuncios, la compra y el correo; y la práctica de trabajos de muchos tipos. La cantidad de encuentros oficiales de la gente varía bastante. Muchas personas encontraban muy compleja la alfabetización y impuesta asociada a los quehaceres del estado propio: la edad avanzada, la enfermedad, el desempleo, la pobreza, o la combinación de varios de estos. Nos sorprendió el que, con frecuencia, los menos capaces de la *literacy* eran los más necesitados de ella. A menudo se enfrentaban a demandas complejas de la Lectura y escritura

La fusión de lo dominante y lo vernáculo puede verse en variedad de textos. Hay una amplia gama de textos diferentes dentro de la práctica social que hemos identificado. Por ejemplo, el organizarse la vida puede incluir notas, noticias, diarios, cuadernos de direcciones. La participación social incluye la hoja informativa, noticias, minutas. La serie de libros que encontramos cubrían un gran espectro desde la ficción a muy diferentes libros de no ficción. Un hecho concreto puede utilizar variedad de textos que van desde unas notas escritas a manos hasta diferentes documentos oficiales públicos. Habiendo identificado tipos concretos de textos, encontramos que variaban mucho. Por ejemplo, los diarios que escribe la gente pueden incluir mezcla de géneros: la fantasía, la poesía, la toma de datos; y están escritos con distintos propósitos.

3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN UN MUNDO SOCIAL TEXTUALIZADO

Resumiré la *literacy* en el hogar con una serie de encabezamientos:

- La gente habita en un mundo social mediatizado textualmente.
- Olvida los titulares de un periódico sobre hogares sin libros; tratan de la cocina, del cuarto de baño, debajo de la cama, en el coche.

También hay revistas, folletos, anuncios, correos, periódicos, panfletos, listas para la compra.

- La gente actúa dentro de un mundo social mediatizado.
- Habla sobre un mundo textualmente mediatizado.

Lo que hace la gente en sus vidas:

El organizar y entender la vida está mediatizado textualmente

La identidad y el dar sentido están mediatizados textualmente

El aprendizaje diario está recortado textualmente

La consumición personal está mediatizado textualmente

El ocio y la participación social están mediatizados textualmente

La comunicación personal está mediada textualmente

Gran parte de lo que se habla está mediado textualmente

Retomemos la idea de que la mayor parte de las actividades diarias están recortadas textualmente, y que los niños, sepan o no leer, participan y están inmersos en una amplia gama de casos de alfabetización. Ellos aprenden sobre las prácticas diarias de la *literacy*. Aprenden que la *literacy* tiene sentido y aplicación, que se encuentra, que forma parte de las prácticas sociales.

El ver la alfabetización como una práctica social tiene implicaciones importantes para la educación. Participa de distintos modos, en diferentes roles e identidades... comunidades en la práctica.

No quiero olvidarme de ciertas cuestiones.

- La investigación española sobre los deberes en casa, llevada a cabo por Pilar Alcasa y otros colegas de Madrid y de Córdoba.
- Programas de la alfabetización en la familia.
- Lazos con lo diario antes, durante y después de la escolaridad.
- La cuestión del aprendizaje: la gente aprende participando en las prácticas.

El comparar la vida diaria y la educación nos lleva a los modos del aprendizaje de la gente. La manera en que la gente aprende la lengua vernácula o diaria, también puede proporcionar modelos para comprender el

aprendizaje en clase. Quedó claro en nuestro estudio que mucho, o la mayor parte del aprendizaje sobre la lectura y escritura tiene lugar fuera de la clase. El aprender a leer y escribir le lleva a una persona toda su vida. El comprobar esto puede cambiar la idea de lo que uno haga en clase. Hay necesidades para que haya más exploración de las maneras en que el aprendizaje, dentro y fuera de la clase, se puedan complementar entre sí; y cómo el aprendizaje formal pueda apoyar al aprendizaje diario. Esto puede cambiar la idea de lo que estamos tratando de hacer en la clase. Lo importante es ser capaz de aprender cómo aprender.

Tanto como examinar las afinidades entre las prácticas diarias y las prácticas educativas, vale la pena examinar las conexiones entre el aprendizaje vernáculo y el formal. El aprendizaje vernáculo puede proporcionar modelos para entender el aprendizaje en clase. Por ejemplo, una manera en que la gente aprende en las actividades diarias es participando en las actividades reales y cambiando sus roles de participación. Completando esto, no podemos perder de vista el hecho de que cuando se aprende a escribir dentro del sistema educativo, los alumnos aprenden todo un conjunto de prácticas nuevas. Además de apoyar la educación en las prácticas diarias, proporciona otras nuevas, facilitando a los alumnos el participar en nuevos discursos. Las prácticas escolares no son necesariamente buenas o malas; como las prácticas en el hogar tampoco son inherentemente buenas o malas. Han de ser consideradas como dos formas de conocimiento, y es la interacción del conocimiento diario y el conocimiento escolar y el aprendizaje diario y el aprendizaje escolar, lo que necesitamos comprender y desarrollar.

3. CONCLUSIÓN: LLEGAR A SER INVESTIGADOR DE PRÁCTICAS

Haz que los niños, los profesores y los padres investiguen las prácticas de la alfabetización, y examina cómo pueden los colegios apoyar las prácticas no escolares.

El acto de investigar las prácticas de la lectura y escritura y reflexionar sobre ellas puede ser una actividad importante para los alumnos de distintas maneras. El estudio de las prácticas diarias de la *literacy* tiene una metodología diferente según se use un método u otro dentro de una extensa serie. Es central aquí, la idea de tomar un caso etnográfico, de distanciarse de las actividades, y de hacer lo familiar como extraño; todo ello para ser capaz de examinar estas actividades y reflexionar sobre ellas. Esto implica también el tener que asumir que uno no sabe necesariamente que las prácticas no son obvias. Este procedimiento puede utilizarse en la clase y los

alumnos pueden hacerse investigadores de sus propias prácticas dentro y fuera de la educación, y de las prácticas en las comunidades en torno a ellos. Esto implica el ver a los alumnos como investigadores y, de una especial importancia hoy día, el considerarlos como investigadores en un ambiente que cambia. El tomar un caso racial es uno de los modos de aprender a aprender.

El investigar las prácticas de una comunidad también implica el aprender un conjunto de destrezas específicas referidas a la observación, al análisis y a la reflexión. Una importante consecuencia del trabajo de Shirley Brice Heath en los EE.UU. (1983) es el que los alumnos no recogen, realmente, la herencia de sus mayores investigando sus comunidades locales. Más bien, aprenden modos concretos de organizar los conocimientos, aprenden una meta-lengua para hablar sobre la experiencia, y aprenden a razonar.⁶ Estas ideas de investigar las propias prácticas se aplican a todos los niveles, desde la educación en la primera infancia hasta las literacies académicas y la formación de los profesores. Pueden utilizarse con los niños, con los alumnos, con los padres y con los profesores.

A medida que los alumnos avanzan por estos niveles de la educación, se encuentran constantemente con nuevas situaciones. Por ejemplo, cuando los alumnos llegan a un nuevo colegio, o comienzan un nuevo curso, han de investigar lo que se les pide y lo que se les va a inculcar; pues suelen ser prácticas nuevas cuando entran a un nuevo nivel de educación. Esto suele ser complicado; el estudiante tiene que descubrir del nuevo nivel de educación las prácticas específicas de la disciplina y del departamento. Puede haber cambios en las demandas del lenguaje; especialmente en las segundas lenguas. Hay que estudiar mucho el lenguaje cuando se aprenden las prácticas de la alfabetización de nuevos niveles de educación. Toda esta complejidad significa que una introducción radical en estas nuevas prácticas las va a convertir en objeto de estudio y de investigación.⁷

La investigación de las prácticas comienza en el hogar, en donde los niños se enfrentan al mundo por primera vez. Desde el principio, tratan activamente de comprender el mundo que les rodea. Una parte de éste se refiere a hechos alfabéticos que ven en su entorno y que, gradualmente, van participando en ellos. Pueden llegar al colegio con gran cantidad de conocimiento implícito, que se irá convirtiendo en explícito.

⁶ Ver también Hamilton, 2000.

⁷ Por ejemplo, ver Egan-Robertson & Bloome (1998), Barton (2000) y los proyectos del alumno en: www.literacy.lancs.ac.uk.

4. IMPLICACIÓN DE LOS NIÑOS EN LAS PRÁCTICAS DE LA LITERACY EN CASA EN TIEMPOS DE CAMBIO

Estamos en medio de grandes cambios en la comunicación y en los medios. Algunos de los cambios, que comenzábamos a ver en nuestro estudio, se relacionaban con la difusión de nuevas tecnologías y el creciente número de hogares con ordenadores. Esto tiene, potencialmente, grandes efectos sobre las prácticas de la lectura y escritura en la vida diaria de la gente. Al mismo tiempo, las instituciones han cambiado sus prácticas al introducir nuevas tecnologías, y han tenido que responder a esos cambios utilizando, por ejemplo, bancos automatizados o catálogos de la biblioteca informatizados. Aunque muchos de los desarrollos en torno al ordenador, no iban dirigidos a las literacies diarias, sino a las prácticas del trabajo más especializado, la gente los ha aprovechado para sus propios usos. Una de las diferencias visibles que ha resultado con la venida al hogar de los ordenadores, ha sido los cambios en el modo como la gente ha elaborado los panfletos y los avisos para los clubes y asociaciones.

Los nuevos conocimientos tecnológicos asociados a los ordenadores, teléfonos y vídeos, pueden cambiar las relaciones dentro de las familias, ya que las personas adquieren estos conocimientos en distintas proporciones. Y los niños suelen adquirir experiencias sobre las nuevas tecnologías que sus padres no tienen. También, el conocimiento tecnológico de los niños puede amenazar a los profesores, especialmente porque esos conocimientos, a diferencia de otras áreas del conocimiento específico, son valorados por los colegios, pero los profesores pueden no estar experimentados. El fenómeno de que los niños posean conocimientos que tienen valor para la familia es también evidente en los hogares bilingües en Gran Bretaña, en donde los niños, a veces, saben más inglés o tienen más familiaridad con las prácticas diarias, que sus padres. Esto probablemente será verdad en las familias rotas y en donde los niños tienen mayor acceso a la educación que sus padres. No obstante, el cambio de relaciones en la familia causado por disparidades es particularmente evidentes en este punto de la historia.

Mirando de modo más amplio al cambio social, hay mayor regulación y vigilancia de las prácticas sociales, especialmente en términos de la invasión de los profesionales en el campo privado de la familia. Esto es evidente en el cambio de las destrezas de la alfabetización, por ejemplo, en las habilidades en torno a la lectura temprana, en donde hay una mayor intervención del Estado en la vida preescolar de los niños. Se ha tratado de incrementar la regulación de las prácticas de la alfabetización en los hogares, ya que los programas de la lectura y escritura familiar son promovidos por el Gobierno, y porque hay sugerencias sobre lo que los padres deben hacer para mejorar la lectura y escritura de sus hijos. También se facilitan cursos de alfabetización para

los padres. Esta regulación no está generalmente enraizada en una estimación de las propias costumbres, sino en los puntos de vista de los colegios y en los que quieren elaborar la política sobre el tipo de apoyo que las familias deben proporcionar a sus hijos. Nuestro trabajo favorece la creencia de que los niños pueden aprender mucho sobre la alfabetización observando y participando en las actividades de la lectura y la escritura en el hogar. Hay mucho que los padres, y otros de la casa y de la comunidad, pueden hacer para favorecer el desarrollo de la alfabetización de los niños. No obstante, como ya he argumentado en alguna parte⁸ no significa necesariamente que los padres deban preocuparse por las praxis de la educación formal y que deban actuar como los profesores, como parece que están pidiendo algunos programas familiares.

Los cambios en la relación entre el hogar y la escuela forman parte de variaciones más amplias que se dan en actitudes hacia la escolarización y la educación. Se ha prestado tanta atención a la educación, por parte de la política y de los medios de comunicación, que se ha hecho centro de debates entre partidos políticos. En relación con prácticas de las lecturas y escrituras propias, nuestra impresión es que, aunque los colegios puedan tener el potencial para introducir a los niños en más variedad de voces que las que experimentan en casa, el *National Curriculum in Britain* ha reducido la variedad de textos y el número de posibles modos de leer y escribir en la clase. La educación ha sido un territorio disputado...

⁸ BARTON, D. "Exploring family literacy". *Reading*, 29 (3), 2-4. 1995.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTON, D. "Exploring family literacy". *Reading*, 29 (3), 2-4. 1995.
- BARTON, D. & HALL, N. (Eds.) In press. *Letter writing as a social practice*. John Benjamins. Amsterdam.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. Routledge. London, 1998.
- BARTON, D., HAMILTON, M & IVANIC, R. (Eds.) *Situated literacies*. Routledge. London, 1999.
- GEE, J. *Social linguistics and literacies*. Falmer Press. 1990.
- HAMILTON, M. "Keeping alive alternative visions". In HAUTECOEUR, J-P (ed.) *Alpha 97: Basic Education and Institutional Environments*. Unesco Institute for Education. Hamburg, 1996.
- HEATH, S. B. *Ways With Words*. Cambridge University Press. 1983.
- HOWARD, U. Self, education and writing in nineteenth century English communities. In BARTON, D. & IVANIC, R. (Eds.) *Writing in the community*. Sage. Newbury Park, CA., 1991.
- IVANIC, R. & MOSS, W. 1991. Bringing community writing practices into education. In BARTON, D. & IVANIC, R. (Eds.) *Writing in the community*. Sage. Newbury Park, CA., 1991.

UN AMBIENTE FAVORABLE PARA EL ACCESO DE NIÑOS DE EDADES TEMPRANAS AL LENGUAJE ESCRITO¹

Henrietta Dombey
University de Brighton. Reino Unido

INTRODUCCIÓN

1. La Evidencia de la Investigación sobre los factores del Entorno que afectan al Aprendizaje Temprano de la Alfabetización.
Los niños que leen a edades tempranas.
2. Valoración de las prácticas de alfabetización que son diferentes a las nuestras.
3. Ayudar a los niños desde casa en su aprendizaje.
4. Aprender la alfabetización mediante el juego.
5. El juego en la era digital.
6. Desarrollo de la consciencia fonológica.
7. Desarrollo de estrechas relaciones entre casa y escuela.
8. Un ambiente mejor para el aprendizaje de la alfabetización en casa y en la escuela.
9. Conclusión.

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Mi conocimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje en la alfabetización de niños en edades tempranas, está principalmente restringido a la experiencia en países Anglófonos. Mi familiaridad con la Educación Infantil

¹ Este artículo, de su original en inglés ha sido traducido por Juan Carlos Torres Díaz.

Española es limitada. Pero me he quedado bastante impresionada por lo que he visto. Tengo un recuerdo vivo de dos clases, ambas de cinco años, una en la ciudad de Palencia, cerca de Valladolid, y la otra en un pueblo a una cierta distancia de la ciudad. En la clase de la ciudad, los niños de cinco años estaban entusiasmados escribiendo historias y poemas para la publicación de una revista. En el pueblo, en otra clase de cinco años, me mostraron orgullosos la carta para el Alcalde, la cual habían elaborado entre todos, pidiendo mejoras en el parque infantil del pueblo. El alcalde les respondió. Consiguieron su propósito.

En primer lugar, me gustaría poner de manifiesto algunos de los conocimientos que hemos adquirido en la investigación en los Países Anglófonos del proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura y escritura, de niños de edades comprendidas entre tres y cinco años. Después precisaré cuales me parecen las principales características para una buena disposición a la alfabetización en niños de edades tempranas.

Quisiera decir en este punto que en España parten con dos importantes ventajas en la enseñanza de la alfabetización. En primer lugar, tengo la impresión que tanto la Educación como los profesores son tratados con más respeto en su país que en el mío o en Estados Unidos. Aquí tienen un puesto en la sociedad. Los políticos no siempre podrán escuchar a los profesores, pero no los desacreditan. Tristemente este no es el caso del Reino Unido ni de Estados Unidos. Aquí hay un reconocimiento público del valor de vuestro trabajo. La elección de sus carreras probablemente no fue considerada como errónea por sus familias y amigos. Su profesión es respetada. Esto es de gran importancia.

La otra ventaja que ustedes tienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la alfabetización tiene que ver con su proceso de deletreo. Hace algunos años, estaba hojeando mi diccionario de Inglés – Español, intentando leer un interesante artículo sobre la alfabetización, cuando me quedé sorprendida al ver las listas de las vocales de los dos idiomas. Desde hace tiempo sabía que la ortografía española era mucho menos complicada que la inglesa. Pero las dos tablas, una al lado de la otra, contrastaban las cinco vocales españolas con las doce vocales simples y los ocho diptongos ingleses. Y, por supuesto, nosotros no representamos esos veinte sonidos vocálicos por medio de un sistema uno a uno. Como muchos saben, el sistema de deletreo Inglés es muy complejo. Está constatado que la complejidad de este sistema aumenta en dos años el proceso de enseñanza de la lectura y escritura fluida.

Por lo tanto no es sorprendente que hasta hace veinte años, el acceso a la alfabetización en los países Anglófonos estaba sólo controlado por los profesores. De hecho, la idea aceptada en los Estados Unidos era que los niños necesitaban tener una edad de seis años para acceder a la lectura. En el Reino Unido

este proceso comenzaba antes, sobre los cinco años, que es la edad obligatoria para comenzar la escolarización. No había ninguna intención en introducir la alfabetización en las actividades de clase de los niños de edad preescolar. Supuestamente guiados por las ideas de Jean Piaget, la Educación Infantil sólo tenía que ver con el desarrollo de las habilidades motoras del niño y con la visión, a través de sus experiencias, del mundo. Algunos profesores leerían historias a los niños, pero normalmente dejaban los libros en estanterías accesibles sólo para adultos, y no esperaban que los niños escucharan mucho. La lectura y la escritura no eran consideradas como actividades apropiadas para niños pequeños. A los cinco años, llegarían al "colegio grande" donde se iniciarían en los misterios de la palabra escrita a través de la contextualización de las palabras y las letras, aplicando este conocimiento a la lectura de textos totalmente artificiales. Para aprender, los niños tenían que obedecer las instrucciones del profesor.

Hace unos veinte años, uno de mis estudiantes se atrevió a introducir libros con ilustraciones en una clase de Infantil (**preescolar**). Los niños estaban encantados e interesados, pero los profesores se preocuparon porque, con cuatro años, eran demasiado pequeños para sacar algo positivo de los libros. Sin embargo, su comportamiento al pasar las páginas mostraba que ya habían aprendido mucho sobre la lectura y los libros. Estas impresiones fueron reforzadas con visitas a sus casas.

En este momento las cosas son algo diferentes, Durante los últimos veinte años ha habido una gran cantidad de investigaciones sobre el aprendizaje de la alfabetización en niños de edad Infantil, y como consecuencia, la práctica en las clases ha cambiado perceptiblemente. Ahora sabemos mucho más sobre cómo aprenden la alfabetización los niños pequeños fuera de las aulas, qué son capaces de aprender y cuál es el entorno más productivo. Me gustaría compartir con ustedes algunos influyentes hallazgos, antes de indicarles las implicaciones prácticas en la Educación Infantil.

1. LA EVIDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS FACTORES DEL ENTORNO QUE AFECTAN AL APRENDIZAJE TEMPRANO DE LA ALFABETIZACIÓN

Solemos pensar en el entorno como algo material, compuesto por los espacios en los que el niño se mueve y por los objetos que ocupan estos espacios, los cuales son percibidos a través de los sentidos de los niños. Pero la parte más importante del entorno que los rodea es el entorno humano donde ellos ven, escuchan, tocan, interactúan y toman parte en las actividades. Este es un tema muy importante en el estudio de las experiencias de los niños de corta edad con la lectura y la escritura.

Los niños que leen a edades tempranas

Los primeros estudios de la influencia de las actividades en las clases tienen que ver con los niños que leen a edades tempranas. Estudios llevados a cabo en Estados Unidos y el Reino Unido, hace unos veinticinco años, mostraron que un pequeño porcentaje de niños eran capaces de leer con fluidez al comienzo de la escolarización formal². Al contrario de lo que se sabía en ese momento, la experiencia precoz con la lectura no impedía su progreso escolar. De hecho lo impulsaba. Los chicos iban por delante de sus compañeros al comenzar la escolarización e incluso iban más adelantados cuatro años más tarde (Durkin op. cit.). Investigaciones sobre las experiencias de la Alfabetización en casa indicaban que estos "precoces" lectores no habían sido presionados por los padres para aprender a leer, sino que eran los niños los que presionaban a los padres para que les enseñaran. Sin embargo, esta enseñanza era sólo la culminación de muchos años de juegos, experiencias y significados de la palabra escrita. Los dos contextos mencionados con más frecuencia a ambos lados del Atlántico eran pedir que les leyeran al padre, o un hermano o hermana mayor, y jugar a colegios, normalmente con hermanos mayores.

¿Les suena familiar? Supongo que muchos de ustedes, como yo, disfrutaron de estas experiencias antes de ir al colegio. Puede que ustedes, como yo, no fueran capaces de leer cuando comenzaron el colegio, pero ya habían aprendido mucho del proceso y fueron rápidos en entender las enseñanzas del colegio.

A todo esto le siguió un aluvión de estudios sobre la enseñanza preescolar en el entorno familiar, que mostraban la importancia de que los padres implicaran a los niños en actividades de alfabetización. En el Reino Unido, Gordon Wells estudió a 128 niños, de 15 meses a 7 años, para hallar los factores principales que contribuían al éxito del aprendizaje de la lectura en el colegio³. Inicialmente él investigaba sobre la experiencia del lenguaje hablado, puesto que en aquel momento, la tendencia sugería que esta era la clave del éxito en el aprendizaje de la alfabetización. Pero su análisis meticuloso, durante centenares de horas, de conversaciones grabadas, seleccionadas al azar, mostraron que la experiencia de los niños al leer historias tenía que ver mucho más con el éxito en el aprendizaje de la lectura que la experiencia con el lenguaje oral o con alguna otra actividad de alfabetización, como la lectura de catálogos o la elaboración de la lista de la compra. Los niños que han leído historias aprenden a leer más rápidamente y con más eficacia que aquellos que no lo han hecho.

² DURKIN, D. *Children who Read Early: Two longitudinal studies*. Teachers' College Press. New York, 1966; CLARK, M. *Young Fluent Readers: What can they teach us?* Heinemann. London, 1976.

³ WELLS, C.G. "Some antecedents of early educational attainment" *British Journal of Educational Psychology* 2.2. 198. Págs. 180-200; *The Meaning Makers*. Hodder and Stoughton. London, 1987.

Estudios de niños en sus hogares mostraron el alcance y la complejidad del aprendizaje precoz. Los bebés, cuando están en el regazo de sus padres, aprenden a fijarse en los dibujos y a pasar de página de derecha a izquierda, en el caso de nuestra cultura occidental⁴. Los niños de dos y tres años aprenden a adornar con dibujos, historias, normalmente cuando son repetitivas, algunas veces memorizan frases o trozos de textos⁵. Niños de tres y cuatro años hacen preguntas perspicaces sobre los hechos y los personajes del texto. Algunas veces sus preguntas tienen contenido moral⁶. "¿Por qué no la ayudan?" preguntó Anna, de tres años, a su madre cuando, el zorro perezoso y el pollo no movían ni un dedo para ayudar a la gallinita roja. Los niños se familiarizan con el lenguaje de los libros, esto es diferente al lenguaje oral. Niños, "letrados", de tres años pueden construir una historia coherente y explícita, a partir de las ilustraciones de un texto que jamás se les ha leído.⁷ Cuando llegan al colegio llevan un largo camino recorrido para aprender a leer y escribir.

Aprender a leer y escribir suele llevar consigo la descontextualización de la percepción, cuando los niños aprenden a identificar la palabra hablada con la escrita, o los sonidos con las letras que los representan. Durante 25 años, Ken y Yetta Goodman nos han mostrado que el aprendizaje de la alfabetización es esencialmente lingüístico, los niños usan sus conocimientos del lenguaje para identificar las palabras de una página.⁸ Por lo tanto los niños que "hablan como los libros" vienen al colegio con ventaja. En su seminario, *Reading, the patterning of complex Behaviour*, la neozelandesa, Marie Clay, mostró como los niños plasmaban su conocimiento a través de dibujos en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura.⁹

2. VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN QUE SON DIFERENTES A LAS NUESTRAS

Ustedes podrán pensar que los hogares de estos estudiantes apasionados y competentes son algo diferentes de los de sus alumnos. Quizás vuestros niños no hayan tenido experiencia en escuchar historias o en la práctica de imaginativos juegos. Con los siguientes estudios quisiera hablarles del

⁴ BUTLER, D. *Babies Need Books*. The Bodley. Head London, 1980.

⁵ DOMBEY, H. "Lessons learnt at bed-time". In KIMBERLEY, K., MEEK, M and MILLER, J. (Eds.) *New Readings: Contributions to an understanding of literacy*. A & C Black. 1992.

⁶ DOMBEY, H. Opus cit.

⁷ DOMBEY, H. "And they went, they lived there after': making written narrative accessible in the nursery class to children whose cultures do not embrace it". *Changing English* 1.1. 1993. Págs. 139-153.

⁸ GOODMAN, K. & GOODMAN, Y. "Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading". *Harvard Educational Review* 40. 1977. Págs. 317-333.

⁹ CLAY, M. *Reading: The patterning of complex behaviour*. Heinemann. Auckland NZ, 1972.

mayor problema en nuestros colegios; los niños que viven en sociedades marginales. Todos somos conscientes de sus carencias y de las diferencias entre nuestros hogares y los suyos. Pero ellos también tienen una "Cultura" usando los términos de Bourdieu.¹⁰ Todos los niños que viven en sociedades modernas industrializadas tienen una importante experiencia a cerca del lenguaje escrito además de ideas sobre su funcionamiento antes de comenzar la escolarización. Este concepto no nos ha llegado del mundo anglófono, sino desde Méjico, a través del trabajo de Emilia Ferreiro y Ana Teberoski, quienes como saben, estudiaron la vida de niños desfavorecidos en los suburbios de la ciudad de Méjico.¹¹ Niños de cuatro y cinco años conocían algunas diferencias entre el lenguaje oral y escrito, y podían diferenciar el lenguaje de un periódico del de un cuento. Algunos de estos niños pudieron escribir sus propios nombres, podían distinguir entre letras y signos de puntuación y habían desarrollado ideas no convencionales, entre el lenguaje oral y escrito. Esto lo habían aprendido a través de las prácticas de alfabetización en sus familias y en la vida de las calles.

Pero, ¿valoramos dichas experiencias cuando los niños llegan al colegio? En 1983, el antropólogo Shirley Brice Heath publicó el fruto de tres años de investigación de las prácticas de alfabetización en tres comunidades diferentes de Carolina del Norte, uno de los estados del sur de los Estados Unidos. En la primera comunidad, a la que llamó "Maintown", los padres de clase media ojeaban libros con sus hijos en la cama antes de dormir, *como hacíamos en mi casa y probablemente en las suyas también*. Estos niños llegaban al colegio con una preparación previa. Pero los profesores no valoraron e incluso no reconocieron las prácticas de alfabetización en las otras dos comunidades; "Roadville" de clase trabajadora blanca y "Trackton" de clase blanca pobre. En las comunidades la alfabetización jugaba un papel importante en las actividades que compartían sus miembros. Para ambas, la lectura y la escritura iban más unidas que para las familias de Maintown. Sin embargo, la lectura y la escritura eran esenciales en algunos aspectos de sus vidas y en la participación en las actividades de la iglesia. Pero en Trackton la escritura se relacionaba con el lenguaje oral de forma diferente que en Maintown.

Heath dice sobre los niños de Trackton:

*"Ellos y sus padres en casa y en la iglesia a partir de material escrito construyen y crean frases, expresiones, estribillos para himnos, oraciones, sermones, canciones y "charlas sin ningún sentido"."*¹²

¹⁰ BOURDIEU, P. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage. London, 1977.

¹¹ FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Literacy Before Schooling*. Heinemann Exeter NH, 1979.

¹² HEATH, S.B. *Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press. Cambridge, 1983. Pág. 233.

Esto daba como resultado un juego poético con el lenguaje en Trackton. Lem un niño de dos años y medio, escuchó una campana a lo lejos y recitó estas melancólicas y preciosas palabras:

Camino
Lejos
Ahora
Campana de Iglesia
Sonando
Ellas suenan
Sonando
¿Las oyes?
La oigo
Lejos
Ahora¹³

Sin embargo, para las dos comunidades pobres, el comienzo de la escolarización representaba una ruptura con las experiencias preescolares. Sólo la lectura de historias en "Maintown" se contaba como válida. El trabajo de Heath ha cambiado la concepción del aprendizaje de la alfabetización en los investigadores de los países anglófonos; pero aún estos enormes cambios no se han aplicado en la práctica en colegios y jardines de infancia.

El trabajo de Heath y sus seguidores ha demostrado que el aprendizaje de la alfabetización es un tipo de "situación cognitiva" en la cual los niños aprenden participando activamente en las prácticas de la comunidad. Los niños aprenden formando parte de las actividades ligadas a la alfabetización del hogar y de la calle, seleccionando el tipo adecuado de café en el supermercado, consultando el horario de un programa de TV en el periódico o haciendo un boleto de lotería. Hay aún un peligro real de que ignoremos las experiencias de alfabetización y el lenguaje de aquellas sociedades que son diferentes a las nuestras.

En un colegio en una parte marginada de San Francisco, Anne Haas Dyson ha estudiado a dos niños de color, Denise Noah, en sus experiencias con el lenguaje oral¹⁴. A los seis años, a Denise le gustaba escuchar la radio y algunas veces cantaba con voz potente y dramática. Noah prefería ver películas de video con su familia, y a partir de ellas creaba mundos imaginarios envueltos en situaciones melodramáticas, con personajes, argumentos, temas e imágenes. Estas prácticas comunicativas no correspondían con las expecta-

¹³ HEATH, S.B. *Opus cit.* Pág. 170.

¹⁴ DYSON, A.H. "Where are the childhoods in early childhood literacy?". *Journal of Early Childhood Literacy* 1.1. 2001. Págs. 9-39.

tivas del profesor. Al principio ambos niños se comunicaban a partir de dibujos y estaban más preocupados en crear trabajos imaginativos que en plasmarlos por escrito. Aún teniendo lugar esa situación, les permitió iniciarse en el alfabetización. Aunque esto no era lo que esperaba, Rita su profesora, llegó a reconocer el valor de su escritura. Durante el periodo escolar, los chicos aprendieron, en palabras de Dyson: "Reforzar la cultura familiar en el contexto escolar".¹⁵ Lo que conlleva, unir y coordinar el material visual con el verbal, transformándolo para el nuevo contexto escolar, lo cual no es fácil. Los niños puede que tengan que participar en mundos sociales complejos mediante la adaptación, ampliación y transformación de sus recursos naturales.

3. AYUDAR A LOS NIÑOS DESDE CASA EN SU APRENDIZAJE

Pero necesitamos reconocer que la experiencia de llevar textos a casa, normalmente a través de las historias y la poesía, proporciona una más rápida iniciación al mundo del lenguaje escrito. ¿Pueden estas experiencias extenderse a los hogares donde no sucede espontáneamente? Hace algunos años Barrie Wade y Maggie Moore llevaron a cabo un simple pero importante estudio en Birmingham, ciudad con muchas etnias y problemas sociales.¹⁶ En Inglaterra, las familias humildes llevan a sus hijos a un chequeo médico a los nueve meses. A los padres con los resultados se les entrega una carta (en Inglés, Urdú o Punjabi) en el que se pone de manifiesto la importancia de la lectura temprana y donde se les da pautas de cómo compartir un libro con su hijo (como animar al niño a comentar los dibujos a especular sobre lo que va a ocurrir). En el estudio también va incluido un cuento ilustrado, una tarjeta con un poema, una invitación para inscribirse en la biblioteca pública e información sobre las librerías infantiles más cercanas a sus hogares. También se les ofrece a los padres una encuesta que entregan en el centro de salud. El 50% lo hizo. No existía otro tipo de intervención, no había clases para pobres, ni videos demostrativos, ni visitas a casa. Pero un estudio complementario mostró en grupo experimental (con respecto a un grupo cuidadosamente elegido) que cuantos más libros se les leía a los niños, más niños se apuntaban a la biblioteca y compraban más libros. Estos niños se ponían a la cabeza en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Y todo por un estudio barato pero motivador que se les brindó a los padres en una fase importante de la vida de sus hijos.

En un estudio realizado a niños de familias humildes en Sheffield (*les serán familiares los problemas económicos de esta población por la película "The full Monty"*), Hannon y Weinberger invitaron a veinte padres de niños de preesco-

¹⁵ DYSON, A.H. 2001. Pág. 34.

¹⁶ WADE, B & MOORE, M. "Home activities: the advent of literacy". European Early Childhood Education Research Journal 4.2. 1996. Págs. 65-76.

lar a participar en un proyecto que consistía en asistir a reuniones en las que un miembro del equipo del proyecto visitaba sus hogares¹⁷. Estas visitas estaban estructuradas de tal manera que no interfirieran en otros compromisos de los padres y duraban entre una hora y una hora y media. Incluían actividades tales como compartir libros, hablar sobre la escritura precoz e identificar textos que les rodean. En cada sesión de alfabetización se revisaban las actividades, se introducían trabajos y se preparaban actividades futuras. A cada padre se le entregaba un puzzle "jigsaw", para montarlo cuando el niño mostrara aptitudes en alguna actividad en particular. Se ayudó a los padres a aumentar sus conocimientos en las actividades diarias de alfabetización. Al aumentar sus conocimientos ellos disfrutaban compartiendo los ejercicios de alfabetización con sus hijos. Se inscribieron en la biblioteca pública. Compraron libros a través de los clubes del libro. Una madre señalaba: "Antes de que ustedes vinieran yo nunca pensé que iba a leer cosas como las tazas, las cajas o las señales, ahora leemos todos los anuncios de los autobuses".

De estos estudios sacamos una clara lección. Pero no deberíamos aislar la práctica de compartir historias y poemas a las familias donde todavía no forma parte de su cultura familiar. Todas las familias en Europa usan la lectura y la escritura. Deberíamos aprender como la lectura, la escritura y otras formas de representación son usadas en los hogares de diferente forma que en los nuestros y que en los colegios. La escuela debería valorar y extender la alfabetización a los hogares, y no descuidarla ni despreciarla.

4. APRENDER LA ALFABETIZACIÓN MEDIANTE EL JUEGO

Para los lectores precoces de Durkin y Clark, para los niños de Trackton de Heath y para los niños de San Francisco de Dyson, el juego tenía un importante papel en el proceso de aprendizaje del lenguaje y la alfabetización; sabemos que es muy importante en el aprendizaje de la alfabetización de todos los niños. Comenté anteriormente que la experiencia de jugar a colegios, especialmente con hermanos y hermanas mayores, había sido importante en el proceso de aprendizaje de los niños estudiados por Dukin en Estados Unidos y Clark en Reino Unido, quienes aprendieron a leer con fluidez antes de que tuvieran cinco años. Trabajos más recientes muestran que los juegos imaginativos pueden allanar el camino y ayudar en el aprendizaje de la alfabetización¹⁸. El juego es una forma rica y accesible para el aprendizaje de los niños. Con unos pocos accesorios como una capa, un sombrero y un palo, a

¹⁷ HANNON, P. & WEINBERGER, J. "Sharing ideas about pre-school literacy with parents". In DOMBEY, H. and MEEK SPENCER, M. (Eds.) *First Steps Together: Home-school early literacy in European contexts*. Trentham Books. Stoke on Trent, 1994. ROSKOS, K. & CHRISTIE,

¹⁸ J. *Play and Literacy in Early Childhood* Lawrence Erlbaum. Mahwah NJ, 2000.

través del movimiento de su cuerpo y de su lenguaje hablado los niños pueden crear experiencias imaginarias. El juego puede acercarlos los libros a sus vidas. El juego obviamente no está relacionado con un texto en particular que pueda hacer una contribución positiva del aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuando los niños juegan juntos aprenden a construir textos complejos, algunos de ellos colaboran planeándolos y otros tomando parte del rol que además puede cambiar y desarrollarse.¹⁹

El juego tiene que satisfacer a todos los participantes o dejarán de jugar, tienen que concentrarse intensamente para incorporar lo que los otros niños aportan y para construir textos coherentes y complejos. Esta labor los predispone para dar sentido a textos escritos y para tener algo coherente y verdadero que decir cuando ellos vayan a hacerlos. Ellos se sienten más cómodos con la palabra escrita. Vygotsky, *estoy segura de que su trabajo les es familiar*, también ha mostrado el valor del juego mostrando una representación de la realidad que está a mitad de camino entre la abstracción y el lenguaje escrito.

5. EL JUEGO EN LA ERA DIGITAL

Todo lo que he dicho hasta el momento podría sugerir que las experiencias de los niños en sus hogares con el texto escrito están limitadas a la escritura y al dibujo, por supuesto no es así, muchos niños encuentran más representaciones del mundo a través del ordenador que a través de otros medios más convencionales. Los datos demuestran que esta experiencia precoz de la alfabetización digital, donde las palabras y las imágenes se mezclan, no solo mejora su conocimiento convencional de la alfabetización, sino que también lo transforma. Cuando trabajan con cuentos en CD-ROM, no con programas de "habilidad y entrenamiento", los niños aprenden que no tienen que leer necesariamente de arriba abajo y de izquierda a derecha. También aprenden que el texto se puede cambiar, que puedes controlar las acciones de los personajes usando la palabra escrita, la imagen y el texto oral, construyendo así significados. La justificación de la apariencia del hijo de Cynthia Smith desde los dos años y medio hasta los tres años y medio con cuentos en CD-ROM, muestra que no solo dominaba la tecnología sino que también se involucraba en la historia más que con libros ilustrados.²⁰

Quizás, incluso más significativo para la cultura literaria futura es que ellos obtengan un significado más sustancial del que sus padres pueden ima-

¹⁹ MARTIN, W. & DOMBEY, H. "Finding a voice: language and play in the home corner". *Language and Education* 16.1. 2002.

²⁰ SMITH, C.R. "'Click on me!' An example of how a toddler uses technology in play" *Journal of Early Childhood Literacy* 2.1. 2002. Págs. 5-20.

ginar, creando más a través de lo visual que del significado verbal (Kress 1999). Los niños pequeños que han tenido experiencias con textos en ordenador están aprendiendo una nueva relación entre la palabra y su representación icónica. Cuando estos niños lleguen al colegio podrían ser reacios a representar experiencias a través de las palabras. La alfabetización, en términos pedagógicos, incluso con niños muy pequeños, debe llegar a un punto en común con la gran variedad de formas textuales que hacen posible la tecnología multimedia. Este es uno de los mayores cambios en la educación infantil.

Las ideas de los niños sobre la alfabetización, género y trabajo

Antes de que ellos vayan al colegio, los niños tienen ya ideas sobre la lectura y la lectura que influye en sus vidas presentes y futuras. En un estudio de niños de cinco años de una comunidad suburbana de Estados Unidos, Judith Solsken ha mostrado como estas ideas han podido variar, incluso sin el apoyo de las familias. El mismo entorno humano puede hacer que las niñas identifiquen la alfabetización a través del juego y de las historias creando mundos de fantasía²¹. Pero incluso a los cinco años los niños podían identificar más este aprendizaje con trabajo que con juego. Esto significa que en algunos hogares el niño de educación infantil se sentaba felizmente con sus hermanos mayores a realizar su tarea. Los esfuerzos realizados para intentar que estos niños participen en actividades lúdicas para la alfabetización en el colegio no son tan productivos como las actividades de "trabajo".

6. DESARROLLO DE LA CONSCIENCIA FONOLÓGICA

Los estudios de los que les he hablado hasta ahora tienen que ver principalmente con la experiencia de los niños con el lenguaje escrito, enfocados a su uso y significado. Ayudarles a escribir una tarjeta de felicitación a su madre, a hacer la lista de la compra, a escuchar historias, a llevar a sus vidas cuentos a partir de juego (e incluso a crear nuevas historias), ofrece a los niños el conocimiento de que la palabra escrita puede ayudarles en su día a día y a enriquecer y agrandar sus mundos. Los niños también aprenden las formas (muestras e iconos) del lenguaje escrito; como hablar en determinadas situaciones que tienen que ver con otras, formar palabras que incitan la expectación del oyente. Los niños que están acostumbrados a utilizar el lenguaje escrito y están familiarizados con su forma y su estructura están en disposición de aprender a leer a escribir.

Pero esto no es suficiente. Me figuro que todos conocemos a niños que tanto en casa como en Educación Infantil han tenido experiencias con el lengua-

²¹ SOLSKEN, J. *Literacy, Gender and Work in Families and in School*. Ablex Norwood NJ, 1993.

je escrito, han aprendido algunas de sus formas o iconos y aún así tienen dificultad para aprender a leer. *A uno de mis sobrinos, Marcus, le pasaba exactamente lo mismo. Cuando era pequeño, él estaba muy motivado; le encantaba escuchar historias, tenía un amplio vocabulario, una mente inquieta y jugaba a fantásticos juegos sin ningún material en sus manos. Pero, a diferencia de la mayoría de los niños en estas circunstancias él tuvo una gran dificultad para aprender a leer y escribir. Le era casi imposible separar las palabras en fonemas unirlas a la letra apropiada. Tuvo la misma dificultad en reconocer la palabra escrita a través de su sonido, en unir la letra a su fonema y en cambiarlo a la palabra hablada. Marcus fue ayudado por profesores expertos, por sus motivadores padres y por las nuevas tecnologías. Él y yo intercambiamos aspectos del uso y las limitaciones de la "voz" en el proceso de la palabra. Ahora él está terminando su carrera universitaria en Ciencias Políticas y tiene un puesto de importancia en Parlamento Europeo de Juventud.*

Pero muchos niños como Marcus no han roto las barreras que les impiden acceder a la palabra escrita. Casi todos los niños necesitan que se les ayude a unir la palabra escrita con su representación icónica. Ellos necesitan que se les enseñe el sistema alfabético, ya que no les es trivial. Tenemos muchas investigaciones en inglés hablado que muestran la necesidad de la enseñanza en esta área²².

Sin embargo, los niños necesitan desarrollar la consciencia fonológica, para centrarse en el sonido de las palabras en vez de en su significado, los niños de cuatro y cinco años lo encuentran difícil. En inglés tienen dificultad en reconocer el fonema inicial de una palabra tan simple como "cat" (gato), incluso les es difícil reconocer el último fonema. El más complicado para ellos es el fonema central.²³ Me imagino que ocurrirá lo mismo con vuestros niños de cuatro y cinco años. Parece que la consciencia fonológica se desarrolla mejor ofreciendo a los niños una rica experiencia de juegos que relacione el significado con la palabra; como rimas, y lo que llamamos en Inglaterra "tongue twisters"; "Round and round the rugged rock the ragged rascal ran" o "Silly Simon sat on the sizzling sausages".

Cuando este juego está unido a las letras del alfabeto, por ejemplo, cuando fabrican un libro del alfabeto a partir de la letra inicial, los niños están preparados para decodificar la palabra impresa y escribir otras palabras.²⁴ Este

²² CUNNINGHAM, A.E. "Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness". *Journal of Experimental Child Psychology* 50. 1990. Págs. 429-449; BYRNE, B. *The Foundation of Literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle*. Psychology Press Hove. 1998.

²³ EHRI, L.C. "Word consciousness in readers and pre-readers". *Journal of Educational Psychology* 67. 1975. Págs. 204 - 212.

²⁴ GOSWAMI, U. & BRYANT, P. *Phonological Skills and Learning to Read*. Lawrence Erlbaum. Norwood, New Jersey, 1990.

aprendizaje es mucho más fácil para vuestros niños españoles que para los niños de países anglófonos. En el español hay una relación regular entre el fonema hablado y la letra escrita. Pero ustedes tienen también alguna variación en la pronunciación. No me sorprende que, cuando comienzan a escribir, niños de alguna parte de España, incluyen todas las vocales pero omiten alguna consonante, porque no hay acentuación en la pronunciación. ¿Escriben siempre los niños pequeños "Madrid" como "Madri"? ¿O incluso "Mari"?

Los niños pequeños cometen errores "*miscues*" (utilizando el término concreto de Den y Yetta Goodman) como estos en su escritura muestran que están prestando atención a los fonemas de las palabras que ellos están intentando escribir. Esta expresión de la escritura, o el deletreo inventado les ayuda a decodificar las palabras en sus lecturas. Por lo tanto los niños necesitan un entorno que les anime a experimentar y no un entorno que penalice sus errores. El distinguido investigador británico, Usha Goswami, ha demostrado que los niños de cuatro años son capaces de pensar de esta forma. Una vez que un niño haya aprendido que "gato" se dice *cat*, por analogía le permitirá reconocer que "pato" se dice *duck*. Por lo tanto, los niños necesitan que el entorno les anime a pensar, experimentar y a utilizar la analogía.

7. DESARROLLO DE ESTRECHAS RELACIONES ENTRE CASA Y ESCUELA

La idea implícita en mucho de lo que les he dicho es que los padres y los profesores necesitan trabajar colaborando los unos con los otros. Como Heath²⁶ y muchos otros han demostrado que los niños que tienen continuidad entre el colegio y el hogar aprenden a leer con más facilidad que aquellos que no tienen experiencias en sus hogares. Ya he mencionado el estudio de Wade y Moore donde a los padres se les entregaba un libro para sus hijos y se les aconsejaba sobre la iniciación en las experiencias de la palabra escrita²⁷. En su estudio Hannon y Weinberger, se encontraron que los padres más desfavorecidos económicamente eran los más impacientes en aprender a ayudar a sus hijos de forma más efectiva en el aprendizaje de la alfabetización²⁸. Los profesores necesitan adaptar sus clases y sus prácticas a las percepciones de los padres sobre sus hijos y a las experiencias que tienen los niños con el lenguaje escrito fuera de clase.

²⁵ GOSWAMI, U. *Analogical Reasoning in Children*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates. 1992.

²⁶ HEATH, S.B. Opus cit.

²⁷ WADE, B & MOORE, M. "Home activities: the advent of literacy". *European Early Childhood Education Research Journal* 4.2. 1996. Págs. 65-76.

²⁸ HANNON, P. & WEINBERGER, J. "Sharing ideas about pre-school literacy with parents". In DOMBEY, H. and MEEK SPENCER, M. (Eds.) *First Steps Together: Home-school early literacy in European contexts*. Trentham Books. Stoke on Trent, 1994; HANNON, P. *Literacy Home and School: Research and practice in teaching literacy with parents*. Falmer Press. London, 1995.

Esto significa abrir las aulas a la cultura familiar de los niños. Es incluso válido y esencial crear relaciones estrechas entre la casa y la escuela, en los que el padre o la madre puedan contarle al profesor la experiencia del niño con la alfabetización en el hogar. Los esquemas en los que los padres y los profesores han intervenido en las dos direcciones han desarrollado unos importantes beneficios en el progreso de los niños²⁹.

¿Pueden estas prácticas trasladarse a la clase?

Estudios sobre niños de Educación Infantil han mostrado la importancia de la lectura en clase.

A niños cuyos profesores han compartido libros interesantes con ellos, les anima a hablar sobre experiencias similares en sus vidas, imaginan respuestas de los personajes y predicen lo que podría ocurrir; aprenden la importancia de las lecciones de alfabetización.³⁰ En cuanto al material que les rodea, está claro que en la clase de Educación Infantil, donde los teléfonos, las libretas, los periódicos y revistas forman parte del rincón de juegos estimulan a los niños a engancharse a las actividades de alfabetización, aportando las experiencias de sus hogares.³¹ Los tipos de libros que compartimos con ellos, también importan. No es suficiente ofrecer a los niños una serie de libros, escogidos al azar, con textos y colores brillantes. Aquellos libros que potencian la enseñanza de la lectura y la escritura son los que tienen un significado real para los niños, tales como la vida y la muerte, la aceptación y el rechazo, comer y ser comidos. Textos con un lenguaje sencillo que los niños quieran representar compensa muchas veces la lectura. Textos que los pongan en el lugar del personaje para vivir las experiencias de otra persona engrandecen su mente mientras que se familiarizan con las formas escritas del lenguaje. Hemos aprendido esto y mucho más sobre el poder de los textos del trabajo de Margaret Meek Spencer.³² Judith Graham y muchos otros han explorado las ricas redes del significado potencial de los libros ilustrados, donde la interacción entre lo verbal y lo visual del texto ofrecen al niño mucho más que una historia ilustrada.³³ Los grandes escritores de libros ilustrados crean para los lectores mundos que explorar, y también les proporciona la dinámica para interrelacionar lo verbal y lo visual que ellos encuentran en sus alrededores.

²⁹ O'SULLIVAN, O (Ed.) *The Primary Language Record in Use*. Centre for Language in Primary Education. London, 1995.

³⁰ DOMBEY, H. "And they went, they lived there after": making written narrative accessible in the nursery class to children whose cultures do not embrace it". *Changing English* 1.1. 1993. Págs. 139-153.

³¹ HALL, N. "Real literacy in a school setting: five year olds take on the world". *Reading Teacher* 52.1. 1998. Págs. 8-17.

³² MEEK, M. *Learning to Read*. The Bodley Head. London, 1982; *How Texts Teach What Readers Learn*. Stroud. Thimble Press, 1988.

³³ GRAHAM, J. *Pictures on the Page*. National Association for the Teaching of English. Sheffield, 1990.

8. UN AMBIENTE MEJOR PARA EL APRENDIZAJE DE LA ALFABETIZACIÓN EN CASA Y EN LA ESCUELA

El entorno humano

El aprendizaje precoz de la alfabetización no debería ser cuestión de conseguir que los niños reciten textos sin significado o una secuencia de palabras que tienen poco sentido. No debería implicarles en completar los espacios de una ficha de trabajo. Dichas actividades son atractivas para algunos políticos y administradores, pero estas actividades enseñan a los niños lecciones negativas. Tenemos la oportunidad de construir sobre lo que conocemos y crear entornos ricos o productivos, en los que los niños desarrollan la confianza para jugar y experimentan con los poderosos instrumentos de la lectura y la escritura.

El entorno humano tanto en el hogar como en la Educación Infantil debería animar al niño a disfrutar de las actividades de alfabetización. Los adultos deberían leer historias de su interés a los niños pequeños y buscar en cada ocasión lo que los niños quieren escuchar. Debería estimular una actitud lúdica y de búsqueda hacia las historias, poemas en CD-ROM y al propio lenguaje. También deberían ayudar a los niños a enfocar los significados que pueden aprender de la palabra escrita. Todos los adultos deberían modelar los actos de lectura y escritura con objetivos reales que interesan a los niños. Deberían apoyar y aumentar las contribuciones de los niños, valorando cualquier intento positivo de predicción de la historia, completando palabras perdidas de la lectura del adulto, reconociendo una palabra en particular o escribiendo una palabra. Los adultos pueden también actuar como escribanos del niño, apuntando las palabras que el niño dicte. Los niños pequeños son impacientes aprendices y pensadores productivos. Deberíamos animarles a desarrollar, aumentar y perfeccionar sus habilidades, y no hacerles sentir que son incapaces de conseguir las palabras correctas.

He sugerido que el juego es un importante contexto para el aprendizaje temprano de la alfabetización. Algunos juegos, como aquellos que desarrollan el conocimiento fonológico del niño, deben ser introducidos por alumnos. Otros, como los juegos de rol o juegos con pequeñas figuras que surgen de las historias o que crean ellos, es mejor que ellos los inicien y los controlen. En algunas ocasiones los adultos pueden ser invitados a jugar y se deben sentir orgullosos de hacerlo. Estoy segura de ustedes aceptarían la invitación, pero ¿dejarían de ser el profesor para ser el invitado al café, el niño más pequeño de la familia o uno de los tres osos?

Por lo tanto, el entorno humano que más ayuda en el aprendizaje de la alfabetización es el que los adultos (u otros niños mayores) estimulan, demuestran, se implican, apoyan y responden. Los padres y profesores de los

niños que aprenden más productivamente se han visto implicados en una serie de actividades significativas y lúdicas de la alfabetización.³⁴ Escuchen a los niños y respondan a sus palabras intentado entender sus intenciones. Modifiquen sutilmente lo que los niños dicen para acercarlo al pensamiento del adulto. El trabajo de Geekie y sus colegas³⁵ en Australia precisa con claridad como un profesor de niños de corta edad puede moverse dentro de estos roles, de acuerdo con las necesidades de apoyo, cambio y autonomía del niño.

Entorno material

Por supuesto el entorno material también es importante. En las clases de Educación Infantil en Inglaterra, los libros se encuentran en estanterías altas. Docenas y docenas de libros están colocados en estantes y cajas a la altura del niño, donde ellos ven sus portadas, antes de que los suban a las estanterías. Los niños están impacientes en leer los libros que el profesor ha leído recientemente, quizás repetidamente. Como los niños de tres y cuatro años "hablan a su manera" a través de los libros familiares ellos están aprendiendo como hacer una historia, recurriendo al lenguaje que ellos han oído para hacerlo. Como he dicho, tenemos que ofrecer a los niños los mejores libros verbales y visuales. Necesitan textos que les fascinen, cambien, inspiren y apoyen en su aprendizaje.

Los niños prefieren espacios cómodos para la lectura. Poner cojines y alfombras en el rincón de las estanterías les hace ver la lectura más fácil. Lo mismo con el rincón de la escritura, equipado con papeles de diferente tamaño, con sobres baratos, bolígrafos, colores y lapiceros puede animar a que los niños experimenten con la palabra escrita. Pero es importante también tener un motivo para escribir. Un buzón de correos, con reparto diario, puede animar a los niños a que se escriban los unos a los otros. O cada niño puede tener un casillero donde los mensajes pueden ser entregados tan pronto como se escriben.

Como Gloria Medrano ha denominado durante muchos años, cada clase de Educación Infantil necesita al menos un ordenador. Los niños necesitan no solo familiarizarse con el teclado y el ratón, sino también con la flexibilidad y la fluidez en la alfabetización que ofrecen los ordenadores. Cada clase de Educación Infantil debe estar equipada con historias en CD-ROM, de este modo todos los niños tienen la misma oportunidad de entrar en el mundo de la historia con un sentido similar al del hijo de Cyntia Smith.

Para animar a los niños en los juegos de rol, la clase debe tener "un rincón de casas" o un "rincón de dramatización". Incluyendo un teléfono con

³⁴ WELLS, C.G. *The Meaning Makers*. Hodder and Stoughton. London, 1987.

³⁵ GEEKIE, P., CAMBOURNE, B., FITZSIMMONS, P. *Understanding Literacy Development*. Trentham Books. Stoke on Trent, 1999.

un bloc de mensajes, un periódico y un libro de recetas que puedan incitar al niño al juego de la lectura y la escritura de tal manera que mejoren su confianza y su capacidad. Los niños no se sienten amenazados cuando están jugando, "jugando con la escritura"; no les preocupa si ellos tienen errores o si ellos cometen errores. Ellos también están aprendiendo a incorporar la lectura y la escritura a sus propias vidas.

El "rincón de la dramatización" puede incluir latas y paquetes que los niños traen de sus casas y del supermercado. También puede incluir catálogos de propaganda, que son el principal material de las prácticas de alfabetización en los hogares. Esto ayuda a unir o conectar la casa con la escuela; mostrando así que el colegio valora la alfabetización en casa.

Los cajones y los armarios pueden estar etiquetados con su contenido. Los profesores en algunas clases etiquetan casi todo lo que está a la vista, desde las ventanas a los radiadores, así los niños se familiarizan con la forma escrita de las palabras. Yo creo que es importante mostrar a los niños el objetivo del lenguaje escrito y por lo tanto es preferible etiquetar lo que no es obvio; como el cajón que contiene la plastilina o la percha en la que Sandra cuelga su abrigo. Al principio estas etiquetas pueden ser pictogramas, símbolos visuales que tengan que ver con lo que representan. El uso de estos símbolos ayuda a los niños a representar la realidad concreta de forma más abstracta, actuando como unión entre la palabra hablada y la escrita. María primero aprende a reconocer el tulipán que marca la percha de su abrigo, luego aprende que la palabra "María" representa su nombre. Y, por supuesto, su propio nombre es la palabra más importante para ella. María aprenderá a reconocer esa palabra antes que cualquier otra.

Pero si a ella le interesan los rompecabezas pronto aprenderá a reconocer la etiqueta del cajón donde están guardados, especialmente si ella es la primera en darse cuenta de la palabra y asociarla con el puzzle, entonces se animará a ir a buscar el rompecabezas. Más tarde la profesora puede leer a María y a los otros niños una etiqueta que explique que eso es un modelo de tren que Lean ha hecho.

Esto me lleva a un punto importante. El entorno material de una clase de Educación Infantil no debería estar ordenado enteramente por los adultos. Si los adultos planean, organizan y preparan todas las actividades, se está privando a los niños del esfuerzo de aprender. Los niños deben realizar sus propias ideas. Ellos necesitan desarrollar su "rol play" como ellos quieran, no solo como el profesor decide. Necesitan ser capaces de construir las estructuras que ellos mismos han diseñado llevándolas a cabo durante más de media hora y llenándolos de actividades y personajes imaginarios. Ellos tienen que elegir los libros que ellos quieren investigar, incluso si es el mismo libro

durante muchos días. Haciendo sus propias elecciones los niños están aprendiendo a hacer las cosas bien. Esto no quiere decir que los adultos no deben proporcionar material. Pero esto debe ser cuidadosamente presentado para que puedan escoger el que tenga más significado para ellos, y elegir sus propias actividades. Necesitamos ayudar a nuestros niños a aprender para que continúen tal actividad en cualquier momento y disfruten de su realización.

Los niños pueden aprender eficazmente las conexiones del fonema con la letra durante lecciones diarias de diez minutos más o menos. Pero darle significado a una historia, componer una historia, construir una historia a partir de un "rol play", comentar un libro o elaborar modelos requieren más tiempo. Todas estas actividades de alfabetización construyen y dan sentido a los textos. Si no ayudamos a los niños en dichas actividades se aproximarán a la lectura con menos compromiso y menos confianza. Los niños tienen que aprender que a través del lenguaje escrito se pueden aproximar a la lectura y a la escritura.

Como la escritora del lenguaje de la alfabetización Margaret Meet Spencer dice, los niños tienen que aprender que la lectura y la escritura son buenas.³⁶ Una clase organizada en la que todas las actividades son decididas, organizadas e iniciadas por el profesor y en la cual a los niños no se les permite decidir quién escribe o qué historia van a leer, nunca permitirá a los niños aprender la importancia de esta lección.

9. CONCLUSIÓN

Hoy en día, en todos los países del mundo se reconoce que es más importante la cultura de los ciudadanos que la salud de la nación o que las materias primas que poseen. Nuestro futuro depende de la forma en que nuestros hijos aprendan a tratar el mundo a través de la lectura, la escritura o las imágenes. Ahora sabemos que aprender a leer a edad temprana, lejos de ser dañino para el niño, tiene un beneficio significativo para posteriores aprendizajes. Pero este aprendizaje tiene que tener en cuenta la utilidad, el juego y los procedimientos de los niños. En Educación Infantil tenemos la oportunidad de iniciar a los niños al útil y lúdico proceso de la lectura y la escritura, valorando las experiencias extraescolares y respetando sus ideas. También hay que tener en cuenta las formas en las que la alfabetización cambia; el aumento del uso de textos en el ordenador y su flexibilidad y maleabilidad.

Algunos funcionarios y políticos reconocen la necesidad urgente de acercar la cultura a la población, pero simplifican el proceso y los conceptos

³⁶ MEEK, M. *Learning to Read*. The Bodley Head. London, 1982.

implicados en el aprendizaje de la alfabetización. Ellos lo ven simplemente como un código y creen que la tarea de los profesores consiste, simplemente, en enseñar a los niños el código; una serie de sonidos y símbolos relacionados que gobierna el sistema ortográfico. No deberíamos ignorar todo lo que hemos aprendido sobre:

- El límite de la consciencia fonológica de los niños pequeños.
- El poder de los niños para establecer analogías.
- Su poder como creadores de significado.
- El poder del juego.
- La naturaleza del lenguaje escrito.
- El poder del texto.
- La necesidad para la continuidad y la conexión entre mundos sociales diferentes.
- La naturaleza cambiante de la alfabetización en la era del ordenador.

Estoy segura de que ninguno querría ofrecer a los niños una dieta pobre y desequilibrada. Sé que no.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage. London, 1977.

BRADLEY, L. & BRYANT, P. "Categorising sounds and learning to read: a causal connection". *Nature* 301. 1983. Págs. 419 - 421.

BUTLER, D. *Babies Need Books*. The Bodley. Head London, 1980.

BYRNE, B. *The Foundation of Literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle*. Psychology Press Hove. 1998.

CLARK, M. *Young Fluent Readers: What can they teach us?* Heinemann. London, 1976.

CLAY, M. *Reading: The patterning of complex behaviour*. Heinemann. Auckland NZ, 1972.

CUNNINGHAM, A.E. "Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness" *Journal of Experimental Child Psychology* 50. 1990. Págs. 429-449.

DOMBEY, H. "Learning the language of books". In MEEK, M. (Ed.) *Opening Moves* Bedford Way Paper no. 17 University of London Institute of Education . (1984) Págs. 26-43.

- "Lessons learnt at bed-time". In KIMBERLEY, K., MEEK, M and MILLER, J. (Eds.) *New Readings: Contributions to an understanding of literacy*. A & C Black. 1992.
- "And they went, they lived there after': making written narrative accessible in the nursery class to children whose cultures do not embrace it". *Changing English* 1.1. 1993. Págs. 139-153.

DURKIN, D. *Children who Read Early: Two longitudinal studies*. Teachers' College Press. New York, 1966.

DYSON, A.H. "Where are the childhoods in early childhood literacy?". *Journal of Early Childhood Literacy* 1.1. 2001. Págs. 9-39.

EHRI, L.C. "Word consciousness in readers and pre-readers". *Journal of Educational Psychology* 67. 1975. Págs. 204 - 212 .

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Literacy Before Schooling*. Heinemann Exeter NH, 1979.

GEEKIE, P., CAMBOURNE, B., FITZSIMMONS, P. *Understanding Literacy Development*. Trentham Books. Stoke on Trent, 1999.

GOODMAN, K. & GOODMAN, Y. "Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading". *Harvard Educational Review* 40. 1977. Págs. 317-333.

GOSWAMI, U. *Analogical Reasoning in Children*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates. 1992.

GOSWAMI, U. & BRYANT, P. *Phonological Skills and Learning to Read*. Lawrence Erlbaum. Norwood, New Jersey, 1990.

GRAHAM, J. *Pictures on the Page*. National Association for the Teaching of English. Sheffield, 1990.

HALL, N. "Real literacy in a school setting: five year olds take on the world". *Reading Teacher* 52.1. 1998. Págs. 8-17.

HANNON, P. *Literacy Home and School: Research and practice in teaching literacy with parents*. Falmer Press. London, 1995.

HANNON, P. & WEINBERGER, J. "Sharing ideas about pre-school literacy with parents". In DOMBEY, H. and MEEK SPENCER, M. (Eds.) *First Steps Together: Home-school early literacy in European contexts*. Trentham Books. Stoke on Trent, 1994.

HEATH, S.B. *Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press. Cambridge, 1983.

KRESS, G. "Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text". In SNYDER, I. (Ed.) *Page to Screen: Taking literacy into the electronic era*. Routledge. London, 1998.

MARTIN, W. & DOMBEY, H. "Finding a voice: language and play in the home corner". *Language and Education* 16.1. 2002. Págs. 48-61.

MEEK, M. *Learning to Read*. The Bodley Head. London, 1982.
- *How Texts Teach What Readers Learn*. Stroud. Thimble Press, 1988.

O'SULLIVAN, O (Ed.) *The Primary Language Record in Use*. Centre for Language in Primary Education. London, 1995.

ROSKOS, K. & CHRISTIE, J. *Play and Literacy in Early Childhood* Lawrence Erlbaum. Mahwah NJ, 2000.

SMITH, C.R. "'Click on me!' An example of how a toddler uses technology in play". *Journal of Early Childhood Literacy* 2.1. 2002. Págs. 5-20.

SOLSKEN, J. *Literacy, Gender and Work in Families and in School*. Ablex Norwood NJ, 1993.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society*. MIT Press. Cambridge MA, 1978.

WADE, B & MOORE, M. "Home activities: the advent of literacy". *European Early Childhood Education Research Journal* 4.2. 1996. Págs. 65-76.

WELLS, C.G. "Some antecedents of early educational attainment" *British Journal of Educational Psychology* 2.2. 1981. Págs. 180-200.
- *The Meaning Makers*. Hodder and Stoughton. London, 1987.

LECTURA SIGNIFICATIVA: DE LA LITERATURA INFANTIL A LAS HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

- 1. Presupuestos teóricos en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.**
 - 1.1. Enfoque cognitivo constructivista.**
 - 1.2. Interacción social.**
 - 1.3. Aprendizaje funcional**
 - 1.4. Papel del profesor(a).**
 - 1.5. Nueva concepción de la lectura.**
- 2. Factores que influyen en el aprendizaje del código escrito.**
- 3. Conciencia metalingüística y literatura infantil.**
- 4. Conclusión.**

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

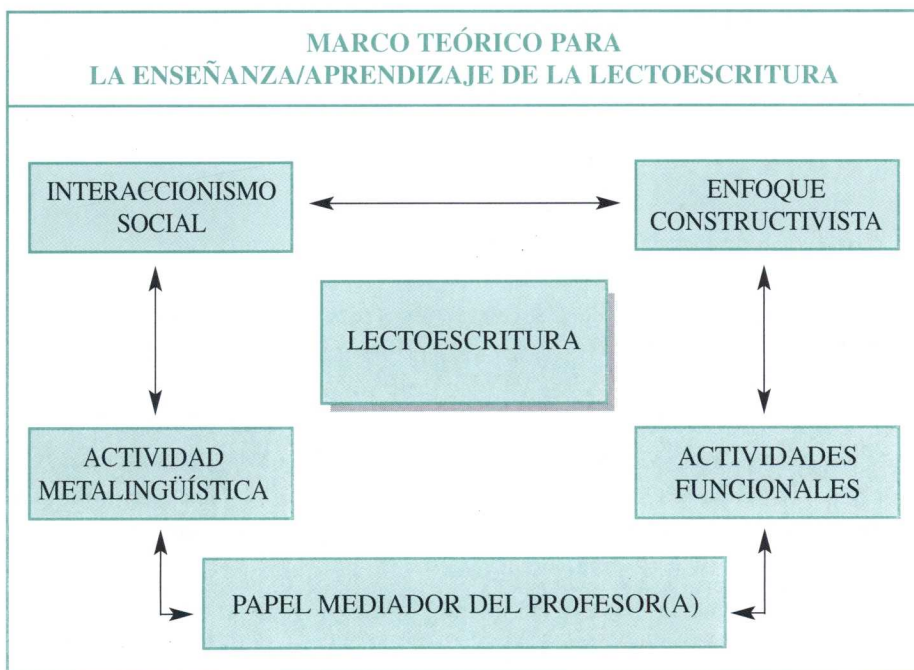
Investigar acerca de la conveniencia de una intervención educativa en el segundo ciclo de Educación Infantil en relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura se ha convertido en un aspecto prioritario dentro del marco del Plan Nacional del Fomento de la Lectura. Pero esta tarea está plagada de interrogantes que necesitan una rápida respuesta: qué es leer y escribir, qué métodos son convenientes usar, cuál es la edad idónea para iniciar la lectoescritura, etc. Desde esta perspectiva, situamos el presente trabajo, que intenta describir ciertos factores que inciden en este proceso, a saber, la familia y el ambiente lector, así como la lectura de cuentos infantiles. En este sentido, los objetivos específicos que nos marcamos con este estudio son:

1. Justificar el inicio a los procesos de lectura y escritura en la fase perceptiva (2-4 años) para consolidar y mejorar significativamente las capacidades lectoescritoras del niño en las etapas educativas posteriores.

2. Reconocer que el desarrollo de la conciencia metalingüística es un eje esencial para el aprendizaje de la lectoescritura.
3. Presentar la Literatura Infantil (a partir de ahora LI) como un instrumento idóneo que favorece un aprendizaje significativo del proceso lectoescritor y un recurso lúdico-estético esencial para fomentar la lectura en el ámbito escolar.

1. PRESUPUESTOS TEÓRICOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.

Uno de los grandes retos incuestionables de la institución educativa es el de favorecer el proceso de alfabetización en los niños. Los desacuerdos comienzan cuando se intenta explicar en qué consiste dicha noción. Este interrogante es de vital importancia ya que, dependiendo del punto de vista que adoptemos, las investigaciones tomarán rumbos dispares y las propuestas metodológicas de intervención educativa seguirán, la mayoría de las veces, caminos paralelos. Por esta razón, creemos necesario delimitar el marco teórico del que partimos en este trabajo (véase Cuadro 1). Antes de nada, nos gustaría aclarar que, aunque hablemos del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura, nos detendremos única y exclusivamente en el de lectura.



Cuadro 1

1.1. Enfoque cognitivo constructivista

En primer lugar, se ha de descartar cualquier aproximación a la lectoescritura desde parámetros puramente formalistas, que entienda el acto de leer y escribir como meras actividades de descodificación de signos gráficos del código escrito y de transposición del habla respectivamente. Basamos nuestra concepción, en cambio, en un enfoque cognitivo constructivista, al incidir en el papel de los niños como auténticos sujetos activos de su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, consideramos la lectura como un proceso complejo mediante el cual el lector (re)construye el significado del texto; la escritura, por su parte, como un proceso complejo mediante el cual, el escritor elabora un significado global y preciso y lo dirige a un(os) destinatario(s). De lo anteriormente expuesto se puede inferir:

1. Que se pueden entender ambas, no sólo como dos actividades mentales íntimamente relacionadas, sino especialmente como dos facetas de un mismo proceso global de elaboración de conocimiento.
2. Que, como veremos más adelante, la construcción del significado del texto se realiza en el momento en que activa y selecciona sus conocimientos previos y los relaciona significativamente con las aportaciones del texto.
3. Que los conocimientos que va interiorizando el niño a lo largo de la etapa de Educación Infantil no han de considerarse como elementos de una prefase en el aprendizaje de la lectoescritura, sino como parte integrante del proceso de alfabetización¹. Nos referimos a saber coger un libro, discriminar entre grafías e imágenes, tener interés y cuidado por los libros, diferenciar sus distintos soportes, etc.

Este enfoque, junto al paradigma comunicativo, determinará todos los puntos que a continuación señalamos.

1.2. Interacción social

El aprendizaje, además de ser un proceso personal, es un constructo social. El niño(a) reconstruye el conocimiento a partir de su relación con las personas que lo rodean y la cultura en la que está inmerso(a). Por consiguiente, el aprendiz necesita de la interacción con su entorno social para poder ir más allá de sus propias capacidades. Éste va interiorizando y estructurando un conocimiento procedente de la experiencia del uso del lenguaje con los demás. Desde esta perspectiva, cualquier orientación metodológica que se adopte ha de centrarse en esta visión comunicativa del proceso educativo. Pero esta dimensión es especialmente relevante en el área de Lengua.

¹ TEBEROSKY, A. y COLOMER, T. *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Vicens Vives. Barcelona, 2001. Pág. 14.

El lenguaje oral *se adquiere* en contextos comunicativos no necesariamente escolares, es decir, es producto de la experiencia compartida con los otros en su entorno familiar o social. En este sentido, un buen dominio de las habilidades lingüísticas orales se relaciona con la frecuente estimulación de las interacciones conversacionales de naturaleza recíproca entre padres e hijos, donde éstos entran en contacto con un *input* lingüístico de calidad. En cambio, el código escrito *se aprende* en el contexto didáctico; gracias a la interacción escolar, el alumno(a) construye progresivamente conocimientos y dota de significado el lenguaje escrito, hasta su uso de una manera autónoma, crítica y reflexiva.

No obstante, es innegable que este aprendizaje –y éste es nuestro punto de partida– depende, entre otros factores, del grado de desarrollo del lenguaje oral alcanzado y el tipo de conocimiento metalingüístico que haya interiorizado.

La razón es bien sencilla. El lenguaje hablado y el escrito hacen referencia a dos sistemas de representación de la realidad, utilizados como instrumentos de interrelación comunicativa. Son códigos autónomos, con funciones sociales diferentes y unos usos específicos que obligan a desarrollar estrategias distintas. Sin embargo, entre ambos lenguajes existen numerosas interconexiones con implicaciones mutuas:

- El escrito se aprende una vez desarrollado el hablado. Los discursos orales son los primeros con los que entra en contacto el niño con su entorno; la interiorización que éste haga de estas formas verbales servirá de base para estructurar el lenguaje y organizar el pensamiento.
- Ambos lenguajes son construidos por los niños a través de la interacción con otras personas de su entorno.
- El dominio del lenguaje escrito implica adquirir estructuras y funciones lingüísticas que aplicaremos más tarde al hablado.

Leer y escribir necesitan de una enseñanza sistemática en la que el alumno observe, analice y reflexione acerca del lenguaje y las normas que rigen el uso del texto escrito. Desde esta perspectiva, una propuesta que permita establecer unas bases sólidas para desarrollar los procesos de lectura y escritura ha de hacer hincapié en la **mejora del lenguaje oral**, así como en el **desarrollo de habilidades metalingüísticas**.

1.3. Aprendizaje funcional

Partiendo de la base de que el alumno es el verdadero *responsable* de la (re)construcción de su propio conocimiento, hay que señalar que, para que el aprendizaje se lleve a cabo, es necesario que sea *significativo* y *funcional*.

Es decir, por un lado, el alumno ha de ver de forma clara la utilidad en la vida cotidiana del nuevo aprendizaje y, por otro, el nuevo conocimiento que éste construya ha de apoyarse imperiosamente en los conocimientos previos, estableciendo un puente entre las nuevas informaciones y las ya existentes.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura se produce necesariamente en contextos reales de uso del código escrito. En la vida cotidiana, existe infinidad de situaciones donde hay que utilizar el material impreso: etiquetas identificativas, rótulos, lista de la compra, programación de la televisión, tebeos, etc.

Desde esta perspectiva, el aula ha de fomentar la mayor cantidad posible de situaciones donde el alumnado pueda dotarlas de sentido y comprobar el interés y la utilidad de lo aprendido. Es decir, partiendo de las necesidades e intereses reales de los alumnos, se aprende que con el texto escrito podemos solucionar problemas de nuestra vida diaria, comunicarnos, informarnos, instruarnos, pasárnoslo bien, etc. De esta forma, se garantiza la funcionalidad de los aprendizajes: los niños comprueban que los conocimientos adquiridos en relación con el código escrito pueden ser aplicados en las circunstancias reales o transferibles a situaciones nuevas con las que los aprendices han de enfrentarse.

En otras palabras, se integran los conocimientos formales y funcionales en un mismo proceso, cuyo fin consiste en crear individuos competentes comunicativamente hablando.

1.4. Papel del profesorado

Al adoptar el modelo psicológico constructivista, otorgando un papel activo al aprendiz en el proceso de construcción del conocimiento, el profesor(a) se convierte en:

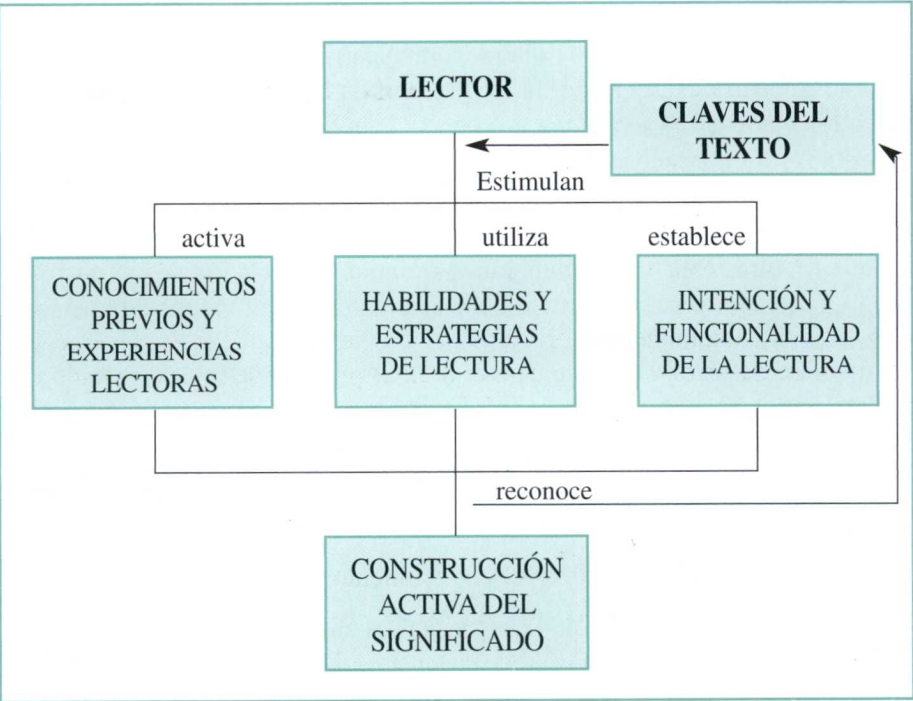
- Un potenciador de interacciones comunicativas con los niños, en las cuales proporciona principalmente un andamiaje vertical y sirve como modelo lingüístico-comunicativo. Ofrece, así, a los aprendices la posibilidad de participar en intercambios comunicativos significativos con hablantes con un alto grado de competencia comunicativa.
- Un mediador o facilitador. Su función básica es favorecer que el alumno pueda establecer un puente entre sus conocimientos previos y los nuevos, proponiendo actividades funcionales y significativas, esto es, lo más próximas a las situaciones reales de la vida cotidiana del niño, para que pueda dar sentido a lo que está haciendo. De esta forma, debe promover que el niño conozca, explore, investigue y realice actividades en un lugares acondicionados de lectura

(biblioteca -escolar, municipal, de aula y/o personal-, librerías, rincones y talleres de lectura, etc.).

- Un modelo de lector para sus aprendices, contagiándolos de su entusiasmo por los libros y la lectura.

1.5. Nueva concepción de la lectura

Convertir al alumno-lector en el agente protagonista de su propio proceso de aprendizaje implica tomar posición por una concepción de la lectura donde se prioricen las relaciones interactivas entre los esquemas de conocimiento del lector y el texto (cfr. Cuadro 2).



Cuadro 2

De esta forma, el acto de leer se entiende como un proceso global de construcción activa del significado del texto por parte del receptor. Para poder elaborar significados, el lector, estimulado por las claves aportadas por el texto, tiene que seleccionar y activar sus conocimientos previos pertinentes, asociándolos con la nueva información textual. Desde esta perspectiva, observar y reconocer las peculiaridades del texto y relacionarlas con sus experiencias anteriores son los procesos esenciales en toda actividad de comprensión e interpretación. Pero para que se pueda dar esa rela-

ción dialéctica, donde el niño pueda identificar los aspectos relevantes del texto, conectarlos con sus conocimientos previos o experiencias acumuladas, formulando hipótesis (perceptivas, interpretativas, etc.) y posteriormente verificándolas, se han de desarrollar estrategias lectoras². Con estas reflexiones, hemos querido dejar claro que adoptamos para una explicación del proceso lector el *modelo interactivo*, o sea, una perspectiva integradora que permita:

1. Asumir que leer es un proceso mental mediante el cual se comprende el lenguaje escrito.
2. Articular los principios rectores de los modelos *top down* y *bottom up*³, permitiendo tener en cuenta conjuntamente las habilidades de decodificación y las de comprensión.

2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DEL CÓDIGO ESCRITO.

Son muchos los parámetros que se abordan a la hora de analizar las bases sobre las que se inicia el aprendizaje de la lectoescritura. Vamos a esbozar algunos de ellos:

1. Existen numerosos trabajos que avalan la implicación e incidencia del nivel de desarrollo del lenguaje oral en el proceso de internalización del código escrito.

2. Avanzar en la lectoescritura implica el desarrollo de la conciencia metalingüística, en dos sentidos:

- Capacidad de analizar el conocimiento lingüístico: diferenciar los dibujos de los signos del código escrito; hipótesis sobre qué es una letra, una palabra; la relación entre un fonema y un grafema, etc.
- Capacidad de reconocer intencionalmente los aspectos lingüísticos relevantes en un contexto y situación comunicativos determinados.

3. Aproximación al texto escrito en situaciones de comunicación oral. Wells⁴, en este sentido, pudo comprobar cómo habituar a los niños a oír narraciones o cuentos les facilita el aprendizaje del código escrito. Gracias a la lectura en voz alta de un texto escrito por parte de un adulto y las posi-

² Cfr. COOPER, J. D. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor. Madrid, 1998.

³ Cfr. SOLÉ, I. *L'ensenyament de la comprensió lectora*. CEAC. Barcelona, 1987.

⁴ WELLS, G. *Aprender a leer y escribir*. Laia. Barcelona, 1986.

bles interacciones comunicativas orales que se generen entre los distintos participantes a partir de esta actividad, el niño se familiariza con:

- La estructura del texto.
- El uso y características específicas del lenguaje escrito.
- Situaciones comunicativas cargadas de afectividad.
- Estrategias de comprensión lectora.

Convenientemente presentado, el cuento motiva e incita al niño a introducirse, exclusivamente a través del juego lingüístico, en mundos ajenos a su realidad física y social. Se pone en disposición de predecir lo que puede ocurrir a partir de lo ya relatado; a aventurar hipótesis sobre los personajes, el desenlace y cualquier otro aspecto. Se fomenta así una serie de estrategias cognitivas de gran utilidad para los posteriores aprendizajes; también la capacidad creativa, con posibilidad de reinventar, modificar y crear.

4. El desarrollo de habilidades grafomotrices favorece el trazado correcto y autónomo de las grafías. Para que se dé este proceso, se ha debido lograr que el niño tenga un control motor grueso y fino. No obstante, este progreso se ha de planificar, no mediante aburridas y repetitivas actividades de perfeccionamiento, sino posibilitando una relación afectiva con el mundo de la escritura y motivándolos a simular e imitar los signos del código escrito en situaciones funcionales y significativas⁵.

Si, como venimos exponiendo a lo largo de este trabajo, leer es comprender, este acto depende del tipo de esquemas cognoscitivos que posea el lector y de los procesos que, en cada momento de la lectura, sea capaz de poner en marcha⁶. En este sentido, un planteamiento didáctico de la comprensión lectora ha de implicar necesariamente los siguientes aspectos:

1. El alumno tiene que familiarizarse con los espacios de lectura y con el libro en sí para conocer, utilizar, interesarse y valorar ciertas convenciones del sistema de la lengua escrita, así como para otorgar sentido a las diferentes situaciones comunicativas en que dicho código se emplea. Hemos de valorar, por consiguiente, la necesidad de poner al niño en contacto con los instrumentos que vehiculan la lengua escrita: libro, cuento, historieta. Recordemos

⁵ Cfr. GARTON, A y PRATT, C. *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós/MEC. Barcelona, 1991.

⁶ IRWIN, J. *Teaching Reading Compresión Processes*. Prentice-Hall. Englewood, 1986; COLOMER, T. "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora". En CARVAJAL PÉREZ, F. y RAMOS GARCÍA, J. (Coords.) *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?. I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. M.C.E.P. Sevilla, 1999. Págs. 129-143.

que es esencial para iniciar la lectoescritura, potenciar la competencia literaria y familiarizar al niño con todo un complejo sistema semiótico que favorezca la elaboración de significados. Para ello, se ha de:

- crear un entorno físico agradable y significativo
- desarrollar habilidades perceptivas
- fomentar capacidades de manipulación de los distintos soportes de lectura
- generar hábitos lectores que permitan madurar en el proceso de construcción de sentido, etc.

2. Construir el significado de un texto consiste en hacerse las preguntas adecuadas y relevantes en relación con el tipo de texto que se lea y responderse a esas interrogantes⁷, en verificar las hipótesis que se han formulado con anterioridad. Para que este proceso se lleve a cabo, se hace necesario que el lector active sus conocimientos previos y los relacione con la información visual que proporciona el texto impreso.

3. Leer requiere un comportamiento lingüístico distinto al de hablar⁸. Estas especificidades del código escrito tienen que ser aprendidas por el niño: percepción visual de los signos lingüísticos y paralingüísticos, la organización espacial del discurso escrito, etc.

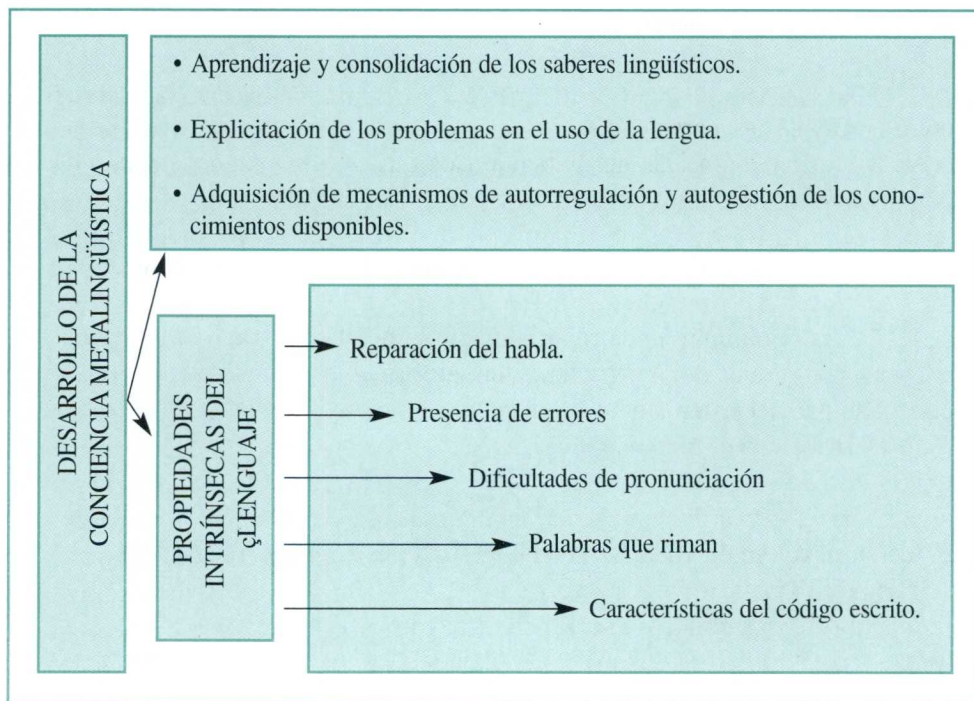
3. CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA Y LITERATURA INFANTIL

No cabe duda de que tener conciencia de qué aspectos lingüísticos son relevantes en un contexto y situación comunicativas resulta significativo para progresar en el juego estimulante de lanzar predicciones y verificarlas, formular interrogantes y responderlas. Entramos, por lo tanto, en el terreno de la reflexión sobre el lenguaje, esto es, la conciencia metalingüística (ver Cuadro 3). Mucha tinta se ha gastado discutiendo acerca de si el análisis del conocimiento lingüístico por parte de los menores se hace de forma consciente o no. Tenemos que señalar a este respecto que la posibilidad espontánea de poder detectar y reparar errores, de reconocer palabras difíciles de pronunciar, de atender y recrearse en las palabras que riman, de diferenciar el lenguaje oral del escrito, de preguntarse "¿qué pone ahí?"... dependen del desarrollo de los saberes lingüísticos implicados en dichas tareas. La capacidad de corregir un error fonético, por ejemplo, implica conocer, reconocer y valorar la forma

⁷ SMITH, F. *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas. México, 1989; SMITH, F. *Para darle sentido a la lectura*. Visor. Madrid, 1990.

⁸ Cfr. AA. VV. *Los hábitos de lectura. Aprendizaje y motivación*. CEAC. Barcelona, 2002.

correcta de hacerlo. En este sentido, queremos relacionar el conocimiento metalingüístico con el aprendizaje inicial de la escritura, que se cifra en elaboraciones de carácter general y rudimentario acerca de aspectos más formales de la escritura y no tanto acerca de la propia estructura alfabética del sistema escrito. Por ejemplo, el lenguaje escrito aparece en los textos que le leen los adultos, oponiéndolo al lenguaje oral de la conversación; el lenguaje escrito puede presentar diferentes soportes y diferentes tipos de texto, etc.



Cuadro 3

En este sentido, queremos subrayar el hecho de que los textos literarios infantiles son un recurso y un material didáctico esencial para ir desarrollando la conciencia metalingüística. En primer lugar, la literatura infantil resulta un instrumento idóneo que globaliza y/o integra el contenido curricular, permitiendo un acercamiento completo, lúdico y activo del niño(a) a la realidad que desea conocer. En el proceso interactivo de la lectura, se establecen multitud de conexiones de toda índole entre lo ya aprendido y el nuevo aprendizaje, acordes con el pensamiento global infantil, caracterizado por una percepción de la totalidad de forma confusa e indiferenciada.

Asimismo, los textos literarios infantiles son una modalidad discursiva que aporta *input* lingüístico, cultural, pragmático, sociolingüístico y literario. En este sentido, resulta un material didáctico idóneo para el desarrollo for-

mativo de conocimientos, habilidades y estrategias de índole comunicativa. Esto es, un exponente lingüístico que favorece la mejora de las capacidades expresivo-comprensivas y, por consiguiente, la reflexión acerca de los rasgos formales, semánticos y pragmáticos implicados en los diferentes usos verbales y no verbales.

De lo anteriormente expuesto, se infiere que la LI es un recurso didáctico que puede mostrar la diversidad lingüística, o sea, las variantes geográficas, sociales, funcionales e individuales de la lengua; a la vez que conciencia al hablante-lector de los factores que condicionan los diferentes usos lingüístico-comunicativos: nivel de competencia sociolingüística, las intenciones comunicativas, las características diatópicas (dialectos), diastrática (estrato sociocultural) y diafásicas del hablante (los estilos o las peculiaridades lingüísticas elegidas según situación y contexto comunicativos).

Gracias al uso de textos literarios infantiles, se habitúa al niño a un discurso extraño a sus hábitos lingüísticos. Si bien hay que reconocer que existe un *continuum* entre el discurso cotidiano y el poético, regulados por principios generales de uso del lenguaje, el literario representa la potencialidad expresiva del sistema de lengua. En el transcurso de la cooperación interactiva, el lector será el encargado de significar estéticamente y concretar la virtualidad lingüístico-literaria de la obra. Desde esta perspectiva fenomenológica y pragmática, la comunicación entre la producción poético-literaria y el lector novel intensifica la capacidad de todos los niveles del lenguaje, actuando como un todo armónico e integrador donde estructura narrativa, ritmo, entonación, rima, silencio, actantes, símbolos y juego trascienden los límites del lenguaje cotidiano y potencian de una manera lúdica la (re-)creación imaginaria de un mundo posible. Por ello, resulta de vital importancia que la lectura de un texto en Educación Infantil se convierta en una actividad lúdica rutinaria que cree marcos de cooperación donde negociar y (re-)construir el significado cultural de forma compartida.

Veamos a continuación cómo estos textos literarios desarrollan las diferentes capacidades de la conciencia metalingüística:

1. Conciencia fonémica. Además de su aspecto motivador y lúdico, la lectura temprana de la poesía popular resulta un corpus significativo idóneo para conocer la existencia de unidades abstractas como son los fonemas o segmentaciones silábicas y progresar adecuadamente en la descentración del significado. Se ha comprobado suficientemente que los niños, a edades muy tempranas y anteriores a la propia escolarización, tienen la capacidad de establecer semejanzas entre palabras según se repitan o no una serie de sonidos en ellas. Además, sensibilizar al niño con *las imágenes del significante*, con la

representación simbólica de los sonidos de un poema, resulta esencial para fomentar el gusto por la oralidad del texto y el interés por la propia armonía sonora de las palabras. La realización acústica de la palabra poética sugiere, estimula y superpone otros significados distintos al meramente denotativo, proporcionando la apertura del texto a diversas lecturas interpretativas y la posibilidad, por consiguiente, de convertir al lector en el verdadero creador de la obra literaria. Como actividades de interacción oral en el aula, los trabalenguas, las onomatopeyas, las aliteraciones, la armonía vocálica, la entonación, las extravagancias fónicas, los juegos homofónicos, cacofónicos, eufónicos... estimulan el inicio del desarrollo de esta conciencia fonémica, esencial para el aprendizaje de la lectura y para la progresiva toma de conciencia del potencial simbólico del lenguaje.

2. Conciencia morfosintáctica. La posibilidad de un distanciamiento estético con respecto a la sintaxis del uso lingüístico habitual se produce gracias a la intensificación en el empleo de una serie de recursos transgresores: figuras retóricas de dicción (el hipérbaton, el poliptoton, la epífora, la anáfora, la anadiplosis...), juegos de palabras, la recurrencia de una misma estructura sintáctica, etc. Por su parte, la toma de conciencia de la estructura formal de las palabras del texto rimado (o no) permite, no sólo la **adquisición** de estrategias de formación de vocablos, sino, además, la percepción de los espacios en blanco que hay entre una palabra y otra, de la diferencia entre mayúscula y minúscula... Otra posibilidad es la producción de palabras <<nonsense>>, sin valor semántico real y construidas por el mero hecho de disfrutar creando. De esta forma, el niño toma conciencia de las distintas unidades y categorías lingüísticas, además de atribuirles un número determinado de grafías en función de su significado.

3. Conciencia semántica y de contenido. El *corpus* literario infantil está conformado por textos auténticos y comunicativos que aportan un gran input lingüístico de calidad. Téngase presente además en todo momento que éstos son verdaderos documentos interactivos, esto es, buscan, mediante claves, estímulos e indicios, la implicación y la respuesta activa del lector en la construcción de significados. En este sentido, se convierte en un instrumento esencial para el desarrollo del vocabulario, para el empleo de metáforas y sinónimos y, entre otros, para brindar la oportunidad de atribuir valores connotados a las estructuras lingüísticas.

4. Conciencia pragmática. Son muchos los aspectos pragmáticos de los que el niño toma conciencia y que favorecen el aprendizaje sistemático del código escrito. Reconocer las diferentes funciones e intenciones con que se lee un texto es el inicio para percibir las distintas formas sociales en que se utiliza el lenguaje oral y escrito, así como para observar la adecuación del

texto al contexto y a la situación comunicativa. Detectar alguna inconsistencia en el *input* lingüístico aportado por el texto también es una forma de desarrollar esta conciencia pragmática⁹, ya que permite controlar la comprensión de la información de entrada y reflexionar acerca del grado de coherencia de los textos.

Por último, nos gustaría hablar de la importancia que posee la lectura compartida en la construcción de significados relacionados con el mundo de la escritura. En el contexto familiar, el niño se encuentre con el libro de una forma voluntaria, lúdica, alegre, divertida y gozosa. Las interacciones cotidianas que propician sus padres con el texto literario permiten al niño entrar en contacto desde muy pequeño con espacios, objetos, soportes y situaciones placenteras de lectura y asociarlas con un juego de gran carga afectiva.

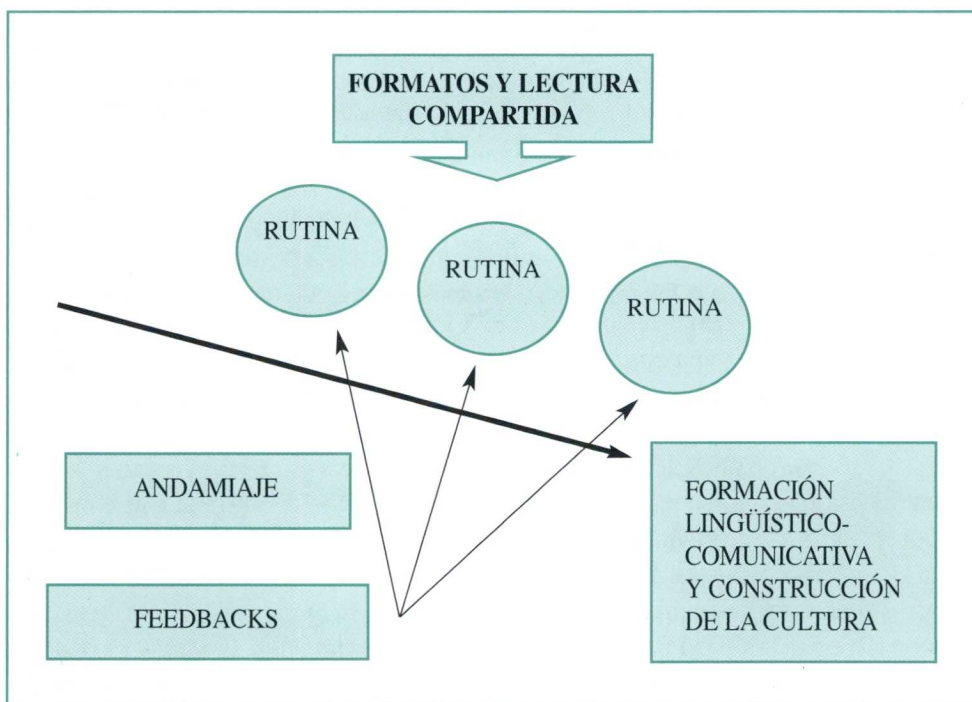
El niño participa en la "rutina"¹⁰ de la lectura en el regazo, donde los padres o cuidadores, en un entorno de confianza y seguridad, repiten secuencias completas de acciones (la ceremonia, por ejemplo, de leer un cuento antes de dormir). Estas situaciones cotidianas, caracterizadas por una interacción triangular (niño-padre-libro), permiten al niño, además de desarrollar su competencia lingüística, participar junto al adulto en la construcción del significado del texto (véase Cuadro 4). Así pues, se consigue que el niño:

- Asocie la lectura con una situación comunicativa llena de afectividad.
- Valore la lectura como una fuente inagotable de placer y diversión.
- Se habitúe a las situaciones de comunicación escrita en su entorno cotidiano.
- Reconozca las funciones y la finalidad de los textos escritos.
- Aprenda a reconocer un libro como objeto simbólico, sus partes y sus características físicas.
- Se ejercite en la lectura de imágenes.
- Acceda a la zona de desarrollo próximo, ya que el adulto le ayudará a formular hipótesis, verificar las expectativas, diferenciar distintas formas de expresión (escritas y gráficas), reconocer estructuras textuales, observar el uso literario del lenguaje, recapitulación oral de lo leído, etc.
- Gracias a los libros con ilustraciones, pueda discriminar distintos códigos de representación simbólica y estimular el paso de una fase pictográfica inicial (3-4) a otra logográfica (4-5) o incluso alfabética (5-6).
- Reconozca las formas gráficas del texto.

⁹ GARTON, A y PRATT, C. *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós/MEC. Barcelona, 1991.

¹⁰ BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid, 1984.

- Diferencie entre un comentario explicativo acerca de un aspecto determinado del libro y el acto concreto de leer.
- Establezca una correspondencia entre grafía y sonido.
- Desarrolle la capacidad narrativa.
- Adquiera un primer bagaje de conocimientos textuales y culturales, que permiten ir progresando en el desarrollo de la competencia lecto-literaria.
- Aprenda las habilidades necesarias para leer comprensivamente.
- Memorice, recuerde y repita la historia narrada en el texto.
- Descubra el carácter ludicocreativo de los textos literarios infantiles, reconociendo las diferentes formas de jugar con el lenguaje: rimas, trabalenguas, refranes, onomatopeyas, retahílas, canciones...



Cuadro 4

Asimismo, en el seno familiar, se generan otras experiencias donde se promueve el interés, la atención, el uso y/o el manejo de libros de carácter literario: unos padres con buenos hábitos lectores, la creación de una biblioteca personal, los comentarios metaliterarios que se producen antes, durante y después de la lectura, etc. Estas situaciones en las que se inicia al niño en la cultura literaria le permiten entre otras cosas:

- formarse poco a poco una idea clara sobre su funcionalidad del texto escrito en la vida cotidiana;

- (re)construir las normas, usos y actitudes sociales acerca del código escrito;
- ampliar su competencia estética;
- adquirir hábitos lectores;
- entrar en contacto con los distintos soportes del texto literario;
- madurar las estrategias que inciden directamente en el proceso de comprensión lectora.

4. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, nos gustaría insistir en los siguientes aspectos:

1. La lectura compartida de textos literarios infantiles en los primeros años de vida ayuda al niño, no sólo a tener experiencias significativas y funcionales con el código escrito, sino también a iniciarlos en el conocimiento de aquellos aspectos generales y formales del lenguaje escrito.

2. Al mismo tiempo, la LI cuenta con resortes que favorecen la toma de conciencia de los procesos mismos de comunicación. De esta forma, se sientan las bases para el aprendizaje del código alfabético. Pero saber cómo leer no sólo implica desarrollar habilidades de descodificación, sino sobre todo comprender. En este sentido, a la lectura compartida de textos literarios infantiles le acompaña una forma dialogada de interacción comunicativa (pregunta-respuesta-evaluación) que permite al niño aprender y controlar los diferentes procesos implicados en la comprensión lectora.

3. Si partimos de la idea de que leer es comprender, debemos reconocer entonces que la comprensión de un texto por el niño-lector viene determinada por lo que conoce previamente y por lo actualizado de ese conocimiento durante el proceso de lectura. Los libros para niños apelan al lector para que construya lúdicamente su significado, propiciando el establecimiento de relaciones sustantivas entre los conocimientos previos del niño y lo que va a aprender con la lectura. Hablamos (Amo, 2003), por consiguiente, de un material didáctico –como vehículo de los valores y referentes culturales– que favorece la construcción por parte del lector de su propio modelo de realidad. En una palabra, la comunicación literaria con textos infantiles promueve un aprendizaje significativo, ya que, además de poseer éstos una lógica intrínseca y una estructura óptimamente organizada, es el lector/aprendiz quien construye el significado textual en virtud de su grado de competencia comunicativa. Además, encaja perfectamente con la perspectiva globalizadora que ha de presidir la Educación Infantil, porque, en el proceso interactivo de la lectura, se establecen multitud de conexiones de toda índole entre lo ya aprendido y el nuevo aprendizaje, acordes con el pensamiento global infantil, caracterizado por una percepción de la totalidad de forma confusa e indiferenciada.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. *Los hábitos de lectura. Aprendizaje y motivación*. CEAC. Barcelona, 2002.

AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. *La literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Aljibe. Málaga, 2003.

BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid, 1984.

CAMPS, A. *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova. Barcelona, 1994.

CHARMEUX, E. "Les condicions d'un aprenentatge real de la lectura". En COLOMER, T. (Coord.) *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcanova. Barcelona, 1992.

COLOMER, T. "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora". En CARVAJAL PÉREZ, F. y RAMOS GARCÍA, J. (Coords.) *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?. I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. M.C.E.P. Sevilla, 1999. Págs. 129-143.

COOPER, J. D. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor. Madrid, 1998.

GARTON, A y PRATT, C. *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós/MEC. Barcelona, 1991.

IRWIN, J. *Teaching Reading Compresión Processes*. Prentice-Hall. Englewood, 1986.

JOLIBERT, J. y GLOTON, R. *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Gedisa. Barcelona, 1999.

OLSON, D. *The World on Paper*. Cambridge University Press. Cambridge, 1994.

SOLÉ, I. *L'ensenyament de la comprensió lectora*. CEAC. Barcelona, 1987.

SMITH, F. *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas. México, 1989.

SMITH, F. *Para darle sentido a la lectura*. Visor. Madrid, 1990.

TEBEROSKY, A. y COLOMER, T. *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Vicens Vives. Barcelona, 2001.

WELLS, G. *Language, Learning and Education*. Center for the Study of Language and Communication-University of Bristol. Bristol, 1982.

WELLS, G. *Aprender a leer y escribir*. Laia. Barcelona, 1986.

EL INICIO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ORALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Francisco Galera Noguera
Universidad de Almería

M.^a del Mar Ruiz Domínguez
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

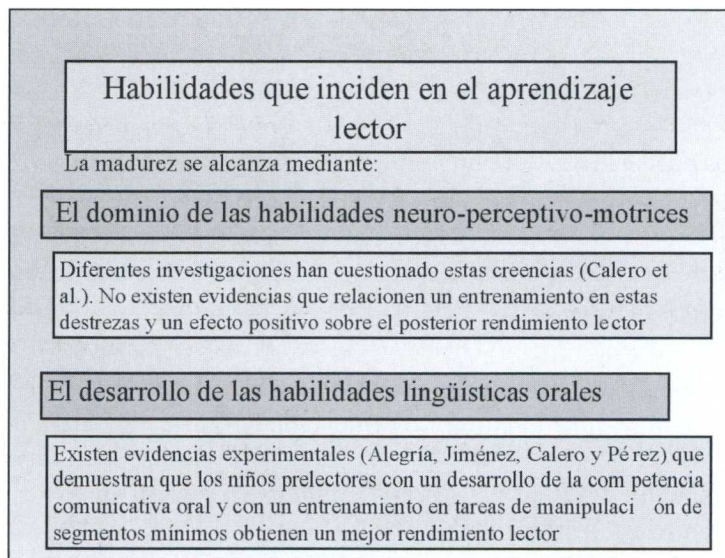
- 1. Principios de intervención educativa establecidos en el Diseño Curricular para la etapa de Educación Infantil.**
- 2. La relación del niño de Infantil con el texto escrito en el aprendizaje lectoescritor.**
- 3. Una propuesta para iniciar el aprendizaje lectoescritor.**
 - a. Desarrollo y mejora del lenguaje oral.**
 - b. Desarrollo de la conciencia metalingüística.**
 - c. Aproximación al texto escrito en situaciones de comunicación oral.**
 - d. Desarrollo del proceso grafomotor.**
- 4. Conclusiones.**

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

El planteamiento que realizamos en este trabajo parte de la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales para el inicio del aprendizaje lectoescritor en Educación Infantil. Los niños llegan a la escuela con una competencia lingüística y discursiva que es necesario entrenar y perfeccionar y debe ser obligado referente y punto de partida en la práctica educativa diaria.

Garton y Pratt¹ señalan la relación entre lenguaje oral y lenguaje escrito, precisando, por una parte, que la adquisición del lenguaje escrito está ligada a la del lenguaje oral; y, por otra, que el aprendizaje lectoescritor depende, en gran medida, de los conocimientos previos que posean los niños sobre el lenguaje oral y del desarrollo de la conciencia metalingüística de los niños².



Cuadro 1

Tradicionalmente se ha puesto gran énfasis en la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades neuro-perceptivo-motrices como base para llegar a la madurez lectora y superar los problemas de retraso lector (vid. Cuadro 1). Son factores, como la lateralidad, el esquema corporal, la discriminación visoespacial o el ritmo, que han provocado que, en los materiales escolares, se dé prioridad a las actividades para la mejora y desarrollo de estas destrezas en pos de un aprendizaje exitoso de la lectura. Sin embargo, en los últimos años, diversos estudios han cuestionado estas creencias³. Señalan estas investigaciones que resulta interesante efectuar actividades con los niños para desarrollar las habilidades neuro-perceptivo-motrices pero no existen

¹ GARTON, G. y PRATT, Ch. *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Paidós/MEC. Barcelona, 1991.

² ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. y RUIZ JIMÉNEZ, M. S. *La lectoescritura en la Educación Infantil*. Aljibe. Málaga, 2001.

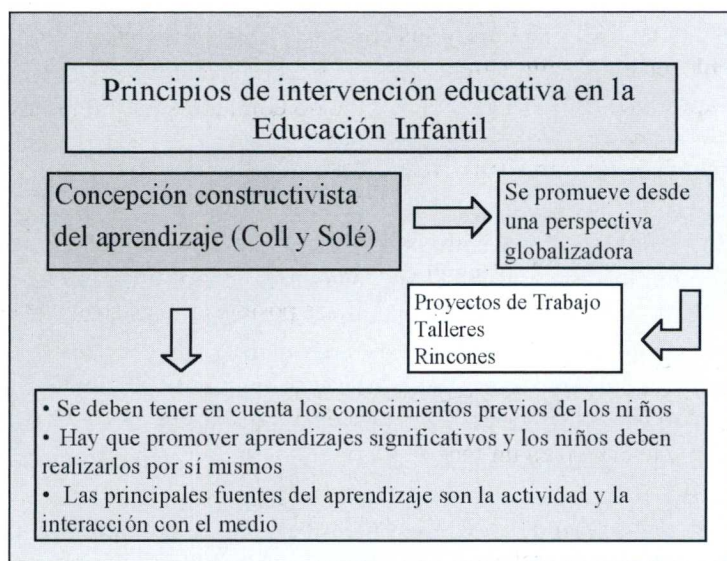
³ ALEGRÍA, J. "Por un enfoque psicolingüístico de la lectura y sus dificultades". *Infancia y Aprendizaje*, 29. 1985. Págs. 79-94. JIMÉNEZ, E. "Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar". *Infancia y Aprendizaje*, 57. 1992. Págs. 49-66. CALERO GUIADO, A. et al. *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Escuela Española. Madrid, 1997; entre otros.

evidencias que relacionen un entrenamiento en estas destrezas y un efecto significativo y positivo sobre el posterior rendimiento lector del alumno. A su vez, se ha comprobado la importancia de trabajar, previa y simultáneamente al inicio del proceso de enseñanza lectoescritora, con materiales orales con el fin de facilitar dicho acceso.

Hoy nadie cuestiona el lugar prioritario que deben ocupar las habilidades de comunicación oral. Se está produciendo en las aulas un mayor interés por los diferentes aspectos del lenguaje oral en consonancia con estilos didácticos más interactivos. Sin embargo permanece aún la creencia de que la lengua oral se adquiere y desarrolla, desde la más tierna infancia, de forma natural y, para su adquisición y perfeccionamiento, no es necesario un proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático, que sí lo es -nadie lo duda- para la lengua escrita. Es un grave error porque, efectivamente, todos hablamos y escuchamos, pero ¿cómo? Hay quien piensa que no se requiere ningún método especial de enseñanza para aprender a hablar, pero creemos que sí para hablar bien. El niño sabe hablar, pero nuestro objetivo es mejorar, perfeccionar y enriquecer su lenguaje que le será útil en la sociedad donde vive ya que, en situaciones comunicativas diferentes, se requieren registros diferentes (vocabulario, expresiones, recursos,...) para adecuarse a ellas. Y para todo esto, sí es imprescindible una programación coherente, continuada y detallada de los procedimientos orales, como se hace con otros aspectos de la lengua, y que contenga una secuenciación de los objetivos, contenidos, correlatos lingüísticos apropiados,... previamente estructurados y organizados. Encontramos normal programar la ortografía, la redacción, la lectura o los aspectos gramaticales, pero dejamos a la espontaneidad la comunicación oral porque, a través de las conversaciones, debates, etc. que de forma ocasional ocurren en el aula, lo creemos todo conseguido en este campo, es decir, la hemos enseñado asistemáticamente y no la hemos evaluado por la complejidad que encierra. Olvidamos que las actividades orales requieren una metodología compleja y le concedemos escasa presencia en las programaciones del área de lengua. El código oral, como primario y básico de toda lengua, exige la misma sistematicidad que los otros.

1. PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA ESTABLECIDOS EN EL DISEÑO CURRICULAR PARA LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Para comenzar con nuestro planteamiento didáctico, hemos creído conveniente recordar los principios de intervención educativa establecidos en el Diseño Curricular para esta etapa educativa.



Cuadro 2

Los postulados (vid. Cuadro 2) que se propugnan en las directrices oficiales precisan que:

- El profesor debe descubrir los conocimientos previos que tienen los niños al llegar a la escuela, en este caso, tanto del lenguaje oral como del texto impreso. En este sentido, los profesores Mendoza, López y Martos⁴ señalan que la función del profesor "es garantizar que el alumno realice su propio aprendizaje, lo que lleva a un entendimiento de la enseñanza y del aprendizaje como procesos activos recíprocamente interactuantes, concepción que lleva aparejada un cambio de actitud y de funciones del docente: de la instrucción-transmisión de conocimientos propiamente dichas se pasa a la investigación y a la discusión. Consecuentemente, el docente debe abandonar su papel de impartidor de información -o intérprete de libros de texto- y el estilo metodológico vertical y dominante que frecuentemente conlleva. En lugar de esto, está llamado a ser coordinador-responsable del *grupo de investigación y de discusión que se constituye en el aula*". Y, añaden: "La tarea del docente se concibe como una **mediación** para que la actividad del alumno resulte siempre significativa, que le estimule al trabajo personal y colaborativo. Y a la vez, como transmisor de factores culturales, presentados y justificados de manera interdisciplinar y socializadora".
- Hay que efectuar un aprendizaje significativo. Los alumnos poseen muchos saberes y nosotros debemos organizárselos, siendo media-

⁴ MENDOZA, A., LÓPEZ, A. y MARTOS, E. *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal. Madrid, 1996. Pág. 10.

dores entre el alumno y sus conocimientos. Se debe, por tanto, establecer en el aula situaciones en las que el niño vea la utilidad del aprendizaje lectoescritor, trabajando con textos en diferentes soportes (rótulos, carteles anunciadores, cuentos, poesías, etc.). Los textos serán significativos y apropiados a la situación del momento.

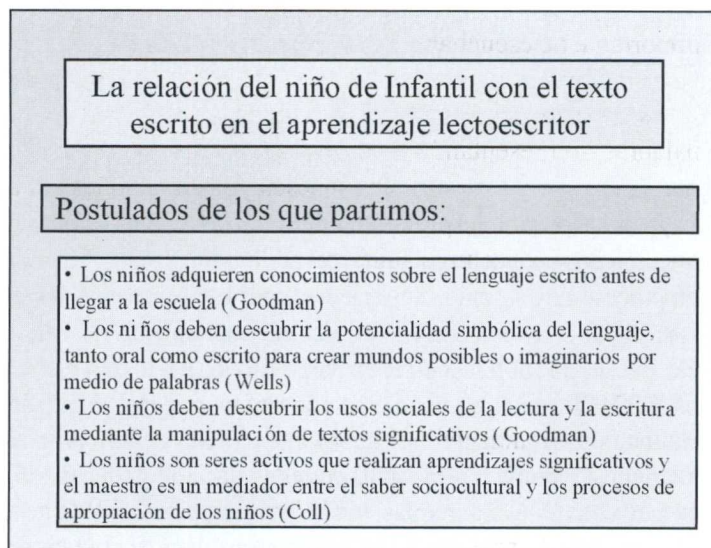
- La interacción y el trabajo cooperativo son las formas idóneas de reconstrucción personal del significado del código lingüístico. La interacción es un proceso de comunicación que hace posible la enseñanza y el aprendizaje y que conviene considerarlo como un elemento de vital importancia, puesto que al poner en él en juego a todos los demás elementos de la pirámide didáctica los condiciona de alguna manera. Para Charaudeau⁵, "la interacción es un fenómeno de intercambio entre interlocutores que alternan la función de emisor y receptor y que comparten cierta intención comunicativa". Vez Jeremías⁶ habla del principio de roles interactivos de manera que el profesor deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un animador de la actividad lingüística (escucha y lee lo que sus alumnos tienen que decir para valorar el grado de significatividad que va marcando el progreso en sus procesos de activación de la lengua) y el alumno abandona las actitudes de aprendizaje conservadoras, participando de forma activa y colaborativa en la tarea de construcción interactiva del conocimiento lingüístico que se deriva de los nuevos enfoques procesuales mediante la indagación y el descubrimiento de nuevas formas de activación de los conocimientos previamente adquiridos. Así pues, se aconseja la distribución grupal y/o por rincones, con el fin de negociar o efectuar intercambios informativos y de crear y leer conjuntamente textos discursivos. Porque, además, el niño, cuando ingresa en la escuela, puede interactuar con relativa comodidad en diferentes situaciones comunicativas y ha adquirido mediante la experiencia algunas de las normas que rigen el uso de su lengua.

2. LA RELACIÓN DEL NIÑO DE INFANTIL CON EL TEXTO ESCRITO EN EL APRENDIZAJE LECTOESCRITOR

Por otra parte, a la hora de elaborar esta propuesta se ha tenido en cuenta una serie de consideraciones respecto a la relación del niño del Infantil con el texto escrito en el proceso de apropiación del mismo (vid. Cuadro 3):

⁵ MENDOZA, A., LÓPEZ, A. y MARTOS, E. *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal. Madrid, 1996. Pág. 111.

⁶ VEZ, J. M. "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas". En MENDOZA, A. (Coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. SEDLL/Universidad de Barcelona/Horsori. Barcelona, 1998. Págs. 75-86. Págs. 76 y ss.



Cuadro 3

- El lenguaje escrito, igual que el oral, se encuentra presente, en el entorno del niño antes de ingresar en la escuela. Desde muy pronto siente curiosidad por las imágenes y el texto que tienen los libros que manipula; los hojear, intenta comprender lo que representan, pregunta a sus mayores; a la par que imita los gestos del adulto, —hace como si leyera un libro, e incluso, intenta escribir. Le atrae todo soporte con un texto escrito, ya sea envases, carteles anunciadores, revistas, cuentos; y solicita que le lean todo lo que encuentra escrito. Mediante la participación en estas situaciones el niño comienza a comprender los usos sociales de la lectura porque, aunque la escuela tiene una influencia extraordinariamente significativa en la adquisición de la lectura y la escritura, se ha demostrado la enorme incidencia que ejercen los intercambios —simultáneos a la escolaridad y previos— que los niños tienen en torno a los textos escritos, con la familia y con su grupo social. Goodman⁷ utiliza la expresión *las raíces de la alfabetización* para referirse a las experiencias y oportunidades de lectura y escritura que tienen los niños en su ambiente social antes de ir a la escuela. Y precisa que estas raíces se desarrollan de forma diferente en cada niño, hecho que la escuela suele ignorar.
- Wells afirma que el niño, a medida que escucha historias que se le leen, se va familiarizando con la estructura del lenguaje escrito y,

⁷ GOODMAN, Y. "El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela". *Lectura y vida*. Año 12. 1. 1991. Págs. 5-9.

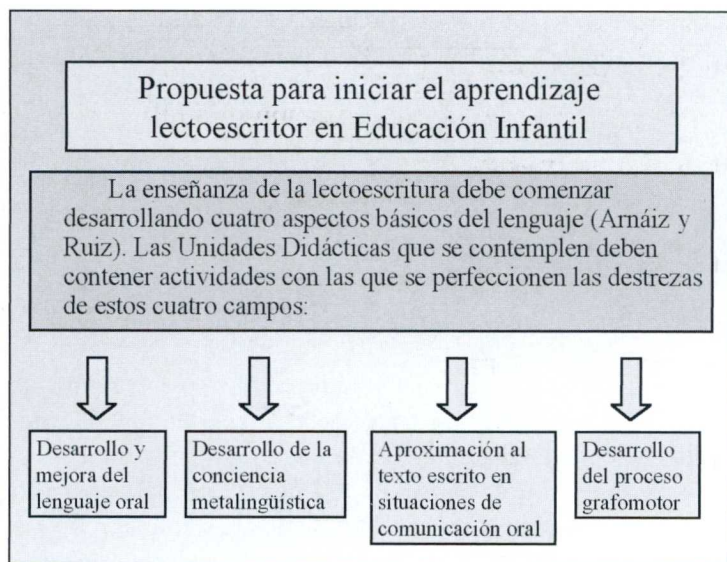
sobre todo, con el potencial simbólico del lenguaje. Y es que: "lo importante de escuchar cuentos es que, a través de esta experiencia, el niño empieza a descubrir la potencialidad simbólica del lenguaje: su poder para crear mundos posibles o imaginarios por medio de palabras –representando la experiencia con símbolos que son independientes de los objetos, los sucesos y las relaciones simbolizados y que se pueden interpretar en contextos distintos de aquellos en los que originalmente tuvo lugar la experiencia, si es que tuvo lugar realmente"⁸.

- Pero no todos los niños han tenido el mismo acercamiento al texto escrito. La escuela, por tanto, debe ofrecer a todos los alumnos de Educación Infantil un ambiente que facilite el contacto con la lectura y la escritura. Nuestros jóvenes deben descubrir progresivamente las funciones sociales de la lengua escrita. Es decir, el docente, mediante la propuesta de actividades en clase, tiene que mostrar a sus alumnos que leer sirve para buscar información, para obtener referencias, para entretenerse; y que escribir sirve para registrar algo que no se quiere olvidar, para comunicarse con otros que no están, para expresar estados de ánimo, como medio de gozo y disfrute, etc. Todo ello con textos significativos y motivadores como, por ejemplo, la elaboración de notas para los padres, de felicitaciones de navidad o la lectura de una receta de cocina, de notas del director, entre otras propuestas.
- El maestro, a su vez, debe observar a los niños, descubrir sus potencialidades y sus necesidades para generar en el aula situaciones estimulantes de aprendizaje y contextos sociales de uso del lenguaje escrito. El maestro es un mediador ya que suministra ayuda en el momento necesario sin controlar el proceso de aprendizaje.

3. UNA PROPUESTA PARA INICIAR EL APRENDIZAJE LECTOESCRITOR

Teniendo en cuenta estos planteamientos previos, hemos organizado las actividades, encaminadas a promover el desarrollo de la competencia comunicativa oral y a favorecer el inicio del aprendizaje lectoescritor, en cuatro bloques diferentes (vid. Cuadro 4):

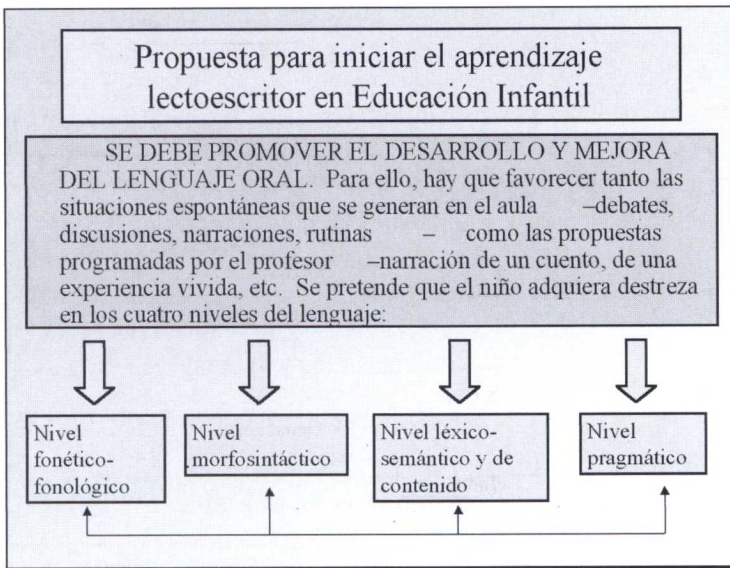
⁸ WELLS, G. *Aprender a leer y escribir*. Laia. Barcelona, 1988. Pág. 192.



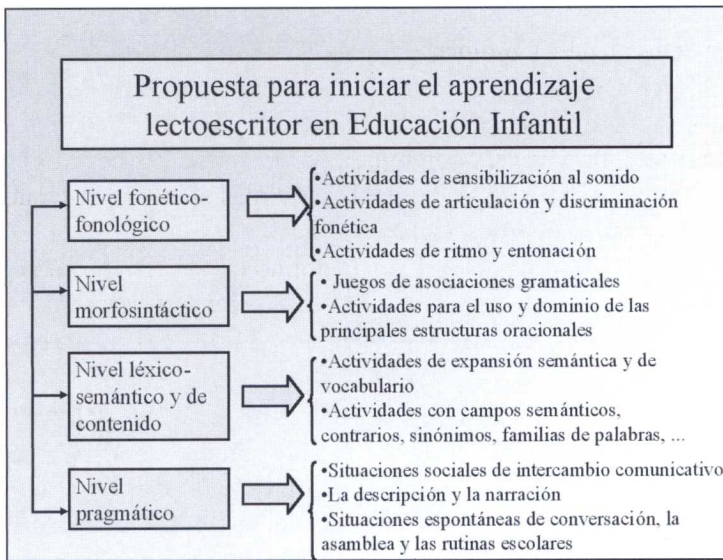
Cuadro 4

1º- Desarrollo y mejora del lenguaje oral (vid. Cuadros 5 y 6). El niño de Infantil debe adquirir una mayor capacidad de expresión y comprensión para ser progresivamente más autónomo. Ello le posibilitará planificar y resolver tareas cada vez más complejas, participar activamente en los intercambios comunicativos que se dan en las distintas situaciones sociales de su entorno y relacionarse con facilidad con otros niños y con adultos. Este proceso facilita, por tanto, la participación del niño en conversaciones colectivas y en diferentes contextos comunicativos. Asimismo, el niño debe ser capaz de evocar situaciones, experiencias, deseos y sentimientos más complejos que, en un inicio, hacen referencia a la vida cotidiana para, posteriormente, referirse a diferentes ámbitos de experiencia, utilizando una expresión correcta acorde con el nivel del proceso del desarrollo evolutivo en el que se encuentre. El niño irá tomando conciencia de los diferentes usos sociales del lenguaje oral, así como del valor que tiene como instrumento de comunicación.

El lenguaje oral debe trabajarse en todos sus componentes (forma, contenido y uso) para dar respuesta a las necesidades crecientes de comunicación que experimenta el niño. En el centro escolar, éste debe encontrar un lugar adecuado para manifestarse libremente, tanto en las situaciones espontáneas que se generan en el aula, como en el intercambio comunicativo alumno-alumno y alumno-profesor, como en aquellas actividades que el maestro haya programado de antemano. Todo esto implica que el niño debe sentirse lo suficientemente estimulado y motivado para participar en las propuestas que el docente considere oportunas.



Cuadro 5



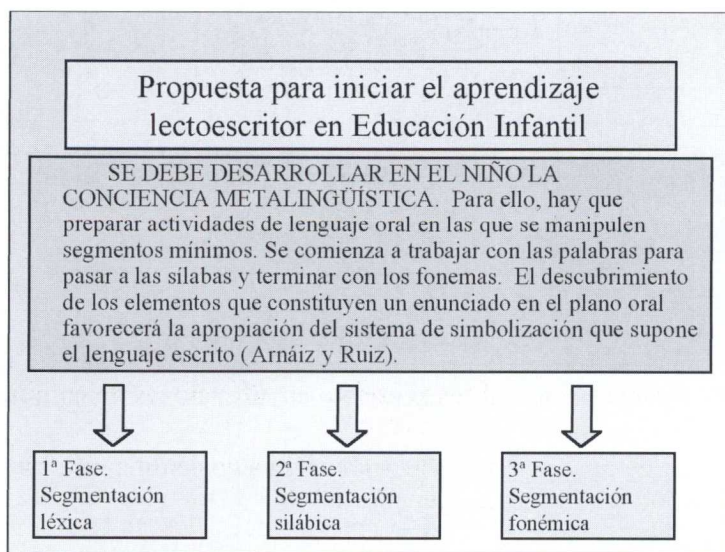
Cuadro 6

2º- Desarrollo de la conciencia metalingüística (vid. Cuadros 7 y 8).

Existen evidencias experimentales⁹ que demuestran que aquellos niños pre-

⁹ GONZÁLEZ VALENZUELA, M^a. J. "Conocimiento fonológico en buenos y malos lectores". En GUERRERO, P. y LÓPEZ VALERO, A. (Eds.) *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (I)*. Universidad de Murcia/SEDLL. Murcia, 1995. Págs. 217-221. GONZÁLEZ VALENZUELA, M^a. J. "Un programa de intervención en conocimiento fonológico para la mejora de las dificultades en el aprendizaje de la lectura". En GUERRERO RUIZ, P. y LÓPEZ VALERO, A.

lectores que han realizado actividades en las que se manipulan segmentos mínimos como son las palabras, las sílabas y los fonemas obtienen un mejor rendimiento lector posterior frente a otros niños que no han sido entrenados en estas tareas. Se trata, por tanto, de promover el desarrollo de la conciencia metalingüística mediante ejercicios en los que el niño identifica y manipula de forma consciente los elementos que forman un enunciado. Estas investigaciones¹⁰ han demostrado, además, que las habilidades de segmentación silábica se adquieren antes que las habilidades de identificación fonética. Y es que existe una tendencia evolutiva en el desarrollo de las destrezas fonológicas, un orden de complejidad de las tareas: primero aparece la capacidad de manipular palabras, luego de sílabas y, por último, el niño domina el manejo de los fonemas.



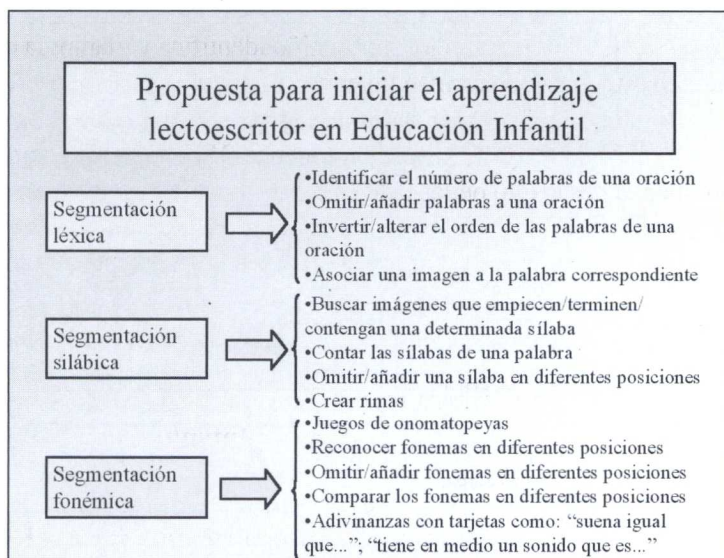
Cuadro 7

Mediante la realización de actividades para el desarrollo de la conciencia metalingüística (vid. Cuadro 8), el niño de Infantil empezará a comprender la estructura y funcionamiento del lenguaje, es decir, habrá descubierto que un enunciado se puede segmentar en unidades menores, las palabras, que pueden sustituirse provocando cambios de significado en los enun-

(Eds.) *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (I)*. Universidad de Murcia/SEDLL. Murcia, 1995. Págs. 223-227. GONZÁLEZ VALENZUELA, M^a. J. "Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones didácticas". *Infancia y Aprendizaje*, 76. 1996. Págs. 97-107. DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. "El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 76. 1996. Págs. 69-81.

¹⁰ JIMÉNEZ, E. "Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños pre-lectores en edad preescolar". *Infancia y Aprendizaje*, 57. 1992. Págs. 49-66; entre otros.

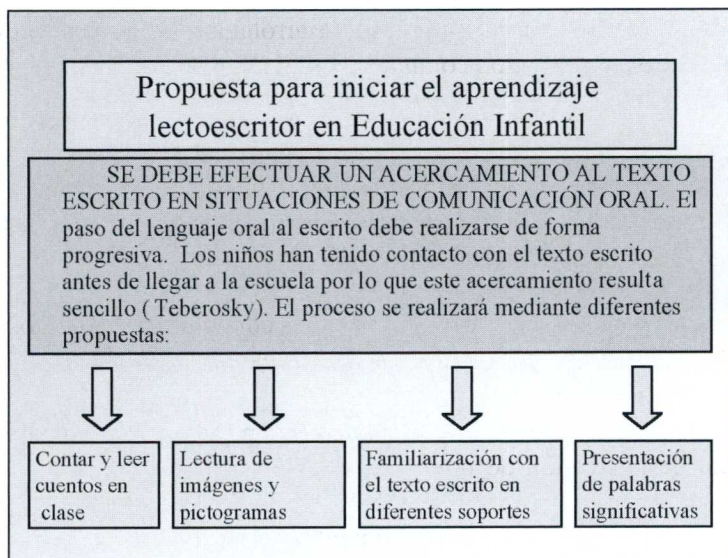
ciados; que una palabra está formada por elementos más pequeños, los fonemas, y que su omisión, y/o sustitución genera cambios de significado en las palabras: *pata, lata, bata, mata, gata, ata*.



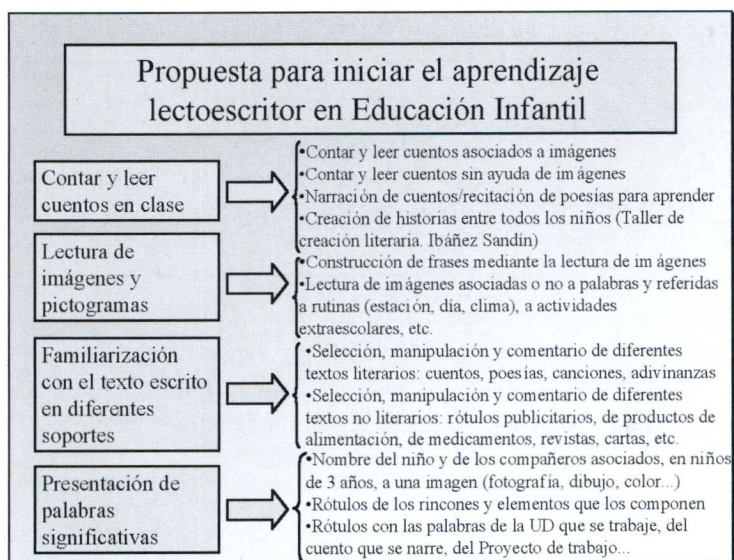
Cuadro 8

3º- Aproximación al texto escrito en situaciones de comunicación oral (vid. Cuadros 9 y 10). El inicio al aprendizaje lectoescritor puede efectuarse a partir de la creación y recreación en el aula de diferentes situaciones comunicativas orales y con distintas finalidades. Ello dará lugar a la presentación, por parte del profesor, de una extensa y variada tipología textual (enumerativo, informativo, literario, expositivo y prescriptivo). Así, por ejemplo, a partir de un conjunto de actividades rutinarias de aula se favorece el empleo constante de la palabra escrita (desde una simple lista de los alumnos de clase hasta el registro de una biblioteca de aula). De esta manera, cuanto mayor sea la variedad de usos del lenguaje, mayor será también la cantidad de operaciones psicolingüísticas que realicen los niños, consiguiendo un progreso continuo en la adquisición del lenguaje.

Las actividades que proponemos (vid. Cuadro 10) se deben insertar de forma natural y "necesaria" en la actividad diaria de los alumnos. Se pretende que el niño descubra y sienta la necesidad de aprender a leer y escribir, ya que comprobará que se trata de una habilidad imprescindible y gratificante y que sirve para, por ejemplo, adquirir nuevos conocimientos (en las enciclopedias, en los libros de consulta...), transmitir información (en una carta, en las notas, en los carteles...) o descubrir mundos fantásticos (en los cuentos, en las poesías...).



Cuadro 9



Cuadro 10

4º- Desarrollo del proceso grafomotor. Se trata de un ejercicio gráfico que supone, por un lado, la sistematización y delimitación en el espacio y en el tiempo; y, por otro, constituye el paso a la etapa perceptiva (la escritura). Pero, además, el dominio del trazo supone una actividad corporal, emocional e

¹¹ ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. y RUIZ JIMÉNEZ, M. S. *La lectoescritura en la Educación Infantil*. Aljibe. Málaga, 2001.

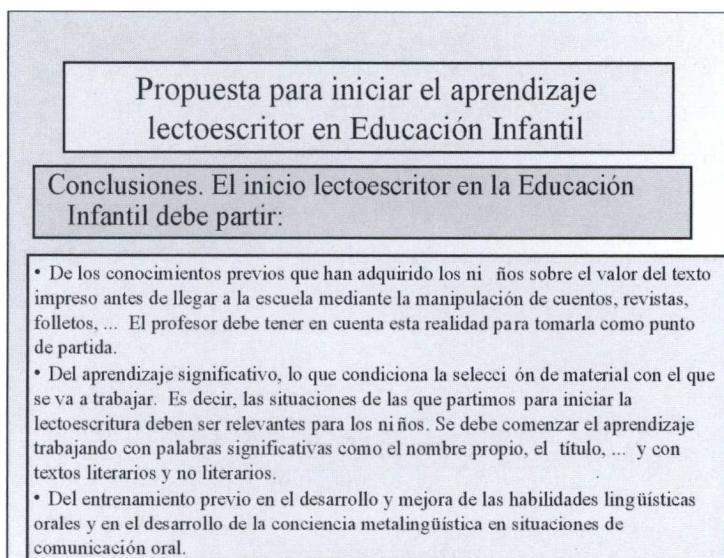
intelectual¹¹. En este trabajo no hemos desarrollado este aspecto ya que nos hemos centrado en la relación comunicación oral-aprendizaje lectoescritor.

4. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de nuestro trabajo se pueden resumir en los siguientes apartados (vid. Cuadro 11):

1. El maestro debe tener en cuenta los conocimientos previos que tienen los niños sobre el texto escrito, es decir, debe descubrir las experiencias y los contactos que han tenido en su entorno con el material impreso. Porque, como ya hemos indicado, los niños pequeños van tomando, progresivamente, conciencia de la función de la escritura y de que presenta formas distintas cuando sirve para diferentes usos. Ahora bien, estas raíces se desarrollan de forma diferente en cada niño. Normalmente, la escuela ignora la historia personal y social de los niños en lo que se refiere a la alfabetización¹².

Es evidente que cuestiones como la disponibilidad de materiales para leer y escribir en casa, el uso que de éstos se hace, los hábitos de lectura y escritura de los padres, el hecho de ojear libros y revistas, etc. tienen una influencia decisiva en los niños. Todos estos datos evidencian la conveniencia de que exista una orientación a los padres en relación con estos temas, especialmente dirigida a las familias en las que las funciones de leer y escribir pueden tener una presencia escasa.



Cuadro 11

¹² GOODMAN, Y. "El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela". *Lectura y vida*. Año 12. 1. 1991.

2. Por otra parte, es fundamental la selección de materiales y la creación de situaciones naturales en el aula a la hora de trabajar con textos escritos. Nos referimos a la necesidad de que el niño de Infantil, desde los 3 años, esté en contacto con los textos escritos. Los más pequeños descubrirán su nombre y las palabras más significativas de la Unidad Didáctica que se esté trabajando en clase. En este sentido, es muy importante la creación de la Biblioteca de aula como rincón permanente que facilite al niño la aproximación al material impreso mediante la consulta de enciclopedias, de revistas, de periódicos, de cuentos, etc¹³. Conforme transcurra el curso escolar los niños deberán descubrir y, por tanto, sentir la necesidad de utilizar el lenguaje escrito, por ejemplo, para preparar una felicitación de navidad, o para consultar una enciclopedia.

3. Además de estas actividades en la que los niños se inician en el aprendizaje lectoescritor, es necesario que de forma paralela se juegue con el lenguaje oral en actividades en las que los niños manipulen las palabras, las sílabas y los fonemas en canciones, rimas, repeticiones, etc. Asimismo, el desarrollo de las habilidades comunicativas orales, expresión y comprensión, debe ser un principio que se halle presente en la práctica diaria del maestro de Infantil.

Con este trabajo se ha pretendido incidir, una vez más, en la importancia de iniciar a los niños de estas edades en el aprendizaje lectoescritor. En este sentido es interesante recordar las palabras de Reyzábal a propósito del aprendizaje lectoescritor:

"se puede decir que lo ideal no parece estar en desterrar de la educación la lectura y la escritura, o en obsesionarse en enseñarla, sino en darle un tratamiento didáctico adecuado que respete las posibilidades evolutivas de los alumnos y los planteamientos curriculares de la educación infantil en el área de la comunicación. Sería tan incoherente en una etapa como ésta exigir a los niños que escriban como requisito curricular, como negarles el diálogo y las prácticas elementales sobre algo que les rodea por todas partes y que en algunos casos realizan en casa".¹⁴

Los niños de Infantil, una vez que les pongamos en situaciones motivadoras y en retos estimulantes, serán los responsables de su propio aprendi-

¹³ TEBEROSKY, A. *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Vicens Vives. Barcelona, 2001. Págs. 104 y ss.

¹⁴ REYZÁBAL, M^a. V. "El currículo de la Educación Infantil y el desarrollo de las capacidades comunicativas". En GARCÍA HOZ, V. (Dir.) *Educación Infantil Personalizada*. Rialp. Madrid, 1992. Pág. 149.

zaje. Haciendo uso de recursos como los Proyectos de Trabajo, las Secuencias didácticas, o los talleres podemos combinar el desarrollo de la comunicación oral y el inicio del aprendizaje lectoescritor en situaciones significativas y motivadoras, en las que el texto escrito adquiere sentido y razón de ser.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRÍA, J. "Por un enfoque psicolingüístico de la lectura y sus dificultades". *Infancia y Aprendizaje*, 29. 1985. Págs. 79-94.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. y RUIZ JIMÉNEZ, M. S. *La lectoescritura en la Educación Infantil*. Aljibe. Málaga, 2001.
- CALERO GUIADO, A. et al. *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Escuela Española. Madrid, 1997.
- CALERO GUIADO, A. y PÉREZ, R. "El conocimiento de la estructura segmental del habla favorece la adquisición de la lectura en educación infantil". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18. 1993. Págs. 41-53.
- COLL, C. "Concepción constructivista y planteamiento curricular". *Cuadernos de Pedagogía*, 188. 1991. Págs. 8-11.
- COLL, C. *Psicología y currículum*. Paidós. Barcelona, 1992.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. "El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 76. 1996. Págs. 69-81.
- GARTON, G. y PRATT, Ch. *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Paidós/MEC. Barcelona, 1991.
- GONZÁLEZ VALENZUELA, M.^a J. "Conocimiento fonológico en buenos y malos lectores". En GUERRERO, P. y LÓPEZ VALERO, A. (Eds.) *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (I)*. Universidad de Murcia/SEDLL. Murcia, 1995. Págs. 217-221.
- GONZÁLEZ VALENZUELA, M.^a J. "Un programa de intervención en conocimiento fonológico para la mejora de las dificultades en el aprendizaje de la lectura". En GUERRERO RUIZ, P. y LÓPEZ VALERO, A. (Eds.) *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (I)*. Universidad de Murcia/SEDLL. Murcia, 1995. Págs. 223-227.
- GONZÁLEZ VALENZUELA, M.^a J. "Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones didácticas". *Infancia y Aprendizaje*, 76. 1996. Págs. 97-107.
- GOODMAN, Y. (Comp.) *Los niños construyen su lectoescritura*. Aique. Buenos Aires, 1991.

GOODMAN, Y. "El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela". *Lectura y vida*. Año 12. 1. 1991. Págs. 5-9.

JIMÉNEZ, E. "Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar". *Infancia y Aprendizaje*, 57. 1992. Págs. 49-66.

JIMÉNEZ, J. M. *La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. CEPE. Madrid, 1989.

MENDOZA, A., LÓPEZ, A. y MARTOS, E. *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal. Madrid, 1996.

REYZÁBAL, M^a. V. "El currículo de la Educación Infantil y el desarrollo de las capacidades comunicativas". En GARCÍA HOZ, V. (Dir.) *Educación Infantil Personalizada*. Rialp. Madrid, 1992. Págs. 119-157.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Graó. Barcelona, 1992.

SOLÉ, I. "Lectura y estrategias de aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*, 216. 1993. Págs. 25-28.

SOLÉ, I. "¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, gracias!". *Aula*, 46. 1996. Págs. 15-18.

TEBEROSKY, A. *Aprender a escribir*. ICE/Universidad de Barcelona. Barcelona, 1993.

TEBEROSKY, A. "Leer para enseñar a escribir". *Cuadernos de Pedagogía*, 216. 1993. Págs. 22-25.

TEBEROSKY, A. "La iniciación en el mundo de lo escrito". *Aula*, 46. 1996. Págs. 19-22.

TEBEROSKY, A. *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Vicens Vives. Barcelona, 2001.

VEZ, J. M. "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas". En MENDOZA, A. (Coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. SEDLL/Universidad de Barcelona/Horsori. Barcelona, 1998. Págs. 75-86.

WELLS, G. *Aprender a leer y escribir*. Laia. Barcelona, 1988.

EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA LECTOESCRITURA: LAS DESTREZAS DE LA LECTURA EXPRESIVA

Ezequiel Briz Villanueva
Universidad de Zaragoza

INTRODUCCIÓN

- 1. Valor educativo de la lectura expresiva.**
- 2. La lectura expresiva: un proceso complejo.**
- 3. El proceso de recodificación del texto.**
- 4. La decodificación e interpretación del texto.**
- 5. Las estrategias de la lectura expresiva.**
- 6. Componentes específicos de la lectura expresiva.**
- 7. Evaluación formativa de la lectura expresiva.**
- 8. Taxonomía de habilidades de la lectura oral expresiva.**

ANEXO: Taller de lectura expresiva. Evaluación formativa.

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

La lectura expresiva es una actividad de alto nivel formativo y cultural que debe ocupar un papel relevante en el enriquecimiento de la competencia lectora, lingüística y literaria¹. Así lo recoge explícitamente la legislación

¹ Es del mayor interés el trabajo que sobre este tema nos ofrece SEPÚLVEDA, F. *La lectura expresiva (a partir de la comprensión lectora)*. UNED. Madrid, 1986., que presenta un programa detallado. Además, encontramos propuestas interesantes en: CASSANY, D. y otros. *Enseñar lengua*. Graó. Barcelona, 1994; GALERA, F. *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Grupo Editorial Universitario. Granada, 2001; GARCÍA, I. y otros. *Expresión oral*. Alhambra Longman. Madrid, 1995; MENDOZA, A. y otros. *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal. Madrid, 1996; REYZÁBAL, M. V. *La comunicación oral y su didáctica*. La Muralla. Madrid, 1993, y SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Graó. Barcelona, 1992.

española actual en el currículo de Educación Primaria y Secundaria. Conscientes de la complejidad didáctica que la enseñanza y la evaluación de esta habilidad presenta, nos proponemos como objetivo de este trabajo, mostrar el valor educativo de la lectura expresiva y concretar los aspectos didácticos y técnicos relativos a la evaluación, que consideramos fundamentales para desarrollarla eficazmente. Proponemos, finalmente, una taxonomía que recoge las destrezas más importantes que podemos enseñar y valorar, así como una práctica sencilla que cualquier profesor puede desarrollar.

1. VALOR EDUCATIVO DE LA LECTURA EXPRESIVA

Los alumnos que realizan esta actividad comunicativa pueden perfeccionar progresivamente la fluidez, dicción y entonación de los textos, y acercarse cada vez con mayor facilidad al ritmo del lenguaje literario, o a otros textos de la vida cotidiana, laboral o académica. La preparación adecuada de la expresión lectora ayudará al lector a mejorar su vocabulario, su sintaxis, así como a conocer mejor una gran diversidad de tipos textuales que suscitan frecuentemente una lectura expresiva (poemas, cuentos, teatro, exposiciones, informes, artículos, cartas, etc.) La competencia literaria también se desarrolla de una manera natural, ya que el lector y sus oyentes entran en contacto directo y vivo con textos fundamentales de nuestro acervo cultural, desarrollándose su interés por la literatura y los hábitos lectores. Un niño que disfruta leyendo, que es capaz de dar vida a los textos, se acercará a los libros con frecuencia, con placer y sin prejuicios. No hemos de olvidar que la lectura silenciosa, la lectura privada -y los lectores experimentados lo sabemos- ha de ser comprensiva, pero también expresiva. La lectura silenciosa puramente mecánica nos aleja del libro y de la literatura. Es preciso enseñar a nuestros alumnos la lectura oral, externa, social y expresiva, para que luego puedan interiorizarla y realmente disfrutar leyendo.

En la vertiente afectiva, la práctica de esta modalidad de lectura mediante un enfoque didáctico apropiado, no por obligación o de modo improvisado, favorece el interés hacia los temas y los textos, incluso puede ser un excelente recurso motivador para el estudio de muchos aspectos del programa escolar de materias diversas: todos nos sentimos atraídos hacia un asunto, un sentimiento, un problema o una cultura tras escuchar una lectura viva y expresiva de un texto que los refleja. Por otra parte, el alumno que participa en ella mejorará sin duda sus habilidades sociales, atendiendo a la cortesía, aprendiendo a escuchar, matizando los sentimientos y emociones propios o patentes en el texto a través de la expresión oral, e incluso corporal, y, a la vez, mejorando el propio autoconcepto y la seguridad en sí mismo, superando paulatinamente la timidez o el aislamiento social. No podemos tampoco ignorar el perfeccionamiento y matización progresiva de aspectos expresivos complementarios que acompañan a la expresión lectora oral, al exigir la expresión corporal y el paralenguaje, como más adelante veremos.

Además, la lectura expresiva influye directamente en el desarrollo de otras habilidades de lectura y escritura. Un lector, según su competencia, cuidará con detalle su comprensión, su velocidad, su ritmo, su entonación, su interpretación, etc., si sabe que va a transmitir ese texto a un auditorio. Este componente comunicativo y social incide positivamente en la responsabilización y el esfuerzo. No tratará el texto del mismo modo quien desarrolla unos ejercicios del libro de texto que el que ha de leer ante un auditorio. El lector interesado procurará superar todas las dificultades que suscite la mecánica lectora del texto (letras o palabras difíciles de leer, frases complejas, etc.) e, igualmente, se preocupará de entender bien su sentido. Esta tarea, a veces difícil para muchos de nuestros alumnos, debe ser facilitada preparando la lectura con ellos y evaluándola adecuadamente. En cuanto a la relación con la escritura, no cabe duda de que la lectura expresiva va asociada especialmente a aspectos suprasegmentales del lenguaje oral que se reflejan en la escritura mediante los signos de puntuación, las mayúsculas o los acentos. La representación oral de los mismos le permitirá al alumno ver con mayor claridad su sentido y función: leer mejor es escribir mejor. Por otro lado, esta actividad le impulsará a escribir y leer en público sus propios textos.

La función evaluadora en este terreno es delicada y, si es mal resuelta, puede provocar un ambiente tenso en el aula y el repliegue expresivo de muchos alumnos. No hay que perder la perspectiva: nuestro objetivo no es formar actores o locutores profesionales, sino lectores competentes. Deben evitarse, por ejemplo, las correcciones al hilo de la lectura y seleccionar momentos posteriores para la evaluación. Es conveniente grabar en determinadas ocasiones la lectura para poder hacer después la valoración. La evaluación habrá de ser formativa: observando el proceso que ha realizado cada alumno y el resultado conseguido (individualizada), e indicando siempre los aspectos positivos y la mejoría con respecto a niveles anteriores, y, en segundo lugar, las dificultades en relación con los contenidos y objetivos previstos. La evaluación es necesaria para ayudar al alumno: una manera de hacerla más humana y constructiva es favorecer que participen en ella mediante la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación mutua. Ello es factible proporcionando a los alumnos listas de control o escalas de valoración en donde se indiquen los criterios de evaluación que pueden aplicar tras la lectura; también es interesante comentar en grupo los resultados obtenidos, marcando pautas de mejora o nuevas actividades. Finalmente, es preciso evaluar el programa y la metodología utilizada a fin de mejorar el diseño curricular². Para realizar esta

² Hemos hecho referencia a la temática de la evaluación en otras ocasiones. En este estudio nos hemos basado en buena medida en aspectos tratados en los mismos (BRIZ, E. "Para un modelo ecológico de evaluación formativa de las habilidades lingüísticas y comunicativas en textos orales". CANTERO, F. J. y otros (Eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica*

tarea, proponemos una taxonomía al final de este trabajo, cuyas bases teóricas exponemos brevemente a continuación.

2. LA LECTURA EXPRESIVA: UN PROCESO COMPLEJO

La lectura oral expresiva es el fruto de un conjunto de operaciones psicolingüísticas que una persona realiza para "animar" o dar vida y expresión a un texto escrito, atendiendo a su forma, su contenido y su función comunicativa. Algunas de estas operaciones son elementales, exigen procesos cognitivos simples y se basan en la computación de la información (lectura mecánica), e incluso pueden llegar a realizarse de una manera automática. Otras, sin embargo, exigen siempre atención, cierto desarrollo lingüístico y cultural, y la intervención de procesos cognitivos superiores (lectura comprensiva).

La lectura expresiva requiere la oralización correcta del texto. No podemos esperar que el lector llegue a niveles razonables de expresividad, si tiene dificultades para convertir la información gráfica en fónica. No hay que ignorar en este sentido la dimensión superficial del lenguaje escrito. Desde esta perspectiva formal, un texto escrito es un conjunto de unidades gráficas con valor significativo, dispuestas según reglas precisas sobre un soporte, que representan las unidades fónicas de una lengua determinada. El alumno debe realizar dos procesos para poder entender el texto: recodificación y decodificación. El proceso de **recodificación** consiste en traducir las unidades del sistema gráfico en unidades del sistema fónico de la lengua hablada. El de **decodificación** se refiere a la transferencia del significante al significado (función simbólica), a la comprensión del mensaje que conserva el texto. Junto al proceso estrictamente lingüístico de decodificación, se produce el proceso complejo de **interpretación**, mediatizado por la competencia cognitiva y cultural, en el que el lector intenta reconstruir y juzgar la idea que intenta transmitir el autor. Veremos a continuación los rasgos principales de estos dos procesos

de la Lengua y la Literatura. (Barcelona, 27-29 de Noviembre de 1996). Universidad de Barcelona. Barcelona, 1997. Págs. 1183-1188; BRIZ, E. "La evaluación en el área de lengua y literatura". En MENDOZA, A. (Coord.) Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura. SEDLL/ICE/Horsori. Barcelona, 1998. Págs. 115-140; BRIZ, E. "La enseñanza de la comunicación oral en los libros de texto de secundaria". En SANJUÁN, M. (Coord.) *Actas de los XVII Cursos sobre aspectos didácticos en la enseñanza secundaria. Lengua y Literatura*. ICE (Univ. de Zaragoza). En prensa. Zaragoza, 2002.

La necesidad de perfeccionar la metodología de evaluación ha sido también subrayada por otros muchos autores. Es revelador, por ejemplo, el trabajo de Pascual (PASCUAL, J. *Evaluar la lengua en el aula. Análisis de necesidades del profesorado*. Univ. de Oviedo. Oviedo, 2000. Pág. 217), que en su estudio detallado sobre las necesidades de los profesores en este ámbito, recoge ampliamente la importancia de facilitar la labor evaluadora del profesorado, superando "prácticas evaluadoras heredadas de una concepción tradicional".

con la finalidad de facilitar una lectura expresiva eficaz. Sólo a partir de ahí es posible desarrollar la lectura expresiva.

3. EL PROCESO DE RECODIFICACIÓN DEL TEXTO

La recodificación es el proceso de transformar unidades codificadas en un sistema de comunicación en unidades de otro sistema³. En el caso de la lectura se trata de traducir unidades gráficas de un sistema de comunicación de segundo grado (lengua escrita) en unidades fónicas de un sistema de primer grado (lengua oral). Una vez reconstituida la tira fónica (fonemas y sonidos), es preciso reconstruir la estructura superficial o formal con sus diversos componentes: morfemas, palabras, oraciones, etc., lo que permite según la competencia lingüística y cultural del lector la propia decodificación. La recodificación resulta difícil para los niños que inician su aprendizaje de la lectura, ya que, pesar de ser un proceso basado en la computación mecánica de unidades y fácilmente automatizable, es una verdadera red de pequeñas habilidades en la que muchos tienden a cometer errores. La aparición de éstos, no obstante, no es un argumento para dejar de realizar esta actividad, sino lo contrario, ya que puede motivar al niño a superar este tipo de dificultades. Veremos a continuación las conductas y habilidades más relevantes que deben desarrollar los lectores para hacer frente a este proceso recodificador.

1. Cada signo escrito sobre el soporte representa una **consigna** precisa (convencional) que debe ser reconocida y ejecutada con rigor. Esto implica que no es posible quitar, cambiar o añadir signos al texto, ni tampoco realizar conductas diferentes a la indicada por la consigna.

2. Los signos no están dispuestos aleatoriamente, sino que requieren un **desplazamiento espacial** convencional (izquierda-derecha, arriba-abajo, etc.). El lector debe orientarse en el espacio del texto y desplazarse correcta-

³ La descripción de los procesos de lectura y de comprensión lectora ha sufrido una gran variación en los últimos años. Son destacables el enfoque psicolingüístico que hace hincapié en la conciencia fonológica (CALERO, A. y otros. *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Escuela Española. Madrid, 1991; JIMÉNEZ, J. E. y ORTIZ, M. R. *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Síntesis. Madrid, 1995); también los modelos cognitivos que intentan explicar los procesos mentales que se realizan durante la lectura y las dificultades que se producen (CUETOS, F. *Psicología de la lectura: Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Escuela Española. Madrid, 1990.; DEFIOR, S. *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Aljibe. Málaga, 1996; ESCORIZA, J. y otros. *Psicopedagogía de la instrucción. Volumen 4*. EUB. Barcelona, 1996; RUEDA, M. *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Amarú. Salamanca, 1995; VEGA, M. y otros. *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Alianza. Madrid, 1990; SMITH, F. *Comprensión de la lectura*. (2ª. ed.) Trillas. México, 1990).

mente: cada signo ocupa un espacio (excepto signos suprasegmentales o auxiliares como las tildes, subrayados, etc.).

3. Cada signo gráfico debe ser reconocido estableciendo una correspondencia entre letra perceptible y un grafema (unidad mínima y abstracta del sistema de escritura que permite el reconocimiento y la inscripción gráfica) del sistema grafémico de una lengua dada, a lo que denominamos **recodificación grafémica**. Si no se produce el reconocimiento es imposible llegar a la tira fónica correcta. Es necesario, en este sentido, que el texto tenga la presentación adecuada (legibilidad) para facilitar la oralización fluida. Incluso es pertinente reescribirlo modificando su aspecto, especialmente si se va a utilizar en la lectura expresiva.

4. La oralización lectora se ve favorecida por el **reconocimiento analógico o automático** de grupos gráficos, basada en la redundancia del lenguaje, lo que es imprescindible en la lectura expresiva. Los signos pueden ser reconocidos en grupos de letras o palabras de manera directa. Los grupos gráficos pueden ser muy variados: sílabas (playa, plano), rimas (masa, pasa), morfemas (cantará, saltará), palabras (el, mi, son, porque, muy), etc. Esta lectura analógica es la más frecuente en lectores experimentados (proceso lector directo, léxico y ortográfico), aunque también se da de manera sincrética o global en lectores inexpertos con un grupo reducido de palabras muy conocidas y cotidianas (proceso "lector" directo visual logográfico). En unas ocasiones esta lectura da lugar sólo a la sonorización, como en las sílabas o rimas; en otras, da acceso directamente al significado (como en las palabras y frases conocidas). El desarrollo de la recodificación analógica puede mejorar mediante el ensayo y preparación, prestando atención especial a las palabras largas, desconocidas, etc. por lo que antes de la lectura expresiva puede ser necesario, con lectores inexpertos, preparar el reconocimiento visual ágil o "automático" del texto.

5. De modo prácticamente simultáneo al reconocimiento perceptivo visual se produce la **recodificación fonológica**, lo que es indispensable para escuchar y articular correctamente el texto. Una vez que el lector reconoce los grafemas, debe transformarlos en fonemas, mediante reglas de correspondencia grafema- fonema. El español utiliza un sistema de escritura alfabético, lo que implica que el aprendiz debe aprender las reglas de conversión grafema-fonema, es decir "lectura de oído", aunque también leemos de forma visual o global, como se ha señalado. En español hay pequeñas discordancias entre el sistema fonológico y el gráfico: hay veintinueve letras y veinticuatro fonemas. El lector con insuficiente competencia lectora puede manifestar deficiencias en la recodificación fonológica. Esto no debe hacernos renunciar a la lectura expresiva, ya que mediante la práctica apropiada la dificultad desaparecerá y podrá realizarse la actividad.

6. La última fase del proceso es la **recodificación fonética** (fonema-sonido) o sonorización. La estructura fonológica obtenida puede transformarse, como ocurre en la lectura expresiva, en una secuencia sonora, lo que denominamos lectura oral o en voz alta. La lectura oral favorece la comprensión en lectores aprendices o con dificultades, al utilizar directa y físicamente una vía auditiva. Sin embargo, ralentiza el proceso de comprensión de los buenos lectores que avanzan con rapidez en la lectura silenciosa. En este sentido, el proceso de comprensión debe siempre preceder al de lectura expresiva. Sólo los lectores expertos son capaces de sobrellevar la sobrecarga cognitiva de realizar todo el proceso lector simultáneamente ante un texto desconocido: oralización, comprensión y expresión. En todo caso, con los lectores iniciales puede ser necesario ensayar la articulación correcta de aquellas palabras que resulten difíciles.

7. Además de articular o pronunciar con precisión la tira gráfica, es necesaria la **claridad articulatoria**. El texto debe ser sonorizado o vocalizado con una dicción clara y apropiada de manera que facilite la recepción por parte del auditorio. Ello exige un ensayo y preparación previa ajustándola adecuadamente.

4. LA DECODIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL TEXTO

Una vez que el lector dispone de una estructura fonológica constituida en una estructura superficial, debe proceder a su comprensión e interpretación. Esto es necesario para una lectura expresiva eficaz, por lo que habremos de dedicarle cierto tiempo, a fin de facilitar una competencia cultural y textual del alumno, teniendo en cuenta los conocimientos necesarios sobre el tema, el tipo de texto y las estrategias lectoras específicas que deben ser aplicadas. La profundidad de este proceso dependerá de la edad y del nivel educativo de los alumnos⁴. Hay que prestar atención al significado del texto (¿qué

⁴ Muchos trabajos teóricos y prácticos pueden sernos útiles para evaluar y mejorar las habilidades de comprensión: AZNAR, E. y otros. *Coherencia textual y lectura*. ICE-Horsori. Barcelona, 1991; BAUMANN, J. F. (Ed.) *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal*. Visor. Madrid, 1990; CABRERA, F., DONOSO, T. y MARIN, M. A. *El proceso lector y su evaluación*. Laertes. Barcelona, 1994; COOPER, J. D. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor. Madrid, 1990; GARCÍA MADRUGA, J. A. y otros. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo XXI. Madrid, 1995; HEIMLICH, J. E. y PITTELMAN, S. D. *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*. Visor-MEC. Madrid, 1990; HUERTA, E. y MATAMALA, A. *Programa de estimulación de la comprensión lectora*. Visor. Madrid, 1990; JHONSTON, P. H. *La evaluación de la comprensión lectora*. Visor. Madrid, 1989; SÁNCHEZ MIGUEL, E. *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. MEC-CIDE. Madrid, 1989; SEDDON, J. M. y otros. *Técnicas de evaluación informal de la lectura. Un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula*. Visor. Madrid, 1990; y SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Graó. Barcelona, 1992.

dice?), a la estructura y tipo, a los elementos (argumento, personajes, acción, autor, contexto cultural, etc.) y al sentido (¿qué quiere decir?), utilizando las técnicas apropiadas (diccionario, relectura, consultas, fórum, etc.). La comprensión puede ser total o parcial, pero si es insuficiente dificulta en alguna medida el objetivo de la lectura expresiva: independientemente de la calidad de la expresión, la incomprensión puede ser fácilmente percibida por el auditorio. En este sentido, es necesario seleccionar textos razonablemente comprensibles e interesantes para el lector y los oyentes. Existen diferentes tipos y estrategias de comprensión que pueden facilitar la lectura expresiva.

1. Comprensión puntual: El lector tiene que entender el significado de las unidades que constituyen el texto: el vocabulario, cada una de las oraciones y enunciados, cada párrafo, etc. Son muy frecuentes las dificultades por insuficiencia de vocabulario, por incomprensión de morfemas gramaticales o nexos, de estructuras oracionales, etc. Cada enunciado exige una lectura expresiva acorde con su significado y la comprensión realizada. Si esto no es así, con toda seguridad se producirá la incomodidad del lector y del auditorio. A veces, puede ser necesario reformular el texto o algún fragmento, incluso seleccionar otro más asequible.

2. Comprensión global: El lector debe captar el tema del texto, las ideas principales que hay en él y la estructura semántica que presenta. Antes de realizar la lectura expresiva es importante conocer todo el texto, qué dice, cuáles son las frases principales o temáticas, hacia dónde va el hilo conductor (secuencia textual), cuál es el significado y función de cada parte en la globalidad. Esto permite captar la coherencia textual, la sucesión lógica específica de cada texto, pero también facilita la coherencia comunicativa: cada parte debe ser leída de modo que contribuya a que el oyente capte la trama general. Es interesante a veces, resumir el texto, hacer mapas conceptuales, síntesis, etc., de modo que se facilite su esquematización y la percepción global del contenido.

3. Comprensión estructural: Cada texto presenta una estructura formal distinta: narrativa, expositiva, argumentativa, etc., con diferentes componentes, que exigen estrategias de comprensión y expresión diferenciadas, según su tipo o género. Por ejemplo, algunos textos literarios (cuentos, fábulas, poemas, teatro, etc.) se prestan a una comprensión más superficial y una expresión más lúdica, enfática y amena, muy interesante para el ámbito escolar; mientras, los textos expositivos requieren una comprensión más profunda, un conocimiento detallado del tema y una lectura más seria y objetiva, con menor juego de ritmos y entonación. Por consiguiente, la comprensión será diferente para cada tipo según sus rasgos esenciales:

características lingüísticas (fonológicas, sintácticas, semánticas, discursivas y pragmáticas), elementos tipográficos y ortográficos, relaciones lógicas y psicológicas, tipo de conceptos y sentimientos que se reflejan, sucesos y acciones, características de los personajes, espacio y tiempo, etc.

4. Comprensión interpretativa: El lector debe entender no sólo lo que dice el texto, sino lo que quiere decir: las intenciones del autor y el sentido del texto; ya que éste sólo es un reflejo del pensamiento del autor, la parte visible de la idea que quiere transmitir⁵. El lector, a partir de las ideas e informaciones explícitas, de su intuición y su experiencia personal, debe realizar conjeturas e hipótesis sobre la información implícita, oculta. Cada lector establecerá sus propias inferencias por lo que cada uno de nosotros realizará una diferente reconstrucción del mensaje, lo que se plasmará en diversas versiones lectoras. Este tipo de comprensión es complejo e incluye actividades como: inferir las intenciones del autor, el tema, detalles implícitos, ideas ocultas, motivaciones, conclusiones y moralejas, etc.; identificar lo que en el texto puede ser real/fantástico, objetivo/subjetivo, verdadero/falso, hecho/opinión, etc.; entender el mundo del texto: los personajes, el ambiente, la acción que se desarrolla, los conflictos, etc.

5. Comprensión crítica: Los buenos lectores elaboran en cierta medida juicios personales y críticos sobre los personajes, el estilo del autor, la relevancia del texto, etc. lo que pone en juego el nivel cultural del lector, su capacidad de observación y reflexión, incluso el uso de recursos auxiliares de consulta. El conocimiento que tiene el lector sobre el "mundo del autor" y el "mundo del texto" tiene un valor fundamental para favorecer la comprensión y la lectura sensible y matizada. Las actividades que pueden favorecer este tipo de comprensión son: recrear el mundo del autor: quién era, cuándo vivió, por qué escribió el texto, etc.; estudiar el contexto cultural del texto (vocabulario, costumbres, etc.); relacionar el mundo del lector con el mundo del autor y el mundo del texto; juzgar los valores e interés del texto en su forma y contenido; juzgar la ideología y visión del mundo latentes o patentes; leer críticas o comentarios sobre el texto, etc.

⁵ La comprensión lectora desde la teoría de la recepción es entendida como un proceso de interacción entre el lector y el texto en el que las competencias lectoras, culturales y literarias del lector dan lugar a una imagen más o menos perfecta del mensaje: el intertexto. Esta concepción genera un nuevo tratamiento didáctico de la lectura comprensiva y expresiva (MENDOZA, A. (Coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. SEDLL/ICE/Horsori. Barcelona, 1998; MENDOZA, A. "El proceso de recepción lectora". En MENDOZA, A. (Coord.) 1998. Págs. 169-189; MENDOZA, A. *Tú, lector*. Octaedro. Barcelona, 1998a; MENDOZA, A. El intertexto lector. *El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Univ. de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2001)

5. LAS ESTRATEGIAS DE LA LECTURA EXPRESIVA

La lectura expresiva requiere una serie de operaciones y habilidades específicas, complementarias a las indicadas de recodificación y decodificación.

1. Personalización de la lectura: La lectura expresiva implica dos modos de expresión: la expresión escrita del texto, propia del autor, y la expresión oral, propia del lector. Dentro de lo razonable, es un derecho del lector realizar una interpretación personal del contenido del texto, valorar el contexto en que la va a realizar y, en consecuencia, utilizar aquella expresión que él considere que mejor lo transmite. Es conveniente hacer correcciones sobre la calidad de la lectura, pero hay que ser flexible y respetar la "versión lectora", dando un margen a la creatividad y autonomía en la expresión.

2. La metalectura expresiva: La lectura más habitual en la escuela es la lectura oral intuitiva en la que el lector según su experiencia sonoriza un texto. La didáctica de la lectura expresiva exige, sin embargo, cierta planificación de este proceso, facilitando una mejora sistemática de la calidad. Es conveniente que el lector sea consciente de las estrategias que debe utilizar, realizando procesos de planificación, control y evaluación de la misma. A lo largo del proceso lector, hay que tener en cuenta las siguientes tareas:

1. Seleccionar los objetivos comunicativos de la lectura expresiva según el texto y el contexto: divertir, informar, convencer, deleitar, concienciar, etc.
2. Ajustarla a las capacidades y personalidad del propio lector, así como al objetivo comunicativo.
3. Adoptar una lectura diferenciada para cada tipo textual (expositivo, narrativo, descriptivo, lírico, dramático, etc.).
4. Si es posible, dar al texto un formato de alta legibilidad, ya sea tipográfica (tipo y tamaño de la letra, márgenes y espacios, etc.), o lingüística (modificar las frases difíciles u oscuras, sustituir el vocabulario ambiguo o arcaico, etc.).
5. Automatizar los procesos de recodificación.
6. Comprender e interpretar el texto, ajustando la lectura expresiva al mensaje (fondo y forma).
7. Ensayar la lectura con atención e interés perfeccionándola cuanto sea posible (revisión).
8. Concretar un "plan de lectura expresiva del texto", es decir, marcar el texto con acotaciones y signos (convencionales o personales) que indiquen las conductas de lectura expresiva que el lector decide realizar. La realización de ese plan prefijado será una "versión" o forma expresiva relativamente estable y diferenciada de otras posibles.

3. Paralectura: Si la lectura se realiza en directo ante un auditorio presente, debe ir acompañada de aquellas conductas externas que favorezcan la máxima expresividad (paralenguaje), actuando como soporte o complemento de la estructura lingüística. Lectura y paralectura deben estar coordinadas e integradas al servicio de la transmisión eficaz. La lectura exige de por sí tener el texto en las manos o sobre un soporte, lo que impide cierta libertad de movimientos, sin embargo son posibles una gran diversidad de conductas paralectoras. No es apropiado, por ejemplo, estar inmóvil con la mirada fija en el papel durante toda la lectura. O en una conferencia leída, es preciso mirar alternativamente a todos los sectores del público, apoyar con movimientos suaves de las manos lo que se dice, sonreír, etc. Algunas conductas que hay que tener en cuenta son:

1. Realizar la percepción visual del texto y la aproximación al mismo correctamente (evitando movimientos parásitos o distractores como seguir la línea con el dedo, mover la cabeza, etc.).
2. Utilizar expresiones faciales y gestos: miradas, rostro, posición de los labios, etc. que apoyen o subrayen el mensaje (mirar al interlocutor, sonreír, arquear las cejas, etc.)
3. Realizar conductas motrices, ademanes y posturas apropiadas a la situación comunicativa y al contexto.
4. Situar a la distancia adecuada con respecto al destinatario.
5. Prestar atención a las variables fisiológicas durante el proceso lector (respiración, relajación, etc.).
6. Es preciso usar la **voz** de modo correcto y flexible, atendiendo al contenido y forma del texto. El volumen medio debe ajustarse de tal manera que la lectura puede ser percibida por todo el auditorio. Sin embargo, será conveniente realizar **variaciones** de volumen o timbre según el texto, el tipo de enunciado, los personajes que intervienen, etc. en los momentos precisos. Hay que graduar la voz con pequeños matices diferentes dando vivacidad y favoreciendo el interés de los oyentes. La "sobreactuación" o lectura hiperepresiva tampoco es pertinente. Recordemos que la expresión adecuada es aquella que tiene como finalidad la máxima comprensión y disfrute del texto, en su fondo y su forma, no el lucimiento del lector o la mera diversión de los oyentes

4. Actitudes lectoras: Nos referimos al papel de las actitudes en todo el proceso lector. Si éstas son negativas difícilmente se conseguirá la expresividad. No debe olvidarse que la lectura es un objetivo educativo, pero en el mundo real, es un instrumento útil si sirve para conseguir un objetivo comunicativo: aprender, divertirse, resolver un problema, analizar una situación, etc. La lectura expresiva se realiza eficazmente cuando el lector tiende a:

1. Ajustar la actitud apropiada para la lectura oral del texto, poniendo de manifiesto la motivación necesaria en la lectura del mismo: inte-

rés, entusiasmo, naturalidad, cortesía, serenidad, etc. Lo ideal es que el lector disfrute en la lectura expresiva; si odia o rechaza lo leído, el auditorio tenderá a tener el mismo sentimiento.

2. Ser exigente con su lectura, analizar los aspectos positivos y negativos e intentar mejorar cada vez.
3. Realizar la lectura dentro de lo posible con seguridad (sin temor al auditorio o a hablar en público). Alcanzar ciertos niveles de ansiedad da lugar a toda clase de dificultades que impiden la expresión: respiración, monotonía, etc.

5. Adecuación al contexto físico y social: Una de las exigencias y objetivos de la lectura expresiva es adecuar el texto al ambiente y el auditorio para alcanzar la mayor eficacia comunicativa. Es preciso conseguir la atención y la comprensión, pero también la simpatía y participación los oyentes. Esto exige:

1. Adaptar la lectura al **tipo de oyentes**, lo que requiere seleccionar un texto, o bien escribir o adaptar su contenido y su forma, así como la propia lectura expresiva, a los intereses y posibilidades de comprensión de los mismos, atendiendo a sus rasgos principales: edad, nivel cultural, características sociales y profesionales, normas de interacción social específicas de la comunidad (cortesía, costumbres, etc.). La lectura expresiva se enriquece en un ambiente relajado de respeto mutuo y empatía: el lector que consigue la adhesión de los oyentes, consigue la atracción hacia el texto, es decir, el objetivo comunicativo. Por el contrario, la lectura monótona, inexpressiva, así como el tono altivo o indiferente hacia el auditorio, producen el rechazo del lector y del texto. Finalmente, hay que señalar que en algunos textos y situaciones es interesante dar un paso más en la participación de los oyentes antes, durante o después de la lectura, mediante actividades de debate sobre el texto o el tema, preguntas durante la lectura, etc.
2. Adecuar la lectura al **marco espacial** en que se va a realizar. A veces el lugar es imposible de sustituir, otras veces podemos elegir un lugar adecuado, incluso ciertos aditamentos, para el tipo de lectura que va a desarrollar: escenario, aula, mobiliario, iluminación, etc. Pueden utilizarse recursos y materiales que apoyen la creación de un ambiente apropiado (objetos de apoyo del texto, carteles, vestuario, decoración específica, fondo musical, efectos de sonido, recursos audiovisuales, etc.). También importa la disposición del auditorio (circular, semicircular, frontal, etc.), para favorecer la máxima atención.
3. Controlar con precisión la **duración** y el **momento** de la actividad. La excesiva brevedad o duración dan lugar a juicios negativos. Es posi-

ble a menudo flexibilizar la duración de la lectura según la percepción que tenemos de los oyentes: ralentizar la lectura si observamos la entrega del público que disfruta o hacerla más dinámica si percibimos cierto cansancio. En todo caso, hay que evitar excederse del tiempo previsto. También es importante elegir el momento psicológico de los oyentes: si la lectura se realiza en momentos de cansancio, al final de la jornada por ejemplo, es necesario hacer la lectura más ágil y amena. Si nuestros oyentes están dispuestos a todo por la importancia del tema, hay cierto margen para el tipo de expresión y la duración.

6. COMPONENTES ESPECÍFICOS DE LA LECTURA EXPRESIVA

Hemos señalado repetidamente la necesidad de ajustar la lectura expresiva al objetivo comunicativo. Veremos a continuación, los aspectos principales que debe considerar el lector⁶. Algunos son explícitos y convencionales, marcados por el texto o por el código lingüístico; otros muchos, en cambio, dependen de la decisión del lector.

1. La velocidad lectora

La velocidad es importante para la oralización, ya que permite al lector reconocer unidades semánticas; también interviene en la lectura comprensiva, especialmente si es silenciosa, de manera que a mayor velocidad antes y mejor se comprende el texto; finalmente, en la lectura expresiva, ésta debe adaptarse al contenido del texto y al auditorio, debiendo ajustar cuidadosamente la velocidad media y las variaciones que puedan surgir en determinados momentos (ideas principales, clímax en el conflicto dramático, etc.).

Es necesario realizar el proceso recodificador a una velocidad mínima relativa que permita captar o reconstruir unidades significativas. Por otra parte, la expresión lectora más que veloz debe ser fluida, permitiendo la comprensión y el disfrute de las palabras por parte del lector y los oyentes. La velocidad excesiva o insuficiente puede generar cansancio o aburrimiento en

⁶ Los aspectos técnicos de la entonación, acentos, pausas, etc., además de en SEPÚLVEDA, F. *La lectura expresiva (a partir de la comprensión lectora)*. UNED. Madrid, 1986, pueden documentarse en las obras de ALARCOS, E. *Gramática de la Lengua Española*. Espasa Calpe. Madrid, 1994; CANTERO, F. J. "Conceptos clave en lengua oral". En MENDOZA, A. (Coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. SEDLL/ICE/Horsori. Barcelona, 1998; GILI GAYA, S. *Elementos de fonética general* (2a. ed. ampliada) Gredos. Madrid, 1953; QUILIS, A. y FERNÁNDEZ, A. *Curso de fonética y fonología españolas*. (8ª. ed.) CSIC. Madrid, 1975.; NAVARRO TOMÁS, T. *Manual de pronunciación española* (22ª. ed.). Instituto Miguel de Cervantes. Madrid, 1985; y R. A. E. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe. Madrid, 1973.

el oyente. Los temas serios, complejos y trascendentes se prestan a una menor velocidad, ya que exigen mayor reflexión. Los superficiales, humorísticos o de fuerte carga emocional favorecen mayor velocidad y dinamismo expresivo. Es preciso entonces estudiar atentamente el texto, la acción, la psicología de los personajes, etc., y decidir qué enunciados o frases sufrirán **variaciones** en tal velocidad. Algunos contrastes de ritmo razonables enriquecen la expresividad y facilitan la atención y la comprensión de los oyentes, aunque sin duda han de evitarse las variaciones continuas que desorientan y aburren. El ritmo adecuado de la expresión se logra mediante una adecuada interacción de la velocidad, el acento, las pausas y la entonación.

2. El acento

Ya se ha hablado anteriormente de la recodificación fonológica, pero únicamente se ha hecho referencia a la fonología segmental. El lector debe también prestar atención a la fonología suprasegmental, es decir, a aquellos signos que van más allá de una letra o segmento y actúan sobre grupos de signos (palabras y enunciados), hacen referencia a la entonación de palabras y frases. Es necesario preparar la acentuación del texto de las palabras desconocidas, de los grupos de intensidad y de los grupos fónicos. El acento es un elemento principal de la entonación ya que las variaciones adecuadas de tono en cada sílaba, palabra o frase configuran globalmente una melodía, que hace vivo, musical y expresivo el texto, pero también contribuye a facilitar su comprensión. Podemos subrayar cuatro tipos de acento: palabra, grupo de intensidad, grupo fónico y relieve expresivo.

El acento de **palabra** marca una oposición significativa y funcional (público/publico/publicó). Las sílabas acentuadas (/niño/) se caracterizan por un aumento de tono y de duración, alargando y articulando en tono agudo las vocales tónicas, y haciendo lo contrario en las átonas⁷. El acento de **grupo de intensidad** (/elniño/) tiene lugar en grupos formados por una palabra tónica, unida a veces a otras palabras átonas, formando un bloque con un acento dominante o acento paradigmático⁸ que deben marcarse en la lectura expresiva. El **acento de grupo fónico** es el acento principal que se produce dentro de un grupo de palabras articuladas entre dos pausas (/elniñorùso/) y tiene especial importancia en la lectura expresiva ya que es una unidad de articulación al leer el texto. Finalmente, el lector puede dar **relieve expresivo** o énfasis a aquellas ideas, palabras o frases más importantes e interesantes del texto, subrayando fragmentos textuales mediante variaciones del volumen y el tono. Debe limitarse a fragmentos realmente interesantes ya que el énfasis continuo no supone contraste.

⁷ CANTERO, F. J. "Conceptos clave en lengua oral". En MENDOZA, A. (Coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. SEDLL/ICE/Horsori. Barcelona, 1998. Pág. 152.

⁸ CANTERO, F. J. Opus cit. Pág. 152.

3. Las pausas

La pronunciación y la lectura oral de un texto exigen la realización de pausas, tanto por razones físicas como comunicativas. Por ello, es preciso preparar previamente el texto marcando las pausas necesarias, ya sean explícitas o marcadas en el texto (coma, punto, punto y coma, mayúsculas después de punto, etc.); ya sean implícitas o decididas por el lector, para respirar, para dar énfasis, para realzar el sentido, para dar un tiempo de reflexión al oyente, etc.

La duración de las pausas puede ser muy variada. Hay que advertir, por otra parte, que las pausas son matices expresivos que afectan a la dinámica del discurso (fluidez y ritmo), por lo que además de un valor convencional, será preciso asignarles una duración de naturaleza subjetiva o afectiva dependiendo del objetivo comunicativo del lector, del propio texto y del contexto en que se desarrolla la lectura. El lector debe decidir qué pausas o silencios ha de realizar para resaltar el sentido, para favorecer la recepción por parte del lector o para resaltar la carga emocional, evitando una lectura monótona.

4. La entonación

Cada persona utiliza un tono medio o normal según su voz que va desde los tonos graves hasta los agudos. Sin embargo, al decir una frase determinada se dan sobre ese tono medio, variaciones de altura en la cadena de sonidos formando lo que se denomina la "curva melódica de entonación". Cada entonación conforma un signo más o menos claro que nos permite expresar ideas y actitudes variadas: declaración, interrogación, mandato, orden, ruego, etc., pero a la vez, damos al mensaje un sentido o tinte emocional (serenidad, enfado, alegría, ironía, etc.)

Sabemos por intuición, que los tonos agudos se asocian a estados anímicos de mayor carga emocional (alegría, enfado), mientras los graves a la objetividad o la depresión. Se trata, pues, de un signo de tipo suprasegmental asociado a cada enunciado, de modo que una entonación inadecuada puede cambiar totalmente el sentido de un enunciado con un significado explícito, dificultando su lectura expresiva y la comprensión. Imaginemos con qué sentido y entonación, a qué personas y en cuántos contextos podemos decir: *¡Qué simpático!* La lectura monótona, además de poner de manifiesto una insuficiente competencia lectora, puede indicar un problema de comprensión, desinterés, falta de atención, dificultades intelectuales, problemas afectivos, etc. En muchos casos, la causa de la falta de expresividad se debe también a un tratamiento educativo insuficiente de la misma: poca dedicación de tiempo, insuficiente ejercitación, abuso de la lectura mecánica, etc.⁹

⁹ Muchos autores defienden desde diversas perspectivas que la lectura debe ser un proceso en el que el significado y el sentido del texto son lo fundamental, hablan de lectura funcional. La lectura expresiva, si no es confundida con la lectura mecánica, puede jugar un papel importante en esos

La entonación de un grupo fónico presenta tres partes. La **rama inicial** está formada por una entonación ascendente gradual desde el principio del grupo fónico con una nota grave (tono bajo) hasta la primera sílaba acentuada (tono medio), que es algo más rápido si la primera sílaba es la tónica. La **rama interior** va desde la primera sílaba acentuada hasta la última también acentuada del grupo, con ondulaciones en las que asciende el tono en las sílabas tónicas (acento) y desciende en las átonas. La **rama final** es la más importante. Se refiere a la parte final del grupo fónico, contando la última sílaba acentuada y las siguientes. Es la inflexión final del grupo fónico y la que recibe el nombre de "tonema" según Navarro Tomás. Estas inflexiones son de tres tipos: ascendente, descendente y suspensiva. El **tonema ascendente** o anticadencia se realiza mediante una inflexión ascendente de la voz, desde la última sílaba acentuada. Podemos diferenciar dos subtipos: anticadencia, que es un ascenso fuerte que indica que la secuencia no ha terminado (que vamos a seguir hablando) o bien la interrogación total, que deja abierta la conclusión del interlocutor mediante su respuesta. Más suave es la semianticadencia, que indica mediante una inflexión ascendente suave el final de un segmento que sigue con otro en la secuencia. El **tonema descendente** o cadencia lo ponemos en práctica mediante una inflexión descendente de la voz. Podemos diferenciar también dos subtipos: cadencia o descenso más acentuado de la inflexión que indica una enunciación y su final (terminamos de hablar o terminamos una idea concreta), y semicadencia o descenso menos grave que indica el final de un segmento dentro de la secuencia para seguir con otro. El **tonema de suspensión** indica inflexión horizontal, sin ascenso ni descenso sensible en la altura de la voz con respecto a la rama interior de la unidad. Indica que se inserta un inciso en la secuencia. La semicadencia y semianticadencia, como hemos visto, sólo aparecen en el interior de enunciados. Todos los tonemas indican un mensaje incompleto excepto el tonema de cadencia. Lo más pertinente, pues, en la entonación es la oposición cadencia/anticadencia. Desde un punto de vista didáctico serán los tonemas más claros y relevantes para los lectores, aunque la matización expresiva se verá favorecida si poco a poco utilizan los cinco indicados.

5. Matices expresivos complementarios

La proporción adecuada de los factores anteriores da lugar a la lectura expresiva. Sin embargo, todavía son posibles muchos matices no convencionales que dependen de las habilidades expresivas del lector y de la interpretación

modelos. Son destacables el "lenguaje integral" (GOODMAN, K. S. *"El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje"*. Textos, 3. 1995.); los "enfoques naturalistas" (FREINET, C. *El método natural de lectura*. Laia. Barcelona, 1981; FOUCAMBERT, J. *Cómo ser lector*. Laia. Barcelona, 1989); y el "modelo constructivista" (FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. México, 1988; GOODMAN, Y. M. *Los niños construyen su lectoescritura*. Aique. Argentina, 1991; NEMIROVSKY, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós. Barcelona, 1999)

del texto. Los niveles de complejidad y de precisión que pueden alcanzarse son infinitos, como saben muy bien los actores profesionales o los directores escénicos. En el ámbito escolar, podemos limitarnos a partir de la comprensión a seleccionar algunos matices que le den vida e interés hasta donde ello sea posible. En la medida en que alcancemos niveles elevados de calidad consiguiendo la máxima vivenciación, comprensión y disfrute del texto por parte del auditorio, nos acercaremos a la "lectura artística", que, aunque no es un objetivo escolar, será posible en alguna medida con alumnos y alumnas muy motivados.

Un texto, un personaje o un enunciado puede presentar matices expresivos muy diversos, que además pueden combinarse en una amalgama: alegre/triste, optimista/pesimista, miedoso/valiente; extrovertido/introvertido; espontáneo/artificial; maduro/inmaduro; sincero/hipócrita; activo/pasivo; decidido/indeciso; agresivo/pacífico; nervioso/tranquilo; solemne/informal; serio/humorístico; autoritario/dócil, etc. Estos y otros muchos matices (a veces indicados por el mismo texto) pueden ser reflejados en la entonación de modos muy diferentes. Cada lector podrá experimentar y seleccionar aquellos que le parezcan más apropiados y enriquecer su "versión lectora".

7. EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA LECTURA EXPRESIVA

A partir de los temas tratados, proponemos una taxonomía para la evaluación formativa y cualitativa que puede facilitar tanto la programación de la enseñanza-aprendizaje de habilidades, como la observación y valoración de la lectura expresiva. Incluye las conductas y objetivos más relevantes. Hay que advertir que se trata de un **instrumento flexible que cada docente debe adaptar a su contexto educativo** y a las posibilidades de sus alumnos. A partir de la taxonomía, es recomendable elaborar instrumentos más sencillos o abreviados para la evaluación de aspectos concretos por parte del profesor o para que los alumnos participen en el análisis de su actuación o de otros lectores. El instrumento habrá de utilizarse de forma constructiva y positiva: tanto para poner de manifiesto las destrezas disponibles como las deficitarias. Hemos de reforzar y animar al alumno, en primer lugar, pero también hacerle ver los aspectos que deben ser perfeccionados.

8. TAXONOMÍA DE HABILIDADES DE LA LECTURA ORAL EXPRESIVA

1. Habilidades de recodificación

- 1.1. Se desplaza en el texto adecuadamente.
- 1.2. Reconoce con precisión las letras.

- 1.3. Reconoce segmentos y palabras automáticamente.
- 1.4. Reconoce los fonemas.
- 1.5. Transforma con precisión letras en fonemas.
- 1.6. Articula correctamente los sonidos.
- 1.7. Cuida la dicción y la recepción.
- 1.8. Prepara la recodificación y la fluidez.

2. Habilidades de decodificación e interpretación.

2.1. Comprensión puntual

- 2.1.1. Entiende el significado y el sentido de las palabras.
- 2.1.2. Entiende el significado y el sentido de las oraciones.
- 2.1.3. Entiende el significado y el sentido de los párrafos.
- 2.1.4. Lee expresivamente los enunciados según su sentido.

2.2. Comprensión global

- 2.2.1. Conoce el tema global.
- 2.2.2. Diferencia las ideas o subtemas principales.
- 2.2.3. Capta la estructura: las partes del texto.
- 2.2.4. Es capaz de resumir el texto.
- 2.2.5. Lee con sentido atendiendo al tema general y de cada parte.

2.3. Comprensión estructural

- 2.3.1. Reconoce el tipo del texto.
- 2.3.2. Conoce las características y elementos de esa estructura.
- 2.3.3. Adecua la comprensión al tipo de texto (narrativo, expositivo...).
- 2.3.4. Entiende el uso de las partículas discursivas.
- 2.3.5. Lee cada tipo de texto de forma diferenciada.

2.4. Comprensión interpretativa

- 2.4.1. Entiende el sentido del texto (qué quiere decir).
- 2.4.2. Percibe las intenciones del autor.
- 2.4.3. Completa detalles del mensaje mediante inferencias.
- 2.4.4. Es capaz de inferir relaciones complejas, conclusiones, etc.
- 2.4.5. Entiende el mundo del texto (personajes, tema, acción, etc.)
- 2.4.6. Lee mostrando una interpretación adecuada.

2.5. Comprensión crítica

- 2.5.1. Tiene un juicio y opinión razonable sobre el contenido y la forma.
- 2.5.2. Establece una relación coherente en el autor y el texto.
- 2.5.3. Se ha informado para interpretar mejor.

- 2.5.4. Juzga los valores e ideas del autor y el texto.
- 2.5.5. Relaciona el mundo del texto con su mundo.
- 2.5.6. Lee mostrando una visión personal (y crítica) del autor y el texto.

3. Estrategias de lectura expresiva

3.1. Personalización

- 3.1.1. Realiza una lectura expresiva personalizada.
- 3.1.2. Realiza si es posible cambios en el texto para facilitar la comunicación.
- 3.1.3. Aporta detalles de ingenio y creatividad.

3.2. Metalectura

- 3.2.1. Es capaz de repentizar la lectura de un texto no preparado.
- 3.2.2. Planifica la lectura expresiva.
- 3.2.3. Analiza su lectura y la revisa progresivamente.
- 3.2.4. Lee con objetivos comunicativos predeterminados.
- 3.2.5. Adecua la lectura al texto y al contexto.
- 3.2.6. Cuida la legibilidad del texto para mejorar la fluidez.
- 3.2.7. Prepara el proceso de recodificación.
- 3.2.8. Realiza un proceso adecuado de comprensión.
- 3.2.9. Pone atención e interés en la preparación.
- 3.2.10. Realiza un "plan de lectura del texto".
- 3.2.11. Utiliza marcas y acotaciones para recordar los matices.
- 3.2.12. Su preparación del texto conforma una "versión".

3.3. Paralectura

- 3.3.1. Realiza posturas y movimientos correctos (no parásitos).
- 3.3.2. Mantiene el texto a la distancia necesaria.
- 3.3.3. Ajusta los gestos faciales con lo leído.
- 3.3.4. Utiliza ademanes, posturas y movimientos adecuados.
- 3.3.5. Se acerca o aleja de los oyentes de forma apropiada.
- 3.3.6. Respira sin dificultades al leer.
- 3.3.7. Manifiesta calma y relajación.
- 3.3.8. El volumen de voz facilita la audición de todos.
- 3.3.9. Hace variaciones de volumen apropiadas al texto.
- 3.3.10. Cambia el timbre de la voz para matizar el texto.

3.4. Actitudes.

- 3.4.1. Manifiesta interés por el texto.
- 3.4.2. Muestra empatía y cooperación con el auditorio.

- 3.4.3. Actúa con naturalidad y serenidad.
- 3.4.4. Se esfuerza por mejorar su proceso lector.
- 3.4.5. Ajusta su actitud según la percepción de los oyentes.
- 3.4.6. Se manifiesta seguro y preparado durante la lectura.

3.5. Adecuación al contexto físico y social

- 3.5.1. Intenta conseguir la benevolencia de los oyentes.
- 3.5.2. Incluye algunos momentos de participación directa.
- 3.5.3. Selecciona un texto apropiado a los oyentes.
- 3.5.4. Lee teniendo en cuenta cómo es el auditorio.
- 3.5.5. Consigue atraer a los oyentes a leer el texto.
- 3.5.6. Conoce el lugar y ajusta la lectura al mismo.
- 3.5.7. Planifica en lo posible la disposición del espacio.
- 3.5.8. Enriquece la expresión con aditamentos (música, imágenes, etc.).
- 3.5.9. Controla la duración de la lectura.
- 3.5.10. Adapta la lectura al momento psicológico de los lectores.

4. Componentes específicos

4.1. Velocidad

- 4.1.1. Presenta una velocidad lectora mínima para entender.
- 4.1.2. Realiza la lectura silenciosa con rapidez.
- 4.1.3. Lee con fluidez y velocidad adecuada.
- 4.1.4. Cambia la velocidad por el tema y el tipo textual.
- 4.1.5. Cambia la velocidad por el sentido.
- 4.1.6. Cambia la velocidad por las características del auditorio.
- 4.1.7. La velocidad da lugar a un buen ritmo expresivo.

4.2. Acento y énfasis

- 4.2.1. Realza las sílabas tónicas de cada palabra.
- 4.2.2. Realza el acento de cada grupo de intensidad.
- 4.2.3. Realza el acento de cada grupo fónico.
- 4.2.4. Da relieve expresivo a frases o palabras importantes.
- 4.2.5. Cuida los contrastes de tono que enriquecen el texto y su ritmo.

4.3. Pausas

- 4.3.1. Respeta los signos convencionales de ortografía.
- 4.3.2. Hace pausas apropiadas no marcadas por signos.
- 4.3.3. Hace pausas apropiadas para el texto y la respiración.
- 4.3.4. Marca adecuadamente las pausas breves.
- 4.3.5. Realiza pausas largas y silencios apropiadamente.

- 4.3.6. Cuida las pausas favoreciendo el ritmo y fluidez del texto.
- 4.3.7. Atiende en las pausas a los aspectos lógicos y psicológicos del enunciado.

4.4. Entonación

- 4.4.1. Realiza las consignas apropiadas en los signos fraseológicos.
- 4.4.2. Entona adecuadamente cada tipo de frase.
- 4.4.3. Utiliza tonos graves y agudos según el texto.
- 4.4.4. Reconoce la curva de entonación del enunciado.
- 4.4.5. Selecciona el tonema adecuado para cada grupo fónico.
- 4.4.6. Hace variaciones entonativas en enunciados largos.

4.5. Otros matices

- 4.5.1. Expresa matices sutiles lógicos o psicológicos (del texto, los personajes).
- 4.5.2. Refleja adecuadamente el ambiente del texto y las intenciones del autor.
- 4.5.3. Lee dando vida real al mensaje, facilitando la comprensión de ideas y sentimientos.
- 4.5.4. Selecciona modos de expresión que subrayen la calidad del texto.
- 4.5.5. Se esfuerza por lograr una expresión amena.
- 4.5.6. Logra alcanzar, en alguna medida, un nivel expresivo de "lectura artística".

ANEXO**Taller de lectura expresiva. Evaluación formativa****Texto****La tarde mágica de Blanca**

A Blanca le encantaba la película de Harry Potter. Todos los días, al llegar a casa por la tarde, cogía la merienda, ponía la cinta en el vídeo y se sentaba cómodamente a verla un ratito antes de ir a hacer los deberes. Un día, cuando estaba viendo la película, un niño de pelo negro con gafas y muy sonriente apareció en la puerta de la habitación. ¡Era Harry Potter!

-¡Hola, Blanca! ¡No tengas miedo! ¿Sabes quién soy?

-¡Claro que te conozco! Eres mi personaje preferido: Harry Potter.

-Como soy mago, sé lo bien que te lo pasas con mis aventuras y he venido a invitarte a pasar esta tarde en el Castillo de Hogwarts ¿Quieres venir?

-¡Guay! ¡Claro que quiero ir! ... Pero mis padres no me dejarán. ¿Qué podemos hacer?

-No te preocupes, pasarán la tarde leyendo historias de amor. Ahora verás:

¡Fábulas, cuentos e historietas,
que papá y mamá lean
y lean historias de amor,
hasta la hora de la cena!

Blanca vio a sus padres leyendo sonrientes, se montó con Harry en la escoba mágica y salieron volando a toda velocidad desde la terraza.

¡Menuda tarde mágica iban a pasar!

Ficha técnica y didáctica

Texto narrativo (cuento fantástico breve). Extensión: 193 palabras. Tiempo lector aproximado: 60/90 segundos.

Dificultades principales que puede presentar la lectura (según la edad y el curso): Palabras inglesas; palabras largas ('*e historietas*'); entonación de enunciados extensos (*Todos los días...*), del conjuro, de exclamaciones e interrogaciones; expresiones de sorpresa y entusiasmo; cambios de sentido (alegría-tristeza: *Pero mis padres...*); pausas y cambios de ritmo y velocidad del texto.

Pautas de evaluación

El profesor puede valorar el nivel de lectura expresiva de la clase de una manera muy sencilla, utilizando este texto u otros adecuados para la edad de sus alumnos. Se ofrece el texto al niño y se le indica que dispone de unos minutos para prepararlo. A continuación, el niño lee el texto de modo expresivo grabando su lectura en una cinta. A partir de la taxonomía el profesor puede valorar las destrezas lectoras, pero es posible también elaborar una lista

o escala de evaluación más breve con aquellas que considere más importantes. También podemos hacer que los niños participen en este proceso elaborando una lista claramente redactada con unas pocas destrezas que ellos sean capaces de observar, individualmente o en grupo. A partir de los resultados podemos valorar el nivel de la clase y de cada alumno, revisar el proceso y enseñar aquellas habilidades que consideremos necesarias. Puede ser interesante elaborar un pequeño informe de la lectura a partir de los ámbitos principales de la taxonomía subrayando los aspectos positivos y negativos de la recodificación, la comprensión y la expresividad lectora. Ello nos permitirá valorar el progreso del alumno en el futuro.

REFERENCIAS

ALARCOS, E. *Gramática de la Lengua Española*. Espasa Calpe. Madrid, 1994.

AZNAR, E. y otros. *Coherencia textual y lectura*. ICE-Horsori. Barcelona, 1991.

BAUMANN, J. F. (Ed.) *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal*. Visor. Madrid, 1990.

BRIZ, E. "Para un modelo ecológico de evaluación formativa de las habilidades lingüísticas y comunicativas en textos orales". En CANTERO, F. J. y otros. (Eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (Barcelona, 27-29 de Noviembre de 1996). Universidad de Barcelona. Barcelona, 1997. Págs. 1183-1188.

BRIZ, E. "La evaluación en el área de lengua y literatura". MENDOZA, A. (Coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. SEDLL/ICE/Horsori. Barcelona, 1988. Págs. 115-140.

BRIZ, E. "La enseñanza de la comunicación oral en los libros de texto de secundaria". En SANJUÁN, M. (Coord.) *Actas de los XVII Cursos sobre aspectos didácticos en la enseñanza secundaria. Lengua y Literatura*. ICE (Univ. de Zaragoza). En prensa. Zaragoza, 2002.

CABRERA, F., DONOSO, T. y MARIN, M. A. *El proceso lector y su evaluación*. Laertes. Barcelona, 1994.

CALERO, A. y otros. *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Escuela Española. Madrid, 1991.

CANTERO, F. J. y otros (Eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (Barcelona, 27-29 de Noviembre de 1996). Universidad de Barcelona. Barcelona, 1997.

CANTERO, F. J. "Conceptos clave en lengua oral". En MENDOZA, A. (Coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. SEDLL/ICE/Horsori. Barcelona, 1998. Págs. 141-153.

CASSANY, D. y otros. *Enseñar lengua*. Graó. Barcelona, 1994.

COOPER, J. D. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor. Madrid, 1990.

CUETOS, F. *Psicología de la lectura: Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Escuela Española. Madrid, 1990.

DEFIOR, S. *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Aljibe. Málaga, 1996.

ESCORIZA, J. y otros. *Psicopedagogía de la instrucción. Volumen 4*. EUB. Barcelona, 1996.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. México, 1988.

FOUCAMBERT, J. *Cómo ser lector*. Laia. Barcelona, 1989.

FREINET, C. *El método natural de lectura*. Laia. Barcelona, 1981.

GALERA, F. *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Grupo Editorial Universitario. Granada, 2001.

GARCÍA, I. y otros. *Expresión oral*. Alhambra Longman. Madrid, 1995.

GARCÍA MADRUGA, J. A. y otros. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo XXI. Madrid, 1995.

GILI GAYA, S. *Elementos de fonética general* (2a. ed. ampliada) Gredos. Madrid, 1953.

GOODMAN, K. S. "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje". Textos, 3. 1995. Págs. 77-91.

GOODMAN, Y. M. *Los niños construyen su lectoescritura*. Aique. Argentina, 1991.

HEIMLICH, J. E. y PITTELMAN, S. D. *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*. Visor-MEC. Madrid, 1990.

HUERTA, E. y MATAMALA, A. *Programa de estimulación de la comprensión lectora*. Visor. Madrid, 1990.

JHONSTON, P. H. *La evaluación de la comprensión lectora*. Visor. Madrid, 1989.

JIMÉNEZ, J. E. y ORTIZ, M. R. *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Síntesis. Madrid, 1995.

MENDOZA, A. y otros. *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal. Madrid, 1996.

MENDOZA, A. (Coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. SEDLL/ICE/Horsori. Barcelona, 1998.

MENDOZA, A. "El proceso de recepción lectora". 1998b. En MENDOZA, A. (Coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. SEDLL/ICE/Horsori. Barcelona, 1998. Págs. 169-189.

MENDOZA, A. *Tú, lector*. Octaedro. Barcelona, 1998a.

MENDOZA, A. *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Univ. de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2001.

NAVARRO TOMÁS, T. *Manual de pronunciación española* (22ª. ed.). Instituto Miguel de Cervantes. Madrid, 1985.

NEMIROVSKY, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas relacionados*. Paidós. Barcelona, 1999.

PASCUAL, J. *Evaluar la lengua en el aula. Análisis de necesidades del profesorado*. Univ. de Oviedo. Oviedo, 2000.

QUILIS, A. y FERNÁNDEZ, A. *Curso de fonética y fonología españolas*. (8ª. ed.) CSIC. Madrid, 1975.

R. A. E. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe. Madrid, 1973.

R. A. E. *Ortografía de la Lengua Española*. Espasa. Madrid, 1999.

REYZÁBAL, M. V. *La comunicación oral y su didáctica*. La Muralla. Madrid, 1993.

RUEDA, M. *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Amarú. Salamanca, 1995.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. MEC-CIDE. Madrid, 1989.

SEDDON, J. M. y otros. *Técnicas de evaluación informal de la lectura. Un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula*. Visor. Madrid, 1990.

SEPÚLVEDA, F. *La lectura expresiva (a partir de la comprensión lectora)*. UNED. Madrid, 1986.

SMITH, F. *Comprensión de la lectura*. (2ª. Ed.) Trillas. México, 1990.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Graó. Barcelona, 1992.

VEGA, M. y otros. *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Alianza. Madrid, 1990.

EL DESARROLLO DE ACTITUDES HACIA LA LECTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Julián Pascual Díez
Universidad de Oviedo

*"Afortunado quien encuentre
un maestro que le ayude a leer"*
(Harold Bloom)

1. Los contenidos actitudinales en la enseñanza-aprendizaje de la lectura.
2. Principios orientadores de un proceso didáctico que fomente el desarrollo de actitudes hacia la lectura en Educación Infantil.
3. Del Proyecto de Promoción de la Lectura de Centro (PPLC) al desarrollo de actividades lectoras.
4. Conclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Las actitudes son habitualmente los contenidos que más dificultades plantean a la hora de establecer criterios para su selección, desarrollo y evaluación. Tres razones principales suelen apuntarse: de un lado, son los contenidos más novedosos del currículo, tradicionalmente centrado en la enseñanza del corpus conceptual de las materias; en segundo lugar, tienen un carácter *gaseoso*, por el que su tratamiento curricular resulta particularmente elusivo y además, requieren una nueva forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje: se trata de los contenidos más generales, más transversales, donde los cambios se producen a más largo plazo¹.

¹ POZO, J. I. "Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria". En COLL, C. (Coord.) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori. Barcelona, 1999. Pág. 63.

Debido a estas razones expuestas y a otras específicas (carencias en la formación del profesorado, pervivencia de concepciones tradicionales sobre la lectura y sobre su enseñanza y aprendizaje, existencia de concepciones y prácticas específicas de promoción de la lectura inadecuadas...), ha sido frecuente que la escuela no considerara como objetivos fundamentales aspectos tales como el fomento del gusto por la lectura, la motivación e interés hacia la misma, el disfrute de los textos literarios, la adquisición de hábitos lectores y escritores, el desarrollo de la sensibilidad estética, etc.; es decir, los más directamente relacionados con el desarrollo de actitudes. Por el contrario, estos propósitos han ocupado un lugar secundario entre las prácticas escolares, dominadas principalmente por el trabajo instrumental de la lectura y por los aprendizajes de carácter conceptual.

A pesar de que en la etapa de Educación Infantil, la formación en actitudes y valores ha tenido habitualmente un mayor protagonismo, el fomento de las actitudes hacia la lectura en esta etapa ha estado muy condicionado por otros factores específicos, entre los que se sitúan algunos mitos respecto a la enseñanza-aprendizaje inicial de la lectura²: no se debe enseñar a leer antes de los seis años, el niño tiene que madurar para leer, previamente a la lectura, los niños tienen que dominar los prerrequisitos (esquema corporal, estructuración espaciotemporal, lateralidad, seriación, etc.).

En el análisis de los aspectos que conforman las actitudes, Sarabia³, subraya con carácter general, la presencia de tres componentes básicos, que actúan de un modo interrelacionado: un componente cognitivo (relacionado con los conocimientos y creencias); un componente afectivo (asociado a los sentimientos y preferencias) y un componente conductual (relativo a las acciones manifiestas y declaraciones de intenciones). En el caso que nos ocupa, estos tres componentes deberían desarrollarse en la siguiente dirección:

- El componente de tipo cognitivo hará hincapié en los conocimientos conceptuales y procedimentales relacionados con la lectura (características, usos, funciones, tipos de textos, etc.), teniendo en cuenta las ideas previas de los alumnos, el ritmo de aprendizaje específico de cada uno, así como su conocimiento del mundo. En este sentido, sería conveniente la adopción de un enfoque constructivista en la enseñanza-aprendizaje de la lectura, la potenciación en el aula de los usos funcionales del lenguaje escrito, la organización y secuenciación de contenidos mediante proyectos, etc.
- El componente afectivo está condicionado generalmente por el tipo de contactos con la lectura (o la ausencia de ellos) que los niños han teni-

² SOLÉ, I. "¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, gracias!". *Aula de innovación educativa*, 46. 1996. Págs. 15-18.

³ SARABIA, B. "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes". En VV. AA. (Coord.) *Los contenidos en la reforma*. Santillana. Madrid, 1992. Pág. 137.

do en el hogar. En esta primera lectura en la familia, lo que prima es el contacto humano, las sensaciones y los afectos. La escuela debe "aprovechar" y potenciar estas experiencias o iniciarlas, en aquellos alumnos que aún no las han tenido. Actividades como la hora del cuento; el rincón de la lectura; los intercambios orales entre alumnos y maestros antes, durante y después de la lectura de textos; la conversación acerca de sus experiencias y gustos lectores; la realización de actividades diversas alrededor de los textos, que estimulen la comunicación y la colaboración entre alumnos y maestros; el estímulo y clima lector del aula... constituyen aspectos básicos para desarrollar actitudes favorables hacia la lectura (además de favorecer el desarrollo de estrategias implicadas en el propio proceso lector).

- El tercer componente, de carácter conductual, incide fundamentalmente en el profesor como modelo de conducta a imitar por parte de los alumnos y en la necesidad de crear las condiciones para que la lectura sea una experiencia motivadora y gratificante y, a la vez, una experiencia continuada. Por consiguiente, el docente debe no sólo valerse de recursos para motivar y suscitar el interés por la lectura, sino compartir sus emociones y sentimientos (además de las destrezas que como lector utiliza) y ser él mismo un lector en el aula.

La incidencia de estos ámbitos en el desarrollo de las actitudes hacia la lectura (a partir de ahora, DAL) nos conduce a la necesidad de una integración y desarrollo equilibrado de los diversos objetivos y contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) relacionados con la comprensión escrita. Los aspectos actitudinales forman parte del aprendizaje lector: se desarrollan con el aprendizaje funcional y condicionan y son condicionados por él. Por ello, entendemos que el DAL debe incluirse en el marco de una nueva «educación lectora». Y es que _en palabras de Basanta_ "hemos de realizar una auténtica revitalización de la lectura en la escuela, planteando la revisión de la totalidad de los principios y prácticas al uso"⁴. A nuestro juicio, esta revitalización debería apoyarse en la elaboración y aplicación de un auténtico proyecto educativo de promoción de la lectura en los centros, en el marco de un planteamiento global e integrador de la enseñanza-aprendizaje de la lectura; es decir, de una nueva didáctica de la lectura.

Aunque hay planteamientos que separan el dominio funcional de la lectura y el desarrollo de actitudes hacia la misma, como si se tratara de dos aspectos no interrelacionados o como si el segundo fuera una variable que dependiera del primero, nosotros nos sumamos a quienes defienden una integración plena en el proceso educativo de todos los objetivos básicos relacio-

⁴ BASANTA, A. "El derecho a leer". CEDRO. Boletín Informativo, 20. 2000.

nados con la lectura: fomentar el placer de leer, enseñar a leer y a utilizar la lectura para aprender⁵. Las siguientes palabras de Solé resultan suficientemente ilustrativas:

*"Desde mi punto de vista sería un grave error separar las actuaciones que se realizan para fomentar la lectura de las que se hacen para enseñar a leer y a utilizarla, aunque cada una requiera acciones distintas por parte de los maestros de la escuela. No podemos superponer unas actividades para que los niños disfruten de la lectura a otras de enseñanza y utilización de la lectura que no produzcan placer"*⁶.

2. PRINCIPIOS ORIENTADORES DE UN PROCESO DIDÁCTICO QUE FOMENTE EL DESARROLLO DE ACTITUDES HACIA LA LECTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Con el fin de concretar una propuesta didáctica que impulse el desarrollo de actitudes hacia la lectura en Educación Infantil, hemos formulado una serie de principios de procedimiento. El propósito de los mismos es orientar al profesorado en su trabajo diario, conscientes de que es éste en su ejercicio profesional, analizando el contexto educativo concreto y las circunstancias específicas de todos y cada uno de sus alumnos, quien debe ir "haciendo camino al andar". Con esta finalidad, hemos formulado los siguientes principios:

1. Es preciso que en la escuela se asuma una concepción más "extensa" y completa de lo que significa leer, en la que se integren plenamente, junto con los conceptos y procedimientos, los objetivos y contenidos de carácter actitudinal. Frente a la postura pasiva del sujeto lector defendida por el modelo de procesamiento ascendente, actualmente se concibe la lectura como un proceso interactivo, según el cual, el lector es un sujeto activo que utiliza conocimientos de tipo muy variado para obtener información del escrito y que reconstruye el significado del texto al interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales y a partir de su conocimiento del mundo. Desde esta perspectiva _afirma Mendoza⁷_ leer será "sobre todo saber interpretar, o sea, saber llegar a establecer nuestras propias

⁵ GARCÍA PADRINO, J. "La formación de hábitos lectores en la escuela: propuestas para el debate". En CERRILLO, P., y GARCÍA PADRINO, J. (Coord.) *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1996. Págs. 119-124; MERINO, P. y ALONSO, J. L. *El placer de la lectura*. Ediciones de Librería Estudio. Santander, 1992; ORQUÍN, F. "El lector como explorador". *CLIJ*, 63. 1994. Págs. 46-50; SOLÉ, I. "Lectura: ¿placer?, ¿obligación? Cómo se hace adquirir el gusto por leer: ¿se obliga?. ¿se aconseja? ¿se recomienda?". *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 118. 1993. Págs. 32-38; etc.).

⁶ SOLÉ, I. "Lectura: ¿placer?, ¿obligación? Cómo se hace adquirir el gusto por leer: ¿se obliga?. ¿se aconseja? ¿se recomienda?". *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 118. 1993. Pág. 35.

⁷ MENDOZA, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Octaedro. Barcelona, 1998. Pág. 14.

opiniones, formuladas como valoraciones o juicios". De forma coherente con esta manera de concebir la lectura, hoy se plantea que los métodos de iniciación a la misma se apoyen en tareas donde esté presente el sentido de lo que se lee, de modo que la experiencia resulte significativa y gratificante desde un principio⁸.

2. *El desarrollo de actitudes hacia la lectura (DAL) es un objetivo "actitudinal" de la máxima importancia, que debe estar plenamente integrado en el currículo escolar* (PCC, programaciones de aula, etc.), alejado, por tanto, de una concepción superficial de la promoción de la lectura, que se apoya principalmente en campañas, actos ocasionales y festivos que, generalmente, transmiten una imagen falsa o incompleta de la lectura. Por otra parte, el DAL es, además, un objetivo que la escuela comparte con otras instancias, lo que hace aconsejable una coordinación entre ambas. La promoción de la lectura en la escuela no puede dar la espalda a actuaciones promovidas desde otras entidades (ayuntamientos, fundaciones, bibliotecas públicas, AMPA, librerías, etc.), por lo que deberían realizarse proyectos en coordinación con ellas o, al menos, en los que se tuviera en cuenta la labor y la aportación que pueden realizar.

3. *Para favorecer el DAL en la Educación Infantil debe primar el trabajo cooperativo entre el profesorado, dentro de una concepción más reflexiva y autónoma del proceso didáctico, en la línea de la investigación-acción. Este trabajo se ha de plasmar en la elaboración, aplicación y evaluación de planes, programaciones y procesos didácticos de promoción de la lectura en el centro escolar.* Educar en actitudes hacia la lectura constituye un reto de primer orden para el profesorado, puesto que los esquemas clásicos de actuación didáctica, centrados principalmente en el trabajo individual del docente, presentan muchas limitaciones y no favorecen, en absoluto, la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos que superen los límites del aula. No obstante, dentro de esta situación general, hay que significar el mayor compromiso con el trabajo en equipo que suele ofrecer el profesorado de Educación Infantil en relación con el de otras etapas educativas y su carácter, en general, mucho más dinámico y abierto al cambio y a las innovaciones educativas.

4. *La asunción de una concepción interactiva e integradora de la lectura debe suponer el diseño de un proceso didáctico que se desarrolla antes, durante y después de la lectura, en el cual el lector y el texto son los ejes sobre los que gira toda la actividad.* Esto implica que el profesorado establezca tareas de diferente naturaleza:

- Antes de la lectura: para actualizar los conocimientos previos del alumnado, clarificar los objetivos de la lectura y motivar y suscitar el interés. El comentario de las ilustraciones y del título tienen una relevancia especial.

⁸ SMITH, F. *Para darle sentido a la lectura*. Visor. Madrid, 1990.

- Durante la lectura: para abordar algunas estrategias que favorezcan la construcción del sentido del texto (formular hipótesis, realizar anticipaciones, valorar lo leído hasta el momento, etc.).
- Después de la lectura: para dar cabida no sólo a los aspectos comprensivos, sino también a las emociones y afectos que los textos han producido en los alumnos.

5. Aunque el DAL en la etapa de Educación Infantil se aborda en muchas actividades de grupo o de clase, éste ha de concebirse principalmente de forma individualizada: intenta respetar el desarrollo evolutivo del alumnado y plantea tareas y actividades diversificadas para éste. No todos los alumnos tienen los mismos intereses, sensibilidad y nivel de competencia ante la lectura; además, cada uno sigue su propia evolución en el desarrollo de las actitudes lectoras. La evaluación, de carácter formativo, ha de valorar el proceso seguido por cada alumno en relación con su punto de partida y con los objetivos iniciales propuestos. De este modo, la función básica del docente se configura como la de un mediador entre alumno y libro, que analiza y valora el contexto sociocultural y las características individuales de los niños, que elabora y gestiona los medios y recursos más adecuados y que constituye un estímulo constante para ellos.

6. En el DAL en Educación Infantil se concibe al docente como un auténtico animador a la lectura, que tiene una responsabilidad como modelo lector para sus alumnos; por ello se destaca más su talante personal y su interacción con los alumnos que su función técnica. Además de ser un lector competente, es una persona que lee por gusto. En una etapa educativa en la que el docente constituye un referente esencial y una persona muy significativa para los alumnos, el "ejemplo" (leer "para" y "con" los alumnos, pero también que le vean leer y hablar de lo que lee) es probablemente la mejor estrategia para desarrollar actitudes favorables a la lectura en los alumnos de Educación Infantil.

7. El marco en el que se inscribe la acción educativa para favorecer el DAL es extenso (en el espacio, en el tiempo, en el tipo de textos y recursos a utilizar, etc.). Como se ha dicho, el DAL es un objetivo que se desarrolla a lo largo de todas las etapas y áreas de la educación obligatoria (y postobligatoria) y no solamente en el ámbito escolar; impregna la realización de muchas actividades cotidianas del aula; se relaciona con aspectos propios de la expresión escrita; se extiende a una amplia gama de textos (álbumes, libros de divulgación), etc.

8. Para favorecer el DAL en la Educación Infantil resulta muy importante el trabajo previo y paralelo con diversidad de textos orales (del folclore oral, fundamentalmente) y escritos (escuchar cuentos leídos, sobre todo). Unos y otros contribuyen a crear los cimientos sobre los que se construye el interés por el mundo de la lectura. Los textos orales contribuyen a despertar y desarro-

llar el gusto por la aventura, la imaginación, lo desconocido, a educar la sensibilidad y el oído ante la magia y musicalidad de las palabras. Los textos leídos por los adultos y escuchados por los niños ponen en contacto a éstos con las estructuras morfosintácticas y con un vocabulario y unas formas de expresión propias de la lengua escrita; además, los niños se familiarizan con la estructura típica de determinados tipos de texto, lo cual favorecerá la creación de expectativas previas a la lectura y, consecuentemente, redundará en una mejora de la comprensión lectora y en una mayor motivación hacia los libros.

9. En el DAL en la etapa de Educación Infantil resulta clave el papel de la familia. Por ello, se han de elaborar planes específicos y/o estrategias que estimulen la colaboración entre familia y escuela. La lectura realizada en la familia durante los primeros años constituye una experiencia que señala el pistoletazo de salida en el encuentro entre los niños y la lectura. La importancia de estos primeros contactos estriba no sólo en los contenidos que transmiten los textos o en el misterio, sorpresa, fantasía y sensaciones que éstos evocan, sino, sobre todo, en el calor humano y en la afectividad que estos momentos encierran.

10. La biblioteca escolar desempeña (o debería desempeñar) un papel fundamental en la promoción de la lectura en el centro escolar. Un plan anual de biblioteca, una dotación adecuada y la elaboración y desarrollo de actividades que fomenten su conocimiento y uso por parte de los alumnos resultan esenciales en el desarrollo de las actitudes lectoras. En Educación Infantil, resulta igualmente necesaria la extensión de la biblioteca escolar, mediante la creación de bibliotecas de aula. Éstas, además de estimular la lectura en el marco escolar, favorecerán la lectura en la familia y una mayor implicación de ésta en la tarea educativa, si se organiza un servicio de préstamo bibliotecario desde la propia clase.

3. DEL PROYECTO DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA DE CENTRO (PPLC) AL DESARROLLO DE ACTIVIDADES LECTORAS

Dados los límites de este trabajo, no es posible esbozar con detalle un programa de DAL en Educación Infantil inspirado en los principios anteriormente citados. Sin embargo, sí podemos precisar cuál sería el punto de partida y de llegada de ese proceso. El inicio del camino, debería situarse, a nuestro juicio, en la elaboración de un Proyecto de Promoción de la Lectura de Centro, en el que se recogiera un planteamiento de actuación conjunto, orientado a fomentar la lectura desde todas las áreas y etapas educativas. La concreción última de este Proyecto se situaría en la elaboración, aplicación y evaluación de actividades de lectura en el aula. A estos dos aspectos nos referiremos a continuación.

3.1. El Proyecto de Promoción de la Lectura de Centro (PPLC)

Uno de los instrumentos más adecuados para favorecer un cambio real en las actividades lectoras desarrolladas en el aula es, a nuestro juicio, el proyecto de lectura⁹ o programa lector de centro¹⁰ o, como preferimos denominarlo, Proyecto de Promoción de la Lectura de Centro (PPLC)¹¹. Éste, tal y como nosotros lo entendemos, debería formar parte del Proyecto Curricular de Centro, de acuerdo con las directrices planteadas en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Lingüístico, si lo hubiera. Su función sería la de potenciar y orientar un planteamiento didáctico global en el centro (objetivos, contenidos, metodología, tipos de actividades, programaciones didácticas, evaluación, etc.), que fomente el interés por la lectura y el desarrollo del hábito lector en el alumnado. Dado que el aprendizaje y desarrollo de la lectura es un objetivo básico de la Educación Obligatoria, consideramos que los planes y estrategias para su promoción deberían formar parte del conjunto de planteamientos educativos que cada centro escolar establece, a partir del análisis de su contexto educativo y de las necesidades del entorno. En este sentido, el diseño, aplicación y evaluación del Proyecto de Promoción de la Lectura de Centro permitiría alcanzar, entre otros, los siguientes objetivos:

- *Es un instrumento de planificación que, como tal, ha de partir del análisis de necesidades relativas a la promoción de la lectura que se detectan en un contexto educativo determinado.* La delimitación de estas necesidades, que posteriormente serán ordenadas según su prioridad, constituye el punto de partida para la elaboración de un plan contextualizado, que pueda verdaderamente desarrollar actitudes favorables hacia la lectura. La detección de necesidades deberá realizarse principalmente sobre los diversos ámbitos (personales, materiales) que forman parte de la comunidad escolar: a) profesorado: necesidades relativas a concepciones, actitudes, métodos de enseñanza, procedimientos de evaluación...; b) alumnado: actitudes, dificultades, carencias, intereses...; c) familias: implicación en la educación de los hijos, formas de colaboración, planes específicos dirigidos a ellas...; d) biblioteca escolar y bibliotecas de aula: gestión, plan de biblioteca, nivel de integración en el currículo...; e) cooperación con otras entidades: bibliotecas públicas del entorno, ayuntamiento, fundaciones, librerías...

⁹ GONZÁLEZ ÁLVAREZ, C. "Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela". *Lenguaje y Textos*, 15. 2000. Págs. 71-80; OSORO, K. "Leer para fecundar el futuro". *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 171. 2000. Págs. 24-30.

¹⁰ GARCÍA GUERRERO, J. "Leer en la escuela. Un programa de promoción lectora". *CLIJ*, 91. 1997. Págs. 7-14.

¹¹ PASCUAL, J. "La enseñanza y aprendizaje del gusto por la lectura". En HOYOS, M. C. et al. (Coord.) *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Grupo Editorial Universitario (edición en CD-ROM) Granada, 2002. Págs. 497-509.

- *Es un referente didáctico que orienta al profesorado en la elaboración y aplicación de las programaciones docentes*, de forma coherente con las directrices formuladas en los proyectos educativos y curriculares de centro y las necesidades y características (psicológicas, sociales, lingüísticas y culturales) del alumnado. Se supera así un planteamiento de la promoción lectora entendido como una aplicación de estrategias específicas y técnicas descontextualizadas.
- *Contribuye a superar una visión simplista, inconexa y esporádica de las actividades específicas de promoción de la lectura*. El fomento de actitudes positivas hacia la lectura debe plantearse como un proceso a largo plazo, por lo que debe apoyarse en actividades habituales, integradas en el currículum, dentro de un plan global sobre la lectura y de acuerdo con los principios recogidos en el PPLC.
- Al constituirse en un elemento dinamizador de la lectura en el centro y en el entorno, *orienta a la comunidad educativa acerca de los planteamientos asumidos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lectura, contempla e impulsa la participación del alumnado y de las familias* en la creación de un ambiente lector en el centro y estimula su prolongación más allá de los límites del aula.
- La función de los centros escolares en la promoción de la lectura debe ser lo suficientemente abierta y flexible como para colaborar con otras instituciones y programas que intervienen con objetivos comunes, aunque desde perspectivas distintas: bibliotecas públicas, librerías, ayuntamientos u otras administraciones públicas, centros y fundaciones especializadas, etc. La pluralidad de actividades que pueden englobarse bajo la etiqueta de animación, fomento o promoción de la lectura justifica la elaboración de un PPLC, en el que se favorezca la integración de estas posibilidades externas con las actividades propuestas desde los centros escolares, para así enriquecer la acción educativa.

3.2. Concreción de actividades de lectura en el aula

Desde el punto de inicio, constituido por el PPLC (un proyecto global que implica a todo el centro escolar y a todas las etapas educativas), debe realizarse un proceso de concreción que desembocará en la actuación concreta en el aula de Educación Infantil. Con una finalidad fundamentalmente ilustrativa, planteamos una serie de actividades-tipo que pueden desarrollarse en el aula y que están concebidas para favorecer el DAL entre los alumnos. Estas actividades se han vinculado con las destrezas o habilidades implicadas en el aprendizaje funcional de la lectura y con objetivos didácticos concretos.

Queremos destacar que si bien las diferentes destrezas que intervienen en el proceso lector remiten a objetivos y contenidos, que en gran parte, son de tipo procedimental y conceptual, también pueden y deben ser abordadas desde las actitudes, en el marco de la educación lectora global que hemos defendido. La propuesta que incluimos necesariamente es incompleta, puesto que el contexto formado por el docente, los alumnos, el tipo de lectura (intensiva o extensiva) que se plantee y el mismo texto escrito son los que condicionan los objetivos y actividades a realizar. No será lo mismo una actividad lectora en la que es el maestro quien lee a los niños, que situaciones de lectura individual en rincones, lecturas con apoyo del maestro o de compañeros, etc.

Con el fin de concretar la propuesta, nos hemos decantado por una situación habitual, en la que el maestro o maestra lee a los niños un texto. Para ello, hemos organizado las actividades en torno a tres ejes: *antes*, *durante* y *después* de la lectura. La introducción de juegos anticipatorios, fórmulas de participación en la lectura y actividades de recreación facilitarán la vinculación de la lectura a experiencias placenteras y atractivas que harán que la lectura sea algo deseable¹². Al mismo tiempo, estas actividades facilitarán el desarrollo de estrategias lectoras y la comprensión e interpretación del texto.

I. Antes de la lectura

ALGUNAS DESTREZAS IMPLICADAS EN EL PROCESO LECTOR	OBJETIVOS DIDÁCTICOS	EJEMPLOS DE POSIBLES ACTIVIDADES
- Conocer el objetivo de la lectura: para qué leer. - Activar los conocimientos previos: qué sabemos acerca de las cosas que se abordan en el texto (temas, personajes, ambientes, etc.) y de la estructura del mismo.	- Preparar y motivar a los alumnos para la lectura. - Delimitar los objetivos de la lectura (para entretenerse, descubrir algún aspecto concreto, aprender algo, etc.) y adaptarse a ellos. - Especificar las tareas concretas que deben desarrollar los alumnos durante y después de la lectura.	- Vincular la lectura con algún aspecto abordado en la secuencia didáctica que se esté llevando a cabo. - Explorar el libro o el texto utilizando diversos sentidos - Conversar acerca del título de la lectura, el nombre del autor y/o ilustrador, algún personaje relevante, etc. - Aventurar hechos, personajes, acciones, emociones... a partir de lo que el título y las ilustraciones sugieren

¹² FABUEL, N. et al. "La animación lectora en la Educación Infantil: un placer compartido". Kikirikí, 54. 1999.

	- Crear y desarrollar expectativas concretas ante la lectura a partir del título, las ilustraciones, el tema, etc. - Activar los conocimientos previos de los alumnos en relación con el tema, tipo de texto, etc.)	- Avanzar algún aspecto del argumento, de la estructura del texto o de algún detalle del contenido, a partir de la información visual que ofrece la lectura. - Conversar acerca de aspectos que aparecen en el texto y conectarlos con la experiencia vital de los alumnos. - Estimular la realización de comentarios espontáneos de los niños con el fin de compartir ideas previas, expectativas e intereses ante la lectura.
--	---	---

II. Durante la lectura

ALGUNAS DESTREZAS IMPLICADAS EN EL PROCESO LECTOR	OBJETIVOS DIDÁCTICOS	EJEMPLOS DE POSIBLES ACTIVIDADES
- Formular hipótesis y realizar predicciones sobre el texto. - Extraer las ideas principales e ir conformando una visión global del texto. - Relacionar las ideas y construir un esquema mental del texto. - Afrontar posibles dudas que se plantean (releer partes confusas, aclarar significado de palabras, de situaciones, etc.) - Controlar el proceso lector.	- Utilizar estrategias y habilidades adecuadas que favorezcan la comprensión lectora, en relación con cada una de las destrezas que se señalan (considerando las características de los alumnos y del texto. - Verbalizar y compartir entre maestro y alumnos, los procedimientos implicados en la construcción paulatina de la comprensión (se va comprendiendo a medida que se lee, no se comprende sólo al final)	- Introducir comentarios, preguntas, actividades diversas (manipulativas, plásticas, dramáticas) que ayuden a los alumnos a valorar lo que han comprendido y a formular nuevas hipótesis acerca de lo que aún no han leído. - Construir imágenes mentales acerca de lo que se va leyendo y expresarlas y compartirlas en grupo. - Verbalizar el sentido de lo leído hasta un momento dado, introduciendo valoraciones y dando cabida a las emociones e impresiones personales. - Analizar los personajes que aparecen (detenerse en ellos: cómo son, qué aspectos llaman la atención, cómo están actuando, qué harán posteriormente, etc.)

	- Compartir las emociones y reacciones que la lectura del texto vaya suscitando. - Reflexionar y valorar sobre lo que se ha leído para generar hipótesis y predicciones sobre lo que el texto puede deparar.	- Introducir "errores" de lectura incluyendo incongruencias intencionadamente para estimular la atención, provocar la sorpresa y fomentar una actitud activa en los alumnos. - Propiciar la participación de los niños durante la lectura, recitando estribillos, repitiendo alguna parte, haciendo una pausa en el proceso lector, etc. - Formular preguntas sobre lo leído que incidan en la comprensión, en la relación entre lo referido en el escrito y la realidad conocida por los niños y que contribuyan igualmente a valorar el cumplimiento o no de las expectativas iniciales sobre la lectura. - Aclarar dudas, malentendidos, aspectos confusos, ambigüedades, ironías, etc. - Estimular y ser receptivos a la formulación de comentarios espontáneos y de preguntas por parte de los niños.
--	---	--

III. Después de la lectura

ALGUNAS DESTREZAS IMPLICADAS EN EL PROCESO LECTOR	OBJETIVOS DIDÁCTICOS	EJEMPLOS DE POSIBLES ACTIVIDADES
- Valorar si se ha cumplido el objetivo de la lectura. - Preguntarse por el nivel de comprensión del texto leído. - Realizar una recopilación y valoración de la lectura.	- Comprobar si se cumplieron los objetivos de la lectura. - Analizar el nivel de comprensión, aclarar dudas, y utilizar algunas estrategias para favorecer la comprensión lectora, mediante la colaboración entre maestro y alumnos.	- Reconstruir individual y colectivamente el hilo argumental de la lectura. - Componer y descomponer las secuencias y partes del texto, compartiendo en grupo valoraciones e interpretaciones personales. - Realizar resúmenes orales con ayuda del maestro, el apoyo de imágenes o de fragmentos del texto, etc.

	- Estimular la interpretación personal de los alumnos. -Compartir las impresiones y emociones provocadas por la lectura. - Analizar y valorar distintos aspectos de la lectura (acontecimientos narrados, acciones de personajes, secuencia de hechos, etc.)	- Utilizar organizadores gráficos para revivir la lectura. - Realizar prácticas de comunicación oral en grupo para expresar y compartir emociones y sentimientos provocados por la lectura o por algún detalle de la misma. - Plantear posibles continuaciones o modificaciones en algún aspecto de la lectura (finales alternativos, consecuencias derivadas de la alteración de algunos hechos o de la introducción de algún nuevo personaje, etc.) - Conversar sobre otras versiones u otros textos escritos o en otros soportes (vídeo, televisión...) que aborden situaciones parecidas, comparando las emociones y reacciones que suscitan. - Identificarse con algún personaje concreto, algún comportamiento o actuación, sentimiento, etc. - Realizar actividades creativas diversas a partir de la lectura: dramatizaciones, dibujos, actividades plásticas (picar, recortar, pellizcar, colorear, rotular, etc.), actividades de escritura, etc. - Formular y responder preguntas, recontar aspectos parciales. - Estimular la realización de comentarios espontáneos de los niños con el fin de compartir ideas, expectativas e intereses ante la lectura.
--	--	---

Como se puede deducir del contenido de estas tablas, las actividades orientadas a favorecer el DAL en la Educación Infantil no precisan de técnicas o recursos extraordinarios. Más bien, todo lo contrario, afirmamos que el

mejor modo de fomentar el DAL reside en plantear las tareas de lectura introduciendo o potenciando la dimensión afectiva y social implicada en la lectura, simultáneamente al aprendizaje de los conocimientos de carácter conceptual o procedimental. En este sentido, se observará que todas las actividades descritas están plenamente interrelacionadas con las destrezas o habilidades que intervienen en el proceso lector. Pensamos que la clave en este terreno no reside tanto en el tipo de actividades o de técnicas que se planteen con los alumnos de Educación Infantil, como en el clima, talante y entusiasmo que sea capaz de crear y transmitir el maestro o maestra en la realización de las mismas.

No obstante, volviendo a la naturaleza de las actividades, sí podemos destacar algunos aspectos que resultan especialmente recurrentes en muchas de ellas, dado el enorme potencial educativo que encierran:

- Los intercambios orales entre alumnos y maestros antes, durante y después de leer, así como la conversación acerca de sus experiencias lectoras.
- El desarrollo de actividades en grupo, orientadas a compartir las impresiones y socializar la lectura mediante el trabajo y el juego entre iguales.
- La realización de diversas actividades expresivas y manipulativas: dramatizaciones, actividades plásticas, musicales, recitados... que facilitan la comprensión de la lectura y la conexión de ésta con el mundo e intereses de los niños.
- La actitud de complicidad del docente con la lectura para saber situarse de manera atractiva ante ella, creando un ambiente lector adecuado, haciendo de mediador y facilitador entre la lectura y los niños.
- La observación y atención a la comunicación verbal y no verbal de los alumnos durante el desarrollo de las actividades, que aporta mucha información sobre su desarrollo y la necesidad o no de introducir cambios en el diseño didáctico previsto.
- El ejemplo, entusiasmo, talante y espontaneidad del propio maestro, dado su carácter de modelo de conducta que en estas edades tiene para los alumnos.

4. CONCLUSIÓN

Hemos insistido en que el desarrollo de objetivos y contenidos actitudinales ha de formar parte del proceso global de enseñanza-aprendizaje de la lectura, pues el desarrollo de los aspectos afectivos y emotivos hacia los textos escritos no es algo superpuesto o añadido a un aprendizaje estrictamente funcional, sino que constituye un factor nuclear de la educación lectora de los

alumnos. Este planteamiento debe suponer: a) una modificación sustancial en el planteamiento más extendido de lo que se entiende que es leer, reducido, muy a menudo en la práctica, a los aspectos estrictamente relacionados con el dominio del código y b) una nueva concepción de la didáctica de la lectura, global e integral, en la que necesariamente y, ya desde la Educación Infantil, se integren de forma equilibrada y tengan su propio espacio los diversos objetivos y contenidos relacionados con la lectura. A pesar de la interrelación entre los diferentes tipos de contenido, es evidente que: "se aprenden de modo distinto y, por tanto, deben enseñarse también de forma diferente"¹³.

Los principios orientadores que hemos formulado constituyen una base posible para un planteamiento didáctico presidido por la coherencia desde el inicio del camino, con la elaboración de un Proyecto de Promoción de la Lectura de Centro, hasta la realización de las actividades lectoras en el aula. De este modo se podrá avanzar hacia la superación de la marginación que tradicionalmente han venido sufriendo los objetivos y contenidos actitudinales en el ámbito escolar.

Finalmente, debemos insistir en que el DAL ha de ser un objetivo prioritario en todas las etapas educativas y cómo no, también en Educación Infantil; pero para que esto sea posible resulta necesario un «compromiso personal», además de profesional, con la lectura por parte de todos, especialmente del profesorado. Motivar a otros sin estar uno mismo motivado no resulta compatible con un trabajo que consiste, precisamente, en ilusionar, interesar, fomentar o promocionar la lectura. Por ello, consideramos que, en último término, la didáctica de la lectura debería estar impregnada, tal y como postula Osoro¹⁴, con el barniz del sentimiento, la creatividad y la pasión del propio maestro.

¹³ POZO, J. I. "Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria". En COLL, C. (Coord.) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori. Barcelona, 1999. Pág. 52.

¹⁴ OSORO, K. "La animación a la lectura: reflexiones y perspectivas". En MILLÁN, J. A. (Coord.) *La lectura en España. Informe 2002*. Federación de Gremios de Editores de España. Madrid, 2002.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASANTA, A. "El derecho a leer". CEDRO. Boletín Informativo, 20. 2000.
- FABUEL, N. et al. "La animación lectora en la Educación Infantil: un placer compartido". Kikirikí, 54. 1999. Págs. 55-63.
- GARCÍA GUERRERO, J. "Leer en la escuela. Un programa de promoción lectora". CLIJ, 91. 1997. Págs. 7-14.
- GARCÍA PADRINO, J. "La formación de hábitos lectores en la escuela: propuestas para el debate". En CERRILLO, P., y GARCÍA PADRINO, J. (Coord.) Hábitos lectores y animación a la lectura. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1996. Págs. 119-124.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, C. "Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela". Lenguaje y Textos, 15. 2000. Págs. 71-80.
- MENDOZA, A. Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura. Octaedro. Barcelona, 1998.
- MERINO, P. y ALONSO, J. L. El placer de la lectura. Ediciones de Librería Estudio. Santander, 1992.
- ORQUÍN, F. "El lector como explorador". CLIJ, 63. 1994. Págs. 46-50.
- OSORO, K. "Leer para fecundar el futuro". Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil, 171. 2000. Págs. 24-30.
- OSORO, K. "La animación a la lectura: reflexiones y perspectivas". En MILLÁN, J. A. (Coord.) La lectura en España. Informe 2002. Federación de Gremios de Editores de España. Madrid, 2002. Págs. 307-325.
- PASCUAL, J. "La enseñanza y aprendizaje del gusto por la lectura". En HOYOS, M. C. et al. (Coord.) El reto de la lectura en el siglo XXI. Grupo Editorial Universitario (edición en CD-ROM) Granada, 2002. Págs. 497-509.
- POZO, J. I. "Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria". En COLL, C. (Coord.) Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria. ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori. Barcelona, 1999.

SMITH, F. *Para darle sentido a la lectura*. Visor. Madrid, 1990.

SARABIA, B. "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes". En VV. AA. (Coord.) *Los contenidos en la reforma*. Santillana. Madrid, 1992. Págs. 133-198.

SOLÉ, I. "Lectura: ¿placer?, ¿obligación? Cómo se hace adquirir el gusto por leer: ¿se obliga?. ¿se aconseja? ¿se recomienda?". *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 118. 1993. Págs. 32-38.

SOLÉ, I. "¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, gracias!". *Aula de innovación educativa*, 46. 1996. Págs. 15-18.

FAMILIA, BIBLIOTECA Y ESCUELA: HAGAMOS BUENOS LECTORES

Carlos Jurado Carmona
Centro de Profesorado de Lora del Río. Sevilla

"Si algo define la lectura es su condición recreativa y vivencial y, en ese sentido, es fundamental el papel que la escuela, la familia y la biblioteca desempeñan como formadores de las primeras actitudes de los niños y las niñas ante la lectura". Francesco Tonucci

INTRODUCCIÓN

1. La escuela.
2. La familia.
3. La biblioteca.

CONCLUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

A pesar de los vertiginosos avances de las nuevas tecnologías de la información y de la cada vez más agobiante influencia de algunos medios de comunicación, los libros siguen siendo importantísimos instrumentos de transmisión de cultura, al tiempo que un indiscutible medio para el entretenimiento basado en valores estéticos y éticos.

Sin embargo, la mayoría de los niños y jóvenes no leen; la familia, la biblioteca y la escuela no consiguen crear el gusto por la lectura.

1. LA ESCUELA

Llevamos muchos años inventando desde la **escuela** actividades alrededor del libro y por ningún lado se ven resultados efectivos. Y esto nos duele porque la inversión de tiempo y de entusiasmo en ello ha sido proverbial.

Mi planteamiento es que la escuela no tiene que ser la única responsable de hacer lectores. También pienso que la escuela no es responsable de los alumnos que no quieren leer, pero la institución escolar sí es responsable de los alumnos que no leen, porque no saben hacerlo al no haberseles enseñado adecuadamente. El sistema de enseñanza y aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura no les ha proporcionado ciertas operaciones mentales: razonar y movilizar conocimientos para enfrentarse a las informaciones y sentido del texto y, finalmente, establecer una significación, una adecuación y una coherencia en función de las circunstancias lectoras.

Considero que es básico desarrollar un buen aprendizaje de la lectoescritura. El gusto por la lectura está ligado al modelo de enseñanza y aprendizaje de la lengua que se da en las aulas. Se habla mucho de animación lectora y poco del aprendizaje de la lengua y de la literatura.

El aprendizaje de la lectura y el hábito lector son objetivos que se plantea la escuela de forma prioritaria y son aspectos a los que se dedica gran parte del tiempo. La sociedad espera de forma destacada de la escuela que sea un lugar para aprender a leer y a escribir, preocupándose bastante por dicho tema, llegando a veces a la obsesión, sobre todo en los primeros niveles educativos. Pero a la mayoría de los niños, después de estar mucho tiempo en la escuela no les gusta leer. Nos podemos preguntar:

- Si la escuela dedica tanto tiempo a la lectura ¿cómo es posible que se tenga tan poco interés por ella?

- ¿Por qué el gusto por la lectura está relacionado con tareas escolares fastidiosas y no con el placer de leer?

- ¿Por qué cuando el alumnado va subiendo de nivel va leyendo menos?

- Si corresponde a la escuela enseñar a leer, ¿cuáles son los defectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que impiden a tantos niños adquirir el hábito de la lectura o quedarse a medio camino?

Los errores más comunes son:

- La mayor parte de los maestros piensan que saber leer significa solamente saber descifrar, y a muy pocos les importa si va acompañado del gusto por leer, de comprender el texto, es decir de pasar lo leído a pensamientos, ideas, emociones y sentimientos. Tampoco se puede separar la comprensión del juicio. El aprendizaje de la lectura es inseparable de la formación del pensamiento y del desarrollo del espíritu crítico.

- El segundo gran error que se suele cometer en la escuela es no mostrar los libros como elementos que tienen vida y que nos dan la oportunidad de meternos dentro de ella para participar con sus personajes y en sus aventuras, desde una perspectiva divergente. Si lo hacemos así podemos hablar de comprensión lectora y de gusto por la lectura.

- Otras veces se utiliza la lectura como un pretexto para poner a los niños una serie de ejercicios, casi siempre preguntas, que responden a un pensamiento convergente y que sirven de evaluación de la supuesta comprensión lectora, pero que empañan el placer de acercarse al libro.

- Los enseñantes no nos damos cuenta de que los niños comienzan su camino hacia la lectura y el placer que ello representa mucho antes de entrar en la escuela. El aprendizaje lector debe ser un proceso natural que se comienza con la lectura de imágenes y símbolos o incluso antes, con lo narrado o leído.

- La utilización del libro común de lectura, la manía de que todos lean en la misma página al mismo tiempo, rompe el ritmo personal de cada alumno. No nos damos cuenta de que recrearse en un libro es un acto individual, aunque jugar con él pueda ser individual y/o colectivo.

- En nuestras escuelas se suele pedir al niño que lea en voz alta, con el objetivo de perfeccionar la dicción y la entonación. Todo esto es importante, pero no se debe menospreciar lo que es vital: disfrutar con lo que se está leyendo. Hagamos también lectura silenciosa, donde podamos relacionar los lugares, personajes y acciones con nuestra propia vida u otras conocidas. En otras ocasiones podemos compartir con los demás lo que hemos vivido con la lectura.

Todo esto no quiere decir que sea la escuela la única responsable de que haya poco gusto por la lectura y por su aprendizaje, sino que dicha responsabilidad es tarea de todos. Y no es que pretenda añadir una carga más a la familia, la de hacer que sus hijos se conviertan en buenos lectores, sino que deben colaborar para que no se identifique lectura con tarea escolar. Está claro que no podemos echarnos unos a otros la culpa, sino trabajar conjuntamente, porque hay muchos factores de comportamiento, de costumbres, de desigualdades, que conspiran o impiden que los niños y los jóvenes se acerquen a la lectura.

Podemos preguntarnos algo tan simple como si nuestros hijos o alumnos nos ven leer. Difícilmente podremos esperar que lean si no ven prácticamente nunca a sus padres o a sus profesores con un libro en la mano.

2. LA FAMILIA

La función educativa de la **familia**, sobre todo en los primeros años, es prácticamente insustituible. Desde la más tierna infancia, desde los primeros meses de vida, los hijos establecen una relación con los padres a través de pequeñas canciones que se utilizan para sanar, reconocer objetos o dar de comer y, por supuesto, esas nanas que están cargadas de seguridad y afecto. Ya en la cuna podemos empezar a cultivar el amor por la palabra, por la belleza y musicalidad en el lenguaje. Al mismo tiempo, los padres dedican tiempo

para que sus hijos aprendan a hablar y gocen con las primeras palabras. En cualquier momento del día, o cuando se va acercando la noche, en el sillón o en la cama, ya comienzan a narrarse con mucho cariño los primeros cuentos, cuentos que ellos mismos pedirán escuchar una y otra vez. Posteriormente, los esfuerzos y estrategias para desarrollar y afianzar el hábito deben ser conjuntos y coordinados entre familia y profesorado, con el apoyo de la biblioteca pública. Nos hacemos lectores a lo largo de toda la vida. El hábito lector se puede formar desde la infancia hasta la vejez. Aunque leer, más que hábito es tenacidad, constancia y fidelidad.

Los libros nos empiezan a sonar desde pequeños. Las palabras, antes de poder disfrutarlas leyendo, se nos meten por el oído... nos cantan y nos encantan. Palabras cuna que nos mecen cuando el rumor del canto de la nana nos abre la puerta del sueño. Palabras cuerpo que nos ayudan a reconocer nuestras manos, nuestros brazos y otras partes de nuestra anatomía. Palabras risa que nos arrancan sonoras carcajadas. Palabras juego que compartimos con los compañeros y nos acercan a los otros. Palabras absurdas que nos atrapan con su ritmo arropadas por palmadas. Palabras alocadas que se enredan al salir de la boca en tropel. Palabras para compartir momentos y emociones. Para regalar los oídos de nuestros hijos e hijas en forma de retahílas, refranes, poemas, canciones y cuentos. Para susurrar o cantar al bebé y dejarnos llevar, juntos, por su ritmo y sus sugerentes sonidos.

Escuchad el sonido de los libros. Sí, los libros suenan, pero hay que saber escuchar. Buscad un sitio apartado donde no haya interferencias, elegid un asiento cómodo... el suelo también puede servir. Ya sólo necesitáis una cosa más, coged un libro, ese que os recomendaron en la biblioteca o aquel que leyó un amigo. Abridlo, empezad a leer y dejaos llevar por sus sonidos. Hay libros que suenan a mar. Hay libros que suenan a risa. Otros suenan a silencio. También suenan a música. Y se puede oír el bullicio de una ciudad, los latidos de un corazón enamorado, el rugido del viento o cómo reptan un lagarto. Sí, los libros suenan, pero hay que saber escuchar, dejarse llevar por las palabras página tras página.

La música y la literatura entran de la mano en la vida del niño: las nanas, los villancicos, las canciones populares, marcan el ritmo de los primeros juegos con el lenguaje. Pero esta fusión entre melodía y texto se abandona muchas veces cuando el niño aprende a leer.

Los niños, antes de comenzar su etapa de educación formal en la escuela, empiezan a tener contacto con la escritura. Desde que nacen, están inmersos en un mundo de mensajes escritos, aunque a veces desde la escuela lo olvidemos y pretendamos comenzar desde cero, desechando todas aquellas ideas que el niño tenía sobre el código escrito desde muy temprana edad. Dicho código

escrito lo descubren en su vida cotidiana: Al entrar en su casa se pueden encontrar en el suelo folletos de propaganda y cartas en el buzón; dentro de su casa ven periódicos, revistas, libros en las estanterías, etiquetas en los alimentos, logotipos en la ropa y el calzado, catálogos de venta por correo... Si salen a la calle, se encuentran los rótulos con los nombres de éstas, anuncios de tiendas y bares, carteles publicitarios, propaganda pegada en las paredes, indicaciones de edificios... Estas situaciones predisponen a los niños a tener una cierta curiosidad y en algunos casos, muestran un gran interés por saber lo que pone. Los niños van descubriendo que la finalidad de la lectura es comunicarse, encontrar información. Y aprenden, mucho antes de saber leer, a convertirse en lectores.

Los niños viven pues en un ambiente rico en materiales impresos y rápidamente comienzan a comprender las funciones de la lectura y la escritura y su importancia dentro del grupo social, dándose cuenta que éstas presentan formas diferentes cuando sirven para funciones distintas.

Comencemos a hacer buenos lectores desde los primeros años. No esperemos a que se matriculen en la escuela o a que sepan descifrar el código escrito. Los niños pequeños saben leer, lo que ocurre es que lo hacen de otra forma; leen como ya no lo hacemos nosotros, con los cinco sentidos, posando su mirada curiosa en las imágenes de los libros, tocándolos para comprobar que sus historias son de carne y hueso, que tienen vida. Ocurre, además, que se los llevan a la boca después de comprobar que exhalan un olor a comida rica y, lo mejor de todo, escuchan arrebatados las voces que contienen. Y todo esto ocurre al producirse ese momento único y fundamental de unos padres que están contando o leyendo a sus hijos.

La escuela no debe cortar esta relación tan natural con el aprendizaje del lenguaje escrito, sino desarrollarlo. De la misma manera, la familia debe aprovechar esta forma natural de aprender y no comenzar a utilizar las cartillas, que seguramente poco tendrán que ver con el mundo que rodea a la infancia.

¿Por qué, entonces, desde la escuela y la familia no se siguen los procesos naturales de aprendizaje de la lectura y el gusto por la misma? ¿Por qué la lectura pierde los aspectos afectivos, emocionales y motivadores y se centra sobre todo en el descifrado, cuando todos sabemos que no lleva implícito ningún placer? ¿Habría que revisar la formación inicial y permanente que recibe el profesorado en estos aspectos? ¿Las escuelas de padres y madres y las AMPAS deberían abordar este tema?

Como se puede apreciar, estoy defendiendo un modelo de fomento lector, no desde actividades puntuales, sino desde su propio nacimiento y desde los aprendizajes escolares de la lectoescritura. Y es que ya que habla-

mos de métodos naturales, podríamos potenciar desde la escuela la escritura de los alumnos para ser leída a los demás, porque leer y escribir son experiencias culturales bellas por sí mismas.

En nuestras aulas, en nuestras casas, debe existir un rincón para los libros, donde haya distintos materiales para hojear, leer o escuchar, teniendo en cuenta que la mayor parte de las lecturas que los niños realizan deben tener como clave la libre elección. Esto es muy importante, pues dependiendo de cómo se produzca el acercamiento al libro, se considerará la lectura como un placer o como un castigo.

Hay que estimularlos constantemente, para que se acerquen con gozo a los libros. Debemos crear un clima favorable a la narración y al juego con las palabras y dedicar un tiempo al día a la lectura silenciosa. Los adultos leeremos nuestro propio libro. Los niños nos imitarán. Pero también debemos compartir un libro, leyéndoles en voz alta algunos párrafos o capítulos.

El hábito de la escucha, la lectura, la interiorización y la recreación se consiguen gradualmente y con la constancia del día a día. No obligar a ello, pero sí hacer de estos procesos un hecho cotidiano, tan natural como comer, jugar o dormir. Empezar desde el primer día, dedicándole un tiempo prudencial, tanto como su capacidad de atención lo permita.

Desde las primeras edades es importante que el libro, el adulto y el niño formen un triángulo afectivo, que se quede grabado en la mente infantil. Estos momentos contribuirán también a ayudar a comprender el mundo y a alentar el desarrollo de la personalidad.

Contarles cuentos. Fomentar su escucha y concentración en una historia que les interesa, les envuelve y les fascina. Conseguir un repertorio variado, en continua renovación, para brindarles la oportunidad de conocer nuevas historias. Solicitar ayuda al profesorado y al bibliotecario.

Los niños leen a través de la voz de los padres cuando éstos les cuentan las historias que contienen los libros. Aquí está el principio de todo. Escuchar estas historias de forma cotidiana va creando en los más pequeños el gusto por la palabra y también el deseo de nuevas historias. Este pequeño milagro diario va afinando su voz interior, a través de esa palabra contada que les habita y construye como personas.

Naturalmente, no estoy pidiendo a la madre la voz aterciopelada de una primera actriz, ni que el padre necesite ser un gran rapsoda, hablamos de

que puedan escuchar una historia con una voz cargada de afecto, una voz que puede carraspear o equivocarse, pero no importa, -pensará y sentirá el niño-, porque es la voz de su padre o de su madre que está con él, que le abraza mientras le cuenta una historia.

Sentarnos junto a ellos y disfrutar viendo imágenes, siempre que podamos. Preguntarnos qué nos comunican, observar cómo describen, cómo enlazan las acciones hasta descubrir la narración que contienen. Así aprenden a apropiarse de las historias impresas.

3. LA BIBLIOTECA

Contar, cantar, jugar, pero al mismo tiempo potenciar un rincón para que vayan colocando sus cuentos y acudir con ellos a la **biblioteca**, librería o feria del libro, animándolos, profundizando sobre lo que hemos visto y sentido. Comentar con ellos cuáles son sus intereses y buscar en esos lugares, libros que estén relacionados con dichos intereses. También, orientarles en la elección de un libro.

Los niños deben percibir que sus padres y sus madres se creen las historias y para esto han debido leer antes el cuento, para más tarde saberlo interpretar, representar, cambiar la voz según los personajes, compartir con sus hijos el mensaje de las historias y hacer que las historias no acaben cuando pasemos la última página, sino que seamos capaces de relacionar el mensaje del cuento con la vida real. Dichos cuentos van a actuar como lazos afectivos, puesto que las lecturas interactúan favorablemente dentro del núcleo familiar. La imaginación del niño se va a nutrir de un material muy valioso que despertará su sensibilidad. El niño formará a partir de la voz del adulto, de sus gestos y de sus miradas, sus propias imágenes, únicas, originales e irrepetibles.

La adquisición de hábitos lectores requiere la imitación, el contacto con los libros, un clima familiar favorable y alentador, puesto que el niño es un gran imitador. Si desde que abre sus ojos a la vida, encuentra la presencia del libro como un elemento importante dentro del entorno familiar, se está contribuyendo a establecer un vínculo natural y cotidiano con el acto de leer.

Cuando los pequeños empiezan a ir a la escuela es el momento para comenzar y mantener periódicamente contactos entre el profesorado y la familia. La colaboración de la escuela con los padres deberá proporcionar información y sugerencias de intervención en casa y participación de la familia en la escuela.

El profesorado debe informar sobre:

- La posibilidad de participar en el montaje, búsqueda de materiales, organización y funcionamiento de bibliotecas, tanto en el centro como en el aula. Estas bibliotecas deben estar integradas en el desarrollo del currículum, tanto del centro como del aula, que debe ir modificando la pedagogía del libro de texto y del acceso al documento, al mismo tiempo que familiariza al niño con los libros, desarrolla comportamientos lectores e instaura una enseñanza más crítica y personalizada. El desarrollo de buenas bibliotecas escolares debe ser una tarea prioritaria, debe estar en el punto de mira de todos los estamentos docentes.
- La participación en las visitas a las bibliotecas públicas, no como un lugar de silencio absoluto, sino como un lugar de animación, de intercambio de experiencias, donde los niños puedan jugar con los libros.

Hay que intentar que se facilite el acceso de los más pequeños a las bibliotecas públicas en horario escolar, poder realizar visitas periódicas y promover actividades conjuntas, hacer que los libros pasen temporalmente a las bibliotecas de aula, colaborar en fiestas puntuales de animación. Debemos conseguir que ir a la biblioteca sea algo tan natural como coger el autobús. Es importante que se apoyen bibliotecas públicas bien dotadas y con un personal al frente que esté bien formado. Sus recursos deben ser variados, interesantes, comprensibles y de calidad en el contenido, ilustración y aspecto formal.

El profesorado debe hacer otras sugerencias a la familia:

- Que faciliten a sus hijos el acercamiento a los libros, atendiendo a sus peticiones, regalándoles de vez en cuando alguno, llevándolos a librerías, bibliotecas, ferias del libro,...
- Que faciliten la formación en casa de una biblioteca familiar para los hijos, dotándola continuamente con libros de historias, de consulta, de poesía... Cada libro de su biblioteca corresponde a una etapa: se compraron, se regalaron, se heredaron... El conjunto de nuestros libros es la memoria de nuestra evolución. No importa si la biblioteca tiene muchos o pocos libros, lo que importa es el recuerdo que se tiene de ellos y el manejo que de ellos se hace, pues los libros nacen para ser leídos.

- Los tipos de libros que pueden interesar a los niños y dónde adquirirlos. Para elegir bien los libros hay una única solución: leer antes de comprar, y leer con alma de niños, pensando en sus gustos, no en los nuestros. Debemos seleccionar los libros por el texto, valorando el tipo de niño a quien va dirigido, la calidad del escrito y la emoción que transmite. También hay que exigir un mínimo de calidad plástica y conseguir que encuentren en las ilustraciones una segunda lectura del libro, porque muchas veces hay cosas en ellas que no están escritas en el texto.
- Debemos tener en cuenta la lista de libros recomendados, pero es necesario hacer también nuestra propia valoración.
- No hacen falta grandes cantidades de libros para crear el hábito lector. Lo que sí es necesario es que los libros digan algo interesante y que sean adecuados a los lectores a los que van destinados. Muchas veces fracasamos porque no proporcionamos el libro adecuado.
- Que las lecturas que vayan realizando no se hagan como un deber, sino como un goce por la lectura misma.
- Que elogien y estimulen a sus hijos cuando estos lean un cuento en voz alta y no se fijen sólo en cómo lo leen, sino en qué es lo que han leído.
- Para despertar el interés por los libros se debe crear un ambiente de lectura en la casa, en el que leer sea una actividad cotidiana, convirtiéndose en un motivo de diálogo y comunicación constante.
- No olvidar que la creación del ambiente lector en casa debe realizarse también desde la poesía. Transcurridos los primeros años, en los que se les recitaban pequeños poemas de tradición oral, la poesía cae en el más absoluto olvido. El ritmo de un poema, la rima, la musicalidad que desprende un verso, los juegos de palabras,... contribuyen a la formación estética y al desarrollo de la personalidad de los niños.

CONCLUSIÓN

Para terminar, hay que recordar que los niños saben almacenar conocimientos, pero también emocionarse, reconocerse en la vida de algún héroe, comparar su experiencia con la de ellos. Y además, soñar, imaginar... De esta lectura personal nace el verdadero placer de leer. Viven el libro a su manera. Lo exploran, lo sienten y lo explotan en toda su riqueza según su humor y fantasía. Saben disfrutar de la lectura, elegir el libro que les conviene sin prejuicios y dejar de leer cuando tienen algo mejor que hacer. Son libres e inteligentes con los libros.

Animemos a leer haciendo de los libros ventanas abiertas al juego y a la alegría. Tomemos la lectura de una forma más lúdica, más divertida. La lectura debe hacerse a gusto, debe ser un verdadero placer. Y, quizás, sólo esto.

Quienes leemos no somos mejores ni peores personas que otras que eligen otros gustos. Al leer no somos más. Sencillamente, al leer nos hacemos lectores. Porque leer es haber leído.

PARA SABER MÁS

DELAHAIE, P. *Cómo habitar al niño a leer*. Ediciones Medici. Barcelona, 1998.

GARCÍA GUERRERO, J. "Familia y fomento de la lectura". *Revista de Comunicación Educativa "Aprendo aprender"*, nº. 3 (julio) 1977. Págs. 33-38.

GRAU GUADIX, R. "Los libros y la lectura: la biblioteca familiar". *Revista Educación y Biblioteca*, nº. 69 (junio) 1996. Págs. 16-19.

LAGE FERNÁNDEZ, J. J. "Conspirando contra la lectura". *Revista CLIJ*, nº 112 (enero) 1999. Págs. 27-36.

LÓPEZ ROYO, R. ("Leer en compañía: los padres, los niños y los libros". *Revista Aula*, nº. 39. 1995. Págs. 21-24.

LUENGO, R. "Familia y lectura: diez propuestas de actuación". *Revista CLIJ*, nº 73 (junio) 1995. Págs. 18-22.

MACIAS PILLADO, A. L. "Leer en familia: un valor por descubrir". *Revista AONES*, nº 0 (octubre) 1998. Págs. 64-70.

MORENO, V. "Ocho tópicos sobre la lectura". *Revista Alacena*, nº 30 (primavera), 1998. Págs. 4-7.

ALFABETIZACIÓN INICIAL CON DIVERSOS ESCRITOS DE USO SOCIAL

M.^a del Pilar Fernández Martínez
Zona de Casas de Niños Oeste-2. Morlazarzal (Madrid)

M.^a José Gómez García
CEIP "Federico García Lorca". Majadahonda (Madrid)

Enrique González-Garzón
Escuela Infantil "Cigüeña María". Las Rozas (Madrid)

Nuria Prieto Robles
Escuela Infantil "Cigüeña María". Las Rozas (Madrid)

INTRODUCCIÓN

- 1. La visita a una librería con niños de dos, tres años. Proyecto:**
Por qué no a una librería con tres.
- 2. Actividades de alfabetización inicial realizadas con los siguientes textos: cuentos, descripción y exposición.**
 - 2.1. El cuento**
 - 2.2. La descripción**
 - 2.3. Texto expositivo- explicativo**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

Hablamos de alfabetización inicial, con diversos escritos de uso social, porque nos acercamos a la enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito de niños y niñas de Educación Infantil (3-6 años), utilizando todos los textos escritos que aparecen en sus ambientes familiares, escolares y sociales.

Partimos del supuesto de que los niños y niñas desde edades muy tempranas, a partir de los 2 años de edad, conocen y se formulan preguntas acerca de las marcas escritas, como letras y números, que no son dibujos, y que aparecen en su entorno inmediato y de su capacidad para producir notaciones externas, es decir, que son capaces de servirse de instrumentos culturales para

dejar una huella intencional de sus actos comunicativos¹. Asimismo, consideramos que se les puede acercar al lenguaje escrito de la comunidad a la que pertenecen, partiendo de esa capacidad, conocimiento e interés inicial por todo lo que les rodea.

Trabajamos de forma explícita el lenguaje escrito, es decir, con una intencionalidad y planificación didáctica, como parte de los contenidos curriculares, porque pensamos que los niños y niñas son capaces, desde muy pequeños, de distinguir y utilizar diferentes formas de representación y lenguajes para expresarlas, aunque inicialmente estén alejados de las normas convencionales. No esperamos a que "tengan madurez" para actuar e interaccionar con la lectura y la escritura. Maduran y avanzan, dependiendo de las ocasiones y situaciones en las que tienen oportunidad de interpretar y producir textos escritos.

El estudio y conocimiento de otros modelos teóricos, entre ellos, los enfoques constructivista y comunicativo, han contribuido a que abordemos la alfabetización inicial de este forma, cambiando nuestra forma de conceptualizar el aprendizaje/enseñanza del lenguaje escrito, los aprendices y los contenidos.

Nuestra mirada de los niños se ha ido transformando poco a poco, hemos pasado a mirar con nuevos ojos sus producciones, a interpretar sus intenciones comunicativas, a comprender unos trazos en los que antes simplemente veíamos garabatos. También hemos aprendido a valorar positivamente las adquisiciones que van realizando, desde el primer trazo, al que atribuyen un significado, hasta que ya son capaces de producir escrituras alfabéticas, aunque no tengan la ortografía convencional. Hemos dejado de juzgarlos por lo que les falta por alcanzar, por los errores que cometen, por lo que todavía no tienen. Y hemos pasado a interpretar, valorar y apreciar los logros que van consiguiendo en las diferentes etapas (escrituras indiferenciadas, escrituras diferenciadas, fonetización de las escrituras) de la adquisición del sistema de escritura (código).

Valoramos muy positivamente el conocimiento que tienen los niños del lenguaje escrito. Compartimos, con Ana Teberosky², que los niños son letrados antes que alfabetizados, es decir, que conocen las propiedades y características del lenguaje escrito antes de saber leer y escribir convencionalmente. Este conocimiento les permite anticipar el contenido de los textos. Se sorprenden si no encuentran lo que esperan en una narración, un periódico, una receta de cocina, una carta... cuando se varía de forma intencional su contenido.

Al planificar la enseñanza/aprendizaje de los niños y niñas, partimos y nos servimos de esos conocimientos del lenguaje escrito, que ya poseen,

¹ KARMILOFF-SMITH, A. *Más allá de la modularidad*. Alianza. Madrid, 1992.

² TEBEROSKY, A. *Aprendiendo a escribir*. Horsori. Barcelona, 1992.

para ayudarles a llegar al dominio del sistema de escritura (código), dentro de un contexto significativo y funcional. Utilizamos los cuentos, periódicos, folletos publicitarios, catálogos, revistas, etc., para reflexionar acerca de las características del sistema de escritura (relación fonema-grafema, separación de palabras, ortografía, puntuación...), y conseguir su correcto uso.

Ana Teberosky³ señala que "todos los hablantes tienen una representación⁴ de qué se escribe y qué no se escribe, de las formas de expresión y organización que debe tener o no tener el lenguaje escrito". Desde esta representación inicial, es desde la que el niño se aproxima a los textos escritos para desentrañar sus peculiaridades específicas. Podemos también reconocer en los niños preescolares, y en los adultos analfabetos, *la capacidad para producir y reproducir de forma más o menos fija las características principales del lenguaje escrito, aunque no tengan la habilidad de escribirlo materialmente*.

En la misma línea van las aportaciones de Tolchinsky⁵, quien afirma que el reconocimiento de distintos tipos de textos o variedades de lo escrito es muy precoz y se debe diferenciar del conocimiento acerca de la escritura.

Creamos situaciones reales de uso del lenguaje escrito, con funcionalidad y con el mismo uso social que tiene la lengua en la sociedad fuera de la escuela. Hacemos todo esto, porque pensamos que leer y escribir son acciones realizadas con intencionalidad y repercusiones. Poder leer es comprender e interpretar fenómenos naturales y acontecimientos sociales. Leer y escribir son interacciones de carácter cognitivo, emotivo y expositivo. Se hace para algo, como mostró Halliday⁶ en las funciones del lenguaje: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa, informativa.

Por otra parte, no hay una única forma de leer y de escribir. Las variedades de formas dependen de la situación, intención de quien lo realiza, de las características del destinatario, entre otros aspectos.

³ TEBEROSKY, A. *Aprendiendo a escribir*. Horsori. Barcelona, 1992.

⁴ En psicología cognitiva, la noción de representación ha sido de las más debatidas en los últimos quince años. Y sería imposible revisar las líneas esenciales de ese debate, en el contexto de este trabajo. Para ubicarnos terminológicamente, la palabra representación tiene dos acepciones fundamentales en psicología. Por un lado, se usa representación para designar los medios notacionales que se utilizan para simbolizar externamente hechos, fenómenos, lenguaje. Por otro lado, el término representación se usa para designar los esquemas, marcos, códigos, rasgos, imágenes, plantillas... internos que usamos en nuestra interacción con el mundo y con nosotros mismos. En esta segunda acepción, representación equivale, de forma amplia, a conocimiento.

FLAVELL, J. H. *El desarrollo cognitivo*. Visor. Madrid, 1985.

⁵ TOLCHINSKY, L. *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Anthropos. Barcelona, 1993.

⁶ HALLIDAY, A. K. *El Lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. Fondo de Cultura Económico. México, 1982.

Intentamos que los niños y niñas se vayan aproximando simultáneamente al sistema de escritura y al lenguaje escrito, el lenguaje que se escribe. Un lenguaje más formal y, al mismo tiempo, a las diferentes variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje. Y hacemos esto porque pensamos que los niños adquieren la capacidad de organizar el texto (del latín, *textum*: tejido). Y que este aprendizaje se adquiere gracias a los usos sociales del lenguaje.

Buscamos que los niños y niñas se conviertan en adultos alfabetizados en el más amplio sentido de la palabra, es decir, que sepan algo más que trazar el alfabeto, ese gran invento de la cultura. Entendemos que estar alfabetizado es poder participar, de manera cada vez más competente, en la sociedad en la que se está inmerso. Poder usar el lenguaje escrito para desenvolverse en las actividades de la vida cotidiana y para conocer el saber transmitido y acumulado por los que nos han precedido.

Las prácticas de aula, que se describen: "Visita a una librería", "descripción, texto expositivo y cuento" son una muestra de las variadas prácticas de aula que realizamos⁷.

1. LA VISITA A UNA LIBRERÍA CON NIÑOS DE DOS, TRES AÑOS. PROYECTO: POR QUÉ NO A UNA LIBRERÍA CON TRES⁸

a) Justificación: argumentación

Cuando pensamos y programamos este proyecto, teníamos claro que queríamos alcanzar varios objetivos muy generales sobre el área de expresión y comunicación, y sobre el lenguaje en particular. También coincidíamos en que queríamos tratarlo desde un enfoque constructivista.

Estamos particularmente motivados hacia este tema, porque pensamos que la lectura y la escritura es un proceso que abre las puertas a otros conocimientos, y en la carencia de dicho conocimiento o en su mal desarrollado, está el principio de un futuro fracaso escolar.

No sólo nos interesa el proceso de la adquisición de la lecto-escritura, sino también la lectura como fuente inagotable de motivación para los niños.

⁷ La coordinación de este trabajo ha estado en manos de M.^a del Pilar Fernández Martínez.

⁸ Experiencia llevada a cabo por Nuria Prieto Robles y Enrique González-Garzón. Escuela Infantil "Cigüeña María". Las Rozas (Madrid)

De todo esto, surge la idea de ir a una librería con niños de tres años, incluso en contra de todos aquellos que opinaban que eran demasiado pequeños para sacar partido a esta salida.

Al igual que un niño de esta edad va a una tienda y sabe buscar, elegir, comparar y comprar el juguete que prefiere; nosotros pretendemos transmitir a los niños que una librería es un lugar donde todas las cosas son posibles. Cada día más, estos lugares se están convirtiendo en tiendas donde la presencia del librero no es necesaria, porque la concepción de librería como casa de cultura ha desaparecido. Actualmente, la gente acude a las librerías sabiendo perfectamente título, autor y editorial del libro que quiere comprar y se han olvidado de buscar, elegir, comparar y casi siempre descubrir, aquello que más se adecua a lo que buscan.

Con esta salida, pretendemos que sean los propios niños los que elijan los cuentos y no siempre sus padres, ya que la mayoría de las veces para éstos, prevalece a la hora de elegir un libro, la cantidad de conocimientos que pueda transmitir a su hijo, olvidándose de algo tan importante como es el propio disfrute por la lectura aunque ésta no aporte ningún tipo de contenido en particular.

b) Objetivos

CON RELACIÓN A LOS NIÑOS

- Fomentar el gusto por el libro y por la lectura en particular.
- Familiarizarse con un lugar poco habitual para él.
- Ser autónomo a la hora de elegir, manipular, pedir y comprar.
- Establecer relaciones entre las imágenes y las características particulares del texto que lo acompaña.
- Conocer las funciones de una librería y una biblioteca.
- Poner en contacto a los niños con textos literarios de autores clásicos.
- Ser capaces de elegir el libro en función de a quién va dirigido.

CON RELACIÓN A LOS EDUCADORES

- Crear en los niños, hábitos y recursos que les lleven a resolver sus propios conflictos.
- Utilizar las librerías como un óptimo recurso hacia la búsqueda y la investigación.

- Transmitir la concepción de la librería como casa de la cultura.
- Reivindicar la función del librero como "experto de los libros".

HIPÓTESIS:

Si los niños son capaces y autónomos a la hora de elegir un juguete,
si muestran preferencia por uno u otro...
los niños son capaces de elegir sus propios libros.

c) Contenidos

- Que discriminen y clasifiquen distintos géneros: poesía, novela, cuento...
- Que interpreten imágenes que acompañan a distintos textos.
- Que comprendan y reproduzcan algunos textos de tradición cultural (canciones de corro, retahílas, poesías, rimas...). De forma individual y colectiva.
- Que produzcan textos orales sencillos (rimas, pareados...).
- Que sean capaces de crear y producir imágenes que acompañen a un texto.
- Que adquieran vocabulario relacionado con el tema.
- Que comprendan y aprendan la utilización del dinero.
- Que sean capaces de analizar las partes de distintos textos.
- Que establezcan relaciones entre texto y música.

d) Planificación

1. Justificación: actividad vivencial.

Necesitamos el poema de *El lagarto está llorando*, de Federico García Lorca. No encontramos en la clase ningún libro de poesía.

2. El Concepto:

2.1. Percepción global:

Diagnóstico: qué conocen y qué entienden por librería.

2.2. Análisis y reflexión de los contenidos:

Distintos tipos de texto que existen.

Principales características de un texto: título, texto, imagen, formato.

Trabajar con la poesía.

La biblioteca (del Ayuntamiento) como otro lugar para ampliar conocimientos.

Trabajar la poesía como texto escrito.

La librería, otro recurso más.

Biblioteca y librería, semejanzas y diferencias.

Librería: buscar, elegir y comprar. Adquirir.

2.3.Reconstrucción y representación del concepto:

Carné de la biblioteca municipal.

Elección de varios libros para traer a la escuela.

Asamblea sobre el tema.

Escribimos poesías.

3. Generalización:

Creación del rincón de la poesía.

Circular a los padres sobre el "currículum oculto" de esta salida como recurso educativo para trabajar dentro de la familia.

e) Desarrollo de actividades

1. Actividades previas a la salida.

- Fuimos a la biblioteca de la escuela a por un libro de poesía.
- Leímos, comprendieron y aprendimos la poesía *El Lagarto está llorando*, de Lorca.
- Dividimos la poesía en párrafos y los niños lo dibujaron estableciendo relaciones entre los dibujos y el texto.
- Aprendimos y cantamos la versión del cantante Paco Ibáñez del poema.
- Recitamos el poema de Antonio Machado *El caballo de cartón*. Volvimos a la biblioteca para buscarlo y no lo encontramos. Esto nos dio la posibilidad de crear la necesidad en los niños y la motivación precisa para visitar la librería (MOTIVO).
- Hicimos una actividad de exploración para averiguar los conocimientos previos que tenían los niños con respecto a esta actividad.
- Analizamos lo más representativo para ellos de un libro: título, texto, imagen, formato.

2. La Salida.

- Una vez que los niños conocían el propósito de la salida, cogimos el autobús y nos fuimos a Madrid, a la librería Rumor.
- Organizamos a los niños en pequeños grupos homogéneos haciendo coincidir las distintas hipótesis en las que se encontraban.
- Lo primero fue familiarizarse con el nuevo espacio y con las personas que allí estaban, preguntaron todo aquello que les llamó su atención.
- Subieron y bajaron las escaleras a su antojo, y por fin, decidieron quedarse en la planta de literatura infantil.
- Nos llevamos de la escuela una alfombra para facilitar el trabajo y sobre todo para ayudarles a respetar las consignas que les habíamos dado en el aula: tratar los libros con cuidado, pasar bien las hojas, guardar cada cuento en su lugar antes de coger otro, mirarlos encima de la alfombra, etc.

Lo primero que tenían que hacer era buscar libros que fueran de poesía y llevarlos a la alfombra. Entre todos los iban clasificando:

- > libro de mayor porque tiene muchas letras y pocos dibujos o ninguno,
- > cuentos de bebés porque no tienen ninguna letra y además no parece que cuenten ninguna historia,
- > cuentos para nosotros porque tienen mucho dibujo y pocas letras... y por fin, los de **poesía**.

Les preguntamos por qué sabían que en esos libros había poemas y sus contestaciones fueron:

porque en los libros de poesía hay pocas palabras,
porque hay mucho trazo en blanco a los lados,
hay dibujos pero pocos
porque las poesías son así (señala con el dedo una línea vertical) **y**
los cuentos así (línea horizontal).

y la más poética de todas fue...
porque una poesía es como una torre de palabras.

Una vez seleccionados los libros de poesía, nos pusimos a intentar encontrar la del Lagarto en particular; esto fue difícil y los niños no pudieron dar con ello. Nosotros se lo buscamos y alguno fue capaz de identificar

la palabra "lagarto" con el título del poema (esta palabra ya había sido trabajada en el aula).

Los niños decidieron que ese libro de poesía no lo querían porque ya estaba en la escuela y que sería mejor buscar el poema del Caballo de cartón. Eligieron unos cuantos libros de poesía y nos pidieron que les leyéramos el título, cuando oyeron los títulos más sugerentes nos dijeron que les leyéramos el poema entero, y así fueron eligiendo el que nos llevaríamos a la clase.

Seguimos el mismo proceso para la elección de los cuentos que nos llevaríamos al aula

Otro de los propósitos de nuestra visita era encontrar un libro específico de animales de granja, los niños sabían que para buscar en los libros de mayores, había que fijarse en los dibujos de la portada, si no tenían claro que eran de animales, nos pedían que les leyéramos el título. Esto era bastante difícil para ellos, porque las portadas, en ocasiones, no guardan relación con el contenido, o bien su diseño es producto de marketing y venta.

En la escuela ya habíamos visto las diferencias que existen entre una biblioteca y una librería, y la principal que dedujeron los niños fue que en las librerías, para llevarte un libro hay que pagarlo. Esta situación es muy poco habitual para ellos y por ese mismo motivo, les hacía mucha ilusión preguntar el precio, dar el dinero y recoger el cambio.

3. Actividades posteriores a la salida.

- Corro en la clase recordando la visita la librería y aspectos que más han llamado su atención.
- Lectura y memorización de algún poema de los libros comprados.
- Realización de un libro de rimas inventadas por los niños (alfabeto poético).
- Con palabras que los niños conocen y son muy significativas para ellos (que nosotros les proporcionaremos de recortes de periódico), les daremos libertad para ver lo que construyen.
- Escribir los poemas que los niños han aprendido en letras grandes y ponerlos a su disposición en el corcho del aula.
- Construir con ellos un atril en el taller de plástica donde colocaremos a partir de ahora, las novedades literarias que introduzcamos en la clase, entre todos le buscaremos un lugar especial en el aula.

- Volver a la biblioteca de la escuela y poner a su alcance libros de distintos géneros para que los clasifiquen.
- Institucionalizar la salida a una biblioteca y a una librería.

f) Búsqueda y categorización de la información

- Biblioteca del aula.
- Biblioteca de la escuela.
- Selección de la información: de las familias, de los educadores, Internet...
- Biblioteca municipal.
- Librería Rumor.

g) Duración

Mitad del segundo trimestre y principio del tercero.
Salida: de 10:30 a 14:30.

h) Materiales

- **materiales escritos:**
JIMÉNEZ, Juan Ramón. GARCÍA LORCA, Federico. ALBERTI, Rafael. *Mi primer libro de poemas*. Ilustraciones, Luis de Horna. Anaya. Madrid. 1997.
- **Recursos para la salida:**
 - _ Cuatro educadores del centro.
 - _ Autobús subvencionado por la escuela.
 - _ Librería Rumor, con sus dos libreros. (Purificación e Ignacio)
 - _ Dos cámaras de fotos.

i) Agrupamientos

- **Trabajo por clases:** agrupamiento individual, de pequeño grupo y gran grupo.
- **Salida:** dos aulas divididas en pequeños grupos de nueve. Tres de los cuatro grupos esperan en un jardín cercano, el otro trabaja en la librería. De esta forma, la actividad resulta más ágil y evita aglomeraciones.

j) Procedimientos (herramientas del pensamiento)

Actividades mentales que impliquen el desarrollo de procesos cognitivos básicos:

- Memoria
- Razonamiento
- Atención
- Comprensión

Y lleven a los subprocesos de:

- Abstracción
- Establecimiento de Relaciones
- Generalización

Poner en FUNCIONAMIENTO todas estas estructuras cognitivas: hacerlas trabajar, cómo se organizan...

No olvidarnos, pero no quedarnos, en estructuras demasiado externas como: asociación, percepción, clasificación...

k) Conclusiones

De los niños:

"una poesía es como una torre de palabras..."

"pidieron hacerse el carné de la biblioteca municipal"

"en las librerías, para llevarte un libro hay que pagarlo"

De los educadores:

_ Falta de seguimiento de los niños. No sabemos cómo concluye el proceso.

_ El desarrollo del proyecto lo valoramos de forma muy positiva. Nos hemos dado cuenta de lo importante que es la organización en el "hacer". Los objetivos, contenidos... son el "para qué" y "cómo".

_ La evaluación va muy unida a la valoración.

2. ACTIVIDADES DE ALFABETIZACIÓN INICIAL REALIZADAS CON LOS SIGUIENTES TEXTOS: CUENTOS, DESCRIPCIÓN Y EXPOSICIÓN⁹

2.1. El cuento

Trabajo con el mismo grupo de niños/as, por tercer curso consecutivo. Los he acompañado durante todo el segundo ciclo de Educación infantil 3-6

⁹ Experiencia llevada a cabo por la Profesora M.^a José Gómez García. CEIP Federico García Lorca, Majadahonda (Madrid)

años. Esta circunstancia nos ha permitido realizar, a lo largo de esos tres cursos, gran variedad de actividades con diferentes textos de uso social y especialmente con el cuento.

El cuento es un texto con un gran valor educativo y didáctico, muy apropiado para trabajar en estas edades, por esta razón lo he utilizado mucho en las prácticas docentes. Algunas de las actividades que había realizado eran:

- Actividades de diferenciación: entre cuento y otros textos.
- Actividades de exploración: ¿Cómo son? Anticipar lo que los niños/as saben del cuento, viendo el formato. Ver dónde pone: el título, autor, ilustrador, portada, contraportada...
- Actividades de interpretación (lectura): Leerles un cuento sin enseñarles la portada y pedirles que averigüen el título por el contenido leído.
- Hacer una reflexión colectiva al terminar de leer un cuento ¿Por qué es un cuento?, ¿Cómo empieza?, ¿Cómo termina?
- Actividades de producción (escritura): Hacer un listado de los personajes, dibujar el personaje que más le guste de un cuento leído o escuchado y escribir su nombre.
- Leer un cuento omitiendo el final. Cada niño inventaba uno y lo escribía.
- Dibujaba escenas de un cuento leído. Añadían el texto.
- Entregaba el cuento ilustrado y distribuido en páginas para que escribieran el texto.

Y muchas más actividades que sería exhaustivo mencionar.

Con motivo de la celebración del día del libro, decidimos en el ciclo trabajar con los niños/as algún tipo de texto que tuviese formato de libro. El trabajo se podía realizar de forma colectiva o individualmente. Posteriormente, haríamos una exposición con los trabajos e invitaríamos a los padres a que la visitaran.

Elegimos para este trabajo el cuento. Nos guiamos, en esta ocasión, para la realización de la actividad, por las pautas: "*Erase una vez...*", "*Pero...*", "*Entonces...*" y "*Por fin...*", aprendidas de José Antonio López Parreño, en un curso realizado con él sobre el trabajo con cuentos.

Trabajamos durante una semana, en la hora del cuento (inicia la sesión de la tarde), de forma oral.

Continuamos este trabajo de forma individual. Se invitaba a un niño/a a que inventase el cuento para todos los compañeros/as. Si se veía que se bloqueaba, se intervenía ayudándole a completar la frase iniciada.

Después de este trabajo oral, pedimos que escribiera cada uno su propio cuento siguiendo el guión descrito anteriormente.

Les dimos las pautas siguientes para su realización: Les entregamos un libro que estaba formado por folios en blanco, con la portada en color, grapados. La primera página se quedaría en blanco y se ilustraría al final, igual que la portada. El resto de las páginas comenzaría con una de las pautas dadas para la elaboración del cuento. Escribiríamos, primero, y después realizaríamos las ilustraciones.

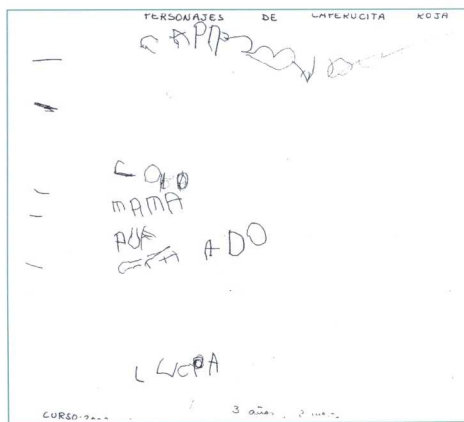
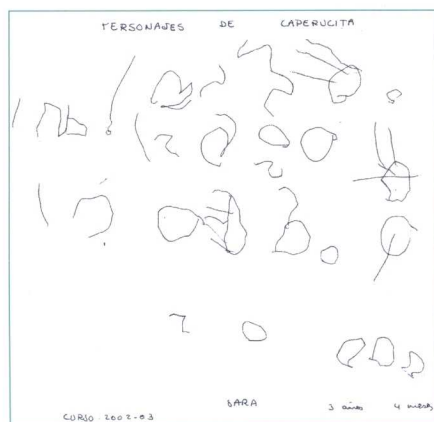
Esta parte de producción escrita tuvo una duración de cuatro días.

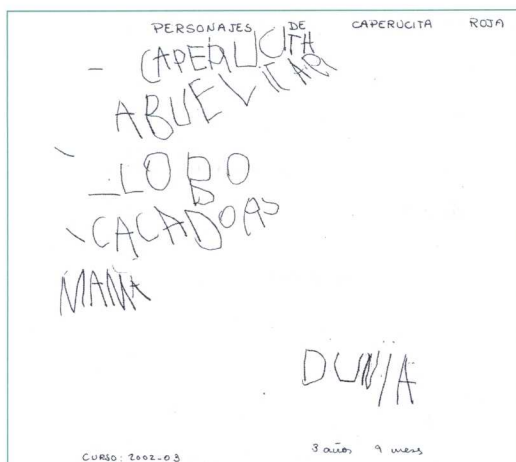
Todos los niños/as utilizaron la formulas iniciales de comienzo del cuento "*Erase una vez...*", y de final "*Colorín colorado...*". El resto de las formulas intermedias: "*pero*" y "*entonces*" aparecieron con menor frecuencia.

Quiero destacar que todos los niños/as hicieron su cuento, tres o cuatro niños/as tuvieron más dificultad que el resto.

Tuve que recordarles, con frecuencia, que dejaran la primera hoja en blanco.

El darles la estructura del cuento a los niños, como apoyo para su realización, nos ha servido para quitarnos nuestros propios miedos ante la propuesta de pedirles que escribieran un cuento. También creemos que ha dado su fruto el hecho de haber realizado tantas actividades anteriormente. Estamos muy satisfechos con los resultados ya que la mayoría han respetado las pautas dadas.



Imágenes 1. Cuento¹⁰

2.2. La descripción

Trabajamos la descripción con los niños/as porque este texto es uno de los que está más presente en las aulas de Educación Infantil. Además, creemos que es uno de los textos más importantes y que aparece en otros textos.

Pretendíamos que los niños/as conocieran la descripción, que aprendieran a utilizarla y que les sirviera para describir los personajes de los cuentos -los estábamos trabajando -.

Además nos serviría, también, para hacer una descripción de mamá que acompañaría al regalo del día de la madre.

Para facilitarles el trabajo, dividimos la descripción en tres momentos. En cada uno de ellos nos fijábamos en un aspecto diferente. Primero, en algunos rasgos físicos de la cabeza, después, en la ropa que llevaba puesta y por último, en algunos aspectos psicológicos

Cada día, en la asamblea, nos fijábamos en el responsable de la clase para realizar la descripción con mi ayuda.

Estas son algunas intervenciones nuestras y de los niños:

- **Maestra:** Vamos a mirar muy bien a la cabeza de Sara y tenemos que decir lo que vemos, el pelo, ¿Cómo es su color?

- **Niños:** El pelo es rubio.

- **Maestra:** Ahora escribo lo que habéis dicho del pelo de Sara. Escribo en la pizarra "*Sara tiene el pelo rubio*".

¹⁰ Niños y niñas de 5- 6 años.

- **Maestra:** Sigo preguntando. Su pelo es ¿largo o corto?
- **Niños:** Su pelo es largo.
- **Maestra:** Hago la aclaración de que en lugar de repetir "Sara tiene el pelo largo" se puede poner una coma y añadir a lo escrito anteriormente "largo". Continuamos con mi pregunta, el pelo de Sara es ¿liso o rizado?
- **Niños:** Su pelo es liso.
- **Maestra:** Se vuelve a repetir el paso descrito anteriormente y se añade liso, poniendo punto en lugar de coma, porque ya no vamos a decir más cosas de su Pelo.

Ahora miramos sus ojos ¿de qué color son?

- **Niños:** Sus ojos son azules.
- **Maestra:** Escribo lo que decís "*Ojos azules*".
Nos fijamos ahora en su nariz. ¿Cómo es?

- **Niños:** **Pequeña**

- **Maestra:** **Escribo "nariz pequeña"**

Miramos su boca –como no sabíamos cómo hacerles la pregunta- dije, Sus labios son sonrosados. Después añadimos esto a lo escrito anteriormente.

El segundo y tercer día, se siguió el mismo proceso con otros niños y niñas, pero además se añadió la descripción de la ropa.

- **Maestra:** Hoy vamos a fijarnos además en la ropa que lleva puesta. ¿Cómo son la camisa, el pantalón y los zapatos de Carlos?

- **Niños:** Camisa azul, pantalón vaquero, deportivas blancas.

Además de la descripción física de Carlos, el escrito quedó así:
"...Tiene jersey azul, pantalón vaquero y deportivas blancas."

El cuarto día, introducimos los rasgos psicológicos:

- **Maestra:** Me gustaría que alguien me dijese algo de Javier que no podamos saber sólo con mirarlo.

A ver ¿Cómo se porta Javier? Entonces diremos...

- **Niños:** Javier se porta bien

- **Maestra:** Escribo "*Javier se porta bien*". A esto se fueron añadiendo otros rasgos psicológicos. Todo ello fue completando las descripciones física y de la ropa.

El quinto día, se hizo la descripción completa con otro niño.

La propuesta de trabajo en papel de este día fue hacer la descripción de un compañero de la clase y dibujarlo.

Maestra: Tenéis que describir a un compañero de clase, el que vosotros elijáis. Os fijareis en otras características que no se saben si no lo conocemos.

Reflexiones:

Llama la atención el hecho de que todos han captado el significado de la descripción y no les ha presentado demasiada dificultad.

La mayoría fueron capaces de tratar los tres apartados de la descripción, aunque hubo alguno que sólo trató uno o dos.

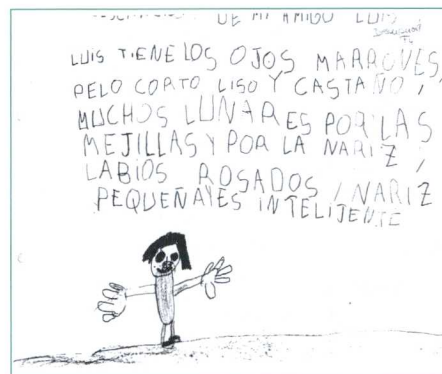
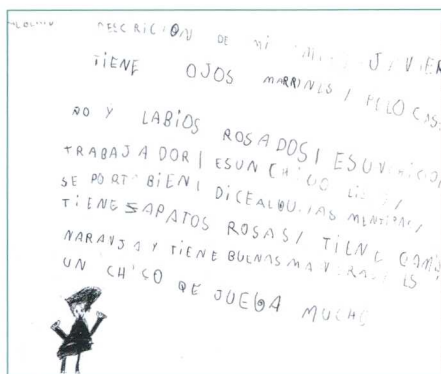
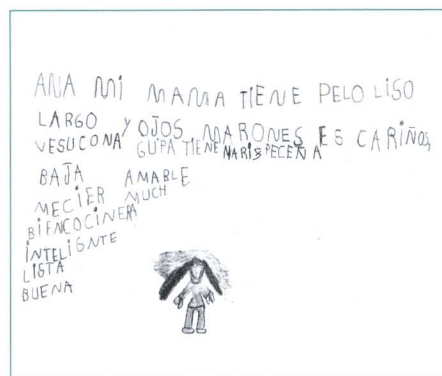
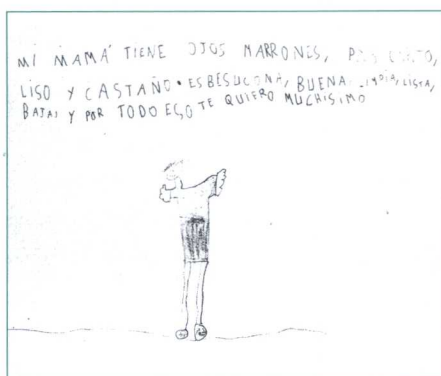
Han utilizado el punto y la coma muchos. Ya se había reflexionado acerca de su uso en otras actividades. Se constata que estos signos de puntuación aparecen cada vez con mayor frecuencia en sus escritos

En la descripción de rasgos físicos, no nos fijamos en sus orejas, grosor, altura... para que no lo utilizasen como lenguaje discriminatorio posteriormente.

Al realizar el dibujo del compañero/a, no respetaron los colores que habían utilizado en la descripción, a pesar de habérselo advertido.

Antes de comenzar la descripción, tendría que haber introducido la descripción del sexo: "Sara es una niña...", aunque el nombre ya lo incluye.

Sería interesante de cara a trabajos futuros, antes de comenzar la descripción de personas, describir objetos mediante juegos, por ejemplo: Coger una serie de objetos mirarlos decir sus cualidades, reconocer su forma por el tacto, para después, en un segundo momento, meterlos en algún recipiente donde no se puedan ver y haya que reconocerlos sólo por el tacto y una vez reconocidos describirlos sin mirar.



Imágenes 2. Descripción ¹¹

¹¹ Alumnas/os de 5 años

2.3. Texto expositivo- explicativo

Los elefantes

Trabajamos el texto expositivo con los niños/as porque es un texto muy frecuente en los usos sociales y escolares. Pensamos que el tema de los elefantes podría despertar la curiosidad y el interés de los alumnos/as, porque este año nuestra aula de cinco años se llama la clase de los "elefantes".

Les propuse a los niños y niñas si querían saber cosas de los elefantes, y ellos aceptaron la propuesta con gusto y entusiasmo.

Una vez planteado el tema, preguntamos:

- **Profesora:** ¿Cómo podemos conseguir información acerca de los elefantes?

- **Niños/as:** Preguntando a los papás, mamás, hermanos, libros, ordenadores, Internet, periódicos, revistas, vídeos...

- **Maestra:** Vais a decir a vuestros papás y mamás que os ayuden a buscar esa información y que os expliquen algo acerca de lo que vayáis encontrando. Así después vosotros podréis contarle a vuestros compañeros de clase.

Trajerón tanta información que fue necesario seleccionarla y categorizarla. Además, yo pretendía que los contenidos que iban aprendiendo quedarán plasmados por escrito, en un libro.

Desde el primer día, trajeron información. Eran capaces de explicar a los compañeros algún aspecto de la información que habían aportado a la clase.

Yo les preguntaba de dónde habían sacado la información que traían, comprobábamos si procedía de las fuentes citadas o se trataba de otras nuevas. También les preguntaba quién les había ayudado a conseguir la información.

Todos los días, a primera hora de la mañana, en el momento de la asamblea, le dedicábamos un tiempo variable, dependía de la cantidad de información que habían traído ese día. Dedicamos un mes y medio a este Proyecto de trabajo.

La mayoría de los niños/as participaron trayendo información, algunos colaboraron con sus aportaciones hasta en tres o cuatro ocasiones. Estuvieron muy ilusionados durante todo el tiempo.

Una niña trajo un vídeo de elefantes. Estaba bien adaptado para ellos. Al terminar de ver la película, nos sentamos todos en la alfombra, recordamos las cosas que habíamos visto y oído. Anotamos, delante de ellos, en un listado, las cosas que decían.

Cada día, en la asamblea, recordábamos las cosas que habíamos aprendido y presentábamos al grupo, la información que llegaba nueva.

Se acumuló tal cantidad de información en la clase que se planteó el problema de cómo categorizarla. En este momento del proceso, caímos en la cuenta de que se debería haber puesto unas restricciones a la aportación de información. En la próxima ocasión, se tendrá en cuenta.

Diseñamos unas fichas para que pudieran plasmar algunas de las cosas aprendidas. Estas fichas les sirvieron de organizadores de la información y les facilitaron el proceso de escritura.

El libro se elaboró durante el tiempo dedicado a rincones, utilizando para ello la propuesta de "trabajo en hoja".

Seguimos los pasos siguientes: Para la primera página, les entregamos una plantilla de un elefante. Ellos tenían que dibujarla, colorearla, y escribir lo acordado, entre todos, en la asamblea, sobre los elefantes.

En la segunda página, recordamos los dos tipos de elefantes estudiados. Asiático y africano. No se les pidió lo mismo a todos los niños/as. Los más avanzados en el sistema de escritura tuvieron que escribir al menos dos diferencias de las cuatro que habíamos aprendido.

En la tercera página, escribimos cuál era su forma de vida y de qué se alimentaban. Aprovechamos para darles información sobre la utilización de la coma. Les recordé cómo lo había hecho la maestra el día que anotaba lo que habían aprendido en el vídeo.

En la página cuarta, describimos la forma de su trompa, orejas, colmillos y piel.

En la quinta, hicimos la plantilla del elefante y la decoramos con plastilina. En esta página, escribieron de forma libre acerca de los elefantes, cada uno lo que quiso.

La sexta página decía "Además sé...". Cada niño/a tuvo la oportunidad de escribir las cosas que había aprendido y que todavía no se habían escrito en las páginas anteriores.

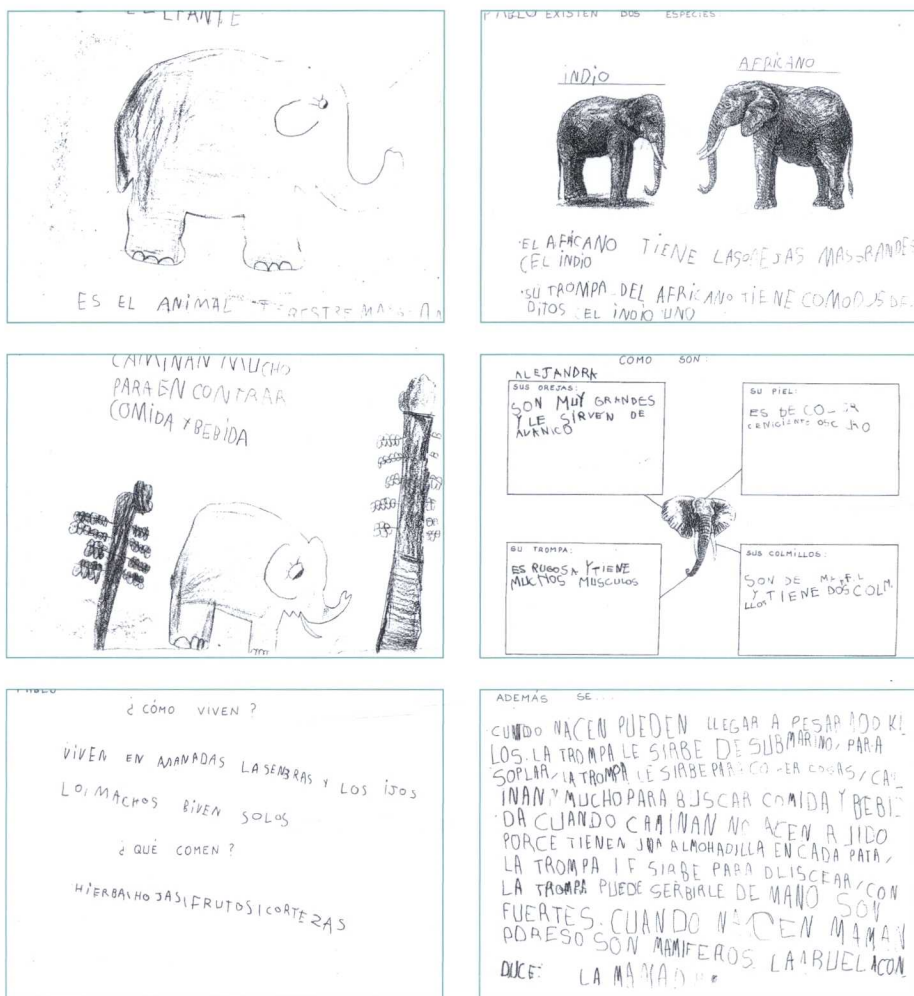
En esta parte se veía claramente que los niños/as que tenían menos dificultades con el sistema de escritura eran los que escribían más datos.

En la séptima página, dibujaron un elefante sin modelo, tuvieron bastante dificultad.

Por ultimo, hicimos la portada y el libro quedó terminado.

La intervención de la maestra en todas las páginas fue como mediadora y guía, contestando a las preguntas que hacían de dudas ortográficas ¿con b o con v?, ¿Junto o separado?, ¿Qué tenía que poner?

Como conclusión, queremos señalar que no copiaron en ningún momento. A medida que avanzaba el proceso de realización se apreciaba la mejora que iban experimentando algunos niños en el sistema de escritura. La próxima ocasión marcaré las pautas para la búsqueda de información con mayor precisión.



Imágenes 3. Texto expositivo- explicativo¹²

¹² Niños y niñas de cinco años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ ANGULO, T. *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Octaedro. Madrid, 2001

ÁLVAREZ, M. *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Arco Libros. Madrid, 1993.

ÁLVAREZ, M. *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Arco Libros. Madrid, 1994

BRUNER, J. *El habla del niño*. Paidós. Barcelona, 1986.

BETTELHEIM, B. Y ZELAN, K. *Aprender a leer*. Critica. Barcelona, 1982,

CAMPS, A. (Coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Graó. Barcelona, 2001.

CARLINO, P., SANTANA, D. (Coord.) *Leer y escribir con sentido*. Visor. Madrid, 1996.

CALSAMIGLIA, H., TUSÓN, A. *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel. Barcelona, 1999.

CARVAJAL, F., RAMOS, J. *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* M.C.E.P. Sevilla, 1999.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. México, 1979.

FERREIRO, E., GÓMEZ PALACIO, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI. México, 1982.

FERREIRO, E. *Alfabetización teoría y práctica*. Siglo XXI. México, 1997.

FLAVELL, J. H. *El desarrollo cognitivo*. Visor. Madrid, 1985.

HALLIDAY, A. K. *El Lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. Fondo de Cultura Económico. México, 1982.

JIMÉNEZ, J. R., GARCÍA LORCA, F., ALBERTI, R. *Mi primer libro de poemas*. Ilustraciones, Luis de Horna. Anaya. Madrid, 1997.

KARMILOFF-SMITH, A. *Más allá de la modularidad*. Alianza Editorial. Madrid, 1992.

KAUFMAN A. M. *La lecto-escritura y la escuela*. Santillana. Buenos Aires, 1989.

KAUFMAN A. M., CASTEDO, M. TERUGGI, L. y MOLINARI M. *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Aique. Buenos Aires, 1989.

LERNER, D. Y PALACIOS, A. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Aique. Buenos Aires, 1992.

MARUNY CURTO L., y otras. *Escribir y leer*. Edelvives- M.E.C. Barcelona, 1996.

NEMIROVSKY, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas relacionados*. Paidós. Barcelona. 1999.

SMIH, F. *Para darle sentido ala lectura*. Visor. Madrid, 1990.

TEBEROSKY, A. *Aprendiendo a escribir*. Horsori. Barcelona, 1992.

TEBEROSKY, A., SOLER GALLART, M. *Contextos de alafabetización inicial*. Horsori. Barcelona, 2003.

TOLCHINSKY, L. *El escribir y lo escrito*. Antrophos. Barcelona, 1992.

TOLCHINSKY, L. *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Anthropos. Barcelona, 1993.

TOLCHINSKY, L., SIMÓ, R. *Escribir y leer a través del currículum*. Horsori. Barcelona, 2001.

VIGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Madrid, 1979.

WELS, G. *Aprender a leer y a escribir*. Laia. Barcelona, 1988.

EL LENGUAJE ESCRITO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y LOS PROYECTOS DE TRABAJO. INTERACCIÓN EN EL AULA, FAMILIA Y ENTORNO.

María Fernández Vivas
Colegio "Ramón Carande". Palencia

Carmen García Colmenares
Escuela Universitaria de Educación. Palencia

Inmaculada Martín Rodrigo
Colegio "Santo Ángel". Palencia

- 1. Por qué trabajar con "pequeños proyectos" en Educación Infantil".**
- 2. Qué son y cómo trabajar por "pequeños proyectos".**
- 3. A qué cambios nos ha llevado trabajar con "pequeños proyectos".**
- 4. Qué aportan los "pequeños proyectos" a la lectura y escritura en las aulas de Educación Infantil.**

REFERENCIAS

1. POR QUÉ TRABAJAR CON "PEQUEÑOS PROYECTOS" EN EDUCACIÓN INFANTIL

Trabajar por proyectos supone una concepción de la enseñanza basada más en procesos co-constructivos¹ que en procesos directivos, propios de la pedagogía por objetivos, ampliamente implantada tanto en la enseñanza primaria como secundaria.

Potenciar proyectos en el aula, en nuestro caso "pequeños proyectos", supone algo más que un cambio metodológico, puesto que se parte de una concepción del hacer educativo diferente. Siguiendo a Hernández² los proyectos nos permiten:

¹ VALSINER, J. "Co- constructionism and development: a social -historic tradition". *Anuario de psicología*, 69. 1996. Págs. 63-82.

² HERNÁNDEZ, F. "Los proyectos de trabajo: las necesidades de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad". *Educación*, 26. 2000. Págs. 39-51.

a) Acercarnos a la identidad del alumnado para ayudarle a desarrollar competencias adecuadas que le permitan conocer y desenvolverse en el mundo que le ha tocado vivir. Desde la educación infantil se intenta que estén presentes en las aulas los intereses, inquietudes, y preocupaciones de las niñas y niños. Así, cuando en la asamblea se comenta sobre el huracán Mitch y se debate sobre el porqué de los maremotos y terremotos, se establece el siguiente dialogo³:

Maestra: ¿Sabe alguien por qué se mueve la tierra?

Niña: Porque hay topes en el fondo de mar

Otra Niña: No, no, yo lo sé. Porque la tierra por debajo es un puzzle y se ha movido una ficha.

b) Replantear la organización del currículum por materias y favorecer una enseñanza basada en la interdisciplinariedad y conexión de los conocimientos, lo que supone cuestionarse la utilización abusiva de los libros de texto. El trabajo por proyectos permite otra relación con los contenidos, así como el ejercicio de la crítica y la reflexión acerca del modo de adquisición del conocimiento, a la vez que permite la utilización de estrategias procedimentales mas allá de las propuestas por los textos escolares y la fichas de trabajo. Las siguientes palabras de Francesco Tonucci son esclarecedoras acerca de la iniciación lectora⁴:

*"Tómese como absurdo, a una treintena de adultos sentados en el mismo sitio, por ejemplo una sala de espera de una estación, que lean todos el mismo libro y van más o menos por la misma página. Creo que quien entrase en dicha sala de espera miraría a su alrededor para ver si no se trataba de una ficción (la filmación de una película) y si no fuese así se preocuparía mucho. Es una situación inquietante porque es absurda. En cambio esto pasa en la escuela todos los días y nadie se preocupa por ello"*⁵.

c) Tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela e integrar en el contexto de aprendizaje al entorno próximo (el barrio, la biblioteca, el museo,...) En este sentido, participamos de la idea de que *la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura*⁶. Este mismo autor señala acertadamente, que la educación no solamente es importante porque prepara para la cultura, sino, también, porque encarna la forma de vida de una cultura. De ahí el importante papel de la familia como colaboradora. Ejemplo de ello son algunos proyectos realizados, como el de *"los números"*, donde se

³ Véase el artículo colectivo del SEMINARIO DE LECTURA Y FAMILIA. *"Pensamiento científico en educación infantil"*. Apuntes de CPR de Palencia, 10. 2001. Págs. 48-50.

⁴ TONUCCI, F. *"El nacimiento del lector"*. CLIJ, 5. 1989. Págs. 8-13.

⁵ TONUCCI, F. *Ibidem*. 1989. Pág. 10.

⁶ BRUNNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Visor. Madrid, 1997. Pág. 29.

visita el barrio, las calles donde viven los niños y niñas y se investiga el nombre de las mismas; "los proyectos de arte" donde, junto con la visita al museo de arte contemporáneo de la ciudad, se conoce la obra de algún o alguna autor. Todos estos acontecimientos se registran en el dossier correspondiente, donde el lenguaje escrito tiene un importante papel.

d) Replantear la función docente. En este sentido, partimos de un modelo de trabajo didáctico colaborativo a través de la creación de comunidades de práctica. Fieles a este posicionamiento, las autoras del artículo somos miembros desde el curso 1994, del Seminario de Lectura y Familia del CEFIE de la localidad de Palencia, que en la actualidad, está formado por 10 personas, una de ellas profesora de Escuela Universitaria. Juntas hemos construido una comunidad de práctica educativa, que intenta indagar acerca de la construcción del conocimiento en las aulas de infantil. Nuestra forma de trabajar se asemeja a lo que algunas y algunos autores denominan **culturas de colaboración** (Hargreaves, 1996)⁷, o **círculos de estudio**⁸.

*"Nos referimos a estos círculos de estudio como estructuras medidoras creadas para facilitar vínculos indirectos, pero dinámicos y variados entre el hogar y la escuela.... estos espacios crean un foro para dialogar y pensar; facilitan poder reflexionar sobre la actividad y darle dirección pedagógica a la investigación. Estos círculos también se convierten en artefactos culturales, en el sentido vigotskiano, al facilitar la creación de una situación social con el propósito de combinar recursos culturales de todas las clases para mediar el pensamiento"*⁹.

El grupo decide la planificación de las diferentes actividades, los temas de interés, o la intervención de personas expertas. También decide qué temática proponer en los proyectos de aula, si realizar salidas conjuntas, etc. De ahí que denominemos a nuestro trabajo de *intervención/investigación* puesto que consideramos ambos procesos de manera conjunta. Así pues, los y las docentes cambian cuando trabajan por proyectos, al cuestionarse una serie de planteamientos y rutinas sobre los que hasta entonces no se había reflexionado¹⁰. El debate dentro del Seminario nos ayuda a reconsiderar el papel de las complejas relaciones entre teoría y práctica tanto en la educación infan-

⁷ HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata Madrid, 1996.

⁸ MOLL, L. "Vygotski: la educación y la cultura en acción". En ALVAREZ, A. (Eds.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (39-52). Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, 1997.

⁹ MOLL, L. *Ibidem*. 1997. Pág. 48.

¹⁰ VENTURA, M. "¿Cambian los docentes cuando trabajan por proyectos?". *Cuadernos Pedagogía*, 243. 1996. Págs. 58-62.

til como en la formación inicial de docentes. Las diferentes teorías educativas se van revisando desde otra óptica, superando *el miedo a la teoría*.¹¹

A través de los informes de las diferentes sesiones en el Seminario, podemos ver los cambios que se van experimentando en el grupo. En el siguiente comentario, una de las profesoras sintetiza el trabajo en el aula, de manera muy diferente de cómo lo haría si actuase con la programación por objetivos y que puede verse de manera más gráfica en la figura sobre las fases de un pequeño proyecto.

"Tengo claro que lo primero que debo plantearme es partir de lo que queremos saber o hacer y que la preocupación por los objetivos y los contenidos es posterior. Con ello mantengo el interés de los niños porque son ellos los que proponen el tema. Pero también mantengo el mío, porque me planteo dudas y cuestiones, no solamente relacionadas con los contenidos, sino también con los procedimientos y actitudes".

2. QUÉ SON Y CÓMO TRABAJAR POR "PEQUEÑOS PROYECTOS"

El "pequeño Proyecto" es

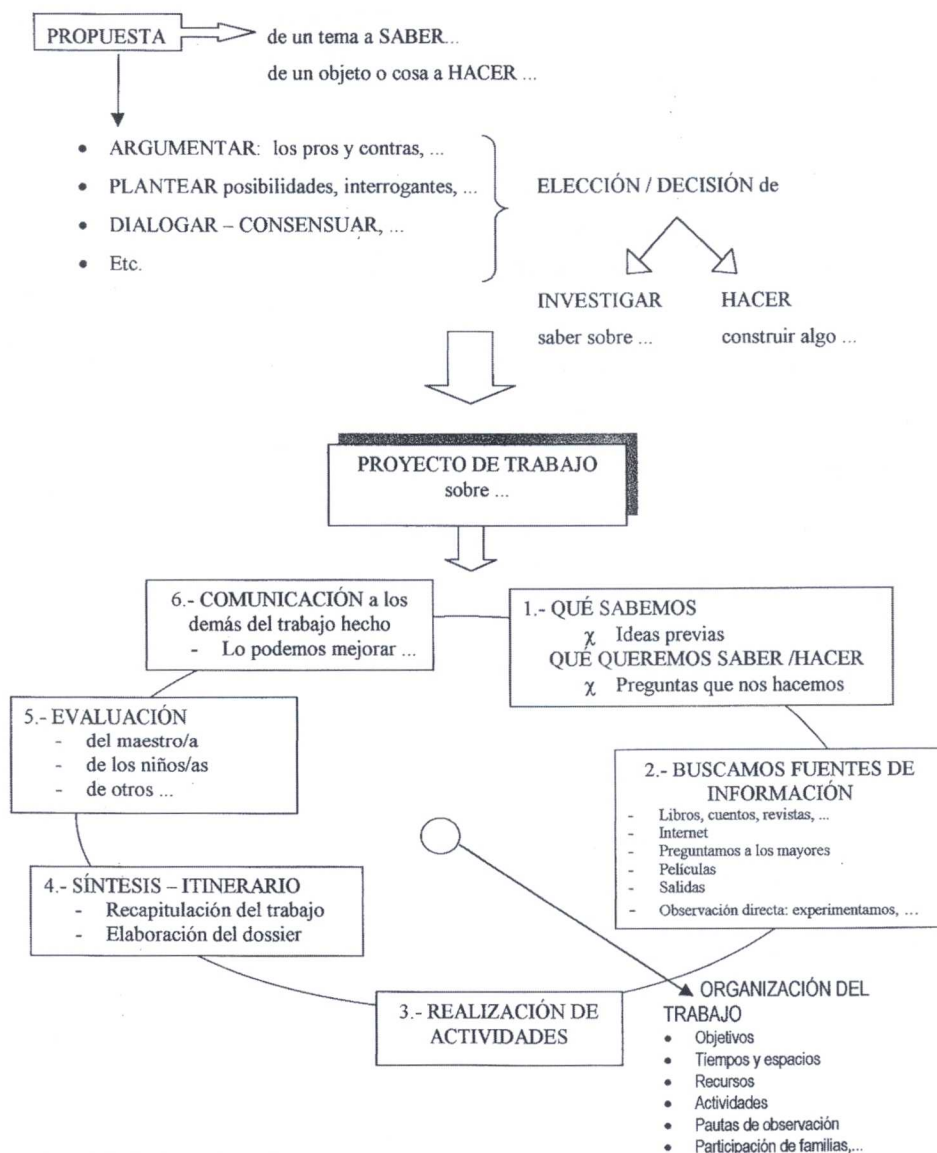
*"... un plan de acción que se elabora de antemano y en el que se deja claro qué es lo que se quiere hacer, para qué lo vamos hacer, qué necesitamos, con qué lo haremos, dónde encontraremos lo que necesitamos"*¹².

Dicho plan se plantea de manera conjunta con la maestra con una clara intencionalidad de conseguir un resultado tal como señala Alicia Vallejo. Para ello se plantea ir argumentando, negociando y resolviendo una serie de pasos, decidiendo cuáles van a ser y para qué van a ir dándose, quiénes van a hacer cada una de las tareas y cómo, etc. Esto nos lleva a planificar, realizar y evaluar juntos –niños, niñas y maestra– aquello que nos gustaría saber, realizar, investigar, construir, etc.

¹¹ GARCÍA COLMENARES, C. "Aprender a pensar. Otros planteamientos en la escuela infantil". En GUILLÉN, C. (Coord.) *En torno a la educación bilingüe* (27- 49) Eurobook. Valladolid, 2001.

¹² PÉREZ, E. y VALLEJO, A. *Los pequeños proyectos como proceso de aprendizaje*. Documento inédito, 17 páginas. A esta última, Alicia Vallejo, agradecemos sinceramente su valioso papel en la formación de las integrantes del Seminario. Sin fecha.

Momentos o fases de un "pequeño proyecto"



Martín Rodrigo Inmaculada. 1999

Un ejemplo en la acción: Proyecto sobre "los barcos"

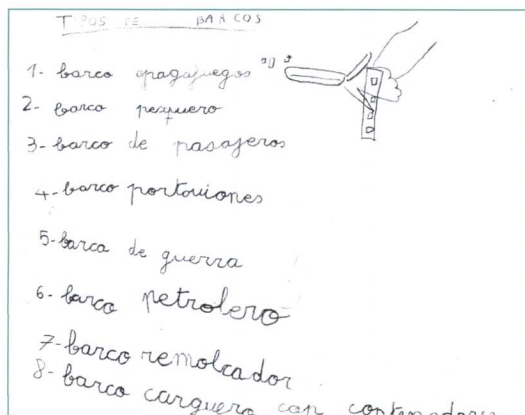
Este proyecto fue realizado en un aula de 5 años, en el curso 2001-2002 en uno de los centros donde trabajamos. El grupo de 26 alumnos y alumnas y su maestra, habían trabajado desde este enfoque desde su inicio en el segundo ciclo de educación infantil. La propuesta surgió de algunas criaturas interesadas en saber cómo se echaba un barco al mar y cómo era por dentro. Algunos compañeros y compañeras iban respondiendo a estas preguntas, haciendo alusiones a sus recuerdos y vivencias de las vacaciones de verano en algún puerto o playa. El tema suscitó mucho interés y decidimos investigar. Lo primero que hicimos fue escribir todas aquellas cosas que ya sabíamos sobre los barcos y en otra lista, las cosas que queríamos saber o preguntas que nos hacíamos. Cuando se les preguntaba dónde y cómo podíamos dar respuesta a nuestros interrogantes, los niños y niñas fueron diciendo:

- ✓En libros de barcos y cuentos de la biblioteca
- ✓En algunas revistas también vienen cosas
- ✓Mi madre puede buscar en Internet
- ✓Un día salió un barco en el periódico de mi casa
- ✓Y en la tele también dan noticias de barcos... bueno, a veces
- ✓Yo tengo en casa un libro lleno de aviones de guerra
- ✓Mi padre hizo un barco una vez.... y puede venir
- ✓...

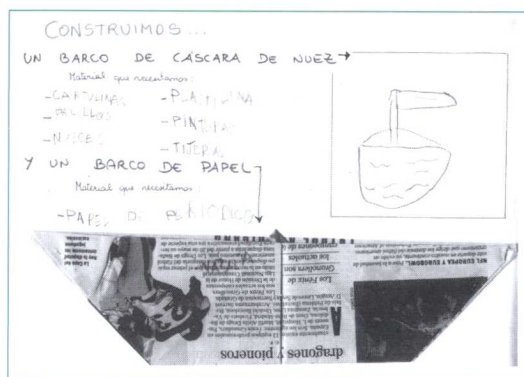
Y nos pusimos "manos a la obra". En clase tenemos una zona que dedicamos a los proyectos. Empezó a llegar material al aula: libros, cuentos, fotocopias, dibujos, fotos, juguetes, etc., sobre los barcos, que fuimos colocando en la mesa y corchera de esta zona. Según va llegando el material, cada niño o niña enseña lo que trae y lo vamos comentando en la asamblea. Y a partir de aquí surgen nuevas propuestas de actividades para trabajar sobre los barcos. Propuestas que a veces proceden de los mismos niños y niñas y que otras veces las elabora la maestra.

El proyecto se fue desarrollando de la siguiente forma:

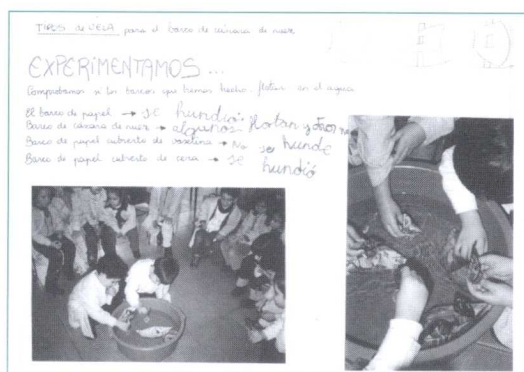
• Tipos de barcos



- Los barcos han ido cambiando con el paso del tiempo: embarcaciones primitivas, barcos de vela y remos, barcos de vapor, barcos con motor,...
- ¿Cómo es un barco por dentro y qué tiene?
- ¿Cómo se echa un barco al agua?
- Construimos barcos en clase:
 - De cáscara de nuez
 - De papel
 - ...



- ... y experimentamos con ellos, comprobando si flotan en el agua o no
- ¿Cubriéndoles de vaselina?
 - ¿Cubriéndoles de cera?
 - ¿Sin cubrir? ...



- Aprendemos algunas canciones sobre barcos
 - El barquito de papel
 - El barquito de cáscara de nuez
 - Un barquito chiquitito,...
- Viene a clase el padre de una niña y nos enseña un barco que hizo él con material de desecho

Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas

VIENE A CASA EL PADRE DE BELEN - JESÚS -
Y NOS ENSEÑA UN BARCO QUE HIZO EL
CON MATERIALES DE DESECHO.

EL BARCO TENÍA: SITIO PARA EL VÍDEO

• TIRINA
• TUBERÍA
• ANCLA
• PAPA Y POPA
• BUELTA
• VASTILES

• GUERDAS PARA LAS VELAS

• RESPLANDOR

• BATERIA

• ESCALERA



ADemás JESÚS NOS ENSEÑÓ:

- 1) Las cosas que uno hace las tiene mas caras
- 2) Podemos hacer juguetes con materiales de desecho.
- 3) Es importante tener paciencia y ser constantes para que las cosas nos salgan bien.
- 4) Todo "lo bonito" necesita esfuerso y trabajo.

- Hicimos juegos
 - Regatas de piraguas
 - Que llegan los tiburones
 - Rescatamos a un naufrago de una isla
- Aprendemos otras cosas curiosas sobre los barcos: adornos, ensamblados, etc.
- Aprendimos a jugar a "los barcos"
 - Decidimos construir un barco...
 - ... y elegimos hacer un barco de vela

¿Qué cosas vamos a hacer?

- El barco
- un timón con borie
- un mástil
- Remos
- Las velas
- cuerda para tirar
- una bandera
- El telescopio
- El ancla

¿Qué necesitamos para hacerlo?

- una caja grande
- Palos o maderos
- Telas, plásticos y grapios
- Cartulina, rotuladores y celo
- cartón
- tijeras y pegamento
- cuerdas

Por grupos, nos pusimos a construir los diferentes partes del barco.



Y así quedo nuestro barco, al que llamamos: BARCO PIRATA

- Nos convertimos en piratas y
 - ... hacemos un gran juego de pistas "en busca del tesoro" y
 - ... decidimos entre todos algunas normas del juego

Hacemos 4 grupos de pirata para jugar.



Cada grupo tiene:

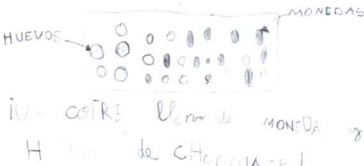
- UN NOMBRE DE EQUIPO
- UN GUSTO
- UN MAPA DE LA ISLA (patio del colegio)

① VIAJAMOS EN BARCO HASTA LA ISLA, recorriendo el pasillo hasta la puerta del patio



② Una vez en la isla, JUGAMOS A "ENCENTRAR EL TESORO". Lo buscamos, siguiendo una serie de PISTAS y pasando por varios puentes

③ Al final, encontramos EL TESORO:



3. A QUÉ CAMBIOS NOS HA LLEVADO TRABAJAR CON "PEQUEÑOS PROYECTOS"

Trabajar por proyectos ha supuesto en nosotras muchos cambios, tanto en la forma de actuar en el aula, como en el pensar y sentir acerca de nuestra tarea y los niños y niñas con los que pasamos tanto tiempo en clase. Estos cambios se van produciendo en la forma de distribuir el espacio y el tiempo, en la selección de los materiales que están presentes en el aula, en los contenidos y procedimientos que trabajamos, en la participación de las familias, en cómo el entorno –museos, biblioteca, acontecimientos culturales, etc.- entra en el aula y el aula se hace presente en él, etc.

El *espacio* se va cambiando y construyendo durante todo el curso, entre la maestra y los niños y niñas. Damos gran importancia a las Asambleas, momentos en los que nos sentamos de forma que nos veamos todos y todas, donde programamos la actividad diaria, nos contamos nuestras cosas, aprendemos a escuchar, a defender nuestras opiniones, a respetar las de los demás, a revisar lo que hacemos o sentimos,... Trabajamos también en zonas o rincones donde niñas y niños, en pequeño grupo, van construyendo su aprendizaje. Una de ellas queda reservada a los "pequeños proyectos" que se van realizando, en ella se coloca todo el material que va llegando al aula.

Respecto *al tiempo*, al principio del día se programan las actividades por medio de dibujos, pictogramas o palabras, lo que da a las y los escolares

mucha seguridad ya que saben continuamente lo que va a pasar. Cuando alguna actividad puntual no se realiza, se explica el porqué y entre todos lo suplimos por otra actividad. El tiempo es flexible, aunque organizado.

Los materiales que van entrando en clase son diversos: láminas de cuadros de pintura y escultura (Miro, Picasso, Kandinsky), libros de poesía, cuentos, diccionarios de la naturaleza, revistas, catálogos,... fotografías, textos sacados de Internet, juguetes, murales, fotocopias, etc. Los materiales varían según el tipo de proyectos. Poco a poco, hemos ido dejando atrás las fichas

Los contenidos se trabajan de forma global y no fragmentados por edades como aparecen en las unidades didácticas, de esta forma cada criatura puede ir construyendo su aprendizaje, no hay comparaciones y no se sienten frustrados, cada uno va a su ritmo.

Muchos contenidos surgen de los centros de interés de los niños y niñas (que a veces no coinciden con los de las editoriales), de sus propuestas e intereses que son planteados y seleccionados para investigar sobre ellos.

Niñas y niños son el centro de la clase. La misión principal de la maestra no es la transmisión de unos contenidos, sino facilitar el desarrollo y aprendizaje autónomo de los niños y niñas. La maestra orienta, guía, propone, sugiere, acompaña,... pero son los niños y niñas los que a través de preguntas: ¿Cómo lo haces?. ¿Para qué lo haces?. ¿Qué necesitas para hacerlo?. ¿Con quién lo vas a realizar?... construyen su aprendizaje.

Nuestro papel como *maestras* es estar siempre facilitando el diálogo, observando, moderando, escuchando, lanzando preguntas que les hagan pensar y buscar información y, junto a esto, hacerles reflexionar sobre esa información que les va llegando.

Se trabaja mucho el grupo-clase; que se conozcan, se estimen, se respeten. Al principio de curso, en la asamblea, se elaboran entre todos las normas de clase, se escriben y se firman, colocándose en el aula de manera visible. También se trabaja la interacción con otras clases a través de talleres y actividades comunes.

A *las familias* se les ha abierto las puertas del aula para que entren y sean partícipes del hacer de sus hijas e hijos. Vienen a los cumpleaños, participan en los talleres, colaboran en la realización de adivinanzas, canciones, retahílas, cuentos... Aportan material para los proyectos, nos ayudan a disfrazar y a realizar los decorados para las representaciones, cooperan acompa-

ñándonos en salidas y excursiones, participan en convivencias que realizamos, etc. Todas estas actividades hacen que las familias nos vean más cercanas, creándose una cooperación entre escuela y familia.

Con relación al entorno, se sale mucho fuera del aula, se visitan los museos (proyectos de "arte contemporáneo"¹³), la biblioteca municipal, se conoce el barrio (proyecto "Nombres de las calles" "los trabajos de nuestros padres y madres",...), se trabaja sobre algunas tradiciones propias del lugar ("la vendimia", "la matanza",...) Y a su vez, la vida que hay alrededor de la escuela entra en el aula, cuentan lo que aparece en su barrio, fiestas de su pueblo, romerías, noticias en el periódico local...

4. QUÉ APORTAN LOS "PEQUEÑOS PROYECTOS" A LA LECTURA Y ESCRITURA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

El lenguaje escrito es un instrumento de comunicación, y como tal, no puede enseñarse de una manera aislada del resto de los contenidos y centrado exclusivamente en el código (empezar por las vocales, luego las consonantes,...) sino que se debe partir de textos auténticos que permitan la apropiación del significado por parte de niñas y niños. Aunque el lenguaje escrito no es una simple sustitución del lenguaje oral, es importante la complementariedad entre ambos puesto que va permitir una concepción de alfabetización de carácter más amplia¹⁴.

El problema de la enseñanza de la lectura y la escritura, a nuestro juicio, ha sido centrarse exclusivamente bien en el código (sistema de escritura), bien en el significado (propiedades del texto), sin tener en cuenta que ambos aspectos son necesarios, tal como señala Myriam Nemirovski.

*"... no se trata de concebir el proceso como si estuviese formado por dos etapas sucesivas: primero ser usuario del sistema convencional de escritura y luego interpretar y producir texto. Pues... desde etapas muy tempranas, los niños tienen hipótesis propias acerca de lo escrito y de los actos de lectura y escritura, así como del sistema de escritura; ..."*¹⁵

¹³ MARTÍN RODRIGO, I. "Taller de arte contemporáneo". Cuadernos de Pedagogía, 302. 2001. Págs. 20-22

¹⁴ En este sentido se pueden consultar, entre otros textos, los ya clásicos de: FERRERO, E. y TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. Madrid, 1979. GARTON, A. y PRATT, C. *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Paidós. MEC. Madrid, 1991.

¹⁵ NEMIROVSKY, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós. Madrid, 1999. El subrayado es nuestro.

A lo largo de la jornada escolar, son muchos los momentos en los que es necesario escribir o leer para informar, comunicar, compartir, expresar,... Desde ahí surgen muchas actividades como trabajar el *nombre propio*, elaborar la *agenda* para comunicar cosas a casa y a la vez para que la familia se pueda comunicar con la clase o la maestra, apuntar en *el libro de registros* el día del mes, el tiempo que hace, quién falta, algo significativo que haya pasado, elaborar la lista de niños y niñas para el *préstamo de libros y cuentos* de la clase, escribir cartas, notas informativas para llevar a casa, poner títulos a los cuadros que realizamos, a *las poesías* que aprendemos, a *los cuentos*... Se juega mucho con las letras: *poesías visuales*, *caligramas*, *palabras cruzadas*... Utilizamos el ordenador para escribir, copiar, leer,... trabajamos con los folletos de publicidad y creamos *logotipos*, hacemos *comentarios de texto*, describimos los personajes,... en definitiva, partimos de una concepción funcional del lenguaje escrito.

Los "*pequeños proyectos*" de trabajo, que van surgiendo en el aula y realizándose, se plasman en un *dossier* elaborado entre todas y todos. En ellos niñas y niños escriben, copian, dibujan, pegan,... toda la información que vamos seleccionando o aprendiendo.

Para nosotras, por tanto, la preocupación acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita no estaría centrada ni en una edad concreta ni en la utilización de un determinado método (alfabético versus global), sino en el desarrollo de estrategias (aprender a aprender) que favorezcan el aprendizaje significativo y contextualizado. El enfoque por proyectos nos permite, en este sentido, llevar a cabo estas propuestas tanto dentro como fuera del aula.

REFERENCIAS

- BRUNNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Visor. Madrid, 1997.
- FERRERO, E. y TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. Madrid, 1979.
- GARTON, A. y PRATT, C. *Aprendizaje y proceso de alfabetización..* Paidós. MEC. Madrid, 1991.
- GARCÍA COLMENARES, C. "Aprender a pensar. Otros planteamientos en la escuela infantil". En GUILLÉN, C. (Coord.) *En torno a la educación bilíngüe* (27- 49). Eurobook. Valladolid, 2001.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata. Madrid, 1996.
- HERNÁNDEZ, F. "Los proyectos de trabajo: las necesidades de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad". *Educación*, 26. 2000. Págs. 39-51.
- MARTÍN RODRIGO, I. "Taller de arte contemporáneo". *Cuadernos de Pedagogía*, 302. 2001. Págs. 20-22
- MOLL, L. "Vygotski: la educación y la cultura en acción". En ALVAREZ, A. (Eds.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (39-52). Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, 1997.
- NEMIROVSKY, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas alejados*. Paidós Madrid, 1999.
- SEMINARIO DE LECTURA Y FAMILIA. "Pensamiento científico en educación infantil". *Apuntes de CPR de Palencia*, 10. 2001. Págs. 48-50.
- TONUCCI, F. "El nacimiento del lector". *CLIJ*, 5. 1989. Págs. 8-13.
- VALSINER, J. "Co- constructionism and development: a social -historic tradition". *Anuario de psicología*, 69. 1996. Págs. 63-82.
- VENTURA, M. "¿Cambian los docentes cuando trabajan por proyectos?". *Cuadernos Pedagogía*, 243. 1996. Págs. 58-62.

APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y TIPOLOGÍA TEXTUAL PARA EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

Carmen Gallardo Sánchez
C.E.P. "Luisa Revuelta". Córdoba

Agustín Carrasco Leiva
C.E.I.P. "Pablo García Baena". Córdoba

"La obra escrita que habla a un futuro lector existe como tal obra porque espera o busca respuesta. Si nadie escribe por escribir, todo escrito lo es para un lector. Por consiguiente, cualquier obra reclama en su misma estructura temporal al futuro lector o al intérprete para quien, en el fondo, se escribe".

Emilio Lledó¹

INTRODUCCIÓN

1. La importancia de la preparación para la lectura.
2. Un plan de acción para la enseñanza de la escritura en el centro y el aula.
3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje.
4. Ejemplos de escritura.

ANEXO: Secuenciación de textos para Educación Primaria

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Dos cuestiones previas respecto a la escritura laten en nuestra sociedad y, como consecuencia, en la realidad escolar: uno, que vivimos de espaldas a ella, que como mucho la utilizamos para descifrar mensajes atrapados

¹ LLEDÓ, E. *El silencio de la escritura*. Centro de estudios constitucionales. Madrid, 1998. Pág. 93.

en sus símbolos, pero no, desde luego, para comunicarnos con otras personas; otro, que la escuela, aunque siente preocupación por el estado que atraviesa, y pese a que organiza debates y manifiesta aflicción por su deterioro y olvido, hace poco por su revitalización en las aulas y en el alumnado. Se podría aventurar ya, en estas líneas prologales, unas palabras de epilogación: la escritura es un problema escolar del que sólo se escucha su silencio.

Sin embargo, y como paradoja, los medios de comunicación hablan más que nunca de la escritura, o al menos de su soporte, los libros, y de quienes la realizan, escritoras y escritores. Y forzando esta paradoja aún más, la sociedad y la escuela se preguntan si se lee ahora más que antes, si la gente escribe más y mejor. Y la respuesta no se hace esperar: se lee poco, no se hacen lecturas y se escribe mal, cada vez peor.

Los últimos diez años de Formación Permanente en Andalucía han puesto de manifiesto las resistencias del profesorado de Educación Primaria y Secundaria para salir del impás en que se encuentra la enseñanza de la escritura en la escuela. Resistencias que tienen puntos de origen diversos y que van desde la desgana ante la desidia del alumnado, a un replanteamiento del enfoque normativo y gramaticalista que recorre todo escrito y práctica escolar y una reflexión y avance hacia modelos de escritura basados en enfoques comunicativos y procesuales. Pese a la situación descrita, existen grupos que hacen apuestas por una renovación de las prácticas escolares de la lengua escrita y que son receptivos a propuestas de cambio y a su aplicación en las aulas. La cuestión que se viene planteando y que durante algunos años ha cuestionado la orientación de la formación permanente en la enseñanza de la lectura y la lengua escrita radica en qué camino es el más idóneo para que las reticencias a un cambio de perspectiva en la práctica por un lado, y la *resistencia a la teoría*² por otro, puedan aunarse e iniciarse un itinerario que, aunque lento, nos permita la reflexión y la introducción de cambios de mentalidad y enfoque en la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

1. LA IMPORTANCIA DE LA PREPARACIÓN PARA LA LECTURA

Mucho antes de saber leer, el niño entra en contacto con las características del lenguaje escrito a partir de la lectura que los mayores le hacen de cuentos, poemas y otros textos. Leer a los niños, en clase, cuentos, poemas, avisos, noticias del periódico y toda clase de textos resulta una necesidad educativa. El profesor, al leer para el alumnado, no sólo les pone en contacto con textos escritos, les muestra, además, un modelo de cómo se lee.

² MAN, P. de. *Resistencia a la teoría*. Visor. Madrid, 1990.

Tras la lectura, existen dos tipos de procedimientos que conviene enseñar. Por una parte, los procedimientos de recapitulación: resumir lo escrito, identificar los aspectos fundamentales del texto, las ideas principales, la intención, los matices importantes, el orden de las ideas. El grado de participación del alumnado en esta tarea dependerá de la dificultad del texto y de las habilidades que posean. La escuela completará este trabajo ayudándole a conseguir una comprensión correcta de lo leído, aclarando errores, etc.

Por otra parte, resulta muy útil para el aprendizaje la tarea de reconstrucción oral de los cuentos y narraciones. En este caso, no sólo atendemos al contenido, al argumento, como sucede en la recapitulación; se trata, además, de asimilar los aspectos formales propios del texto escrito: las fórmulas iniciales y finales, los adjetivos más llamativos que se usan en el texto, las frases o expresiones literarias que determinan la belleza del texto, los juegos de palabras, rimas, canciones o poemas que se incluyen en el cuento, etc. Esta actividad puede preparar la re-escritura del cuento por parte del profesor o de los propios alumnos o, simplemente, tener sentido en sí misma, como un modo de completar y dominar la lectura.

Cuando se lee, se procesa información muy variada, que si se trata de una lectura atenta nos puede ayudar mucho para la escritura. Se recibe información referida al significado de las palabras, acerca de los hechos que se cuentan, sobre los diferentes tipos de personajes, respecto a la estructura del texto, relacionada con la solución de un problema, sobre la fraseología que introduce partes del texto, acerca de los modos de organización sintáctica, sobre formas de escritura gráfica (ortografía, estilo elegido para resaltar, marcadores textuales, maneras de organizar el escrito, etc.). Este bagaje de conocimientos al que hemos denominado competencia intertextual, es básico a la hora de la textualización, de la reformulación de la estructura en los borradores y en la introducción de nuevas ideas.

2. UN PLAN DE ACCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL CENTRO Y EL AULA

A modo de respuesta a los interrogantes iniciales, nos planteamos cómo desde la formación permanente del profesorado³ podíamos iniciar el camino para la programación de la enseñanza de la escritura. Esta planificación se empezó con tres centros escolares de Educación Infantil y Educación Primaria, a petición del profesorado de los mismos. Nuestra labor fundamental consistió en la facilitación del debate y en el ofrecimiento de los materiales primeros de

³ Cuando se inicia esta experiencia, quienes esto escriben, trabajaban en la Formación del Profesorado.

trabajo. Aunque existe preocupación por la escritura en la escuela, no hay acuerdos generales y fáciles sobre cómo y por dónde empezar. De esta realidad constatada surgió la idea de comenzar el trabajo por los aspectos ortográficos, que aunaban la voluntad en la toma de decisiones respecto a la escritura.

Describimos a continuación los diferentes momentos en la planificación de la propuesta:

1. Elaboración de un registro lingüístico con las dificultades más comunes

Empezar con esta tarea facilitaba el consenso frente a una problemática que se consideraba preocupante, pero al mismo tiempo, la necesidad de organizar las dificultades detectadas implicaba el establecimiento de reflexiones teóricas en torno a la práctica. Aunque la temática parecía simple, generó discusiones que evidenciaron el largo camino que quedaba por recorrer. Los pasos dados fueron:

- redacción de un diccionario de dificultades ortográficas,
- relación de errores ortográficos más comunes (relación con características del habla),
- aspectos relacionados con la planificación y organización del texto.

ALUMNO/A:	
Todas las tildes goguia – cogía hacercó – acercó	proibido – prohibido insectivos – insectívoros ha + inf. – a + inf.
ALUMNO/A:	
Hacertar – acertar lla – ya hacertara – acertara saveis – sabéis lla – ya	al rededor – alrededor a quel – aquel conviertia – convertía era sez - érase

Cuadro 1. Muestra de ficha individualizada que recoge las dificultades ortográficas más constantes en 5º de EP.

2. La continuidad curricular entre los Ciclos y las Etapas

En la Educación Primaria se ha establecido tradicionalmente un límite bastante diferenciado entre el primer ciclo y los restantes en cuanto a los objetivos lingüísticos. En el primero, el objetivo fundamental ha sido, y sigue siendo, el aprendizaje del código de la lectura y la escritura; en cambio, a partir del tercer nivel, al considerarse que el niño o niña ya domina este código,

se inicia otro proceso cuyo objetivo primordial es la adquisición de corrección en el uso de la lengua, y para ello hacemos que el alumnado realice innumerables ejercicios del libro de texto, o en su defecto de fotocopias, que aparecen fuera de contexto, o, en el mejor de los casos, surgen de una lectura inicial que la mayoría de las veces ha sido fragmentada. Así conseguimos que niños y niñas concluyan claramente que una cosa es resolver los ejercicios de clase y otra muy distinta comprender lo que dice la televisión, hablan sus amigos, leen en una revista, en otras áreas de aprendizaje... Y, como dice Cassany⁴, se constata que si bien se aprende la norma, en general, no se utiliza adecuadamente, porque el aprendizaje práctico de la misma se aprende con el uso continuado en un continuo proceso de ensayo-error que el profesorado debería tener en cuenta a la hora de programar una secuenciación de estrategias y actividades que desarrollen el proceso de aprendizaje, y no el producto final como conceptos que se adquieren.

Parece que al llegar al tercer nivel, el aprendizaje se encierra entre las paredes de la institución escolar y pierde todo contacto con la realidad. Y los maestros y maestras dejan escapar la ventaja que supone el gran número de horas de las que disponemos para trabajar con el mismo grupo, impartir la mayoría de las materias, con la posibilidad que esto comporta de estar haciendo lengua a todas horas, de programar un aprendizaje cuando menos interdisciplinar, aunque lo ideal sería globalizarlo todo y partir de proyectos que realmente fuesen interesantes para el alumnado, que los vivan como algo suyo, que los motive y les haga progresar a su ritmo, evitando así, en gran medida, las dificultades y retrasos en el aprendizaje para aquellos que requieran una dedicación más individualizada. Este tipo de organización, si bien en principio parece más compleja, a medio plazo obtiene mejores resultados, sobre todo, porque permite un trabajo más independiente por parte del alumno o alumna y ello conlleva que el profesorado pueda dedicar más tiempo a resolver las dificultades de aquellos que tienen problemas en el proceso por los motivos que sea, o que siguen una adaptación curricular y necesitan mayor atención. Como argumentan T. Colomer, T. Ribas y M. Utset⁵: *"La observación de sus prácticas de escritura por parte del enseñante, el intercambio continuado con los alumnos sobre los problemas con los que se encuentran y las sugerencias sobre las soluciones que hay que adoptar durante las actividades de escritura les harán progresar de manera mucho más rápida y estable"*.

La práctica nos viene mostrando que los Equipos de Ciclo, e incluso de los niveles, no realizan programaciones dinámicas y progresivas que garanticen

⁴ CASSANY, D. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó. Barcelona, 1993.

⁵ COLOMER, T., RIBAS, T. y UTSET, M. *"La escritura por proyectos: «Tú eres el autor»"* (26-28). En *Aula de Innovación Educativa*, n.º. 14. Graó. Barcelona, 1993. Págs. 23-28.

un crecimiento pautado, ascendente y coherente en la formación del alumnado. Se hace imprescindible para la salud de la enseñanza pública que el profesorado se sienta y piense qué tipo de secuencias conceptuales y procedimentales deben tener un carácter recurrente en un ciclo o dos, o en una o varias Etapas. Además, cada día adquiere más importancia en la escuela el hecho de que se programen las dificultades, de que se sitúen en una banda de edad aproximada y se diseñen medidas para atajar los problemas detectados. Es el único medio de avance, de progreso y de mejora de la calidad de la enseñanza en la escuela pública.

La continuidad curricular, además de la progresión en los saberes lingüísticos y literarios, supone también una determinación de qué se va a enseñar, sobre qué se va a poner el énfasis, acerca de en qué dominios se quiere que el alumnado se mueva y lo haga bien, con soltura y desparpajo. Hablamos de qué secuencias de contenidos son las básicas para la formación que pretendemos que alcance la ciudadanía actual y ante todo qué tipo de formación lingüística y literaria pretendemos en el centro y qué valores se van a construir en este proceso formativo. Urge, en definitiva, que el profesorado inicie el trabajo de elaboración de un **Proyecto lingüístico y literario de centro** que dé respuesta a cuantas dificultades aquí se han planteado.

3. Una propuesta textual para la organización de los saberes en el Área

La primera decisión que se adoptó, consistió en la realización de una revisión de las secuencias de contenidos que proponían los libros de texto que se estaban utilizando y determinar si respondían o no a una primera cuestión: ¿Dan respuesta a las dificultades que hemos detectado en nuestro centro y nuestro alumnado? ¿Son suficientes las medidas que aportan, o es necesario añadir más? De estas primeras preguntas surgieron los planes de trabajo más urgentes, en torno a los cuales se aglutinó el profesorado de los Ciclos. Se empezó elaborando secuencias de contenidos que dieran respuesta a las necesidades planteadas y se continuó con la elaboración de una selección, secuenciación y organización de contenidos coherentes con lo que se había iniciado y con las pretensiones del grupo.

El paso dado no resolvió todos los problemas que convivían entre los diferentes Equipos, pero sí generó un marco de discusión y referencia, un espacio desde el que debatir y clarificarse. Tras un tiempo de incertidumbre e indecisión sobre qué hacer con el material elaborado, y ante las dudas que la práctica diaria les generaba sobre cómo llevar todo lo discutido a las clases de Lengua y Literatura diarias, se le planteó al grupo la necesidad de distribuir aquellas secuencias de contenidos en contenedores más amplios que los pusieran a funcionar y que el alumnado tuviera maneras de hacer algo con ellos, que no fuera meramente aprendérselos de memoria y almacenarlos para un examen. Las deficiencias detectadas en lectura, escritura y expresión oral

nos guiaron hacia las tipologías textuales como los espacios discursivos idóneos para poner en funcionamiento los saberes programados.

No fue fácil llegar a resultados claros y consensuados. El profesorado no veía con claridad los pasos que dábamos, cómo se organizaría todo aquello sobre el libro de texto, cómo se trabajaría en el aula, qué se haría para garantizar la continuidad curricular y la progresión en los saberes de un texto a otro, qué tipo de progresión textual se plantearía, por qué textos íbamos a iniciar el trabajo, etc.

SECUENCIACIÓN DEL CUENTO PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

TIPO DE DISCURSO	FORMA	TEXTO	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
ESTÉTICO-LÚDICO	NARRATIVA	CUENTO	1 O -- 1 E	2 O - 2 E	2 O - 2 E
1. Iniciación	2. Profundización	O. Oral	E. Escrito		

Se convino que cada curso de Educación Primaria seleccionara tres, cuatro o cinco *textos "reales"* y los secuenciara a lo largo del año, con la condición de que existiera cierta continuidad con el Ciclo y de que respondieran a las dificultades planteadas inicialmente para todo el centro.

Una vez que todos los Ciclos seleccionaron, secuenciaron y organizaron los *textos* con los que iban a trabajar en el aula, cada curso debía distribuir y secuenciar lógica, cognitiva y estratégicamente los contenidos programados en cada uno de los textos seleccionados y, además, conseguir que mantuvieran una progresión y continuidad dentro del ciclo —entre cursos— y entre éste y el siguiente, y que al mismo tiempo se respetaran las singularidades de cada texto, las dificultades detectadas en el alumnado y los modos de trabajar del profesorado. Y quedaba mucho trabajo por hacer: ¿Qué papel tendría a partir de este momento el libro de texto? ¿Cómo se iba a compaginar la secuenciación y organización del libro y las medidas que se habían adoptado? ¿Qué textos —literarios, científicos, periodísticos, enciclopédicos, divulgativos, etc.— se iban a seleccionar como soporte y lectura de clase?

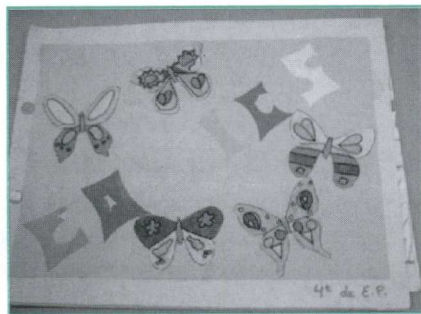
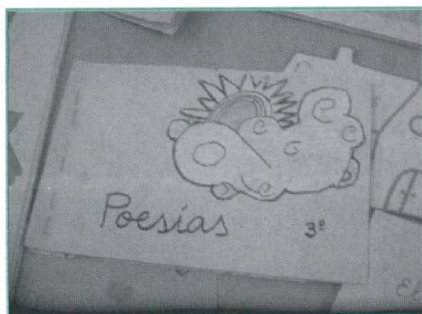
4. Estrategias didácticas para la escritura de cuentos

Por lo que respecta a la escritura, un proceso de formación de estas características supone una tarea de años (tres o cuatro cursos), requiere de las personas que actúan como referentes de la formación una dedicación, elaboración de propuestas de materiales muy variados y bien organizados, a fin de que los equipos dispongan de la diversidad necesaria para tomar opciones metodológicas y estratégicas.

En la experiencia en la que trabajamos actualmente, el claustro decidió iniciar un proceso de formación en su propio centro que les permitiese

detectar, analizar y cambiar aquellos aspectos que puedan mejorar su práctica docente en el aula, así como los resultados del aprendizaje del alumnado al finalizar la etapa. Hasta ahora, el profesorado se muestra bastante satisfecho con el proceso seguido, ya que se está revisando el Proyecto Curricular del Área de forma conjunta, estableciendo criterios comunes de secuenciación de contenidos de los textos elegidos (en estos dos cursos han sido: *la nota*, *la poesía* y *el cuento*) y siguiendo unos modelos de estrategias de enseñanza-aprendizaje que les facilitamos y que han llevado a la práctica, añadiendo, quitando o modificando actividades en función de las necesidades del momento.

Se reúnen habitualmente por Ciclos y con menor frecuencia en Claustro para reflexionar sobre lo realizado, exponiendo las dificultades encontradas y buscando fórmulas de solución comunes, tratando de seguir estrategias secuenciadas y recurrentes sobre la enseñanza de los textos elegidos, y organizar actividades de tipo general, relacionadas con la lectura y la escritura, en las que participe todo el alumnado, como por ejemplo, las realizadas con motivo de la semana sobre la Paz y la no violencia, en la que se ha trabajado, sobre todo, la poesía, o todas las actividades realizadas en la semana cultural que, con motivo de la celebración del Día del Libro, se han realizado: exposición de libros de lectura por parte de diversas editoriales, exposición de los libros elaborados por los diferentes grupos de los distintos niveles educativos, en los que se reúnen textos de creación individual y colectiva de diversos tipos (cartas, poemas, narraciones breves, cuentos...), así como de otro tipo de trabajos de escritura que se han realizado en el Área de Lengua Extranjera. También se ha realizado una actividad general de cuenta-cuentos como estrategia lúdica de animación a la lectura, en la que han participado tanto el alumnado como el profesorado así como una obra de teatro que se representó en el Certamen que realizó el Ayuntamiento de la localidad a finales de curso, como colofón de una serie de actividades que desde todos los centros educativos se realizaron para fomentar la lectura entre los escolares y la población en general.



Como muestra del trabajo realizado se presentan, en los siguientes epígrafes, algunas de las estrategias de enseñanza-aprendizaje del cuento que se facilitaron para el primer ciclo y la escritura de cuentos individuales y colectivos.

3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (PRIMER CICLO)

☞ Conviene que dispongamos de estrategias diferentes a la hora de narrar.

- Se puede leer, y de este modo estaremos enseñando que los libros nos entretienen, nos enseñan, nos hacen reír y soñar.
- Y es importante también que tengamos un repertorio de cuentos memorizados, a fin de que los gestos, el espacio y la mirada ayuden a que el cuento se haga más vivo, más comprensible, más emotivo.
- Las imágenes son muy importantes en estas edades. Para ello nos podemos ayudar de cartulinas que contengan ilustraciones del cuento (las pueden hacer en cursos superiores), diapositivas de los cuentos que más gustan a estas edades, de dibujos que el alumnado de esta Etapa haya hecho en cursos anteriores.
- Los cuentos se pueden representar. Una persona narra y ciertas escenas del cuento pueden representarse.

☞ Se escoge un cuento mínimo (en la tradición popular existen muchos). El centro debe hacer una buena recopilación. Los cursos más altos pueden inventar para los niveles pequeños.

Érase una vez que se era... y se terminó.

- Primero se puede repetir en eco hasta que lo memoricen; después se cuenta con tristeza, con sorpresa, con enfado, con autoridad, riéndose, cantando, etc. También se puede repetir con voz juvenil, con vozarrón, como un gangoso, con la voz de la vejez. (Hay que insistir en el ritmo lento-rápido, largo-breve, en los grupos fónicos, la entonación ascendente y descendente, las pausas, el volumen)

☞ Con el fin de que el alumnado participe y memorice historias, se debe compaginar la narración de una persona al grupo con actuaciones más implicativas. Se puede empezar con los cuentos rimados, que son muy del gusto de estas edades.

*¿Quieres que te cuente el cuento
del gallo **pelado**
que cantaba de noche
y al amanecer estaba **callado**?*

- En un primer momento, alertados por una contraseña, sólo repiten a coro las palabras rimadas.
- Posteriormente, y una vez aprendido de memoria, procuramos que la entonación sea satisfactoria y la dicción clara. Luego podemos recrear el cuento mediante **diferentes juegos de voz**, al tiempo que aseguramos que toda la clase se lo aprenda y lo recite adecuada-

mente: podemos contarlos muy despacio, atrapados por un sueño que nos retiene y no nos deja casi hablar; pasamos a la secuencia contraria, y contamos rápido, rápido, rápido, a ver quién termina antes, pero entendiéndonos.

- Ahora, ya se les puede pedir que creen variantes de este cuento: sustituyendo las palabras rimadas por otras, cambiando **noche** y **amanecer**, etc.
- Otra variante en el contar puede ser la alteración del volumen y la intensidad: contamos con voz potente las tres primeras secuencias y reproducimos, muy bajito, la última (y *al amanecer estaba callado*).
- En el Primer curso de este Ciclo, que es donde se deben plantear estos cuentos, pueden crearse historias nuevas y escribirlas de forma colectiva o por grupos en folios tamaño A-3. En un primer momento, se les dan escritas las partes nuevas creadas y ellos añaden las que no han sido modificadas y ya saben de memoria.

☞ Continuamos con otro tipo de **cuentos mínimos**.

*¿Quieres que te cuente un cuento
muy largo, muy largo?
Un pato vio un día un lago
y este cuento ya se ha acabado.*

- Como estrategia para que el alumnado se lo aprenda, se dice el cuento aplicando la redundancia de cantidad como procedimiento de sonorización a determinados sintagmas: **muy largo, muy largo**.
- Como medio para la memorización se puede aplicar la técnica de ir diciéndolo muy lento e ir acelerando progresivamente. También se puede aplicar la fórmula **lento-rápido-lento**⁶.
- Una vez aprendido, se inicia la recreación del cuento. Se propone la supresión de *un pato vio un día un lago* por otra secuencia (**una ardilla vio un día un nogal**).
- De las variantes surgidas se pueden hacer dibujos que representen el cuento y colocarlas por la clase. Más tarde, estos dibujos, pueden ser utilizados para que niñas y niños cuenten las distintas variantes del cuento.
- Estos cuentos pueden representarse también. Inician la escenificación cinco personas, cogidas de la mano y recitando la línea primera. A continuación, se aplica la redundancia de cantidad (muy lento) a **muy largo, muy largo**, y se agregan al grupo que recita diez personas más. Se continúa con la recitación y girando en corro, y se incorpora al grupo el resto de la clase. Finalmente, cuando se dice **ya se ha acabado**, el corro se cae al suelo, concluyendo la dramatización.

⁶ PELEGRÍN, A. M. *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Cincel. Madrid, 1982. Pág. 118.

- Escritura por grupos de las recreaciones realizadas oralmente, en folios tamaño A-3. Escritura individual de la versión que a cada cual le ha llamado más la atención.

☞ En esta misma línea de actuación, y en paralelo o alternándola con la actividad de cuentacuentos propiamente dicha, se pueden introducir las narraciones de **estructura binaria o ripio** (también como cuentos mínimos), que poseen gran fuerza expresiva y facilitan su memorización.

→ *Este es el cuento de un ratón*

que un día salió de su cajón.

→ *Este es el cuento de una berenjena*

que un verano se puso morena.

- Por grupos se dibujan los distintos cuentos de estructura binaria.
- Se propone la recreación o creación de cuentos binarios. Una vez dibujados se colocan en un tablón y el cuento se escribe debajo.
- Los cuentos mínimos de estructura binaria que más se presten a ello se representan en clase.
- También se les puede aplicar la música de canciones conocidas y cantarlos en clase.
- Con los cuentos recopilados en dibujos se pueden crear tiras de papel continuo y aprovecharlos para lecturas posteriores por medio de imágenes.
- Escritura individual de los cuentos binarios expuestos en las tiras gráficas de papel continuo y lectura colectiva de estos cuentos mínimos.
- Concurso de escritura y lectura de cuentos binarios en la clase y con el resto de los cursos de Primero.
- Exposición de final de trimestre con las producciones realizadas con los cuentos mínimos.
- Recreación/creación de cuentos cortos **de nunca acabar** y **acumulativos** en clase con la ayuda de una persona adulta.
- Escritura colectiva de cuentos **de nunca acabar** y **acumulativos** trabajados en clase y lectura expresiva posterior. Para asegurar la lectura expresiva conviene que el profesorado realice lecturas recitadas en voz alta, atendiendo a la entonación, el ritmo, el timbre y el volumen.
- Narración de cuentos por el alumnado de primer Ciclo de Primaria en otras clases del centro (de memoria o leídos).
- Celebración de sesiones de cuentacuentos de una clase, de todos los primeros o del Ciclo completo. Puede invitarse a las familias (a última hora de la mañana o la tarde), o hacerla con otro Ciclo.
- Creación de «*hojas volanderas*», «*hojas sueltas*» o «*pliegos de cordel*» mensuales o trimestrales con las creaciones de cuentos realizados en clase.

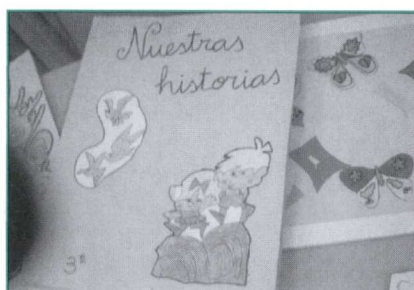
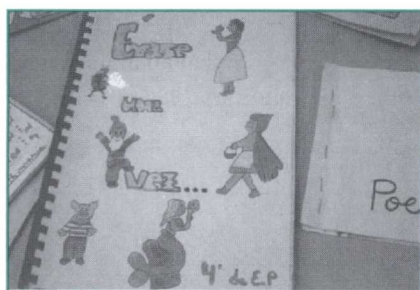
☞ Siguiendo una estructura

Se preparan unos cuantos cuentos cortos, o bien se adaptan algunos conocidos, y se narran en clase. Pero al mismo tiempo se escribe una estructura en la pizarra a la que respondan los cuentos anteriores. Por ejemplo:

PLANTEAMIENTO
NUDO
DESENLACE

- ☞ Siguiendo la estructura interna de cuentos oídos y analizados en la pizarra, retroproyector, flanelograma, etc., se hacen cuentos por grupos para ser contados oralmente.
- ☞ Además de conocer la estructura, niñas y niños deben saber fórmulas o formas de comenzar a contar, de plantear la situación inicial. Jimeno y otros autores⁷ trabajan el modo de abrir el cuento. La competencia intertextual es una primera vía de acceso para desarrollar esta habilidad lingüística. Por tanto, en el archivo de palabras se puede crear un apartado de fórmulas para iniciar cuentos:
 - ☞ Referidas a épocas:
 - Corrían los años de...
 - Érase una vez, en un lejano...
 - En aquel tiempo...
 - Hace ya mucho, muchísimo tiempo
 - En tiempos de Maricastaña...
 - ☞ Referidas a personas:
 - Había en cierta ocasión...
 - Conocida con el nombre de...
 - Érase una vez...
 - Cuentan las personas mayores...
 - ☞ Acerca de lugares:
 - En un lugar muy lejano...
 - En un lugar... de cuyo nombre...
 - Había una vez un país...
 - En un lugar llamado... sucedió
 - ☞ Sobre hechos:
 - Ocurrió que...
 - Sucedió, como veréis...
 - En cierta ocasión pasó...

⁷ JIMENO, P. et al. *Manual del cuentacuentos*. Teide. Barcelona, 1988. Pág. 11.



ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

- Debe garantizar, ante todo, que se produzca el intercambio de ideas con facilidad y que al mismo tiempo permita el trabajo individual.
- Para la invención y la escritura de los cuentos y relatos se harán agrupamientos en pequeños grupos con el fin de facilitar el trabajo.
- Para algunos ejercicios de lectura expresiva se optará por agrupamientos circulares y con disponibilidad espacial.

TEMPORALIZACIÓN

- Se secuenciará a lo largo de los dos cursos del Ciclo. En un primer momento se trabajará la producción oral, a través de la invención de cuentos mínimos, rimados, de nunca acabar..., y atendiendo a las habilidades básicas de la oralidad (articulación clara, volumen, pausas y ritmos adecuados, normas de cortesía verbal que rigen en este tipo de encuentros, etc.), y también la condensación semántica que impone este tipo de textos
- Posteriormente, aunque sin abandonar la expresión oral, se iniciará la escritura de cuentos mínimos y relatos breves. Entre las dificultades más habituales está la estructuración en párrafos, márgenes y sangrías.
- Para el dominio, comprensión y uso de estos textos una de las condiciones didácticas básicas es la sistematización y progresión en el aprendizaje. Por tanto, el trabajo con el cuento estará presente a lo largo de estos dos cursos, completando la fase de iniciación.

4. EJEMPLOS DE ESCRITURA⁸

Cuentos para completar siguiendo una estructura:

(Primer nivel del Primer Ciclo)

El cuento de... *El fantasma glotón*

Esto era una vez... *un fantasma muy glotón que vivía en un castillo encantado.*

⁸ Los siguientes textos han sido escritos por alumnos y alumnas del CEIP Sto. Tomás de Aquino, de Montoro, Córdoba.

Entonces ocurrió que... *el fantasma se encontró con otro fantasma muy gracioso.*

Pero un buen día... *el fantasma se enfadó mucho porque se comió su cena.*

Al final... *el fantasma lo perdonó y cenaron juntos y se hicieron amigos. Y colorín colorado este cuento se ha acabado.*

Juan Francisco

El cuento de... *"La mariposa de colores y el niño"*

Esto era una vez... *una mariposa que vivía en el campo.*

Entonces ocurrió que... *se perdió por el camino y se la encontró un niño atrapada en una red.*

Pero un buen día... *el niño se la volvió a encontrar y se puso muy contento.*

Al final... *se marchó el niño a su casa y la mariposa se fue.*

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Miguel

Cuento inventado entre todos oralmente y después escrito por cada uno: (2º nivel del Primer Ciclo)

La bruja de piedra

Hace mucho tiempo en el bosque había un castillo donde vivía una princesa. La princesa era de pelo moreno, bajita y muy guapa. En el sótano del castillo vivía una bruja, la bruja tenía la nariz larga, era malvada, tenía una verruga en la nariz y era muy fea.

Un día la princesa estaba cogiendo flores cuando llegó un príncipe con un caballo blanco. La princesa se enamoró del príncipe y se hicieron amigos. Después la princesa invitó al príncipe a un té pero la bruja le echó un hechizo. Pero el duende la vio y le cambió la taza del té. Al final la bruja se bebió la taza del té. La bruja se convirtió en una piedra y se la llevaron al jardín.

La princesa y el príncipe se casaron y tuvieron muchos niños y el duende jugaba con ellos.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Cuentos de creación individual

Carlos y el perrito

Había una vez un niño llamado Carlos. Era bueno, algo y de pelo moreno. Un día se encontró un perrito que era muy bueno pero tenía una patita rota.

Entonces el niño se lo llevó a su casa. Entonces Carlos le dijo a su mamá y a su papá que si se lo podía quedar y sus papás le dijeron que sí.

Al día siguiente estaba paseando con Carlos cuando de repente lo coge un hombre. El hombre se lo llevó para que cuidara de sus caballos.

Pero un día el hombre se fue y entonces el perrito se escapó y se fue a la casa de Carlos.

Colorín colorete este cuento se ha acabado en un periquete.

Bárbara

El gigante bueno

Había una vez un niño. El niño era guapo, rubio y muy simpático, y también había una niña. La niña era guapa, morena y muy formal.

Un día cuando salieron de la escuela decidieron ir por la tarde a un castillo.

¡Ea! Pues así fue. Una tarde fueron a ver el castillo. Tuvieron que pasar por un puente y cuando entraron vieron dos sillones muy, muy grandes, también vieron un armario muy, muy grande.

Al poco rato apareció un gigante. Los niños se quedaron de piedra.

Al final el gigante los invitó a comer y los niños iban todas las tardes a verlo.

Y colorín colorete por la chimenea sube un cohete.

Mª del Rosario

ANEXO: secuenciación de textos para Educación Primaria⁹

TIPO DE DISCURSO	FORMA	TEXTO REAL	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
INFORMATIVO	NARRATIVA	Nota	1	2	4
		Noticia	1-O — 1-E	2	2
		Cartel	1	2	2
		Chiste	1-O	2-O-E	2-O-E
INFORMATIVO	EXPOSITIVA	Convocatoria	—	—	1
		Telediarlo	1	1-2	2
		Normas de uso	1-O	2-O—1E	2-O—2E
		Diario de clase	—	1	2
INFORMATIVO	DESCRIPTIVA	Inventario	1-O—1-E	2	2
		Itinerario	1-O	2-O—1-E	2-O—2E
		Descripción	1-O—1E	2-O—2E	2-O—2E
		Cartel	1	2	2
INCITATIVO	INSTRUCCIÓN	Consigna	1-O	1-O—1E	2-O—2-E
		Aviso	1-O	2-O—1E	3-O—2E
		Receta de cocina	—	1-O—1E	2-O—2E
		Reglas de juegos	1-O	2-O—1E	3-O—2E

— ⁹ Leyenda: 1 - Iniciación 2 - Profundización 3 - Afianzamiento 4 - Recuerdo

INCITATIVO	INSTRUCCIÓN	Normas funcion.			
		Itinerario	1-O	2-O—1-E	3-O—2-E
		Anuncio	1-O—1-E	2-O—1-E	3-O—2-E
			1-O—1-E	2-O—2-E	2-O
INCITATIVO	CONVERSACIÓN	Diálogo	1-O—1-E	2-O—2-E	3-O—2-E
		Coloquio	—	1-O	2-O
		Teléfono	1-O	2-O	2-O—1-O
INCITATIVO	DRAMATIZACIÓN	Historieta	1-O—1-E	2-O—2-E	2-O—2-E
		Anuncio	1	2—1-E	2—2-E
		Cuento	1	2—1-E	2—2-E
		Fábula	—	1-O	2-O—1-E
ESTÉTICO-LÚDICO	NARRATIVA DIALOGADA DESCRIPTIVA	Nota	1 - O - E—2 - O	2 - O - E—3 - O	3 - O - E—4 - E
		Historieta dibuj.	1 - O - E	2 - O - E	2 - O - E
		Trabalenguas	1 - O	2 - O—1 - E	3 - O—2 - E
		Retahílas	1 - O	2 - O—1 - E	3 - O—2 - E
		Romances	1 - O	2 - O—1 - E	2 - O—2 - E
		Guión	—	—	1 - E
		Drama	1 - O	2 - O	2 - O
		Cuento	1 - O—1 - E	2 - O—2 - E	2 - O—2 - E
		Poema	1 - O—1 - E	2 - O—2 - E	2 - O—2 - E
		Canción	1 - O	2 - O—1 - E	2 - O—2 - E
		Carta	1 - E	2 - E	2 - E
		Tarjeta postal	1 - E	2 - E	3 - E

BIBLIOGRAFÍA CITADA

CASSANY, D. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó. Barcelona, 1993.

COLOMER, T., RIBAS, T. y UTSET, M. "La escritura por proyectos: «Tú eres el autor»" (26-28). En *Aula de Innovación Educativa*, nº. 14. Graó. Barcelona, 1993.

LLEDÓ, Emilio. *El silencio de la escritura*. Centro de estudios constitucionales. Madrid, 1998.

MAN, Paul de. *Resistencia a la teoría*. Visor. Madrid, 1990.

PELEGRÍN, A. M. *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Cincel. Madrid, 1982.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

ALLER, C. et alii. *Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer*. Marfil. Alcoy, 1991.

CARRILLO, E. *Dinamizar textos*. Alhambra. Madrid, 1987.

CASSANY, D - LUNA, M. - SANZ, G. *Enseñar lengua*. Graó. Barcelona, 1994.

CASSANY, D. *La cocina de la escritura*. Anagrama. Barcelona, 1995.

COROMINA, E. - RUBIO, C. *Técnicas de escritura*. Teide. Barcelona, 1989.

FRANCO, A. *Escribir: un juego literario*. Alhambra. Madrid, 1989.

JIMENO, P. et al. *Manual del cuentacuentos*. Teide. Barcelona, 1988.

MORENO, V. *El deseo de escribir*. Pamiela. Pamplona, 1994.

MOTOS, T. Et alii. *Expresión escrita*. Alhambra. Madrid, 1988.

RECASENS, M. *Cómo jugar con el lenguaje*. Ceac. Barcelona, 1989.

RIUS ESTRADA, M^a Dolores. *Lenguaje oral*. H. Seco Olea. Madrid, 1987.

RODARI, G. *Gramática de la fantasía*. Aliorna. Barcelona, 1988.

RUEDA, R. *Recrear la lectura*. Narcea. Madrid, 1994.

SARTO, M. *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. SM. Madrid, 1993.

SOLE, Isabel. *Estrategias de lectura*. Graó. Barcelona, 2000.

TALLER DE ESCRITURA A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS DE LA T.V.

Amalia Reina Giménez
Universidad de Córdoba

INTRODUCCIÓN

1. Nuestra meta: ver la televisión para escribir en el periódico.
2. ¿Para quién y sobre qué vamos a escribir?
3. ¿Qué pensamos sobre los programas de televisión?
4. ¿Qué y cómo publicaremos en el periódico?
5. ¿Para qué ha servido el taller?

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

El objetivo de estas páginas es contar la historia de un taller de escritura al que los propios niños llamaron "Entre cables y letras". Este título transmitía la sensación que teníamos veinte niños y niñas de cuarto de primaria, su tutora y dos investigadoras que participamos en esta experiencia durante cuatro meses alrededor de tres horas semanales y describe los objetos que fueron protagonistas de esta historia. Por una parte, la televisión y sus cables y, por otra, las letras de los textos que producían tras ver en la pantalla sus programas favoritos.

Las personas adultas que participamos en el taller éramos conscientes de que es importante enseñar a leer y escribir, pero lo que le parece más difícil es llegar a saber cómo hacerlo. No se trata sólo de dibujar letras bonitas, de descifrar la página de un libro de texto o de llenar una hoja en blanco. Nuestro propósito era que el discurso oral y escrito se "llenara" de un contenido más reflexivo y crítico ante estos medios de comunicación y, lo que es más importante, que la escritura resultara realmente significativa en un contexto comunicativo real y más próximo a contenidos cotidianos que a los tradicionales libros de texto.

Para ello decidimos contextualizar la producción de los textos escolares en la publicación de un monográfico sobre televisión en la sección infan-

til del periódico local que se publicaba semanalmente ("Cordobilla" del "Diario Córdoba"). De este modo, el taller se convirtió en una actividad lúdica en el que era fácil introducir métodos innovadores apoyados, por una parte, en el trabajo en grupo en el que participaban activamente los niños, las niñas y las personas adultas y, por otra, en el uso de la televisión y el periódico como instrumentos que contribuyen a facilitar la comunicación con una audiencia ausente del contexto inmediato.

Aludiremos ahora a algunas ideas que han contribuido a definir el *marco teórico* en el que se apoyaban las prácticas educativas de nuestro taller. En primer lugar, consideramos que la televisión tiene un lenguaje propio que necesita ser interpretado y, esto es algo que la escuela puede y debe enseñar con el fin de favorecer la alfabetización en los medios audiovisuales¹. Nos parece importante, por tanto, destacar la idea de que comprender la televisión, lo mismo que acercarse al lenguaje escrito, no son procesos pasivos sino actos de diálogo, "la respuesta a un signo utilizando otros signos"²; en otras palabras, la televisión es un instrumento simbólico que exige de la persona una respuesta. En este sentido, cada respuesta supone la participación activa en el lenguaje de la comunicación. Escuchar y ver exige interpretar el texto que se tiene delante y en el que están presentes diferentes lenguajes.

En esta línea, consideramos que para lograr la alfabetización en los medios, los pequeños deben *re-leer los discursos*³ que se transmiten a través de ellos, lo que para nosotras *significa re-escribir* los contenidos televisivos para lograr el control de este discurso. Es decir, leer es descubrir las conexiones entre el texto y el contexto del texto y también conectar el texto/contexto con mi contexto, el contexto del lector. En otras palabras, la crítica ha de conectarse a la vida cotidiana y a las experiencias de los estudiantes, a través de las cuales construyen su identidad y se dibujan como medio para criticar la cultura dominante. Por último, sólo matizar que no consideramos a esta re-lectura y re-escritura como un hecho aislado, sino que está inmerso en un contexto social desde el que se atribuyen significados.

Al mismo tiempo, creemos que las actividades relacionadas con la lecto-escritura o el hecho de ver la televisión no son procesos aislados sino que están estrechamente relacionados con la capacidad de utilizar y explotar

¹ PÉREZ-TORNERO, J. M. *El desafío educativo de la televisión*. Paidós. Barcelona, 1994.
PÉREZ-TORNERO, J. M. (Ed) *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Paidós. Barcelona, 2000.

² BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination* (M. Holquist Ed.). University of Texas Press. Austin, TX., 1981.

³ SHOLLE, D., & DENSKI, S. "Critical media literacy: reading, remapping, rewriting". En McLAREN, P., HAMMER, R., SHOLLE, D. & REILLY, S. (Eds.) *Rethinking media literacy. A critical pedagogy of representation*. Peter Lang. New York, 1995. Págs. 7 – 33.

un conjunto de recursos culturales. En este sentido, seguimos de cerca a quienes consideran que se trata de habilidades que trascienden el conocimiento individual, ya que el hecho de dar sentido a un medio es algo que se produce en relación con determinadas prácticas sociales y que se relaciona, al menos parcialmente, con el lenguaje oral⁴. Considerando que comprender la televisión activamente puede requerir habilidades específicas, lo mismo que el uso de la lengua escrita, resultan útiles las aportaciones de Street y Buckingham⁵ en relación con el concepto de habilidades letradas. Consideran que dichas habilidades, asociadas al uso de un determinado lenguaje, no pueden independizarse del contexto en el que se utilizan, no suponen cualidades inherentes sino más bien socialmente construidas. En su opinión, lo que significan depende del proceso en que se aprende, las metas de quien las usa y las instituciones en las que están presentes. Existe, por tanto, no sólo una alfabetización sino múltiples.

1. NUESTRA META: VER LA TELEVISIÓN PARA ESCRIBIR EN EL PERIÓDICO

En un intento de contar esta experiencia innovadora debemos tener en cuenta que puede hacerse desde diferentes perspectivas. Por una parte, la de los más pequeños que participaron en el taller que parecían limitarse, al menos al principio, a considerar el aprendizaje como un juego, y por otra, la de las personas adultas que nos acercamos a este contexto con un doble objetivo: 1) explorar cómo la televisión puede convertirse en uno más de los instrumentos culturales presentes en las aulas y 2) analizar cómo adquieren muchos de los patrones que organizan el uso de la escritura en los medios de comunicación.

Siguiendo a los autores Connelly & Clandinin⁶ consideramos que debemos escuchar las dos voces que van a reconstruir esta historia. De este modo, el texto que los propios niños y niñas realizaron nos abre camino para empezar a conocer la trama de la historia, cómo se sucedieron los hechos, qué papel jugaron los personajes, etc. Fue escrito hacia el final del curso, lo que implica que los pequeños habían construido ya su propia representación de lo ocurrido:

⁴ BUCKINGHAM, D. (Ed.) *Children Talking Television: the making of television literacy*. The Falmer Press. Londres, 1993. OLSON, D. "Television and literacy. Children y television". *A challenge for Education*. Praeger: 1987. Págs. 145-152. OLSON, D. R. *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press. New York, 1994.

⁵ STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press. Cambridge, 1984. BUCKINGHAM, D. Op. cit. 1993.

⁶ CONNELLY, F.-M., & CLANDININ, D.-J. "Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa". En LARROSA, J., ARNAUS, R., FERRER, V., LARA, N. P. D., CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J. & GREENE, M. (Eds.) *Déjame que te cuente*. Laertes. Barcelona, 1995. Págs. 11-59.

Córdoba 26-3-98

Editorial

¡Hola! Somos los niñas y niños del C.P. Averros de "Córdoba". Esperamos que os guste lo que hemos escrito este año en el taller de escritura sobre la "T.V." y el "periódico". A esta clase la hemos llamado "Taller de Escritura" porque es un taller donde escribimos muchas cosas.

En el taller de escritura somos 19 niños y niñas y además viene Manoli que es una niña de 2º de E.S.O. A la que le gusta mucho escribir. Hemos formado 4 grupos para trabajar en equipo. Inulía, Alar y Mercedes nos ayudan a pensar, así es más fácil escribir.

El año pasado hicimos un libro de cuentos, éste hemos escrito un Cordobilla sobre la televisión.

Para aprender a hacer el "Cordobilla" fuimos donde fabrican y hacen el periódico "Córdoba". Después, en la

clase hemos opinado sobre los programas de la "televisión". También muchas veces vemos cintas de vídeo pero no solo por verlas, las vemos para luego hablar de lo que hemos visto. Hemos hablado de las partes del "periódico" y de lo que opinamos sobre la "televisión" si nos gustan las series de Pesadillas y Sister Sister, que opinamos de Calimero y Bola de Dragón Z 2... etc.

Para hacer todo lo que van a ver hacíamos varias cosas: 1º Hablar 2º Inventar 3º Escribir 4º Leerlo a otros niños 5º Pasarlo a limpio y 6º Ponerlo en el periódico. En algunas veces hemos hecho dibujos. Algunas escritas son divertidas, otras originales, serios, cortos y largos. En el "Cordobilla" solo vamos a poner los mejores. Los más graciosos y los que sean un poco largos.

Figura 1. La historia del taller contada por los niños y niñas.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva como investigadoras, lo que nos interesa resaltar son tres momentos que se distinguen en función de las metas que los participantes asumen en cada uno de ellos. Así, en las cuatro primeras sesiones nuestro objetivo era motivar a los pequeños para trabajar con el periódico y la televisión y crear un "efecto audiencia", es decir, *¿para quién y sobre qué vamos a escribir?*. En un segundo momento, durante las seis sesiones siguientes, la clase se centró en la discusión a partir de los contenidos televisivos más populares entre los pequeños. En este caso, el objetivo de las personas adultas, claramente explícito en muchas ocasiones, era doble: por una parte, favorecer el pensamiento crítico de los niños ante la televisión, apoyándose en el uso de la lengua oral y escrita como instrumentos de reflexión y análisis, y por otra parte, introducir en el aula situaciones más próximas a la vida cotidiana. Y, por último, en las dos sesiones finales tratábamos de preparar la publicación del periódico en donde se incluirían los escritos elaborados durante el taller de forma que resultara más atrayente y divertido. Sobra casi decir que si bien, en términos muy generales, estas preocupaciones

se suceden en el tiempo, nunca pueden entenderse como independientes. Es decir, en todo momento, niños y niñas tenían presente tanto su potencial audiencia como el contenido y la forma de su mensaje, pero, quizás, el peso de cada una de estas dimensiones de la situación fue variando a lo largo del tiempo que duró el taller. Nos detendremos ahora brevemente en cada una de estas fases.

2. ¿PARA QUIÉN Y SOBRE QUÉ VAMOS A ESCRIBIR?

Nuestro objetivo siempre fue crear una auténtica situación de comunicación en donde el desarrollo del lenguaje adquiere sentido para contar algo a los demás. Leer y escribir han sido siempre actividades sin las cuales las personas podríamos desenvolvemos en la vida cotidiana y, por esta razón, en la escuela debemos enseñar no sólo la escritura en sí misma sino la función que desempeña. En este sentido, ayudamos a que los niños fueran tomando el papel de escritores. Nos pareció que un buen comienzo sería visitar las instalaciones del periódico y ante ello se crearon expectativas importantes que se hablaban y, posteriormente, se escribían y leían: "Yo quiero aprender muchas cosas, por ejemplo: cómo se hace el periódico, cómo son las máquinas con las que se construye, y cómo se recicla el papel (...)". Son interesantes también algunas preguntas que se plantearon ante la visita: ¿es la redacción una fábrica de papel reciclado? ¿son más importantes los periodistas o las máquinas? ¿es lo mismo un libro que un periódico? ¿en qué se diferencia la televisión si en los dos sitios aparecen noticias?.

En contra de lo que habíamos pensado, resultaba especialmente difícil hacer comprender a los niños qué era un periódico, quizás eran menos habituales de lo que pensábamos en sus hogares y, desde luego, mucho menos que las pantallas de televisión. Por ello, empezamos recogiendo información sobre que significaba para ellos y para sus familias este medio de comunicación. Con este fin, veamos el texto que redactó una niña:

Un periódico es como una especie de libro que que también es para leer pero lees otras cosas: lees noticias malas, noticias buenas, opiniones de la gente, actualidad, educación, economía... A mí solamente me gusta leer algunas cosas.

Algunos niños mandan opiniones y esas opiniones salen en un periódico pequeño llamado Cordobilla

Hay muchas cosas que son importantes en el periódico: primero, los periodistas porque sin ellos no tendríamos información. Segundo, el teletipo porque si no existiera tendríamos que mandar un periodista a cada ciudad. Tercero, tener buena letra, porque si los periodistas no tuvieran buena letra no se entendería nada. Cuarto, el papel porque los periódicos están hechos de papel. Quinto, las máquinas de tinta porque son necesarias para imprimir. Sexto, que los periodistas tengan buena vista porque si no se podrían equivocar. Séptimo, participar todos en grupo porque así se trabaja más rápido y sale mejor. Y, por último, la información porque sin ella no se podía escribir nada en el periódico.

Victoria Vida de la Rosa

Figura 2. ¿Qué es el periódico?

Victoria nos da una idea de cómo ella entiende el periódico, algo necesario para que poco a poco, vaya tomando conciencia del medio en el que va a escribir. Podríamos diferenciar dos partes en su texto: primero, comienza definiendo lo que es un periódico: "es una especie de libro que también es para leer pero lees otras cosas". Es interesante ver cómo esta niña se da cuenta de que no toda la información es idéntica o se transmite de la misma manera. Por otro lado, en la segunda parte del texto, encontramos con detalle los aspectos que considera más importantes en el periódico. Al observar su texto,

podemos pensar que se trata de una simple enumeración. Realmente lo es, pero en este caso, la organización fue una sugerencia de las personas adultas con el objetivo de que la niña fuera comprendiendo que cada uno de sus juicios tenía valor por sí mismo, algo que podía ser difícil de entender en su primera versión. Lo que nos gustaría resaltar en este contexto es que la escritura fue un instrumento fundamental para ayudarle a pensar.

La lectura de los textos realizados da lugar a interesantes discusiones en el aula y nos permite darnos cuenta de que educadoras, aprendices y sus familias no estábamos demasiado cerca en relación con nuestras opiniones sobre estos dos medios de comunicación. Veamos ahora algunas opiniones de las familias:

"A mi madre le gusta más la televisión porque dice que en el periódico no vienen más que sucesos y no le gusta leer"

"A mi padre le gusta más el periódico local porque además de las noticias diarias hay otras historias de diversos asuntos"

"A mi padre le gusta más la televisión porque le entretiene más y porque en la televisión dicen lo mismo y el periódico tiene que ir a comprarlo y ese dinero se lo puede ahorrar"

Las dudas se fueron multiplicando, pero la visita a las instalaciones del Diario Córdoba, en donde los niños publicarían sus trabajos al terminó del taller, ayudó a comprender que para colaborar en el periódico es importante tener algo que contar y sobre todo, anticipar lo que más gustará a los lectores. Veamos el texto que realizó un niño:

"Yo opino que lo más importante del periódico son las máquinas con las que sacan las noticias que luego salen en el periódico, porque sin las noticias ¡no hay periódico!. También es importante el papel porque si no, ¿dónde se escriben las noticias? Mucho más importante es que la gente lea el periódico porque si no, ese periódico se extingue".

Tras estas actuaciones, veremos a continuación, cómo en la clase, una vez creado lo que nosotras hemos llamado "el efecto audiencia" se comenzó a trabajar el contenido propiamente dicho de la programación televisiva.

3. ¿QUÉ PENSAMOS SOBRE LOS PROGRAMAS DE TELEVISIÓN?

Los niños, las niñas y las personas adultas, tras sucesivas discusiones en el aula, consideramos que si la televisión era más popular que el periódico, sería un tema interesante para los lectores y lectoras del "Cordobilla". Por esta razón, la televisión se convirtió en el tema de un número monográfico y

durante las seis sesiones siguientes, vimos en clase diferentes programas de televisión que los propios niños y niñas iban trayendo con el fin de discutir y escribir sobre ellos. La secuencia se repetía "Ver la TV – hablar sobre ello – escribir nuestras opiniones para otros niños". Las intervenciones, al principio, eran superficiales, no estaban justificadas y se repetía continuamente lo que muchas veces se ha oído. Veamos, como ejemplo, uno de los comentarios ante la serie "Pesadillas", un programa que se emitía en ese momento dentro de la programación infantil: "Yo opino que los niños como yo, de nueve o diez años, no deberían ver estas series. Pesadillas es para más mayores". Poco a poco esta forma de expresión fue cambiando y los comentarios fueron cada vez más personales: "no hay que olvidar que los personajes malos solamente están interpretando un papel, es decir, no tienen por qué ser malos en realidad". Es muy interesante observar que siempre hubo opiniones poco esperadas entre las personas adultas: "los anuncios los ponen para que la gente compre las cosas que anuncian y porque mientras están haciendo una película, los actores tienen que descansar".

Como es fácil suponer, cada programa televisivo que analizamos nos llevó a discutir sobre contenidos diferentes. Así, cuando trabajamos el episodio "La Máscara" de la serie "Pesadillas", el tema del discurso se centró en criticar estos contenidos televisivos y el mundo de valores que ofrece la televisión. Algo parecido ocurre cuando los pequeños ven un capítulo de la serie "Sister, sister" o de los dibujos animados "Calimero" y la "Bola de Dragón"; en estos casos, el contenido de la discusión gira en torno a los valores sobre la diversidad familiar y la violencia respectivamente. En cambio, cuando se trabaja con otros formatos televisivos como son los *anuncios*, la meta es ayudar a los niños a tomar conciencia del lenguaje audiovisual de una forma crítica y, especialmente, del doble discurso presente en la publicidad.

Con el fin de comprender mejor algunas actividades que contribuyeron a formar "personas críticas" ante los textos de la televisión, merece la pena detenernos por un momento en el papel que desempeñó la práctica de ofrecer a nuestros potenciales lectores y lectoras, reconstrucciones críticas y alternativas de los programas de TV. En otras palabras, una vez vistos y comentados los programas de la tele, fue necesario con el objeto de mejorarlos inventar otros que los propios niños y niñas prepararon a partir de los que habían analizado. Veamos, por ejemplo, la multitud de cambios que introdujeron en uno de los anuncios de la Compañía Telefónica que en ese momento tenía una gran popularidad entre los pequeños.

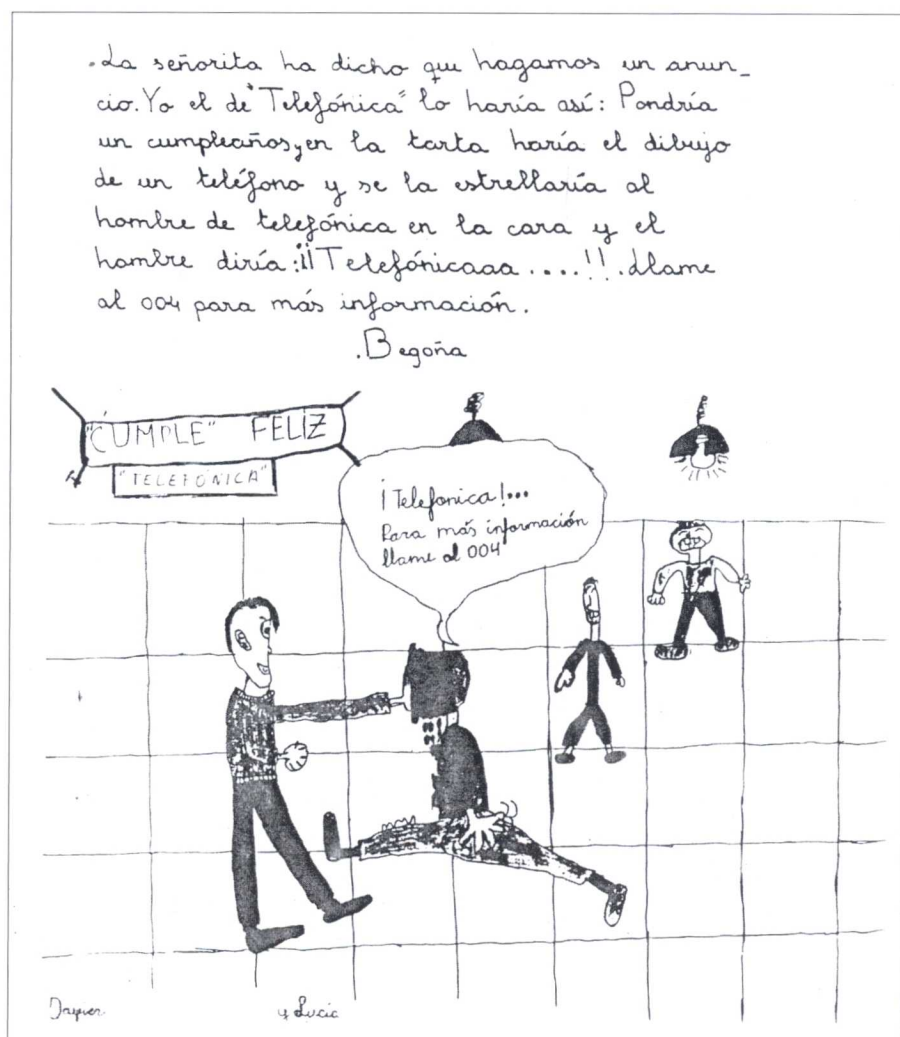


Figura 3. Dibujo y textos alternativos al anuncio de "Telefónica"

Nos parece importante mostrar cómo el lenguaje gráfico y el discurso escrito desempeñan papeles complementarios, algo que fue muy frecuente en las distintas sesiones que compartimos con los pequeños. Observando a los niños mientras los componían, nos dimos cuenta de que la expresión escrita se convertía en un importante instrumento para generar el anuncio alternativo. Begoña (figura 3), por ejemplo, pensó, comentó y finalmente escribió su propuesta, pero no pudo representarla gráficamente: "no me sale" repitió en varias ocasiones. El dibujo, realizado de acuerdo con el texto, fue elaborado por uno de sus compañeros. Hay que insistir, en cualquier caso, en que la niña construyó el anuncio como una respuesta a la tarea que planteó la profesora. Ella misma lo expresa con claridad: "la señorita ha dicho que hagamos un anuncio", a partir de allí ofrece su propia alternativa.

4. ¿QUÉ Y CÓMO PUBLICAREMOS EN EL PERIÓDICO?

Poco a poco, el material publicable fue aumentando, la información para incluir en el Cordobilla estaba cada vez más definida y era necesario comenzar a seleccionarla y organizarla, progresivamente se fue iniciando lo que hemos llamado "la fase de publicación". Era importante tomar conciencia de que el periódico es algo distinto al cuaderno escolar y, por ello, fue necesario darle el formato más adecuado para que aparecieran en un medio de comunicación. Revisar algunos de los números ya publicados por el diario resultó especialmente útil. Estábamos ante un modelo abierto, podíamos hacer algo similar pero teníamos la puerta abierta a la creatividad de nuestras propias opciones. Enseguida descubrieron que era preciso ir preparando una maqueta en la que nuestros textos se insertarían. La ocasión dio lugar a interesantes conversaciones de temas tan variados como las distintas secciones del periódico, los formatos televisivos, la diferencia entre ambos medios, etc. Niñas y niños elaboraron su propia maqueta en el cuaderno a la vez que las personas adultas les dábamos alguna indicación en la pizarra. A modo de ejemplo aparece una de estas maquetas en la figura 4.

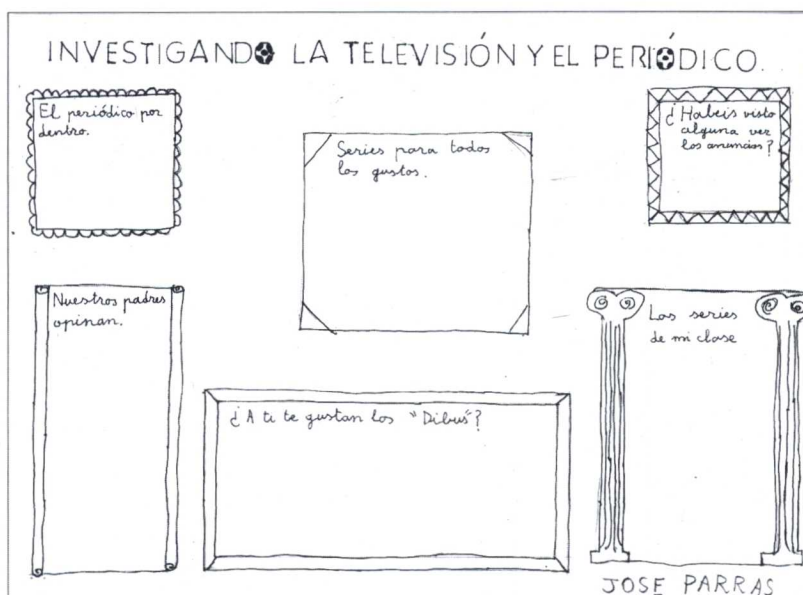


Figura 4. ¿Cómo organizar la información en el periódico?: la maqueta.

Es importante señalar que para construir las maquetas fue necesario recorrer de nuevo el camino seguido. Recordamos cada uno de los grandes apartados en relación con los cuales habíamos revisado los programas de TV. Realmente correspondían a los distintos formatos televisivos. Habíamos empezado por las series, a continuación se habían trabajado los anuncios, los

dibujos animados y las series alternativas. Cada uno de estos formatos tendría un lugar en el periódico local. A partir de ese momento todavía nos quedaban dos tareas. Revisar los textos que, finalmente, se enviarían a la redacción del periódico y escribir la introducción, a ellas nos referiremos a continuación.

Revisar los textos con una meta concreta, en este caso, el que fueran perfectamente legibles para una potencial audiencia, convirtió la tarea de revisar, habitualmente ardua, en algo incluso agradable. El papel de las personas adultas cobró mayor relevancia, si bien nuestra misión fue algo distinta a lo que podría entenderse en una clase tradicional. Es decir, nuestro papel no consistía en hacer explícitas las normas de un lenguaje gramatical correcto sino en complementar la actividad de los pequeños. Ellos leían entre sí sus textos, y hay que destacar que llegaron a usar esa estrategia de una forma espontánea. Se preguntaban entre ellos si los textos que habían escrito podrían entenderlos otras personas. Cuando las dificultades no podían resolverlas por sí mismos preguntaban a las personas adultas. Nuestras intervenciones se orientaban, sobre todo, a mejorar tanto la estructura como la forma del texto. En cualquier caso, siempre se buscaba y negociaba el acuerdo del niño o la niña que eran, realmente, los verdaderos autores. Podríamos decir que, en esos momentos trabajábamos en la zona del desarrollo próximo: niños y niñas podían lograr en colaboración con otras personas algo que ellos consideraban que no podían lograr por sí mismos. Por otra parte, buscábamos que los niños fueran conscientes de que estábamos ante un trabajo colectivo. Por ello, los textos fueron corregidos y firmados en grupo. De esta forma, todos los nombres aparecerían en el periódico sintiendo que era un trabajo "de todos". No contentos con colocar tan sólo unos pocos, publicamos también un libro con todos los trabajos que habían realizado durante el taller y que podrían enseñar a sus familiares y amigos e incluso guardar en su biblioteca.

En este punto había llegado ya el momento de elaborar un texto colectivo e introductorio que sirviera de "editorial". Hemos de reconocer que la tarea no fue sencilla. Para facilitarla, pensamos que cada niño o niña podría escribir su propio texto y, posteriormente, con las ideas que fueran comunes iríamos construyendo uno nuevo entre todos. El resultado final fue el texto con el que comenzamos este artículo con el fin de reconstruir esta historia desde la perspectiva de los pequeños (figura 1). Lo que interesa resaltar es que niños y niñas reconocen con gran claridad el proceso que habitualmente se seguía en el taller y al que aquí hemos hecho referencia: "1º hablar, 2º inventar, 3º escribir, 4º leérselo a otros niños, 5º pasarlo a limpio y 6º ponerlo en el periódico.

Finalmente, el periódico fue publicado en abril, mucho tiempo después de haberlo comenzado.

5. ¿PARA QUÉ HA SERVIDO EL TALLER?

Resulta difícil resumir en pocas líneas el significado que como docentes y aprendices, ha tenido para nosotras la participación en el taller de escritura. Entre todo lo que puede sugerirse debemos, quizás, destacar una idea. Esta experiencia ha contribuido a que las personas adultas nos hayamos acercado a los intereses de los niños queriendo ver y entender la TV desde su perspectiva. Pensamos, por otra parte, que también los pequeños se han aproximado a ella desde nuestros ojos de adultos. En suma, hemos compartido una forma de ver el mundo y éste es el contexto en el que determinados significados culturales se han ido revisando e interiorizando, buena prueba de ello son las conversaciones que mantuvimos en el taller y los textos escritos que en él se produjeron.

Hay que destacar, por otra parte, que un instrumento como la escritura, al que niños y niñas atribuyen normalmente un significado escolar, ha adquirido un nuevo significado, de carácter eminentemente social y comunicativo pero que, a la vez, es un instrumento de pensamiento que contribuye a facilitar la reflexión y, en el caso concreto de este taller, la aproximación crítica a los contenidos de la televisión.

Esta experiencia, finalmente, nos hace pensar que en la escuela deben introducirse nuevos medios didácticos y nuevas formas de usarlos. Teniendo en cuenta que de este modo estaremos mejor preparados para entender la información que procede de los diferentes medios de comunicación que están presentes en el siglo veintiuno.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, A. "El drama es que no hay drama. Algunas claves para interpretar los efectos de la televisión". Tema monográfico: Creciendo con la televisión. *Cultura y educación*, 5. 1997. Págs. 69-81.

BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination* (M. Holquist Ed.). University of Texas Press. Austin, TX., 1981.

BUCKINGHAM, D. (Ed.) *Children Talking Television: the making of television literacy*. The Falmer Press. Londres, 1993.

CONNELLY, F.-M., & CLANDININ, D.-J. "Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa". En LARROSA, J., ARNAUS, R., FERRER, V., LARA, N. P. D., CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J. & GREENE, M. (Eds.) *Déjame que te cuente*. Laertes. Barcelona, 1995. Págs. 11-59.

OLSON, D. "Television and literacy. Children y television". *A challenge for Education*. Praeger. 1987. Págs. 145-152.

OLSON, D. R. *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press. New York, 1994.

PÉREZ-TORNERO, J. M. *El desafío educativo de la televisión*. Paidós. Barcelona, 1994.

PÉREZ-TORNERO, J. M. (Ed) *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Paidós. Barcelona, 2000.

SHOLLE, D., & DENSKI, S. "Critical media literacy: reading, remapping, rewriting". En McLAREN, P., HAMMER, R., SHOLLE, D. & REILLY, S. (Eds.) *Rethinking media literacy. A critical pedagogy of representation*. Peter Lang. New York, 1995. Págs. 7 – 33.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press. Cambridge, 1984.

"MOMENTOS" PARA LEER Y ESCRIBIR EN EL AULA

Gloria Domínguez Chillón
C. P. "Cristóbal Colón". Valladolid

PRESENTACIÓN

1. Contexto

2. Enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito

3. ¿Cómo enseñamos?

4. Principios que orientan nuestra práctica

5. ¿Qué tipo de actividades hacemos?

6. Para finalizar

BIBLIOGRAFÍA

PRESENTACIÓN

El espacio de un artículo es muy escaso para dar una visión teórica y a la vez práctica del lenguaje escrito (L.E.), y máxime cuando queremos mostrar materiales que han realizado los niños tanto individualmente como en grupo. En este sentido, parece más acertado y útil centrarnos en una visión práctica del L.E., por considerarla como algo personal y específico de cada maestra. La teoría, sin embargo, está más al alcance de todos y por otra parte, se puede inferir a partir de esa práctica y no al contrario. Por tanto, trataré de mostrar mi forma de "hacer" en el aula respecto a estos contenidos.

Tras una breve introducción sobre el planteamiento educativo que subyace a la exposición, veremos una panorámica general del aula donde se han desarrollado las actividades y experiencias que presentaremos con el fin de facilitar su contextualización. Después, continuaremos con el desarrollo de los contenidos, ilustrados con materiales gráficos para facilitar y amenizar su comprensión.

1. CONTEXTO

Para facilitar la comprensión de nuestra experiencia, parece necesario explicitar las características tanto físico-ambientales como educativo-didácticas del colegio donde trabajamos. En cuanto a las primeras, nuestro colegio, Cristóbal Colón, está ubicado en un barrio periférico de Valladolid y sus parámetros económicos y socioculturales están considerados de tipo medio bajo. Respecto a las segundas, queremos resaltar, aunque sólo sea enumerándolos, aquellos principios que sustentan y orientan nuestro quehacer educativo. Su finalidad es fundamentalmente potenciar en los niños:

- _ La autonomía.
- _ La interacción y colaboración.
- _ Los valores sociomorales y afectivos.
- _ La reflexión y el pensamiento crítico y creativo.
- _ La colaboración con las familias y el entorno.

Nuestro planteamiento, en resumen, se sitúa en un enfoque global de los procesos de enseñanza y aprendizaje: modelo didáctico constructivista, interactivo y colaborativo.

2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO

En cuanto a nuestra forma de entender la enseñanza y aprendizaje del L.E. desde las edades más tempranas (nos referimos a la lectura y la escritura indistintamente), nuestra postura se basa en el convencimiento de que es algo bueno, útil, posible y altamente recomendable.

Varias razones sostienen esta postura:

- Formales
- Basadas en la investigación
- Basadas en la práctica

2.1. Razones formales

A pesar de no contemplarse como obligatoria la enseñanza y aprendizaje del L. E. en esta etapa, se destaca su importancia como una forma de comunicación, información y disfrute; se indica que debemos interesarnos en él y valorarlo, así como responder a todos los interrogantes que al respecto planteen los niños.

Otro objetivo prioritario en Educación Infantil es la observación y exploración del entorno, descubrir su realidad cotidiana, sus características más significativas. ¿Qué pasa con la escritura? ¿No está presente y forma parte de esa realidad cotidiana? El niño interactúa constantemente con el medio y es impensable que no construya sus propias concepciones también sobre el L.E. Se trata por tanto de cumplir un principio educativo básico: partir de los conocimientos previos de los niños, y los pequeños saben mucho sobre estos contenidos. Cuando llegan al aula conocen su sentido real aunque no sean conscientes de ello. Aprenden desde pequeños lo que es la lectura y la escritura, porque interactúan con su medio y dicho medio está plagado de lectura y escritura. Veamos algunos ejemplos que ilustran este conocimiento por parte de los pequeños, destacando entre paréntesis el sentido y función que en ellos subyace:

- Han recibido cartas en sus casas que les comunican noticias, informan sobre los más variados asuntos: comulga el primo tal día, los abuelos están en Benidorm, se bañan, le han comprado una camiseta, la tía va a tener un bebé, este mes pagamos tanto de luz, mi tío se compró una moto etc. (comunicar, informar).

- Durante los primeros días de clase cada vez es más frecuente que los pequeños compartan noticias como estas:

- _ "Mi hermano me trajo este libro de la biblioteca, va a aprender cosas de animales "pa" hacer los deberes del "cole": (comunicar, informar).

- _ "Mi primo me va a enseñar un juego de la video-consola pero tiene que aprenderlo de un libro que tiene muchos juegos" (informar, seguir instrucciones).

- _ "Me compró mamá este vestido porque vio en un papel de Pryca que costaba poco dinero" (informar).

- _ "Me dio mamá este papel "pa" que no te olvidaras de ponerme el abrigo y la bufanda en el recreo" recordar).

- Diariamente llevan cuentos para leerlos en clase (disfrutar, crear).

- Igualmente están habituados a interaccionar con el L.E. en actividades como estas:

- _ Leen en T.V., títulos de programas, de cuentos, de películas, leen letreros de las calles, almacenes...

- _ Conocen globalmente las letras de su nombre y a veces, leen y escriben algunas letras significativas del mismo...

- _ Conocen globalmente palabras significativas: marcas de productos de bebidas, de yogures, de zumos, vídeos, juguetes...

- _ Ven a sus padres hacer la lista de la compra en sus casas y comprar de acuerdo con ésta.

- Han aprendido algunas importantes características de la lectura:
 - _ saben coger un libro, situarlo para la lectura.
 - _ empiezan a leer por la portada, pasan las hojas una a una.
 - _ saben que hay una relación entre el texto escrito y el dibujo y los diferencian.
 - _ nos pueden contar una historia fijándose - leyendo las ilustraciones.
 - _ "leen" con una entonación especial, típica de lectura e incluso utilizan palabras y giros sólo propios del lenguaje escrito o de cuentos: "de pronto", "de repente", "érase una vez", "había una vez"...

Por supuesto que nos podemos encontrar con niños que no tienen estos conocimientos, lo que con bastante seguridad nos indica que en su medio familiar no han tenido oportunidad para experimentar con el lenguaje escrito (no han leído cuentos, no se valora la lectura y la escritura en su ambiente familiar).

No podemos olvidarnos de otra meta muy ambiciosa de esta etapa como es la consecución de la autonomía personal. Pues bien, el aprendizaje del L. E. contribuye en gran manera a esta autonomía, por cuanto en una sociedad letrada como la nuestra la alfabetización es un bien necesario (autonomía para aprender, para disfrutar, para comunicarse...). Isabel Solé¹ refrenda nuestro sentir cuando expresa que enseñar a leer comprensivamente es facilitar el aprender a aprender, es decir, que puede aprender de forma autónoma en multiplicidad de situaciones. Es la lectura como instrumento de aprendizaje. Por supuesto que no pretendemos unos lectores y escritores perfectos, ni tampoco que niños de estas edades consigan una autonomía total, lo que sí queremos es iniciar y desarrollar estos aprendizajes de acuerdo a las posibilidades de cada uno.

2.2. Razón que se apoya en la investigación

Además de las argumentaciones que provienen de los defensores de los aprendizajes precoces queremos hacer una breve referencia a investigaciones relacionadas con el fracaso escolar.

El éxito o fracaso escolar ha sido una cuestión que ha preocupado enormemente. Muchos sociólogos se han preocupado por analizar las causas de este fenómeno, relacionadas sobre todo con las clases sociales. Una interpretación muy frecuente centra el origen de las dificultades de quienes fracasan en la escuela en el lenguaje, y más concretamente en el lenguaje oral con sus implicaciones sociales.

¹ SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Graó-ICE. Barcelona, 1993.

Otros trabajos, sin embargo, comprobaron que no era el lenguaje oral, el origen de los problemas que llevaban al fracaso escolar, ya que las diferencias iniciales se diluían a lo largo de la escolaridad, y si el L. E. Se demostró que los niños que tenían dificultades con este aprendizaje, eran los más propensos al fracaso. El grado de control que el niño alcanza respecto al L.E. se convierte en el factor que en mayor medida incide en el fracaso escolar².

2.3. Razón práctica

La razón a mi juicio más poderosa, y mi experiencia y otras muchas así lo confirman, es que los niños quieren aprender, tienen gran curiosidad por aprender y nos demandan este aprendizaje. Para nosotros el problema no se centra tanto en el "cuándo" (aspecto también muy polémico en el que no vamos a entrar) sino en el "cómo" enseñar.

3. ¿CÓMO ENSEÑAMOS?

Siguiendo los pasos de Halliday³ nuestro intento para la enseñanza y aprendizaje del L.E. se centra en su uso con distintos y múltiples propósitos en una gran diversidad de contextos relacionados con necesidades significativas que su vida cotidiana le ofrece.

Y lo que no ofrece duda alguna es que cualquier adulto de nuestra sociedad lee o escribe para cubrir una determinada necesidad, aunque sólo sea la necesidad de jugar o crear. Pero si la lectura y la escritura están desvinculadas de las exigencias funcionales que la vida les presenta, entonces estas actividades tendrán para ellos poco sentido; como lo son para tantos niños, ejercicios aislados y carentes de significado. Esta concepción de aprendizaje del L. E., se alimenta fundamentalmente con la enseñanza del código de forma aislada por un lado, (presentando las grafías en un orden rígido) y el análisis fónico por otro. Se crea así un lenguaje escrito que sólo existe en la escuela, prescindiendo de aquello que conduce realmente a conocer el sentido profundo del L.E: crear textos, usarlos para comunicarse, disfrutar escribiendo...

*"Si deseamos hablar de "disposición para la lectura", verdaderamente deberíamos interpretarla en esos términos socio-funcionales. Un niño está "dispuesto" para el médium escrito cuando empieza a utilizar el lenguaje en los marcos ecológicos en los que la escritura es adecuada"*⁴.

² WELLS, Gordon. *Aprender a leer y a escribir*. Laia. Barcelona, 1988.

³ HALLIDAY, M.A.K. *EL lenguaje como semiótico social*. F.C.E. México, 1982

⁴ HALLIDAY, M.A.K. *EL lenguaje como semiótico social*. F.C.E. México, 1982. Pág. 267.

Se podría añadir a la cita que la labor del docente será diseñar dentro del aula, ese marco en el que el lenguaje escrito pueda cumplir funciones reales.

4. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN NUESTRA PRÁCTICA

Resumiremos en cuatro los principios que subyacen y orientan nuestra labor educativa respecto al L.E.:

Significatividad. Entendemos por significatividad que todas las actividades que realicemos con el L.E.:

- Tengan sentido y significado para el niño
- Que tengan interés y valor para él.
- Que estén conectadas con su vida.
- Que pertenezcan a su mundo vital.

Estos significados estarán conectados con el campo de significados sobre el que estamos trabajando en el aula (proyectos de trabajo).

Funcionalidad. Entendemos por funcionalidad la utilización de la lectura y la escritura con un sentido real, con una función real como la que se emplea en el mundo adulto. Sería deseable que el niño no entendiera que leer y escribir son tareas escolares, sino que son tareas interesantes en sí mismas.

Significativo y funcional son conceptos distintos pero que en la práctica están vinculados.

Exploración. Por explorar entendemos actuar en un medio desconocido con el fin de descubrirlo y conocerlo. Explorar significa también profundizar, cobrar un mayor conocimiento de algo previamente conocido. Hablar de la exploración como fundamento para la intervención didáctica supone que nuestra tarea será permitir y dar la oportunidad a los niños de que exploren el L.E. fundamentalmente permitiéndoles leer y escribir. En segundo lugar, facilitarles esa exploración, poniendo a su alcance todo el material y las condiciones precisas. Por último, en tercer lugar, estimularles, motivarles, alentarles a que lo hagan y valorar sus intentos. La mejor forma de explorar es escribir mucho y con distintas funciones, por lo tanto, hemos de motivar e impulsar a esta actividad.

En esta exploración conviene resaltar que las equivocaciones, los errores forman parte fundamental del proceso que sigue el niño y que hemos de considerarlas como algo constructivo en el sentido de que nos aportan lo que sabe y no sabe y el tipo de ayuda que precisa el niño.

Deben ser testigos en sus exploraciones, estar a su lado, hablar con ellos, sobre lo que hacen y por qué lo hacen, estar a su lado, apoyarle, elogiarle en sus intentos.

Ayuda. Ayudar lo entendemos aquí como orientar, facilitar, y promover el aprendizaje. Sin poner en duda que el niño es el sujeto activo de su propio aprendizaje, la ayuda de la maestra es importante, y en el tema tan complicado del L.E., imprescindible. Distinguimos entre ayuda específica y no específica.

Al hablar de ayuda no específica nos referimos a aspectos que aunque no están relacionados con la lectoescritura, sí contribuyen de forma importante a crear ese ambiente propicio, a facilitar los aprendizajes específicos. Nos referimos a la organización de los espacios (crear rincones de lectura y escritura), de los materiales (que tengan fácil acceso a ellos, que sean motivadores, agradables, que llamen la atención, que sean variados, etc.), del tiempo (darles tiempo para explorar), la consecución del ambiente letrado, la utilización de la lectura y escritura delante de los niños, etc.

La ayuda específica se refiere a dos aspectos: conceptos funcionales y a los conceptos específicos.

Los primeros, los funcionales, son los referidos al principio de funcionalidad del que acabamos de hablar y los específicos son los característicos del L.E.: como:

- Discriminar fonemas
- Discriminar grafemas
- Relacionar grafemas con fonemas
- Construir grafemas (hacer las letras)
- Seguir las reglas combinatorias convencionales.

Si queremos escribir mesa, hemos de combinar la M con la E, la S y la A. Si queremos escribir Rey León, combinaremos unas letras y no otras y además dejaremos un espacio y pondremos un acento en la O.

Los niños son los que aprenden, pero les es imprescindible nuestra ayuda. Ayuda que no nos parece suficiente y que conviene por ello hacerla extensiva:

- A las familias.
- A sus iguales dentro del aula
- A otros organismos como la Biblioteca del Colegio o Municipales
- A sus iguales fuera del aula: correspondencia interescolar.
- A la conexión con el primer ciclo de Primaria.

5. ¿QUÉ TIPO DE ACTIVIDADES HACEMOS?

Todas aquellas que sean útiles para percibir la utilidad y el sentido profundo del L.E. El mismo sentido que tiene en el mundo, en la vida real para los adultos: comunicar, informar, aprender, recordar, crear, seguir instrucciones de uso, disfrutar, etc.

A continuación, presentamos una serie de actividades que creemos responden a este propósito.

A: Rutinas

En primer lugar nos centraremos en las actividades que diariamente realizamos como rutina, independientemente de muchas otras que surgen de forma espontánea o planificada y puedan realizarse tanto en rincones como en sus mesas y de forma individual o grupal. Veamos cómo es un día en el aula respecto a este tipo de actividades establecidas como rutinas.

Entrada. Buscar su nombre en las perchas y en el baby, a veces puede estar mal colgado. Su nombre no sólo le identifica a él sino que se utiliza para marcar sus pertenencias, lo que es suyo, lo mismo que ocurre con el nombre que ponemos a diario en los trabajos que realizan, en su diario, en sus libros, o en las carpetas dónde guardan sus trabajos.



Imagen 1. Entrada

Nombres de los niños que se sientan al lado de la "seño" en el corro. Esta actividad surgió como una solución para evitar conflictos a la hora de sentarnos en el corro, ya que el interés por conseguir un puesto al lado de la "seño" era motivo de discusiones y peleas. Decidimos colocar una lista con todos los nombres y cada día marcar dos: a los que correspondería sentarse a mi lado. Escribimos también los nombres en el encerado y trabajamos las analogías: similitudes y diferencias entre las letras de los nombres de ambos.

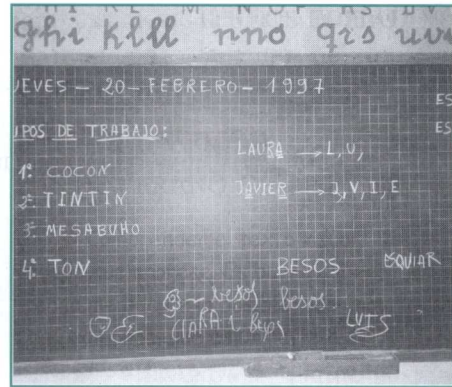


Imagen 2a y b. Nombres de los niños que se sientan al lado de la "seño" en el corro.

Fecha. A continuación, ponemos la fecha en el encerado con el día de la semana, mes y año. Es necesario disponer de estos datos y no sólo como información en sí misma, sino como útil a la hora de fechar cualquier escrito: cartas, secretos, anotaciones en los diarios...



Imagen 3. Fecha

Calendario. Los dos mismos niños que se sientan a mi lado, y por el mismo motivo, realizan esta actividad. En la parte lateral de un armario visible por todos desde el corro, colocamos de forma fija (utilizamos velcro) unos cuadros con el dibujo representativo de los estados más comunes del tiempo: nublado, lluvioso, sol y tormenta, así como una hoja de calendario ampliada con todos los días del mes. En una caja, guardamos cinco etiquetas adhesivas con los días de la semana y las palabras que definen los estados más habituales del tiempo.

Observando previamente por la ventana, se trata de colocar cada etiqueta en su lugar correspondiente y tachar en la hoja del calendario el día anterior. Es una actividad complementaria a la anterior.



Imagen 4. Calendario

Frase noticia. Cada niño expresa mediante una frase aquello importante y significativo que quiera comunicar al grupo. Yo las escribo en mi diario para decidir mediante votación cuál de ellas ha resultado ganadora. Su autor la escribirá solo, con mi ayuda o la de otros compañeros, según la edad y/o las circunstancias. Después de enseñar al resto de los compañeros, se coloca en un lugar visible destinado a este fin. La frase, desde el punto de vista del L.E. ha cumplido su finalidad: el niño ha propuesto y escrito la noticia para comunicar a los demás, parte de su experiencia personal que desea dar a conocer, razón por la que se hace público el texto escrito para que los destinatarios puedan acceder a él.

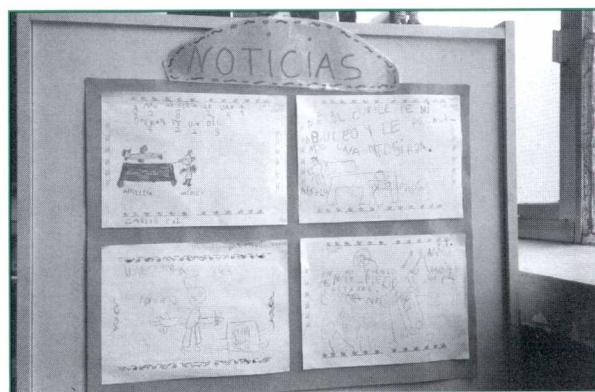


Imagen 5. Frase noticia

B: Rincones.

Como sabemos, una de las formas de organizar los espacios, materiales y las tareas, es mediante los llamados rincones. Como su número y fun-

ción pueden variar, nos vamos a centrar en aquellos que son más propicios para recrear situaciones referidas al L.E.

Rincón del Tiempo. Ya explicamos al hablar del calendario, su sentido y utilidad.

Rincón de Experimentos. En este rincón, la lectura tiene una función muy clara. Hacer experimentos no sólo supone la manipulación de materiales, sino que también implica una utilización secuenciada y cuidadosa para alcanzar el fin propuesto. Para ello es necesaria una lectura atenta y precisa tanto de los materiales concretos a utilizar, como de los pasos a seguir durante el proceso de realización.

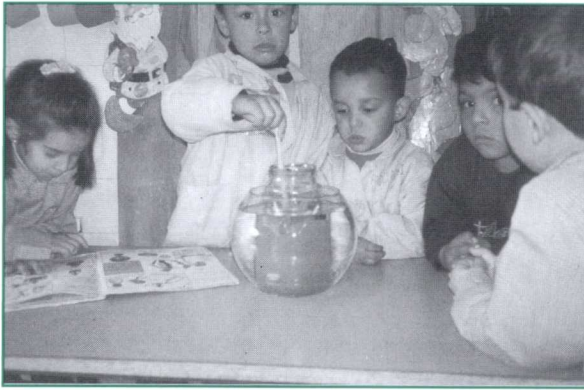


Imagen 6. Rincón de experimentos

Rincón de Escribo. Como su nombre indica, aquí se realizan todo tipo de actividades cuyo protagonista es el L.E.: cartas, secretos, regalos, cuentos, trabajos para hacer la revista o el periódico, poesías, adivinanzas...

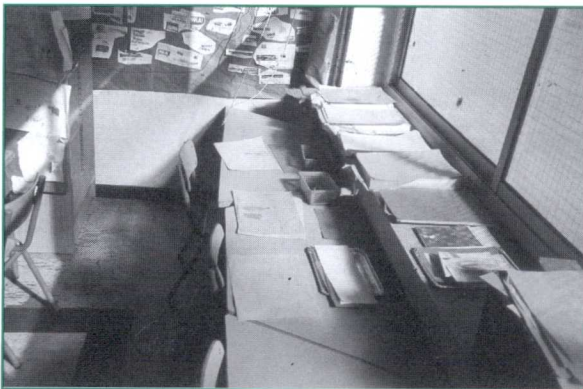


Imagen 7. Rincón de escribo

Rincón de Leo. Incluye cualquier tipo de actividad que suponga leer. Fundamentalmente se leen cuentos, revistas, cartas, catálogos, periódicos, libros de todo tipo...

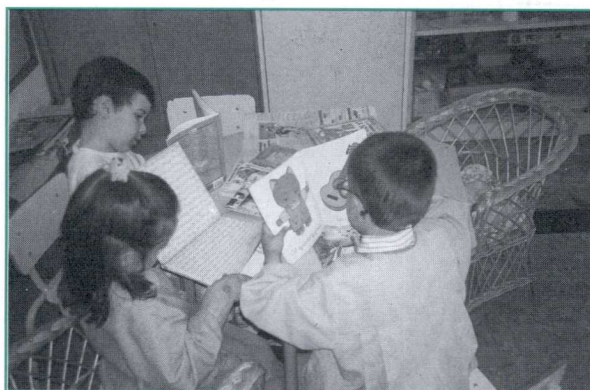
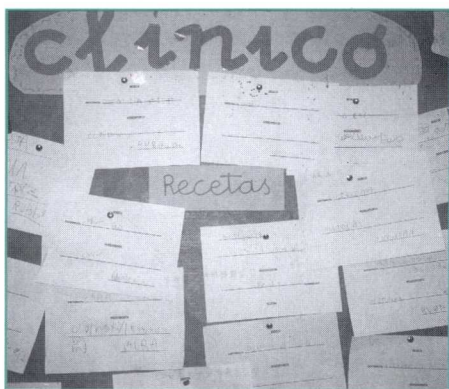


Imagen 8. Rincón de leo

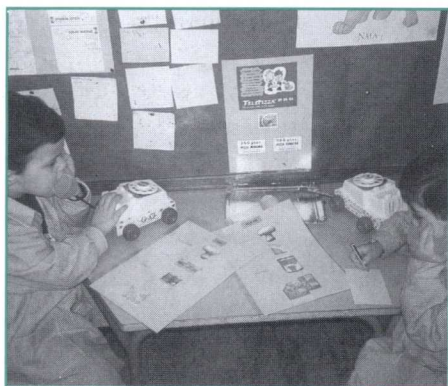
Rincón del Clínico y Farmacia. Dentro de los elementos que sustentan el juego simbólico, el L.E. ocupa un lugar importante. Los niños saben que en el juego real y doloroso de los médicos, hay unas recetas que pasean del médico a la farmacia, unas palabras, una firma y unas medicinas que llevan un nombre escrito. En esta actividad médica real se explora, se ausculta, se compra y vende y también se escribe y se lee. Para los niños jugar a médicos es un tema muy atractivo, de ahí que nos sirvamos de ello para integrarlo en el aula. Los materiales que le acompañan tienen una importancia muy relevante. Tanto en el clínico como en la farmacia disponemos de sendos álbumes con los nombres de los medicamentos que ellos utilizan habitualmente en sus casas (aportan al aula los envases vacíos o las cajas que se colocarán en la farmacia). El álbum de este rincón lleva además un precio al lado del nombre del medicamento para que sirva de referente a la hora de cobrar al cliente que requiera su compra.

La receta es otro de los materiales que conforman este rincón. Se trata de media cuartilla que lleva inscritas tres palabras (enfermo/a, medicamento y médico/a) para ser cumplimentada y firmada por el último. Con ella se dirige el enfermo y su acompañante a la farmacia para comprar la medicina que se prescribe en la receta. La farmacéutica la lee o elige entre los envases buscando similitudes y diferencias (según sus habilidades respecto al L.E.) aquel que responda al nombre del medicamento. Se paga, se dan las gracias y se dice adiós.



Imágenes 9c y 9a. Rincón del clínico y farmacia

Rincón de la Pizzería. Al Igual que en los rincones anteriores, un material que no falta es el álbum con la foto de las pizzas que se venden (se recortan de las que publicitan en los buzones o/y hacen ellos mismos y se pegan en un folio), su precio correspondiente y la lista de ingredientes que las conforman. Servirá de referente para ser utilizada cuando una llamada telefónica solicite información y precio de los productos que en la pizzería se venden.



Imágenes 10a y 10b. Rincón de la pizzería

Rincón del Supermercado. Tanto el material que lo conforma como su finalidad es muy similar a los anteriores. Aquí los productos de venta son envases también reales aportados de sus casas y el álbum consta de los nombres de todos estos productos con su precio correspondiente al lado. Se compra y se paga legalmente.



Imagen 11. Rincón del supermercado

Silueta de cumpleaños. Con motivo de la celebración de los cumpleaños, realizamos, entre otras muchas, una silueta del homenajeado. Se tumba encima de un trozo de papel continuo y se repasa con un rotulador o pintura su silueta. Después cada niño le pintará unos regalos con su nombre correspondiente y escribirá una o varias frases bonitas y agradables. Estos regalos se pegarán en la silueta y se expondrán en el rincón durante un tiempo.

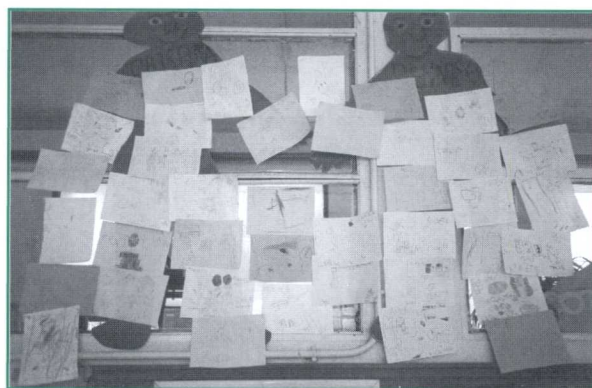


Imagen 12. Siluetas de cumpleaños

C: Otras actividades.

Son muy variadas, tanto en el contenido como en los lugares donde se realizan y en los agrupamientos: individuales, pequeño y gran grupo. Ofreceremos en este apartado, algunas de las innumerables oportunidades que surgen a diario y que pueden ser aprovechadas para una utilización funcional del L.E.

Normas para jugar al fútbol. Aprovechamos las discusiones que suponían diariamente el juego del fútbol, para plantear la necesidad de ela-

borar unas normas que nos ayudaran a poner orden en el juego. A partir de entonces, éste se regularía mediante el L.E. En grupo deciden las normas y las escriben y un coordinador escribirá en un folio cada día(con fecha incluida) las penalizaciones.

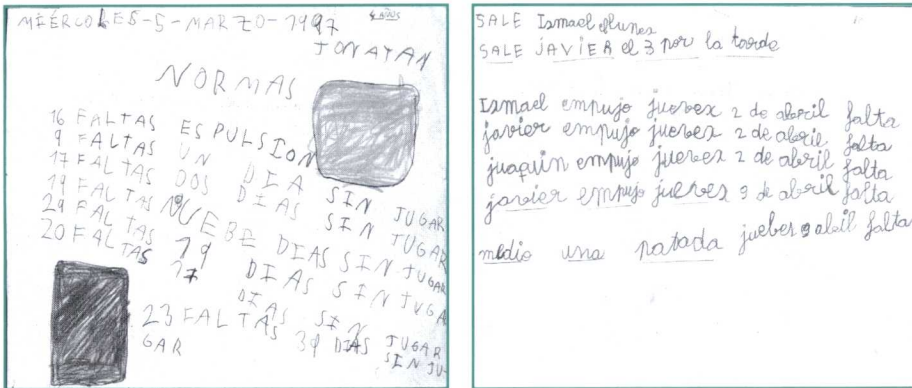


Imagen 13. Normas para jugar al fútbol

Los diarios. El uso permanente del diario por mi parte provocó en el grupo, conscientes de su importante función, la necesidad de tener el suyo. En muchas ocasiones acudían a mí para que les recordara algo que tenía escrito. De esta manera recurrían a él para dejar permanencia de sus cuestiones más significativas.

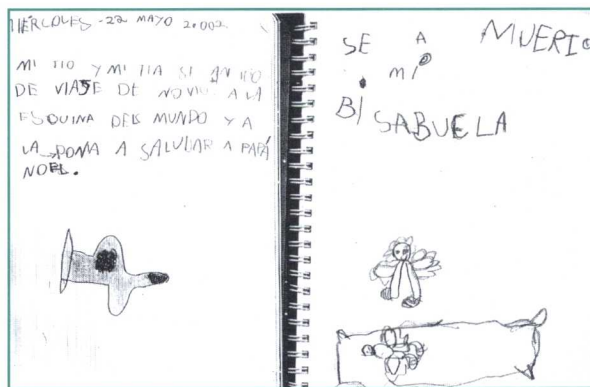


Imagen 14. Los diarios

Las cartas. Tanto en sus casas como en el aula es muy frecuente que escriban cartas. Las funciones, los destinatarios, así como el número de autores, son muy variadas.

Pueden ir dirigidas: a sus corresponsales, a sus familiares, a las bibliotecarias del barrio, a un compañero enfermo, a sus padres, hermanos, amigos, a mí, a un organismo oficial, etc.

Algunas de las funciones pueden ser: felicitar, desear una pronta recuperación, solicitar una visita, dar las gracias, dar el pésame, contestar a sus correspondientes, etc.

Las pueden escribir: individualmente, en pequeño grupo (dos o tres como máximo) o en gran grupo. En los dos primeros casos la redactan y escriben los autores y en el último, se redacta en común y la escritura la hago yo y/o compartida por varios niños. Las familias colaboran mucho en esta actividad escribiendo con sus hijos cartas para mí, bien al aula o a mi domicilio.

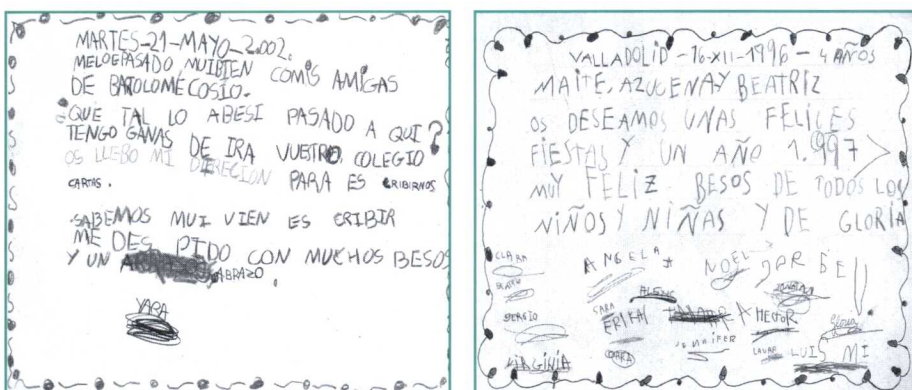


Imagen 15. Cartas

Regalos para la seño u otras personas. Como en el caso anterior, es muy habitual la escritura de este tipo de textos. A veces van dirigidos a mí, y otras, a sus compañeros o profesoras del colegio. Se trata de una o varias frases generalmente cariñosas acompañadas siempre de un dibujo y a veces, con objetos ornamentales. Los que van dirigidos a mí los coloco delante de mi mesa para que sean contemplados y admirados por el grupo.

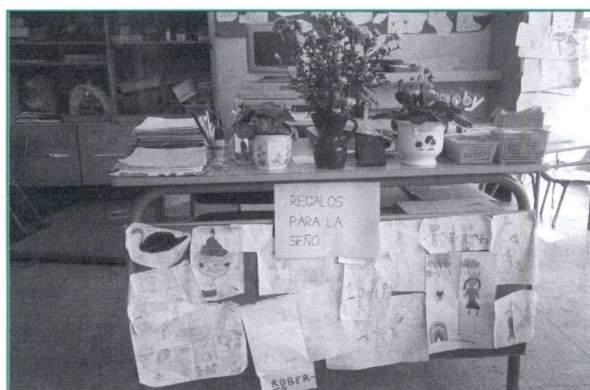


Imagen 16. Regalos para la "seño" u otras personas

Secretos. Al igual que los regalos, tiene los mismos destinatarios y funciones. La confidencia es lo único que los diferencia de los anteriores.



Imagen 17. Secretos

Recetas de cocina. Forman parte del rincón de la cocina y se introducen en un álbum. Las aportan de sus casas, escritas por sus padres, por ellos mismos, o bien recortadas de revistas. Siguiendo sus instrucciones escritas, elaboramos nutritivos y succulentos platos.

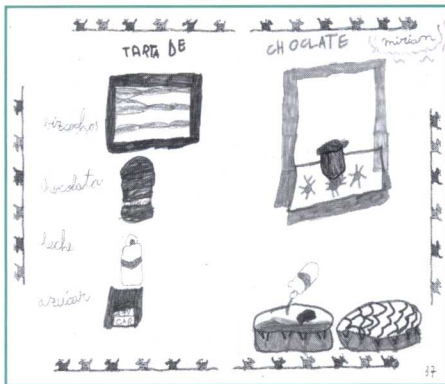


Imagen 18. Recetas de cocina

Los cuentos. La lectura y escritura de cuentos es una actividad muy habitual en Educación Infantil, y obedece a distintas finalidades como crear, disfrutar, usarlas como trampolín para introducir contenidos, para ser escenificados, etc.

Pueden leerse y escribirse en el aula o en sus casas. Los autores pueden ser tanto los niños como la maestra o familiares (generalmente los adultos hacemos de secretaria) en colaboración y de forma individual o en grupos.

Los cuentos que ellos escriben (tanto en casa como en el aula) los leen en el corro tomando las riendas del grupo, son el centro de atención de sus compañeros y de la "seño" y participan de la autoridad y funciones de ésta: ocupan su lugar habitual y coordina/n la actividad. Después de la lectura, enseñan e interpretan los dibujos, hacemos una interpretación del esquema narrativo, número de personajes, ofrecemos otras alternativas, variamos o añadimos algún personaje, etc. Como final, se dan turnos de palabras para que formulen preguntas al autor/s sobre los más variados aspectos. El lugar de destino es el rincón de leo.



Imagen 19. Los cuentos

Buscar información. Se hace con libros de la biblioteca del Centro o de la Municipal. Para el desarrollo de los proyectos de trabajo, siempre nos servimos de libros para buscar información. Son actividades que realizamos tanto en el corro, como en nuestras mesas, o en alguno de los rincones. Para acercarnos a la información deseada leemos los índices de los libros, leemos los textos, vemos los dibujos, sintetizamos la información en el encerado, y por grupos la copian del encerado o del propio libro, según las posibilidades. Al final, se reúnen los trabajos por temas y se confecciona un álbum que ocupará el rincón de leo.

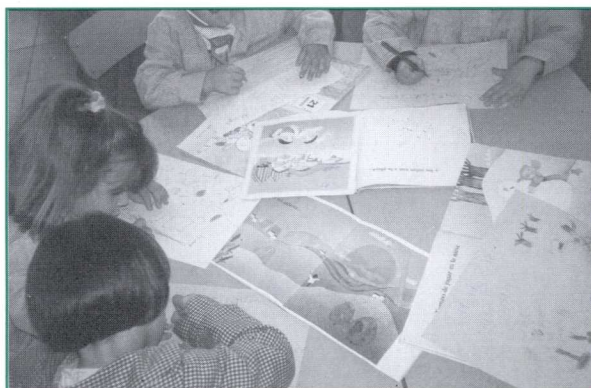


Imagen 20. Buscar información

Rimas, y adivinanzas. Al margen del contenido funcional que hemos mantenido hasta ahora, queremos destacar otro tipo de actividades cuya finalidad es favorecer el desarrollo de la conciencia metalingüística. Se trata de actividades muy lúdicas que contribuyen tanto al desarrollo de la estructura fónica del lenguaje como al descubrimiento de las características esenciales del L.E. Un ejemplo de estas actividades son las rimas y adivinanzas.

Jugar a las adivinanzas es una actividad muy lúdica. Cuando encuentran la solución y explicamos el juego de sentido en el que se basan, las escribo en una cartulina que colocamos en el rincón de escribo. La solución se coloca en una esquina de la cartulina oculta en una ventanita que pueden manipular fácilmente.

Las rimas se basan en la percepción de similitudes fónicas entre palabras, de ahí su gran importancia en E.I. Dada una palabra encontrar otra "parecida" suele ser uno de nuestros juegos preferidos. Conseguido el pareado, se convierte en uno de los temas de escritura más atractivos mientras sus ecos resuenan en la mente de los niños. Las que mejor se leen pasan a formar parte de un álbum en el rincón de leo.

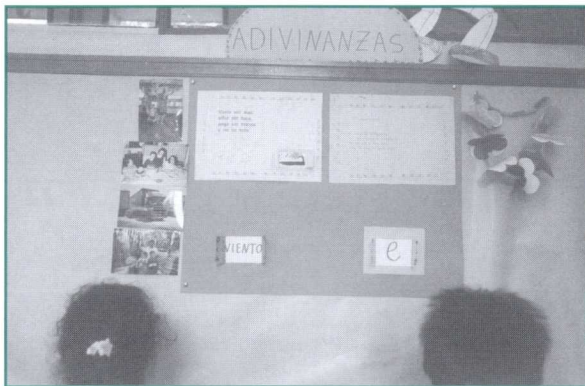


Imagen 21. Rimas y adivinanzas

D: Macro actividades.

Nombramos así a ciertas actividades que son generadoras de otras muchas. Aunque no dispondremos de tiempo para desarrollarlas, haremos una enumeración y explicación de las mismas de manera que nos puedan sugerir su contenido.

- **Correspondencia inter-escolar.** Los niños y maestra establecen correspondencia con los de otros colegios de la misma o distinta ciudad.
- **Club de Matilda.** Los fines de semana cada niño lleva un cuento a casa para compartir la lectura con sus padres.

- **Álbum de cromos.** Confeccionamos un álbum con fotocopias de portadas de cuentos que conocemos.
- **Biblioteca Municipal.** Asistimos quincenal o mensualmente a la biblioteca Municipal del barrio.

6. PARA FINALIZAR

Por último, me gustaría expresar mi mayor deseo: que a través de este viaje por el aula se haya podido percibir cómo el L.E. está integrado dentro de las actividades cotidianas, y cómo es posible integrarlo en la dinámica general del aula de una forma natural, viva, lúdica significativa y funcional.



Imagen 22. Conclusiones

La imagen de la izquierda es muy reveladora de lo que nosotros consideramos y defendemos como actividades que suscitan la necesidad de leer y escribir contribuyendo así a descubrir las diversas utilidades del L. E. La foto muestra (desarrollábamos un proyecto de trabajo sobre las calabazas) la lectura de los ingredientes y cantidades que necesitábamos para hacer con estos vegetales el dulce y sabroso cabello de ángel que luego degustaríamos con otros compañeros del colegio.

La receta que aparece en el encerado nos informa de cómo resolver un problema y se integra así en las actividades de manipular, experimentar y descubrir múltiples contenidos relacionados con el proyecto de trabajo: conocer las calabazas por dentro, conocer una de sus utilidades, seguir un proceso en la elaboración del dulce, ajustarse a unas cantidades, poder degustar, disfrutar de un acto social como es el comer juntos y compartir con otros.

Cómo antítesis, la imagen de la derecha responde al prototipo de texto que transmite al niño la idea de que leer y escribir es decir y hacer cosas absurdas. Una concepción de L.E. típico de la escuela tradicional, carente de sentido y significado, que nada tiene que ver con las necesidades reales del niño.



Imagen 23. Para finalizar

BIBLIOGRAFÍA

BARRIO, José Lino, y DOMÍNGUEZ, Gloria. *Estudio de caso: La escritura y el ordenador en un aula de Educación Infantil*. La Muralla. Madrid, 1996.

BARRIO, José Lino y DOMÍNGUEZ, Gloria. "Polémica sobre el lenguaje integrado". *Kikirikí*, nº. 50. Morón de la Frontera, 1998. Págs. 39-42.

DOMBEY, Henrietta. *First Steps Together. Home-School Early Literacy in European Contexts*. Stoke-on-Trent. Trentham Books. IEDPE, 1994.

DOMÍNGUEZ, Gloria y BARRIO, José Lino. *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. La Muralla. Madrid, 1997.

DOMÍNGUEZ, Gloria. *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. La Muralla. Madrid, 2000.

DOMÍNGUEZ, Gloria y BARRIO, José Lino. *Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula*. Ediciones de la Torre. Madrid, 2001.

DOMÍNGUEZ, Gloria. *Vivir la escuela. Desde una práctica reflexiva, crítica e investigadora*. Ediciones de la Torre. Madrid, 2002.

DOMINGUEZ, Gloria. "La biblioteca, la casa y el cole". *Escola crítica*, nº. 11. La Coruña, 1995. Págs. 41-51.

DOMINGUEZ, Gloria. (Coord.) "Correspondencia interescolar en Educación Infantil". *Kikirikí*, nº 50. Morón de la Frontera, 1998. Págs. 56-63.

GARTON, A, y PRATT, C. *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Paidós-MEC. Barcelona, 1991.

HALLIDAY, M.A.K. *EL lenguaje como semiótico social*. F.C.E. México, 1982.

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Graó-ICE. Barcelona, 1993.

WELLS, Gordon. *Aprender a leer y a escribir*. Laia. Barcelona, 1988.

ENSEÑAR A LEER... ¡ESO SON CUENTOS!

José María Heras Varela
CPI "Julia Becerra". Ribadumia

Pilar Martínez Mateos
CEIP "Castrelo". Cambados (Pontevedra)

1. Cómo surge el método.

2. Materiales del método.

3. Conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA

1. CÓMO SURGE EL MÉTODO

Empezamos a trabajar en este método en el año 1982 en una escuela rural de la provincia de A Coruña. Era el comienzo de la normalización lingüística en Galicia y se daba una situación en la que los maestros enseñábamos en gallego, pero había muy poco material en esta lengua para emplear en la escuela. Nuestros alumnos, de preescolar y primer ciclo de primaria, apenas eran capaces de expresarse en castellano, aunque lo entendían sin dificultad. Teníamos por tanto que enseñar a leer y a escribir con materiales elaborados en un idioma distinto al que nuestros alumnos hablaban. Eran tiempos de ilusión en la enseñanza, así que no lo pensamos dos veces y decidimos elaborar nuestros propios recursos. Queríamos un material vivo, que por su propia naturaleza nos permitiera acercarnos a los intereses de los niños.

Escribir cuentos nos pareció una buena idea: cuentos que les sedujeran, que les movieran a aprender a leer para poder entrar por sí mismos en el mundo de los libros y a aprender a escribir para poder expresar y compartir sus propias vivencias. Y ese fue nuestro reto: tratar de explicar el código lector-escritor partiendo de relatos apropiados a su edad. Relatos que les motivaran en la apasionante tarea de descubrir el código escrito y que aportaran elementos para realizar distintas propuestas de trabajo.

Empezamos escribiendo un cuento por cada letra e ilustrándolos en pequeños rectángulos de papel cebolla que metíamos en marquitos de diapositivas y proyectábamos en la pared. Todo el material escrito, tanto el elabo-

rado para trabajar como las producciones de los propios alumnos, lo imprimíamos en la imprenta Freinet.

Nos decantamos por estos materiales por su bajísimo coste, pero la imprenta, hecha de gelatina, tenía el inconveniente de que muchas mañanas aparecía roída por algunas partes. Lo que en principio era un problema porque nos obligaba a refundir la gelatina muy a menudo, se transformó en una enorme ventaja porque el "ratón que roía" no era otro que el Ratoncito Pérez, y pronto empezó a dejar mensajes escritos por todos los rincones de la escuela; mensajes que resultaron ser un acicate extraordinario para los chicos.

El resultado de nuestro trabajo fue un método de base onomatopéyica al que llamamos "Bule-bule"¹. En ese momento constaba de veinte cuentos con diez imágenes en diapositiva cada uno, cintas de audio con la narración de los cuentos, una o dos fichas de pared por cada letra, y fichas individuales de trabajo. Además empezamos a elaborar una guía del profesor en la que se recogían diversas propuestas didácticas y sugerencias de palabras y frases para ir trabajando progresivamente con los alumnos.

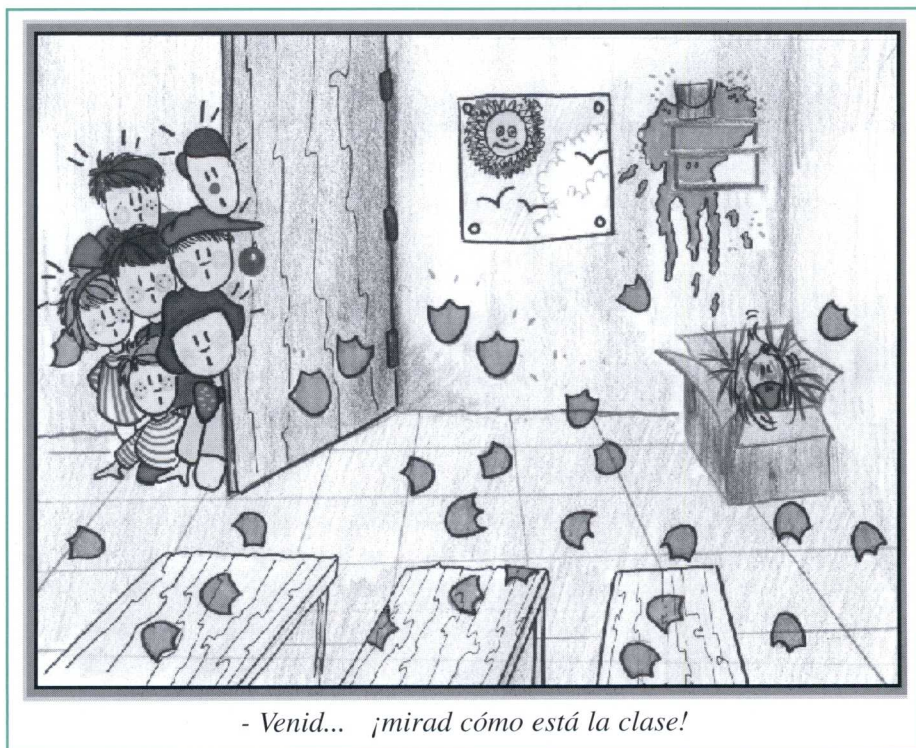


Imagen 1

¹ Bule-bule hace referencia a una persona inquieta, bulliciosa y alborotadora.

Posteriormente, y gracias a una subvención del Departamento de Política Lingüística de la Xunta de Galicia, pudimos reelaborar los dibujos de los cuentos que esta vez fueron realizados por una ilustradora profesional y pasados a soporte fotográfico de diapositiva.

A partir de este momento y a través de seminarios y grupos de trabajo formados por maestros de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria, el método fue evolucionando y ampliándose teniendo en cuenta las necesidades y carencias que íbamos encontrando.

En el momento actual, el método se utiliza en un buen número de escuelas, de distintas maneras y con distintos objetivos. Hay quien utiliza todo el material como método completo, quien utiliza parte del material como complemento a otros sistemas de aprendizaje de la lectura y la escritura², quien lo utiliza como material de refuerzo para la inmersión de la lengua gallega y quien lo utiliza para alumnos con necesidades educativas especiales³.

2. MATERIALES DEL MÉTODO

Los materiales de que se compone el método en este momento son los siguientes.

- 20 cuentos con imágenes en diapositivas narrados en cinta de audio.
- Fichas de pared.
- Juegos de trabajo global.
- Juegos de lectura y escritura de palabras.
- Fichas individuales.
- Librito de lecturas.
- Ejercicios de lectura comprensiva.
- Guía del profesor.

Cuentos

Las letras se presentan con cuentos que son proyectados al grupo en diapositivas y narrados en cinta de audio. Este soporte nos permite repetir la historia regularmente, lo que va a hacer que los alumnos fijen nuevas estructuras lingüísticas que posteriormente van a ser trabajadas en diferentes actividades.

² Un buen número de profesores que trabajan desde un enfoque constructivista, utilizan los cuentos y los personajes del método como refuerzo de gran valor motivador.

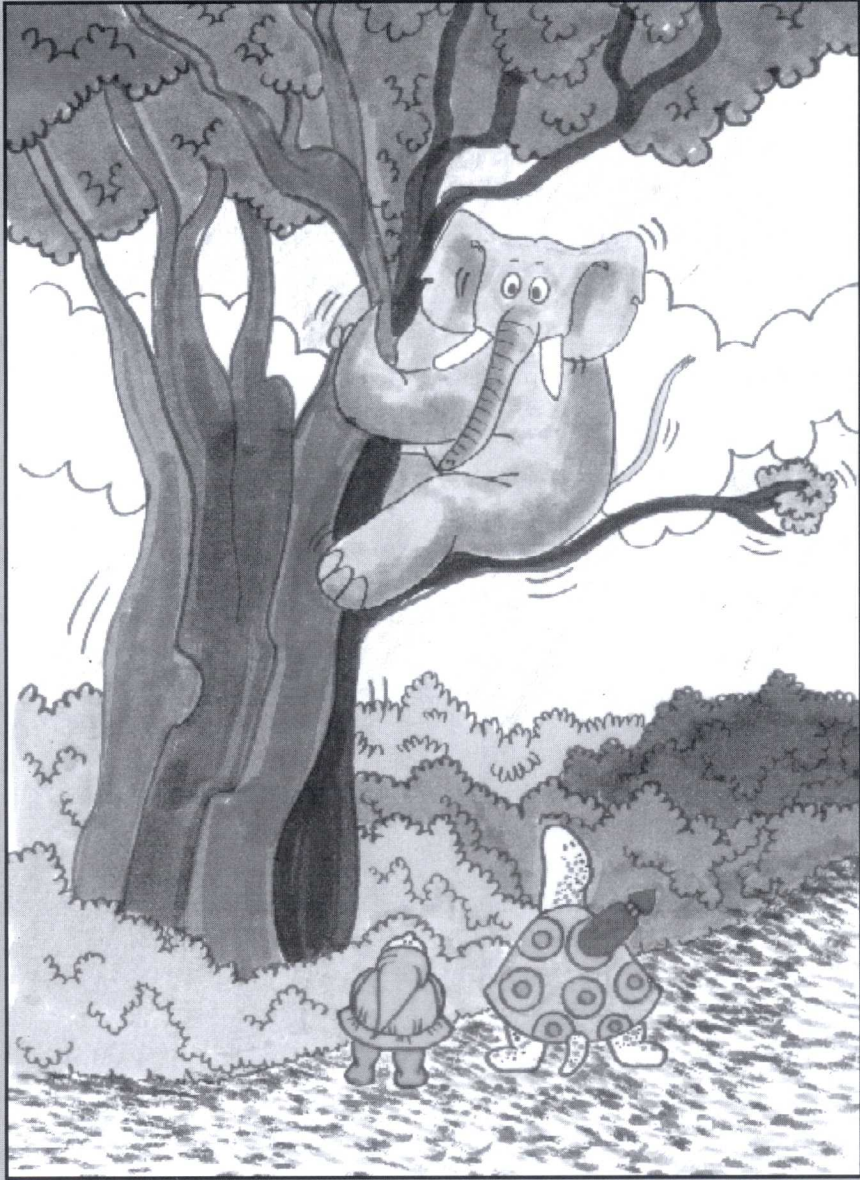
³ La abundancia de estímulos y la variedad de elementos que conforman el método, facilitan la adecuación a la diversidad.

Gran parte del trabajo necesario para llegar a dominar la lectura y la escritura puede ser realizado a través de los cuentos. No hay que olvidar que la escritura es la representación de la expresión oral, y que la palabra es insustituible, sobre todo en la niñez, cuando descubrimos que determinados sonidos tienen un contenido semántico concreto que va ordenando nuestro mundo.

Desde nuestro punto de vista uno de los aspectos más interesantes de este método es precisamente la utilización de los cuentos como trabajo lingüístico. Con el objetivo de mejorar la competencia oral de los niños se ha tenido en cuenta la utilización de retahílas, rimas sencillas y frases de gran expresividad. Esta es la razón por la que también son utilizados como materiales para la inmersión en lengua gallega.

Las expresiones presentadas en los cuentos son utilizadas para que el alumno disfrute repitiéndolas, variándolas, añadiéndole elementos, recreándolas... Este aspecto es importante por el componente auditivo presente en el proceso de la lectura y de la escritura.

Gran número de actividades relacionadas con la aplicación de estrategias de comprensión y expresión se pueden realizar partiendo del relato oral de estos cuentos.



- Pero... ¿cómo te has subido al árbol?

Imagen 2

Estructura de los cuentos:

Cada cuento narra una historia en la que se presentan uno o dos personajes. Cada personaje va a corresponder a una letra. Hay cinco elementos comunes a todos los cuentos que componen el método. Estos cinco elementos

son los que llevan al alumno a comprender y a aprender cada una de las gráficas y fonemas del alfabeto. Son los siguientes:

- Personaje.
- Signo gráfico.
- Fonema.
- Gesto manual.
- Palabra clave.

Personaje: El personaje protagonista de cada cuento va a convertirse en un "amigo" de la clase que vamos a integrar en el grupo mediante su "ficha de pared". De alguna forma, la ilustración del personaje contiene su signo gráfico y siempre emite un sonido que se corresponde con el fonema que representa a la vez que realiza un gesto. Por último existe una palabra clave del cuento que va a formar parte de la ficha de pared de esa letra.

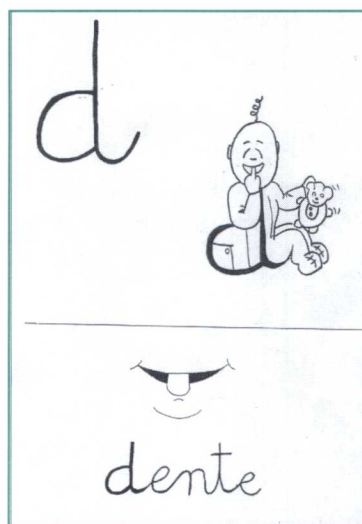


Imagen 3. Ejemplo de ficha de pared.

Saludar a sus "amigos" al entrar en clase es un hábito que los niños repiten todos los días. A cada personaje lo van a saludar mediante su gesto manual y emitiendo el sonido que le corresponde.

Signo gráfico y fonema: La letra que se trata en cada cuento siempre va a estar contenida en el dibujo del personaje, de esta forma el niño percibe cada letra como un personaje que emite un sonido concreto y que "se relaciona" con otros personajes-letras. Esto simplifica enormemente la comprensión y la asimilación del código escrito.

En los cuentos el signo gráfico utilizado es el correspondiente a la letra manuscrita. Con el tiempo se han elaborado también fichas de pared en las que se han incluido caracteres de imprenta, además de reflejar la grafía manuscrita y la correspondiente mayúscula, dando así la posibilidad de optar por un sistema u otro de escritura y de facilitar la lectura en distintos soportes.⁴

Gesto manual: En cada cuento el personaje realiza un gesto que representa el fonema asociado a él.

Esto va a permitir que el niño se exprese mediante gestos en un lenguaje simbólico semejante a la escritura formal, pero menos complejo ya que no requiere el control motriz fino que exige la escritura. Por tanto este "escribir con gestos" va a ser un paso intermedio entre la expresión oral y su representación escrita en el papel, ya que resulta mucho más fácil realizar la segmentación necesaria para escribir si se realiza un gesto a la vez que se emite un sonido⁵.

Palabra clave: Es una palabra con un significado importante en el cuento que empieza y/o contiene la letra correspondiente. Constituye un buen elemento motivador como punto de partida para trabajar otras palabras, frases o textos. Una de las propuestas de trabajo contempla el inventar y escribir frases con cada palabra clave y entre todos los alumnos elegir una. La frase elegida acompañará a esa palabra clave en la ficha de pared.

Además, todas las palabras clave están representadas con un dibujo. Esto permite al alumno recurrir a ellas para realizar análisis de otras palabras que esté leyendo o escribiendo. Las palabras clave de los personajes que representan a las vocales son los nombres de dichos personajes, lo cual se puede enlazar con el trabajo realizado con los nombres de los niños de la clase.

⁴ El método se estuvo utilizando en un país de habla inglesa para ayudar a leer y a escribir en lengua castellana a alumnos hispanohablantes de segunda y tercera generación. Para ello, se reescribieron los cuentos de una forma más sencilla y se utilizaron fichas de trabajo en letra de imprenta.

⁵ Los personajes cuyas letras tienen más de un fonema asociado realizan también más de un gesto. Esto ocurre, por ejemplo, con la letra "c". En este cuento la gallina realiza dos gestos que se corresponden con la emisión de dos sonidos distintos (los asociados al fonema /k/ y al fonema interdental)

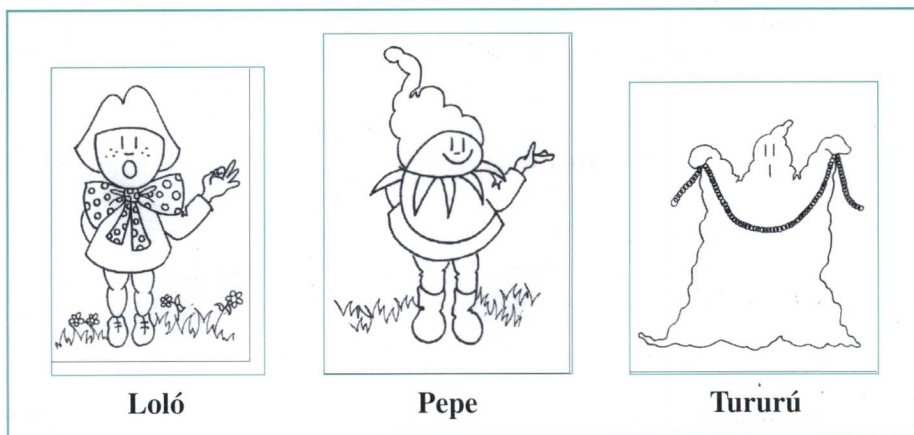


Imagen 4

Fichas de pared

Como ya se ha dicho, estos cinco elementos están representados en la ficha de pared. Las fichas de pared se pegan en un lugar bien visible de la clase y quedan expuestas como elemento de referencia de forma permanente durante todo el curso o cursos sucesivos. Esto es de gran importancia porque facilita el trabajo autónomo de los alumnos. Sorprende ver cómo los niños se apoyan en los distintos elementos según su estilo de aprendizaje.

Las grafías representadas en la ficha de pared se colorean siguiendo un criterio que ayuda a los alumnos a identificar y superar las dificultades ortográficas del código escrito de nuestra lengua diferenciando vocales, consonantes sin dificultad gráfica ni fonética, consonantes con dificultad gráfica y consonantes con dificultad fonética.

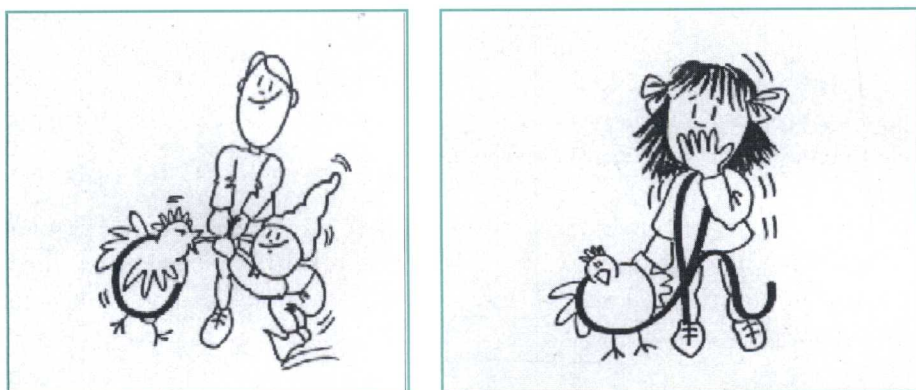


Imagen 5

Guía del profesor

En la guía del profesor se explican detalladamente muchas propuestas de trabajo que incluyen aspectos variados:

- Secuenciación y síntesis de las historias.
- Vocabulario importante de cada cuento.
- Actividades de comprensión.
- Expresiones y estructuras lingüísticas contenidas en los relatos.
- Propuestas para realizar actividades de trabajo global cuando se está iniciando el proceso lector. Van acompañadas de material fotocopiable.
- Palabras y frases para leer y escribir. Están elaboradas de forma progresiva, es decir, respetando el orden de presentación de las letras y teniendo en cuenta que tengan un significado claro para el niño.
- Material fotocopiable con palabras y dibujos tomados del vocabulario progresivo para realizar juegos de lectura y escritura.
- Sugerencias para reforzar la correcta utilización de los signos ortográficos.

3. CONCLUSIONES

Este conjunto de materiales que parte de los cuentos se lleva utilizando, como ya se ha expuesto anteriormente, durante muchos años y en distintas situaciones, tanto en alumnos de Educación Infantil como de Primer Ciclo de Primaria.

Según la experiencia, ya en Educación Infantil de cuatro años el trabajo con los cuentos es muy atractivo. Además, los niños pequeños disfrutan con la repetición de lo que dicen los protagonistas y la realización de los gestos, lo cual supone un gran refuerzo al componente auditivo y facilita la asociación de determinados sonidos a su representación escrita. Este tipo de trabajo continúa en Educación Infantil de 5 años y se consolida en el primer ciclo de Primaria donde ya los alumnos son capaces tanto de leer e interpretar lo que leen como de producir y crear textos escritos con soltura.

La experiencia también nos muestra que los cuentos en sí mismos aportan gran número de estímulos a alumnos y a profesores, tanto a la hora de utilizar otros tipos de material escrito e impreso como a la hora de recoger ideas para la producción de textos escritos:

"Vamos a buscar los cuentos de la clase en los que aparezcan también elefantes".

"Al fantasma Tururú le encantan las filloas, ¿qué necesitamos para prepararlas?"

"¿Qué es lo que más nos ha gustado del cuento? ¿por qué? Podemos dibujarlo y explicarlo"

"Nuestros amigos se van de excursión, ¡vamos a mirar en el mapa! ¿a donde irán?"

"Profe, eso también me pasó a mí, ¿lo escribimos?" .

Las posibilidades son muchas.... y ahí están los profesores y los propios alumnos para escoger.

BIBLIOGRAFÍA

AJURRIAGUERA, J. *La escritura del niño. Volumen I: La evolución de la escritura y sus dificultades. Volumen II: La reeducación de la escritura.* Laia. Barcelona, 1977 (2ª edición).

BETTELHEIM, B. y ZELAN, K. *Aprender a leer.* Crítica. Barcelona, 1983.

BRASLAVSKY, B. P. *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura.* Kapelusz. Buenos Aires, 1962.

BRASLAVSKY, B. P. *La lectura en la escuela.* Kapelusz. Buenos Aires, 1983.

BRUECKNER, L. J. y BOND, G. L. *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje.* Rialp. Madrid, 1984 (10ª edición).

COHEN, R. *Aprendizaje precoz de la lectura.* Cincel- Kapelusz. Madrid, 1980.

CUEVAS BATICÓN, J., GORDILLO FERRÉ, L. y MARTÍ PRADELL, M. *Didáctica de la lectura. Métodos y diagnóstico.* Humanitas. Barcelona, 1985.

FERREIRO, E. *Alfabetización. Teoría y práctica.* Siglo XXI. México, 1997.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Siglo XXI. México, 1985 (5ª edición).

GARCÍA VIDAL, J. y GONZÁLEZ MANJÓN, D. *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Lectura y escritura (Volumen II).* EOS. Madrid, 2000.

INIZAN, A. *Revolución en el aprendizaje de la lectura.* Pablo del Río Editor. Madrid, 1980.

JIMÉNEZ, J. M. *La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectura-escritura. El método "Mapal".* CEPE. Madrid, 1983.

MACKAY, D. y SIMO, J. *Ajude o seu filho a ler e a escrever.* Familia 2000. Póvoa de Varzim, 1977.

MIALARET, G. *El aprendizaje de la lectura.* Marova. Madrid, 1979 (2ª edición).

MIRANDA CASAS, Ana. *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo*. Promolibro. Valencia, 1988.

MONTESSORI, Maria. *A descoberta da criança*. International Portugália. Lisboa.

NICASIO GARCÍA, J. *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas*. Narcea. Madrid, 1995.

PÉREZ MARINA, José. *Método "Esperanza". La lectura y la escritura en la educación especial*. CEPE. Madrid, 1983.

SERRANO, Leonor. *El método Montessori*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid, 1932.

LA IMAGEN COMO ELEMENTO ESTRUCTURADOR DEL PENSAMIENTO LECTOR

Gemma Pujals Pérez
Universidad de Barcelona

Celia Romea Castro
Universidad de Barcelona

PARTE I: La imagen como elemento estructurador del pensamiento lector (1), por Celia Romea Castro

INTRODUCCIÓN

1. Alfabetización icónica y lectura predictiva.

1.1. La imagen como texto.

1.2. Didáctica de la lectura de imagen.

1.3. Pasos de la lectura.

1.4. Paso de la imagen a la escritura.

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Comprender el proceso de lectura significa entender la relación establecida entre lector, escritor y texto. La lectura es un proceso globalizado en el que interactúan diversas habilidades (percepción, discriminación, memoria...) y actitudes (curiosidad, interés, afecto...) que permiten la comprensión de mensajes emitidos en un acto comunicativo distante en el espacio y, o en el tiempo, respecto al momento de su recepción. Leer es descifrar, comprender e interpretar lo que está escrito y esto depende de lo que el lector conoce antes de acercarse a ese texto. Es necesario desarrollar el lenguaje oral de los pequeños, favorecer el aprendizaje de códigos elaborados y no olvidar la narración oral de cuentos, como paso previo al posterior aprendizaje de la lectura.

Leer es una forma más de comunicación, como hablar o escuchar y ha de integrarse en la clase como un aspecto más de la vida y no al margen de ella; por lo que hay que ofrecer experiencias estimulantes en un ambiente afectivamente positivo que invite a la participación, sugiera hipótesis e interpretaciones y motive a sacar consecuencias de lo leído. Si nos planteamos un método basado en la comprensión e interpretación del texto, nuestra preocu-

pación ha de centrarse en el intento de conseguir textos que, fácilmente, puedan leerse por el contexto en el que se encuentran. Para desarrollar favorablemente el proceso, ha de crearse la necesidad de descifrar. Es decir, lo que se lea, ha de interesar y ha de tener sentido para el neo-lector. Para conseguir el interés, han de elegirse unos enunciados motivadores. El texto ofrecido ha de adecuarse a su razón para la lectura, con el fin de que sea el apropiado y, por tanto, sea aceptado e interpretado adecuadamente.

Enseñar a leer es ayudar a encontrar estrategias que acerquen al significado de lo escrito. Veamos un procedimiento relacionado con la lectura predictiva, que nos guíe. Podemos empezarlo con niños de cuatro años, o incluso antes. Para que sea adecuado ha de tratarse de:

- Un método vivo.
- Con elementos muy cercanos y habituales.
- Atendiendo a los hábitos familiares de los lectores.

Esta metodología exige un tratamiento que interfiere con la actividad cotidiana de la clase. Para que sea así:

- Hay que proponer tareas realizables.
- Las dificultades hay que subdividirlas, para que sean menores.
- Las preguntas, sobre todo al principio, han de hacerse colectivamente para que siempre puedan responderse.
- El material lingüístico nos lo irá proporcionando la propia vida de la clase.
- Han de impulsarse estímulos constantes para la lectura y la escritura.

La adquisición de experiencias y vivencias es fundamental para poder comprender e interpretar mejor aquellas otras que viven los personajes de los libros y las capacidades que tengan nuestros lectores nos han de guiar para orientar el material que presentemos. A partir de estas premisas, sugerimos la *lectura de imágenes figurativas planas* como un elemento de gran valor para la preparación y sistematización del proceso lector en esta etapa. Imágenes con representaciones ricas para poder sacar de ellas el máximo provecho. Interesan los dibujos y las fotografías. Hay que tener en cuenta que las fotografías encierran mayor complejidad y, a veces, son menos atractivas para los pequeños.

Con la lectura de imágenes se pretenden dos objetivos:

1. Enriquecer la lengua oral.
2. Dar pautas que luego sirvan para la lectura del texto escrito.

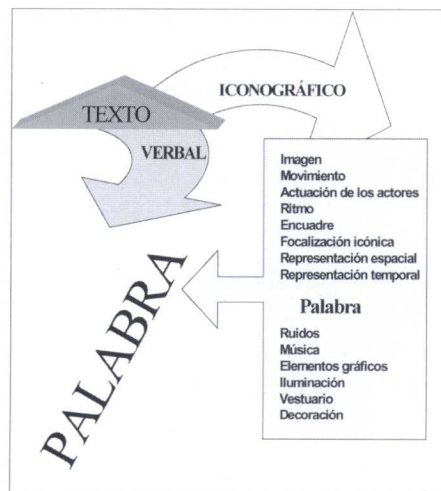
1. ALFABETIZACIÓN ICÓNICA Y LECTURA PREDICTIVA

La **imagen visual plana** (en cualquiera de las combinaciones posibles: el dibujo o la fotografía; uno y otra fijos y aislados, o secuenciados y en movimiento) es la representación iconográfica de un texto con capacidad de ser parafraseado por medio de palabras. Tiene **cierta analogía con la realidad representada** y la posibilidad de percibirse como **un todo, ante la mirada**; el receptor, espectador, lector ve y, si se trata de una representación cercana, **puede reconocer** lo dibujado o fotografiado, mientras que **el texto oral o escrito es arbitrario** por su falta de relación entre el significado y el significante y, puede descifrarse, sólo si conoce las claves y, **después de la lectura o audición completa** del discurso propuesto.

1.1. La imagen como texto

La imagen ocupa en la actualidad un lugar relevante en la sociedad, por lo que es lógico que exista preocupación por abordar su naturaleza, comprenderla e interpretarla. Es necesario conocerla y estudiarla para defenderse del mundo icónico, que nos invita al permanente rito de la descodificación. Nos podemos encontrar con imágenes **aisladas** y mudas (Una lámina dibujada, una fotografía, un cuadro, etc.) o varias **sucesivas** y correlacionadas; solas o acompañadas de **palabras habladas** (la filmación en soporte de vídeo, la película cinematográfica, etc.) o **escritas** (el cuento, el cómic, la fotonovela o el aleluya o *auca*) Todas tienen un punto en común y las diferencias y complejidad propias del medio utilizado, con sus rasgos paradigmáticos y sintagmáticos que permiten su acceso de forma gradual y progresivo, para ser comprendidas e interpretadas. De acuerdo al cuadro adjunto, podemos ver que, mientras que en el texto verbal, la representación de la realidad se produce por medio de la **palabra** oral o escrita; en el iconográfico, una serie de elementos permiten su representación. Toda imagen representa una parte de la realidad y puede mostrar personas, objetos o escenarios.

Dentro de una determinada gramática audiovisual, el plano es fundamental para estructurar el mensaje que se pretende representar. Sus leyes son geométricamente sencillas y bien conocidas. La disminución o el aumento de tamaño será interpretado como alejamiento o acercamiento de lo representado en relación con el eje óptico. Los cambios ópticos aportan gran información sobre la profundidad de la escena representada. Las variaciones de iluminación, asimismo, dan cuenta del valor de varios fenómenos:



Los objetos próximos tienen más luminosidad; los objetos más alejados tienen tonos próximos al fondo. Se cuenta con la perspectiva atmosférica (es decir, los objetos muy lejanos pueden ser más oscuros para dar la impresión de densidad atmosférica, etc.) Hay indicadores de percepción del movimiento aparente, aún en las imágenes fijas. El formato transmite temporalidad. Los formatos largos (en los que la horizontalidad es mayor que la verticalidad) se acomodan mejor a la idea de secuencia y por tanto tienden a la narratividad. La falta de equivalencia entre espacio y tiempo en las imágenes aisladas, impide la continuidad, las configura como imágenes fundamentalmente descriptivas. Los formatos de ratio corto carecen de narratividad, son descriptivas y expresivas.

El ritmo debe verse, también, en los elementos espaciales: El punto, la línea, el plano, la textura, el color, o la forma permiten crear estructuras rítmicas de carácter espacial mediante el contraste, la ordenación, los gradientes de masas, etc. La dirección produce, también, temporalidad en la imagen. Puede ser de escena o de lectura. En la imagen figurativa, hay muchos recursos para producir dirección en la escena representada (el brazo extendido de un personaje, la perspectiva, etc.) o inducida (la mirada de un personaje, la ubicación de los objetos equidistantes del centro de la composición, etc.)

Toda proporción que se perciba como una deformación de un esquema más simple, producirá tensiones en aquellas partes o puntos dónde la deformación sea mayor. El rectángulo crea una escala de tensión mayor que el cuadrado. Las formas irregulares son las más dinámicas, así como las deformaciones. Una caricatura mantiene inalterada la estructura de la persona representada pero al exagerar algunos rasgos, produce un efecto dinámico. La oblicuidad es la más dinámica de las orientaciones espaciales. La oblicuidad se separa de la idea horizontal vertical, propia de los estados de reposo y estatismo.

La escuela ha de educar en la percepción del mensaje icónico mudo o audiovisual para que los escolares puedan interpretar adecuadamente sus códigos y ser más libres. Mensajes creados con una función mediática para, de forma subliminal o explícita, hacer creer, afirmar, negar, en definitiva convencer de algo a unos destinatarios frecuentemente incapaces de hacer lo que realmente sería fruto de una decisión personal, valorada y madura. Los signos transmiten cultura que pueden controlar al individuo: mandatos, prohibiciones, aprobación social, desaprobación, sentimiento de culpa, etc. De ahí, la necesidad de un conocimiento semiótico como forma liberadora.

1.2. Didáctica de la lectura de imagen

La presencia de láminas aisladas o secuenciadas es habitual en las clases de Educación Infantil. Láminas de ambientes rurales o urbanos, domésticos o públicos que permiten ser utilizadas de modo polivalente. A los niños les encanta. Cuanto más ricas y complejas son y más información tienen, despiertan mayor interés para descubrir los elementos más insólitos. Pensemos, sino en la ilusión por encontrar a Wally, entre miles de personajes casi iguales.

Las imágenes pueden contener aspectos descriptivos y narrativos. Como cualquier otro texto oral o escrito, puede tener un título, un tema, unos subtemas y un argumento. En su estructura, hay una escenografía, real o fantástica, circunscrita a un contenido que inserta unos personajes (unos principales y otros secundarios) que con su actuación, producen un efecto narrativo de unos hechos deducibles o imaginables. La diferencia fundamental entre un texto icónico y otro verbal estriba en la relación que establece cada canal con su referente: Mientras que la lengua reconstruye el mundo representado por medio de un código propio y arbitrario, la imagen intenta reproducirlo con un grado de realismo variable, que oscila entre una gran fidelidad, a pesar de las evidentes diferencias (en las imágenes planas, ausencia de volumen, mayor o menor tamaño que lo representado, etc.) hasta la libertad característica de las corrientes impresionistas o abstractas. La diferencia más notable entre el texto visual y el verbal reside en la **monovalencia** del visual: Los iconos estáticos y mudos, presentan una imagen fija y, por tanto, son paradigmas con menos riqueza expresiva, en los que se ve lo que está representado. Frente a la **polivalencia** del verbal: Las mismas palabras pueden entenderse de forma diversa.

OBJETIVOS

- **Pragmáticos:** Comprender el texto visual, interpretando lo que aparece. Es bueno saber reconocer, en la medida de lo posible, que una imagen es testigo de una época, que es un reflejo de situaciones sociales y que, a veces, muestra también las neurosis del artista.
- **Lexicosemánticos:** Identificar y asociar el léxico al elemento correspondiente.
- **Morfosintácticos:** Formar palabras. Uso adecuado de categorías gramaticales: Substantivos para etiquetar a personas animales o cosas, adjetivos para precisar sus características o cualidades, verbos para indicar las acciones que llevan a cabo, etc. Concordancia adecuada de Art. + Nom. + Adj. SN. o de Sujeto + Predicado Oración, etc.
- **Fonológicos:** Identificar algún fonema del vocabulario sugerido por las imágenes, al principio, en medio o al final de palabra. Pronunciación adecuada de fonemas, morfemas, palabras, etc. con una dificultad específica. Adecuación de la fonética a la ortografía.

Es necesario elegir con esmero el discurso visual que se quiera mostrar. Han de procurarse imágenes ricas en matices y por tanto connotativas, que guarden un equilibrio entre lo que el destinatario puede "ver" en ellas y lo que sabe y por tanto puede "**conocer**" de las mismas. Si la propuesta dista de estar cerca de las expectativas del receptor-espectador por tratarse de imágenes no vistas e interiorizadas al natural, antes, los niños podrán ver e incluso identificar lo representado pero sólo parcialmente, ya que carecerán de la experiencia cultural o vivencial que les permita interpretarlo adecuadamente y, por tanto, verbalizarlo con los matices que posibilita el conocimiento de algo, tal cual es. La imagen puede representarse en un **plano general**, sobre todo descriptivo, con unos elementos pertinentes y otros redundantes. Puede ser una representación en un **plano medio**, de mayor expresividad y puede ofrecerse un **primer plano** (una cara, un busto, etc.), que enfoque lo elegido y lo muestre rico en detalles, presumiblemente, analizables. Dividiremos la imagen en planos y organizaremos su lectura en un orden determinado: De lo aparentemente más cercano, a lo más alejado, de acuerdo a la composición del grabado. Importa proporcionar un método estable para crear unos hábitos relacionados con la lectura del texto escrito. Cada estructura, requiere un tratamiento distinto:



Podemos encontrarnos con **composiciones verticales** (una persona derecha, una finca de pisos con ventanas o balcones en los que aparecen vecinos o la ascensión a una montaña, por ejemplo) Importa orientar la lectura, de acuerdo con la recepción que se tenga. ¿Qué se ve primero? ¿Qué nos parece más cercano? ¿Qué parece lo menos significativo?

Composiciones horizontales, donde el espacio aparente se distribuye en sucesivos planos (cuatro o cinco) que van alejando, gradualmente, los elementos de decoración y los personajes. En general, hay líneas separadoras, que facilitan la tarea: La calzada, la acera, la casa, una valla separadora, otra calle detrás de..., etc. En este caso, es conveniente organizar la lectura por planos: 1º, 2º, 3º, etc. Y, de izquierda a derecha - de acuerdo con el sentido de la lectura occidental- si no existe un elemento destacable que impulse a cambiar el orden.

Composiciones en diagonal, donde las líneas de la composición atraviesan la imagen de forma más o menos



inclinada. Sirven para representar una carretera, un río, un largo tren, etc. Pueden dar sensación de dificultad o facilidad, si los personajes suben o bajan, o como la que se adjunta, de movimiento. También aquí, la disposición de los elementos nos jerarquizará la lectura. Sin embargo, si es posible, conviene empezarla por la izquierda.

Composiciones cíclicas, con imágenes dispuestas en una situación próxima a la circular: El interior de la carpa de un circo, una plaza redonda o cuadrada. Fácilmente, lo más importante se encontrará en el punto de mira central de la lámina y, por tanto, todo el diseño gire en torno a esa o esas figuras. Si es así, la lectura puede empezar por la descripción del elemento central y, después, podemos ordenar la lectura de forma circular, siguiendo el orden inverso a las agujas del reloj y empezando por lo que aparentemente está más cercano. También aquí, seguimos así el orden lógico del movimiento grafomotriz que orienta la escritura de la figura circular que participa de la formación de las letras cursivas: o, a, c, d, etc.

1.3. Pasos de la lectura

1. Lectura global (intuición) En la primera aproximación a unas imágenes, se pretenderá llegar a una percepción global del texto icónico. La pregunta que formulemos será, por tanto, general: ¿Qué hay, qué ves? La respuesta será intuitiva y, frecuentemente, sin corresponder con el tema más importante. Siempre hay algún aspecto que llama la atención más que los otros y no tiene porqué ser el mismo que eligió el artista como tema fundamental. Una sugerencia es que se busque, entre todos, **un título** a la lámina. Seguramente, se tendrá que negociar ya que, también, pueden ser variados. Este ejercicio llevará a los destinatarios a fijarse en lo más destacable, para señalarlo. En general, coincide con el tema principal y, por tanto, con un posible título del discurso propuesto.

2. La descripción (percepción del espacio, del tiempo y de los personajes) Es el momento de observar, nombrar, enumerar, calificar y, por tanto, describir los elementos que componen la imagen. En las imágenes fijas y aisladas, se produce una simultaneidad de todos los elementos y tenemos que ordenar su lectura, como si se tratara de un texto narrativo escrito:

El espacio, marco o lugar en el que se desarrolla la acción: La calle, una plaza, dentro de una estancia... A modo de los cuentos tradicionales que indican, al principio o en el curso de la historia, el lugar de los hechos: Cerca de un bosque, en un palacio real, en una casa muy pobre, junto a un río, etc., - con una sola pincelada se invita al oyente o lector a trasladarse a un mundo mágico-. Aspecto que ha sido suficientemente estudiado desde punto de vista antropológico y psicoanalítico, por autores como Vladimir Propp, Marc

Soriano, Gilbert Durand o Bruno Bettelheim. El ambiente representado de una lámina o el de los cuentos tiene un valor simbólico, semejante. Uno y otro, pueden servir para, en un análisis posterior, observar aspectos sociológicos, psicológicos, roles, etc., del destinatario.

El tiempo en el que se desarrolla la acción. Una imagen fija es una instantánea en la que la percepción temporal está connotada, en dos sentidos: Por el tiempo externo de la corriente pictórica en la que fue diseñada la imagen por el artista y por el tiempo interno contenido que permite distinguir si lo representado, corresponde a invierno o verano; si es de día o de noche; por la mañana o por la tarde; sí es actual o del pasado. Se percibe el tiempo tanto por los elementos inanimados (arquitectura, muebles, etc.) como por los personajes que aparecen.

Las nociones de espacio y de tiempo, se requieren por medio de locuciones adverbiales de espacio, **dónde** o **en dónde** y de tiempo **cuándo**. La respuesta a estas preguntas implica el uso de **sustantivos**: La calle, una casa para expresar el espacio... verano o de noche, etc., para señalar el tiempo. Luego se precisarán las características de ese espacio o del tiempo, al responder a la pregunta **cómo es**, permite la **adjetivación** de todas las etiquetas de identificación: grande, cuadrado... soleado, oscura

El contenido corresponde a los seres animados que aparecen y sus características:

- **Quién** o **qué** es (persona -adulto o niño-, animal-su género y especie-)
- **Cómo es** (características y cualidades) Interesa lo significativo; lo redundante, puede ser útil por la idea de número que represente. Si una imagen jerarquiza a los personajes, la jerarquía ha de respetarse.

Adjetivación relacionada con la imaginación sensorial

- ★ La vista: Para señalar formas, tamaños, colores, cantidades.
- ★ El oído: Se describirán sonidos o ruidos deducibles (agudo, grave, fuerte flojo, suave, estridente)
- ★ El olfato: Para destacar el olor o la peste, que puede intuirse de los elementos presentes, porque pueden producirlos.
- ★ El gusto: Para apreciar intuitivamente sabores posibles.
- ★ El tacto: La sensación sugerida por la textura, la temperatura, y el peso de los objetos.

La descripción del marco y de los componentes del contenido, se expresa, lingüísticamente, mediante **nombres y adjetivos**, que etiquetan y señalan las características y cualidades de todo cuanto puede percibirse. Eso permite hacer:

- Un estudio **denotativo** de la realidad representada.
- Un análisis **connotativo** y por tanto pragmático y significativo del discurso.

Los nombres denotan lo que hay: Personas, animales, cosas. Si los connotamos, encontraremos adjetivos; con fre-

cuencia, cercanos a la **imaginación sensorial**. Las cualidades visibles son más o menos comprobables, pero las restantes, perceptibles por el oído, el olfato, el gusto o el tacto, han de ser imaginadas y deducidas de la experiencia previa que se tenga.

3. La narración de hechos: (Qué hacen, qué dicen, qué piensan los personajes). Después, el estudio puede seguir la acción de los personajes y su interacción. Para concretar una propuesta de análisis narrativo, sólo contamos con el aparente movimiento de los elementos presumiblemente activos de una imagen estática. A partir de esta incoherencia, podemos manifestar: qué hace, qué dice, qué mira, qué piensa el sujeto de la acción. A pesar de la menor riqueza de un texto visual, suscita en quien las ve, palabras que expliquen los hechos que, aparentemente, se producen en el grabado, lo que permite hacer un análisis narratológico, de forma casi inmediata:

- El que siguiendo el uso podemos llamar **literal** o lectura mecánica.
- La lectura **interpretativa**.

La lectura literal permite identificar las acciones más evidentes de los personajes. A la pregunta **¿Qué hace?**, se responderá con verbos como: Camina, corre, salta, duerme, come, etc. Son acciones que son fácilmente verificables, si el lector tiene una experiencia previa de esa acción y capacidad para manifestarla.

Para deducir otras acciones se requiere una capacidad interpretativa de mayor agudeza, porque significa reconocer actividades a partir de la interacción de los personajes representados que son mudos y estáticos. Se ha de imaginar **¿Qué dice? ¿Qué mira? ¿Qué piensa? ¿Qué siente?**, de cada personaje. Las respuestas siempre serán subjetivas; el receptor ni siquiera ve la acción, sino que, recordando una vivida en situación semejante, la asocia y hace una transferencia afectiva a la imagen que ve. Varios lectores pueden deducir acciones distintas o complementarias de un mismo personaje.

4. Aproximación afectiva por medio de la transferencia personal. Permite analizar imágenes por recuerdo de lo vivido anteriormente y su comparación con los que el lector tiene delante. De hecho, hay una estrecha relación entre la interpretación de un texto y la capacidad de transferencia. La sugerencia de interpretar un texto, hecha con un cierto grado de madurez, desarrolla la imaginación pragmática, porque permite, por medio de hipótesis, deducir la posible intención del autor al crear el icono: Ética, moral, estética, etc., así como su visión optimista, pesimista o irónica de la vida e, incluso, su ideología. En una primera fase de su evolución, los niños se acercan al nivel objetivo de la imagen: La ven, y llegan a comprenderla por las vivencias que tengan, relaciona-

das con la representación ofrecida. La combinación de una serie de elementos en un determinado contexto permite asociar, en el inconsciente, los deseos ocultos del observador. Para Eco¹ la connotación se establece de forma parasitaria por medio de un código precedente y no puede transmitirse antes de que se haya denotado el significado primario. Un texto es un intermediario entre el emisor y el receptor y se producirá la comunicación entre ambos si se consigue una relación significativa, es decir comprensiva, entre los dos extremos.

Esto permite al docente preguntar a los niños sobre extremos que apuntan espontáneamente: Por su casa, por su padre y madre, hermanos, etc. y la similitud que tiene lo conocido y lo representado. Todo ello permite la creación de un nuevo texto (oral, escrito, dibujado) inspirado en el conjunto de elementos contemplados durante las sesiones que ha durado la actividad, con lo que el texto visual analizado puede enriquecerse al añadirse algún elemento, del que carecía.

5. Evaluación de la comprensión del texto: Reconocimiento de los temas y subtemas reconocidos. El resumen permite tomar nota de los datos percibidos en la lectura de una lámina, de la misma manera que puede hacerse después de la lectura de un texto escrito o de la audición de un cuento:

- Reconocimiento de las coordenadas espaciales y temporales.
- Presentación de los personajes principales y secundarios.
- Identificación del tema más importante (título)
- Análisis de los temas secundarios.

Con toda la información recibida, puede verificarse:

1. La coherencia entre los temas y subtemas que aparecen.
2. La conclusión del destinatario, respecto al tema estudiado.
3. Qué se sabía y qué se ha aprendido con la lectura.

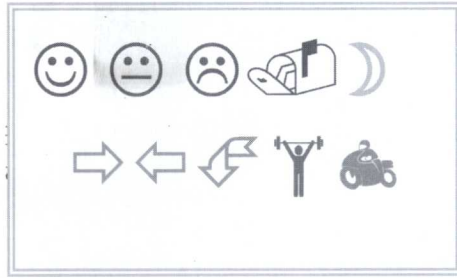
Se evaluará si los destinatarios tenían conocimientos erróneos en relación con el tema presentado, tanto culturales como lingüísticos. Es bueno que el propio alumno se concencie de su aprendizaje por medio de comentarios al respecto.

1.4. El paso de la imagen a la escritura

Hemos analizado la capacidad de las imágenes figurativas fijas. Veamos ahora algunas imágenes equidistantes entre la figuración y la arbitrariedad del signo lingüístico:

¹ ECO, U. *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Bompiani. Bolonia, 1979.

Pictogramas: tienen un grado de arbitrariedad menor que un sistema de escritura alfabética pero distan de ser representaciones realistas. El mundo circundante está lleno de pictogramas que, de forma sintética, representan los deportes, prohibiciones, mandatos, informaciones callejeras, etc. Bajar, subir, entrar, salir, andar, correr, parar, etc. Son acciones representables, que los niños, interpretan y representan fácilmente, si son educados adecuadamente. Son formas de comunicación gráfico-escrita eficaz, pero han de corresponder a convenciones negociadas por los que han de ser sus usuarios, para ser reconocidas, recordadas y de interés, para los destinatarios.



Los pictogramas pueden utilizarse aislados o agrupados, a modo de texto informativo. Las convenciones que se sugieran han de poder ser comprendidas desde el principio por un núcleo suficiente, para avanzar adecuadamente. Los pictogramas están relacionados con los

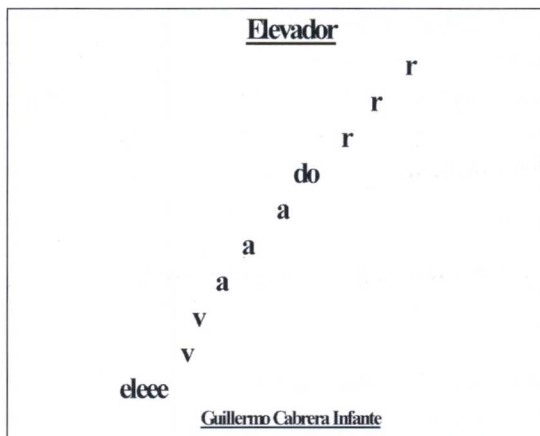
emoticonos que se emplean para enviar mensajes telefónicos rápidos. Para comunicarse, sirven de la propiedad de las letras, como elementos plásticos y como signos portadores de una sustancia sonora.

Palabra e imagen, abstracción y figuración. El uso creativo de la palabra, la alteración de su estructura para generar un alto poder evocativo, con la posibilidad de hacer asociaciones libres de palabras, inversión o plagios de textos buscando nuevas formas de significación, etc., puede ser, por sí mismo, un apoyo visual a la lectura, si se eligen modelos, cuidadosamente, de acuerdo con la capacidad de lectura predictiva o comprensiva de los pequeños.



Caligramas: son otro modo de jugar, con la palabra escrita; significa un tránsito entre los códigos. Se produce por medio de la poesía visual y caligramática.

Ofrece propuestas que enlazan el aprendizaje de la lengua escrita con recursos superadores de la concepción estrictamente normativa.



Son composiciones poéticas de gran tradición. La disposición gráfica de los elementos sugiere o se relaciona con el tema de poema. Por tanto, pretende atender a una visión total de la expresión artística en donde las imágenes visuales y sonoras se relacionan con una realidad tangible.

1.5. El soporte visual acompañado de texto

Una de las formas de dar un sentido unívoco a una imagen es con la incorporación de una leyenda o texto. El texto puede utilizarse para:

1. Reducir las posibilidades significativas de la imagen (función de anclaje) Una leyenda o un texto dirige al lector a descodificar el mensaje de acuerdo a la significación suscrita.
2. Complementar la imagen conformando una unidad significativa (función de relevo) La falta de texto en una historieta o de diálogos en una película, dificulta el avance efectivo de una acción. La relación entre imagen y texto es dinámica y se articula en función de la historia que narra.
4. Ofrecer un significado distinto al propio del registro fotográfico.

Para acabar, ¿qué podemos decir de un enunciado icónico? Si bien en términos de Austin² se considera un "**enunciado constativo**" que pretende describir hechos o estados de las cosas (ventana abierta, niños jugando, etc.) Esta afirmación no tiene en cuenta los efectos diferidos, entre los que la constatación no es más que el primer nivel de aproximación. Toda imagen puesta

² AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Oxford-University Press. Oxford, 1962.

en circulación está destinada, por lo menos en nuestra civilización a convencer (en publicidad) o a invitar a la actuación por lo que si bien puede leerse como un enunciado constativo, inmediatamente nos lleva a percibir su carácter performativo, de acción ampliamente diferida y con rendimiento incierto. La imagen apuesta más allá de los efectos directos e inmediatos del enunciado.

Si la escuela tiene como misión fundamental enseñar a leer y la acción lectora significa comprender, formularse hipótesis e interpretar, no podemos considerar la lectura algo restrictivo que comporte únicamente el reconocimiento y comprensión del código de un texto verbal de forma escrita, que por supuesto tiene una importancia capital, sino que, de forma amplia, hemos de preparar a nuestros escolares para leer todos aquellos mensajes con los que, de forma permanente, van a estar en estrecha convivencia. El mensaje iconográfico de imagen fija, aislada, que hemos tratado, así como el secuenciado y en movimiento, no pueden excluirse.

BIBLIOGRAFÍA

AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Oxford University Press. Oxford, 1962.

COROMINAS, A. *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Graó. Barcelona, 1994.

MAQUINAY, A. *L'educació àudio-visual. Orientacions per al desplegament del currículum d'Educació infantil i Primària*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona 1994.

MASTERMAN, Len *La enseñanza de los medio de comunicación*. Ed. La Torre. Madrid, 1993.

MCQUAIL, D. *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Paidós, Com. Barcelona, 1991.

MENDOZA FILLOLA, A. *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Col. Arcadia, nº 3. Ed. De la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2001.

ROMEA CASTRO, C. "La lengua oral y escrita en la Educación Infantil". En V.V. A.A. *La educación infantil 0-6 años. Expresión y Comunicación Vol.II*. Ed. Paidotribó. Barcelona, 1991.

ROMEA, C. "Al parvulari, llegim imatges". En *Perspectiva Escolar* nº 180, 1994.

ROMEA CASTRO, C. "La literatura infantil i juvenil. Una especulació", a *Temps d'Educació* nº 12. Universitat de Barcelona, Divisió Ciències de l'Educació. Barcelona, 1994.

ROMEA, C. "La narración audiovisual". En MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) *Conceptos clave en la DLL*. ED. SEDLL/ ICE/ Horsori. 1998. Págs. 347-359.

PARTE II: La imagen como elemento estructurador del pensamiento lector (2), por Gemma Pujals Pérez

INTRODUCCIÓN

- 2. Imágenes/ilustraciones y textos verbales en el libro infantil: confluencia en el aprendizaje lector.**
 - 2.1. El porqué de la lectura.**
 - 2.2. El libro infantil, un tesoro artístico y literario.**
 - 2.3. Qué tipos de libros infantiles para las primeras edades**
 - 2.4. Cómo formamos a futuros lectores.**
 - 2.5. Como conclusión.**

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

En este artículo se parte, en primer lugar, de una reflexión sobre la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la lectura, en sus fases iniciales, comentando las estrategias básicas que inciden en la comprensión lectora. Y, a renglón seguido, se centra en la valoración pedagógica y didáctica de los elementos que componen el libro infantil ilustrado y de sus implicaciones en la configuración del pensamiento lector en las primeras edades.

2. IMÁGENES/ILUSTRACIONES Y TEXTOS VERBALES EN EL LIBRO INFANTIL: CONFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE LECTOR

2.1. El porqué de la lectura

¿Por qué saber leer tiene tanta importancia en la vida escolar del aprendiz? ¿Por qué el aprendizaje de la lectura se convierte en el eje central de las actividades escolares en las primeras edades? ¿Cómo se enseña a leer en el parvulario y en el primer ciclo de primaria?

Compartimos muchas de las ideas expresadas por Bettelheim/Zelan³ y hacemos nuestra la cita: "El modo que el niño experimente el aprendizaje de

³ BETTELHEIM, B. y ZELAN, K. *Aprender a leer*. Crítica. Barcelona, 1983.

la lectura determinará su opinión del aprendizaje en general, así como el concepto de sí mismo como aprendiz e incluso como persona". El proceso lector y los logros de los aprendices dependerán de cómo hayan realizado las primeras experiencias lectoras, de cuáles hayan sido sus primeros contactos con la lectura, sean en un contexto familiar, en un jardín de infancia o en el parvulario.

Los pequeños perciben tempranamente que si quieren comprender lo que leen deben adquirir habilidades suficientes que les permitan descifrar palabras y frases cuyo significado ya conocen o intuyen. El interés por la lectura surge cuando descubren que es la llave que les abre mundos desconocidos, que les muestra experiencias vitales que reconocen como propias y que les ayuda a crear universos imaginarios.

Aunque el aprendizaje de la lectura y de la escritura se da en interacción y como contrapunto de breves explicaciones orales, la enseñanza del proceso lector requiere un trabajo específico de ejercitación de las habilidades lectoras. La base la constituyen el aprendizaje de la lengua oral y el desarrollo de la llamada *conciencia fonológica*: capacidad metalingüística y metacognitiva de segmentar los componentes de la lengua en *unidades mínimas distintivas* (fonemas) para poder reconstruirlas en el acto comunicativo. En paralelo a la enseñanza de fonemas, letras y sílabas, léxico y estructuras sintácticas básicas de la lengua, esencial para una descodificación/ codificación lectora eficaz, hay que enseñar también estrategias básicas para comprender lo que se lee:

- *De percepción y discriminación visual*, mediante actividades perceptivo - motrices que ayuden a automatizar hábitos lectores, en qué la imagen juega un rol fundamental.
- *De memorización*, para poder recordar, analizar y comprender las lecturas mediante operaciones de análisis, reducción y ampliación de textos, tales como: retención de palabras; comparación de frases y textos; identificación de ideas principales y recuerdo de detalles accesorios; elaboración de resúmenes, redacción de textos cortos a partir de ideas, temas o esquemas de un relato, etc.
- *De anticipación lectora* mediante formulación y verificación de las hipótesis de lectura teniendo en cuenta las informaciones previas que se activan según las motivaciones, intereses y expectativas de los aprendices. Para comprender lo que se lee y relacionarlo con lo escrito es indispensable, durante la lectura, realizar algún tipo de inferencia que ayude a llenar las lagunas a medida que se reconstruye el mensaje y se interpreta su significado con preguntas para que se complete la información (*¿Dónde crees que transcurre la historia?; ¿Qué piensas que hará el "gatito"?; contextualizando el significado de palabras indefinidas, como adjetivos o adverbios (pocos, muchos, ahora, más tarde...)...*

- *De estimulación del pensamiento crítico* con actividades que fomenten la reflexión y valoración de las lecturas, interrogando (*¿Qué personaje te ha gustado más y por qué; ¿cómo termina el cuento y cómo te gustaría que terminara?...;* planteando semejanzas y diferencias entre relatos; relacionándolas con las propias vivencias...

Se trata de estrategias encaminadas a provocar la lectura, la comprensión y la producción de textos en los más pequeños. El mejor modo de hacerlo es, sin duda, integrando la lengua escrita con formatos y soportes distintos en la vida del aula y, sobre todo, otorgando al libro de imágenes, en los inicios del aprendizaje, el papel de protagonista.

2.2. El libro infantil, un tesoro artístico y literario

El libro infantil es un objeto para ser leído, mirado o manipulado por niños o niñas, de forma individual o con la ayuda de un mediador adulto. Más allá de los textos funcionales (murales, noticias, logotipos, cartas, avisos...), que tienen una finalidad informativa y comunicativa, el libro infantil es un aliado indispensable en la tarea educativa. Las actividades en el rincón de lectura, la biblioteca de aula y del centro, o la biblioteca pública más cercana, para las que debemos contar con la ayuda de las familias, lo convierten en un objeto cercano del que se aprenden cosas y que transmite contenidos emocionales con los que identificarse.

En el libro infantil pueden confluír imágenes y textos que dialogan entre sí, o bien de él fluyen únicamente imágenes, descriptivas o narrativas, para su lectura visual. Cuando cuenta una historia, las ilustraciones que presenta, además de la significación, aportan una comunicación completa mediante la secuenciación de las páginas que contiene. Por eso, atribuimos al libro infantil el carácter de objeto artístico y debemos valorar los distintos elementos que lo conforman:

- Imágenes y textos.
- Formato-Página-Fondo de página-Tipo de letras.
- Composición-color-luz-trazo/Códigos específicos-planificación-angulación, movimiento, ritmo, textura.
- Estilo artístico

Las relaciones significativas que se establecen entre las imágenes y los textos están condicionadas por los citados elementos formales y no formales del libro infantil. Los formatos delimitan el campo visual del lector; se considera que los rectangulares verticales son los más usuales y equilibrados en cuanto a su composición, aunque coexisten con los rectangulares horizontales y los cuadrados, estos últimos muy manejables y de reciente implanta-

ción. Los álbumes de gran tamaño establecen cierta distancia entre autor y lector, se asemejan a las láminas y son adecuados para la lectura en grupo; en cambio, los libros de dimensiones reducidas inducen a establecer una relación de mayor complicidad con el lector.

Está estudiado que los mensajes atraen más la atención del receptor cuando se colocan en el ángulo inferior de la página derecha de un libro y, por consiguiente, se supone que la mirada de los pequeños se centra en las imágenes de la derecha mientras el adulto lee el texto de la página izquierda. Esta es una modalidad que reproducen muchos libros y que funciona con los niños, pero no en todos los casos ya que el texto escrito - letras, dibujo de los sonidos, palabras y frases - puede aparecer en interrelación con las imágenes y formar parte de la ilustración por medio de onomatopeyas, bocadillos y caligramas. Cuando las imágenes se presentan enmarcadas adquieren mayor preponderancia, ya que los márgenes de la página quedan fuera del campo visual.

El color del fondo de las páginas también ayuda a la legibilidad del libro: el blanco, generalmente fondo del texto, ofrece la máxima sensación luminosa de claridad por lo que favorece la lectura y resalta las figuras en una gradación que va disminuyendo a medida que se acerca al fondo negro u oscuridad absoluta. Aunque poco utilizado, el fondo negro hace emerger las imágenes de forma abrupta para impresionar la retina del lector. Las tonalidades de fondos claros y matizados responden a finalidades estéticas en las que se busca provocar una determinada reacción en el receptor. La combinación de luz y color en fondo y figura aporta distintas significaciones expresivas en la lectura de las imágenes (ternura, humor, preocupación, enfado, terror...)

Las ilustraciones de los libros pueden mostrar o sugerir a qué corriente artística están adscritas: realista, impresionista, expresionista, abstracta, surrealista, posmodernista..., pero siempre evidencian la técnica que se ha escogido: pintura, pluma o lápiz; ceras o rotuladores; grabado, collage o fotografía. Además, el ilustrador o ilustradora, con su trazo, línea y color, individualiza la ilustración y le confiere carácter y un estilo, con códigos específicos que representan un mundo real, más o menos esquemático, plagado de objetos, animales y personajes que muestran los mismos rasgos estereotipados, sin llegar al grado de tipificación de los cómics. Los dibujos de una ilustración comunican un determinado punto de vista, integrado por la diversidad de elementos de su composición: imágenes descriptivas o narrativas, tipo de planos, *angulación*, ritmo, color y ubicación en la página y el libro, que deberemos tener en cuenta para inferir significados y ayudar a la interpretación lectora.

2.3. Qué tipos de libros infantiles para las primeras edades

Los componentes significativos y formales determinan el tipo de libro infantil. Una forma de acercarnos a este aluvión de libros, que ofrecen las editoriales, es establecer algún tipo de clasificación para su análisis y valoración lectora. En su gran mayoría, los libros se agrupan en el ámbito de la *literatura infantil*: algunos por tratarse de narraciones, poemas, canciones o juegos de lenguaje, otros por la creatividad y los elementos mágicos que presentan, enraizados en la memoria popular o en las artes gráficas. Hay colecciones que también incorporan libros multimedia.

La clasificación que presenta T. Duran⁴, basada en la significación de los *procesos narrativos*, es muy adecuada para los profesionales de la educación infantil. Aquí sirve de punto de partida para situar las reflexiones que hacemos sobre el proceso lector en los más pequeños. Se codifica como *literatura* por considerar que el libro infantil es un objeto artístico de ficción o creación:

Literatura

1. *De procesos cotidianos*. Permite al pequeño lector reconocer historias relacionadas con las acciones cotidianas: levantarse, desayunar, lavarse los dientes; ir a la escuela; ir de excursión. (Marta Balaguer⁵, 1999: *Descubre las palabras*). Hay colecciones que repiten protagonistas infantiles: *Babar* (Jean de Brunhoff), *Teo* (Violeta Denou), *Las tres mellizas* (Roser Capdevila)...

El baño del gato (1998), de Satoshi Kitamura⁶, muestra escenas secuenciadas de esta cotidianidad en un libro de carboné para pequeñines, en formato cuadrado que, al abrirse, página izquierda y derecha se funden en una sola lámina. En las ilustraciones, cercanas a los dibujos animados japoneses, destaca el dibujo humorístico del gato con sus grandes y expresivos ojos, que apelan a la compasión del lector para escapar del baño que se avecina. El texto está integrado en la ilustración.

⁴ En DURAN, T. y ROS, R. *Primeras literaturas. Leer antes de saber leer*. Pirene. Barcelona, 1998.

⁵ BALAGUER, M. (Ilustradora) *Descubre las palabras*. Timun Más. Barcelona, 1999.

⁶ KITAMURA, S. *El baño del gato*. Grupo Anaya, S. A. Madrid, 1998.

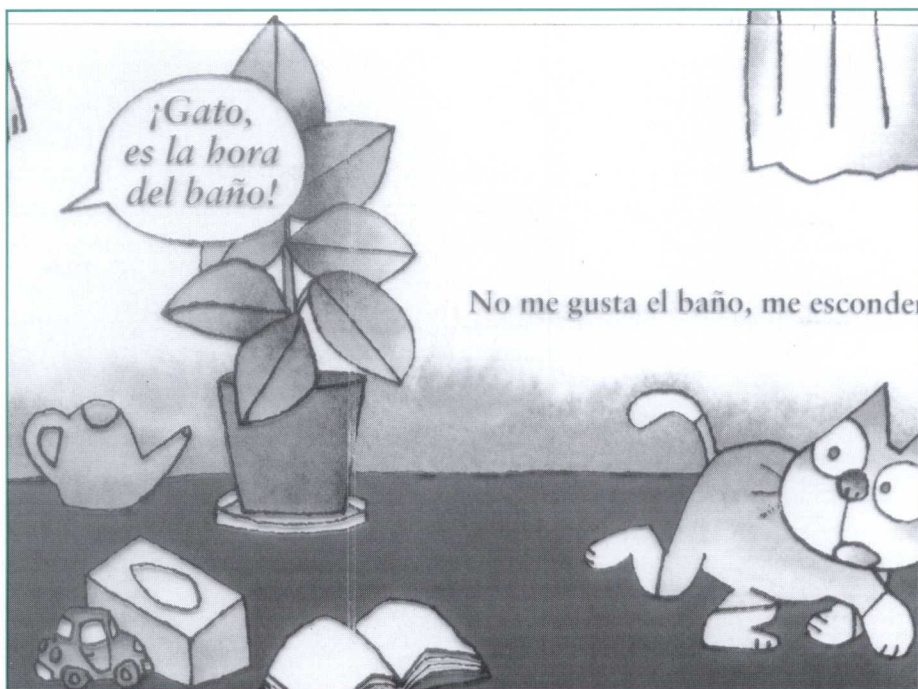


Ilustración 1. El baño del gato

2. *De procesos ordinarios.* Este tipo de literatura plantea relatos que ayudan a entender el origen y la evolución del mundo de la naturaleza, referidos a personas, animales, plantas, colores, fenómenos atmosféricos... Dan a conocer la realidad, el entorno y aportan explicaciones a los hechos que preocupan a los cuatro y cinco años, edad en la que ya se controla el metalenguaje utilizado para formular preguntas y comprender respuestas. (*Munia y la luna* de Asun Balzola⁷); hay libros que incluyen imágenes fotográficas. También pueden etiquetarse como *libros de conocimientos* (Capdevila, R./Casademunt, P./Ribas, T.⁸, *Mirem el camp* (*Miremos el campo*) pero, a diferencia de los destinados a los adultos, su estilo es casi siempre narrativo y poético.

Busca, toca, cuenta de Amrei Fechner⁹ enseña a contar a los más pequeños incitando su curiosidad con preguntas cuya respuesta encontrará en la misma página: fijándose en los relieves de los dibujos, abriendo solapas, enumerando objetos... Las imágenes atraen por su colorido vivo, sobre fondo

⁷ BALZOLA, A. *Munia y la luna*. Ed. Destino. Barcelona, 1982.

⁸ CAPDEVILA, R./CASADEMUNT, P./RIBAS, T. (Ilustradoras) *Mirem el camp* (*Miremos el campo*). La Galera. Barcelona, 1994.

⁹ FECHNER, A. *Busca, toca, cuenta*. Ediciones SM. Madrid, 1998.

blanco en su mayoría, como muestra la ilustración de la atractiva casa de vecinos en la que viven tres niñas y cuatro niños, que descubriremos abriendo las ventanas y respondiendo a la interrogación del pie de página.

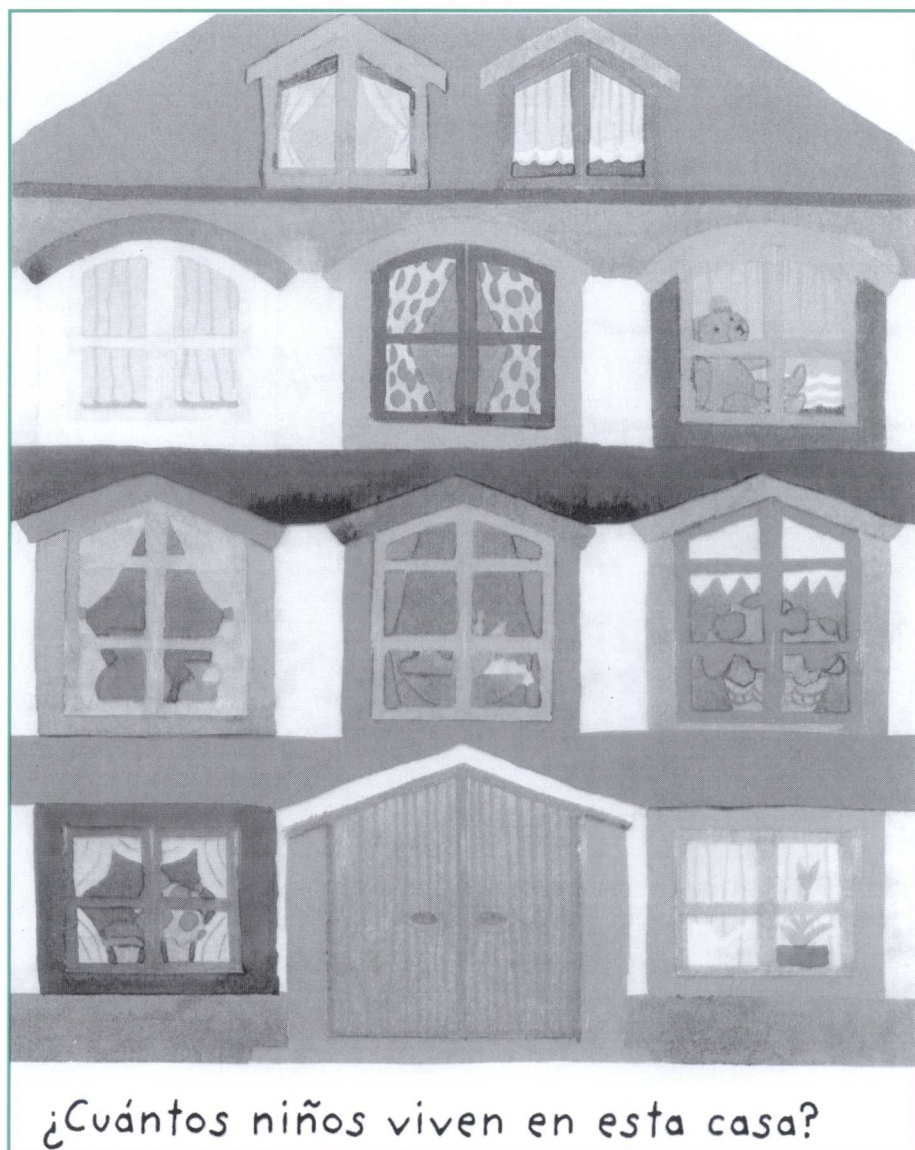


Ilustración 2. *Busca, toca, cuenta*

3. *De procesos extraordinarios.* Otras versiones literarias cuentan, en diversos formatos y soportes, historias de hadas, duendes y genios, pertenecientes al mundo de los *cuentos maravillosos* de la literatura de tradición oral, que aportan mensajes simbólicos al inconsciente de la mente infantil. También hay relatos que cuentan sucesos extraordinarios sobre animales humanizados y per-

sonajes heroicos o fabulosos, algunos de ellos relacionados con fábulas y leyendas, en tonos y estilos diversos (realista, fantástico, humorístico, satírico...)

Se presenta una muestra narrativa secuenciada, siguiendo la lógica de los acontecimientos, de un juego interactivo y de construcción literaria, basado en escenas y personajes arquetípicos del imaginario popular infantil (*Atelier des contes/story workshop*, Nathan¹⁰). Contiene 55 cartas de personajes, objetos y escenas de diferentes de cuentos infantiles.



Ilustración 3. *Atelier des contes/story workshop*

4. **De procesos de descubrimiento.** Hay libros, considerados *juguets*, en que niños y niñas deben implicarse activamente, por lo que se denominan también *libros interactivos*. La lectura del texto o la imagen va unida a un proceso de descubrimiento táctil, visual o sonoro: libros tridimensionales o *pop*

¹⁰ NATHAN. *Atelier des contes/story workshop* (Juego de 55 cartas-personajes-escenas de cuentos infantiles). Éditions Nathan. París, 1988.

up, que se abren como escenarios teatrales, despleables, con lengüetas que al tirar de ellas muestran nuevas imágenes superpuestas o palabras y soluciones de enigmas; hay otros que incorporan efectos sonoros o elementos adicionales como pegatinas, que adquieren vida independiente.

¿*Qué lugar es?* (2001), de Chris Gilvan-Cartwright¹¹, es un buen ejemplo. De formato cuadrado, mediano, en cartóné, las páginas del libro se convierten en escenarios temáticos de los que, al tirar de la lengüeta, emergen nuevas escenas. Cada página, encabezada por el título *Adivina dónde...* en tonos vivos y luminosos, contiene solapas con textos descriptivos (*puedes ver avestruces...*) que esconden su representación icónica o dibujo y desarrollan las capacidades lectoras.



Ilustración 4. ¿*Qué lugar es?*

¹¹ GILVAN-CARTWRIGHT, Ch. (Ilustradora): ¿*Qué lugar es?*. Ed. SM. Madrid, 2001.

2.4. Cómo formamos a futuros lectores

Si leer es percibir, distinguir, comprender e interpretar aquello que se representa por medio de signos gráficos: imágenes visuales y textos verbales, ¿qué significa entonces el libro para aquellos niños que todavía no han aprendido a descifrar el código de la lengua escrita? Los educadores debemos transmitir a las familias el mensaje de que en las primeras edades se forja a los futuros lectores, que el libro es un objeto que adquiere sentido, para los más pequeños (0-3 años), cuando descubren que pueden manipularlo, jugar con él, mirarlo y "tocarlo", acariciar la textura de las imágenes que contiene, cuando al pasar las hojas son capaces de reconocer, señalándolos con el índice: colores, personas y objetos representados en cada página.

La imagen es sólo una representación iconográfica de la realidad y su percepción varía de un individuo a otro, en función de las experiencias que acumula, de los deseos y motivaciones que lo mueven. *Mirar para ver*, afirma el dicho popular, y esto es precisamente lo que hacen los pequeños: miran, ven y se reconocen en situaciones del entorno cercano o se identifican con los personajes de las historias en procesos de empatía afectiva. Son capaces posteriormente de imaginar otros escenarios, de proyectarse en las imágenes de personas, animales, objetos y acciones de la vida cotidiana o de la ficción, que les permiten expresar emociones y sentimientos por medio del lenguaje verbal.

De este modo, el libro sirve de pretexto a niños y niñas para expresarse y relacionarse con el adulto; actúa de espejo en el que se reconocen y pueden hablar de sí mismos (M. Durand¹²). Es un reconocimiento lector que no pueden realizar solos y para el que necesitan estrategias de ayuda del adulto, sobre todo afectivas, que conviertan la lectura de libros de imágenes en momentos mágicos de placer compartido, en qué la comunicación verbal y emocional, si es efectiva, ha de dejar huella indeleble en la mente de los futuros lectores.

En este contexto, maestros y educadores somos conscientes de que las estrategias verbales de ayuda inicial condicionan la interacción social y el tipo de relación que se establece entre niño, adulto y libro. En los primeros años, mediante formatos de *designación* y *requerimiento*, es decir, patrones ritualizados, se nombra, se pregunta y se describe (*Esto es...*, *¿Qué es...?*, *¿Qué ves...?*, *¿Cómo es...?*, *¿Qué hacen...*, *¿Dónde están...?*...). Se trata de actividades de *acción conjunta*: dar y tomar; poner y sacar; construir y tirar...; y de *atención conjunta*: reconocer y señalar imágenes y objetos que favorecen el desarrollo de la comunicación en estructuras sociales y culturales¹³. El adulto ha de adaptarse al nivel de com-

¹² DURAND, M. "Llibres abans de llegir". Revista Infancia nº. 20. Barcelona, 1986.

¹³ BRUNER, J. *La parla dels infants*. Eumo. Vic, 1985.

prensión y expresión de significados de los más pequeños facilitando el diálogo, la formulación de expectativas y la realización de inferencias lectoras.

Aunque cada imagen del libro pueda leerse de forma fragmentada o aislada, las secuencias de imágenes introducen en la práctica narrativa. Encadenando las imágenes, y pasando página, los niños llegan a comprender lo que ocurre a un mismo personaje en diferentes momentos de la historia, las acciones que realiza en un tiempo y un espacio determinados. Al acceder a la lógica discursiva, poco a poco, son capaces de reconstruir el significado global del relato, de acuerdo con los episodios que configuran la trama, que esquematizamos estructuralmente:

- *Cómo empieza la historia/Qué más ocurre/Cómo termina.*

Responde a:

- *Situación inicial/*
- *Planteamiento - inicio del conflicto/*
- *Nudo - desarrollo de las acciones/*
- *Desenlace - resolución del conflicto.*

El adulto es un guía indispensable en este proceso; y los libros de cuentos de tradición oral, incluyendo las recreaciones fantásticas que los desmitifican, el contenido idóneo para educar mediante un lenguaje simbólico que apela al imaginario colectivo de nuestro acervo cultural. Así, pues, con la narración oral de cuentos o su lectura en voz alta, que recomendamos vivamente, se establece una comunicación real y afectiva que permite a niños y niñas distanciarse de las emociones que experimentan y desarrollar las estructuras lógicas del lenguaje. Además, a través de los sentimientos y emociones que se expresan en las lecturas en voz alta, los niños identifican el propósito o el punto de vista reflejado en las imágenes y textos escritos de los autores.

El cuento popular, como manifestación literaria, utiliza un tono afectivo y estilo lingüístico, cercanos a los registros orales y propios de las edades infantiles, que los pequeños ven escrito o infieren de los personajes representados en las páginas del libro:

Estructuras lingüísticas ritualizadas (fórmulas para comenzar, para finalizar; etc.) y un estilo lingüístico específico: uso de diminutivos, nombres transparentes, fórmulas repetitivas, interrogaciones, exclamaciones...

El álbum ilustrado (picture books) es el término que se utiliza hoy para referirse a los libros infantiles que presentan narraciones secuenciadas en las que predomina la ilustración. En el álbum¹⁴, el texto puede estar ausente o presente al cincuenta por ciento, pero es la fuerza expresiva de la imagen la que intensifica la narración; acostumbra a presentarse en formatos de grandes dimensiones y tapas duras -aunque los hay más pequeños- pero, sobre todo, su originalidad radica en las cualidades estéticas e innovadoras y en que está concebido con clara intencionalidad artística y comunicativa. También hay álbumes ilustrados para adultos.

¿A qué sabe la luna?, de Michael Grejniec¹⁵, (ver ilustración 5) presenta un cuento de estructura narrativa acumulativa en el que aparecen, en sucesión encadenada, los diferentes animales que intervienen. La trama, promovida por un gran deseo de morder un trocito de luna y probar su sabor, gira alrededor del esfuerzo que los animales realizan para alcanzarla, subiéndose unos encima de otros, hasta conseguirlo. El texto, sobre fondo blanco, desvela página a página, de forma poética y repetitiva, en expresivas imágenes, los movimientos de los animales -humanizados- hacia el firmamento, el lugar misterioso donde habita la luz de la luna, la verdadera e inalcanzable protagonista de la historia, que emerge desde un fondo oscuro en el que destacan también los contornos de las figuras de los animales.

Es un álbum para mirar, leer y compartir, o para mirar mientras se escucha una voz que lo lee, nombrando a cada uno de los animales y describiendo las acciones que realizan. Es una historia que aporta contenidos culturales y simbólicos, un cuento de animales con un motivo de tradición bíblica que retomó la literatura popular, cuyos personajes aspiran a llegar al firmamento subiendo una alta montaña; una narración que termina con la imagen de la luna menguante reflejada en el agua mientras un pececillo exclama: "*¿Por que se han esforzado tanto en llegar a la luna, allá en el cielo? ¿Si hay otra aquí, tan cerca, debajo del agua!*" Tierra, mar y aire: los tres elementos básicos de la naturaleza, el principio de todas las cosas, según reza el filósofo. Por no citar únicamente elementos de la mitocrítica, incluso la dualidad tan próxima al pensamiento infantil, representada por las dos caras de la luna, lo claro y lo oscuro, lo masculino y lo femenino..., interesa resaltar los valores educativos de la historia: el principio de solidaridad, cooperación y esfuerzo que mueve a los animales a realizar una tarea común. Con lo que ya no estaríamos tan de acuerdo es con la moraleja implícita que puede desprenderse de la interpretación de la escena final: *No hemos de ir a buscar lejos lo que tenemos cerca.*

¹⁴ ESCARPIT, D. "La ilustración en libros infantiles y juveniles". Peonza, nº. 39. 1996.

¹⁵ GREJNIEC, M. *¿A qué sabe la luna?*. Manuel Salvat Vila, Editor. Barcelona, 1994.

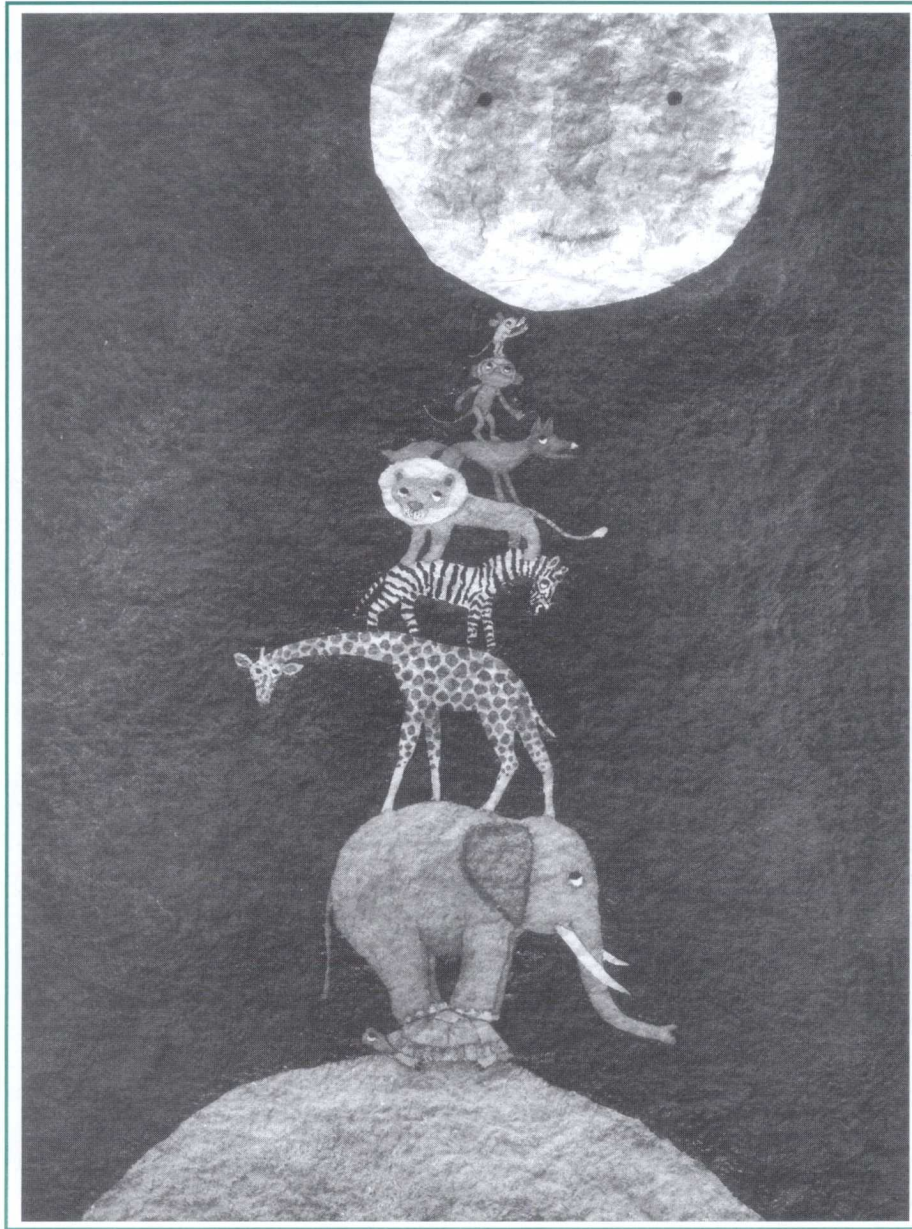


Ilustración 5. *¿A qué sabe la luna?*

2.5. Como conclusión

A) El proceso lector se inicia mucho antes de que los niños pequeños sepan descifrar el código de la lengua; comienza cuando cogen un libro de imágenes y, pasando hoja en el sentido lector, se detienen en la página para contemplar las representaciones icónicas, se reconocen en las situaciones que

describen y pueden compartir la experiencia con el adulto que les acompaña hablando de ello e imaginando otros escenarios.

B) Al significado global de una ilustración no se accede por yuxtaposición de imágenes, sino que se obtiene estableciendo relaciones significativas entre todos los elementos que la componen en una lectura multidireccional. Es un proceso complejo en el que cada niño o niña parte de su propia secuencia de aprendizaje; Escarpit¹⁶ ha estudiado las fases de esta evolución en pequeños de 3 a 6 años, que sintetizamos:

- Lectura por enumeración: de elementos separados o lectura paradigmática.
- Lectura descriptiva de los elementos identificados (nombre + adjetivo; nombre + CN; nombre + oración de relativo...).
- Percepción dinámica de la imagen (frase completa).
- Discurso oral paralelo en el que el niño se proyecta: exclamaciones, preguntas, comparaciones, silencios.
- La secuencia de imágenes permite crear un discurso lineal del texto.

De este modo, durante la lectura de imágenes los pequeños van elaborando un discurso mental que verbalizan oralmente. Por medio de la lectura fragmentada de los dibujos de cada página y, posteriormente, asociando los diversos elementos de la ilustración, los incipientes lectores consiguen describir o reconstruir el significado de la escena y, con la ayuda del adulto, pasar a la página siguiente para articular el sentido narrativo de los diversos escenarios.

C) El texto escrito, en cierto sentido, también es imagen para los niños que todavía no saben leer, ya que al mirar las páginas de un libro perciben, globalmente, el significado representado por las imágenes que identifican y la imagen de las letras integradas en la ilustración, cuyo dibujo tipográfico y disposición en la página debería aunar la armonía estética con las necesidades lectoras de los principiantes.

No obstante, la diferencia entre texto escrito y dibujo figurativo es renocida precozmente por los niños. Cuando miran un álbum, que cuenta una historia que ya conocen, a menudo resiguen con el dedo las letras en el sentido lector, imitando al adulto, para demostrar que ya leen como los mayores.

D) En las narraciones actuales ilustradas, el texto escrito ejerce una serie de funciones específicas: enlaza imágenes, articula escenas y resta ambigüedad a la lectura aportando significados más precisos: el texto puede precisar o sintetizar el contenido visual, ser reiterativo, aportar información nueva

¹⁶ ESCARPIT, D. "De la imatge al text". Revista *Infanzia* nº 17. Barcelona, 1984.

o complementaria por medio de interrogaciones, exclamaciones, expresiones y sugerencias diversas. A su vez, en los álbumes de los niños que ya leen, la imagen es una aliada indispensable del texto: describe e identifica personajes y escenarios o incluso introduce nuevos motivos narrativos que complican la trama de la historia.

Como última reflexión, cabe destacar que la lectura de libros de imágenes y álbumes ilustrados infantiles introduce a los niños a un conocimiento de mundo, a nuevas experiencias sensoriales, literarias y culturales. Por ello, al escoger libros adecuados a las edades de los pequeños, hemos de valorar si hay suficiente coherencia entre los aspectos que hemos comentado: ilustración y narración; texto e imagen; tamaños, formatos y grafismo; composición y estilo artístico; mensajes que transmiten, tono y legibilidad. Finalmente, debemos preguntarnos si todos estos elementos ayudan a la anticipación lectora permitiendo formular hipótesis y realizar inferencias de lectura. Si ello es así, sin duda contribuiremos a la recepción lectora y a formar futuros buenos lectores.

BIBLIOGRAFÍA

APARICI, R., GARCÍA MATILLA, A. *Lectura de imágenes*. Edit. De la Torre. Madrid, 1987.

BETTELHEIM, B. (BETTELHEIM, B. y ZELAN, K.) *Aprender a leer*. Crítica. Barcelona, 1982.

BRUNER, J. *La parla dels infants*. Eumo. Vic, 1985.

BRUNER, J. *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos que dan sentido a la experiencia*. Gedisa. Madrid, 1988.

CLIJ. "Leer antes de leer", n.º. 5, abril de 1989.

CLIJ. "La ilustración a debate", n.º. 102, febrero de 1998.

COLOMER, T. *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis. Madrid, 1999.

DURAN, T. y ROS, R. *Primeras literaturas. Leer antes de saber leer*. Pirene. Barcelona, 1998. (Incluye bibliografía para niños y niñas de 0-6 años)

DURAND, M. "Llibres abans de llegir". Revista Infanzia n.º. 20. Barcelona, 1986.

ESCARPIT, D. "De la imatge al text". Revista Infanzia n.º 17. Barcelona, 1984.

ESCARPIT, D. "La ilustración en libros infantiles y juveniles". Peonza, n.º. 39. 1996.

JEAN, G. *El poder de los cuentos*. Pirene. Barcelona, 1988.

HELD, J. *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. (Les Éditions Ouvrières. Paris, 1977). Editorial Paidós. Barcelona, 1981.

MENDOZA, A. *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca, 2001.

PISANTI, V. *Cómo se lee un cuento popular*. Paidós. Barcelona, Mexico, 1995.

PUJALS, G. "Lo complejo y lo cotidiano en la enseñanza de la lengua en la educación infantil". En *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Volumen 14. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid. 2002.

ROMEA, C. "Al parvulari llegim imatges". En *Perspectiva Escolar* nº. 180. 1994.

TABERNERO, R. "La ilustración como paratexto: hacia una caracterización del discurso narrativo infantil". En *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*. Edita Xunta de Galicia. Santiago de Compostela, 2002. Págs. 249-267.

BIBLIOGRAFÍA DE LIBROS INFANTILES

BALAGUER, M. (Ilustradora) *Descubre las palabras*. Timun Más. Barcelona, 1999.

BALZOLA, A. *Munia y la luna*. Ed. Destino. Barcelona, 1982.

CAPDEVILA, R./CASADEMUNT, P./RIBAS, T. (Ilustradoras) *Mirem el camp (Miremos el campo)* La Galera. Barcelona, 1994.

FECHNER, Amrei. *Busca, toca, cuenta*. Ediciones SM. Madrid, 1998.

GILVAN-CARTWRIGHT, Chris. (Ilustradora) (1999): *¿Qué lugar es?*. Ed. SM. Madrid, 2001.

GREJNIEC, M. *¿A que sabe la luna?*. Manuel Salvat Vila, Editor. Barcelona, 1994.

KITAMURA, S. *El baño del gato*. Grupo Anaya, S. A. Madrid, 1998.

NATHAN. *Atelier des contes/story workshop* (Juego de 55 cartas-personajes-escenas de cuentos infantiles) Éditions Nathan. París, 1988.

PROYECTAR Y PROGRAMAR LA INTRODUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA COMO PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Franca Rossi

Università Degli Studi di Roma "La Sapienza". Italia

Me gustaría compartir con vosotros algunas reflexiones acerca del tema de la proyección y programación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita a niños de edad comprendida entre los tres y los seis años, es decir, a niños que no saben escribir de forma convencional. Estas reflexiones derivan de un trabajo de búsqueda y acción que ha sido propuesto y realizado por un grupo de profesores de preescolar y de escuela primaria con quien se ha trabajado durante los dos últimos años en varias ciudades italianas en una óptica de continuidad educativa entre las dos escuelas; algunas de estas experiencias están documentadas en la página web de *Infantiae* (www.infantiae.org), en una sección dedicada a la infancia y la lengua escrita. La sección está disponible en lengua española.

Realizar un proyecto que responda a las exigencias de los niños y niñas es siempre una tarea difícil. En mencionado proyecto sobre la enseñanza de la lengua escrita a niños entre tres y seis años resulta especialmente más complicado por los siguientes motivos:

1. Ante todo porque es normal comparar y contraponer diversos tipos de interpretación del aprendizaje de la lengua escrita en las fases iniciales de la alfabetización y diversos métodos de la mente del niño.
2. Segundo, porque por tradición, la escuela de preescolar no debe ocuparse de la enseñanza de la lengua escrita, corriendo el riesgo en caso contrario de caer en la precocidad y en la anticipación.
3. Finalmente, porque cuando la escuela de preescolar ha prestado atención a la enseñanza de la lengua escrita ha sido pensando sobre todo en los requisitos previos (buena lateralización, coordinación entre los ojos y las manos, capacidad de distinción auditiva, visiva, etc.).

Hoy nos es más claro en qué debe consistir el saber preescolar en el ámbito de la lengua escrita: una primera inmersión en la cultura alfabetizada que se traduce en:

- haber escuchado leer en voz alta
- haber visto escribir

¹ Este artículo, de su original en italiano ha sido traducido por Miguel Ángel Torres Díaz

- haber tenido la oportunidad de producir signos escritos de forma intencionada
- haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen un significado
- haber podido hacer preguntas y haber tenido respuestas hechas por adultos y/o por personas que saben más

Todos nuestros niños tienen experiencias de este tipo, aunque sea a niveles distintos, y lo que hay que hacer es reconocerlas, atribuirles un valor y darles continuidad dentro de la escuela.

Los resultados de los estudios realizados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky a finales de los años 70 que dieron espacio a la voz de los niños, a sus hipótesis, han introducido profundos cambios en nuestra forma de concebir la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Si pensamos, por ejemplo, en un niño de tres años que interactúa con el sistema de escritura de su cultura, podemos decir que el niño tiene un problema cognitivo que resolver. *No sabe muchas cosas*, pero a diferencia de lo que podíamos pensar hace veinte años, acerca de los estudios que citaba antes, hoy sabemos que su problema no es tanto el de aprender los nombres de las letras, su valor convencional, aprender a trazar las letras correctamente, sino, más bien, entender para qué sirven los signos escritos (las letras), qué actividades se realizan con dichos signos, cuáles son las reglas que siguen y qué relación tienen con los sonidos de la lengua hablada.

Para encontrar una respuesta a estas últimas preguntas, el niño tendrá que coger(tener) experiencias distintas a las de copiar, reproducir y reconocer las letras, etc., puesto que durante mucho tiempo, han sido las únicas actividades que han caracterizado el espacio dedicado a la lengua escrita.

Un testimonio del punto de vista de los niños sobre este argumento lo encontramos en la afirmación de Giacomo, un niño de 5 años de una escuela de preescolar de Pistoia, que a la pregunta del profesor: "¿Por qué una escritura es distinta de otra?", en relación a una actividad de comparación de escritura espontánea en la que todos habían escrito la misma palabra, HELADO, de forma distinta, responde así: "Cuando uno escribe y copia no sabe lo que está escrito, pero si escribe por sí mismo, se puede ver quién tiene razón". Esta respuesta de Giacomo muestra una profunda capacidad de reflexión sobre el significado de la actividad y subraya los elementos característicos de dicha actividad. *Escribir* no es *copiar*, es la afectada consideración que Giacomo hace distinguiendo entre actividades tradicionales en las que se pide a los niños reproducir de un modelo y actividades de comparación de escrituras espontáneas donde se les pide a los niños que construyan la escritura de un nombre como ellos sepan hacerlo. En este último caso, el niño tiene la res-

ponsabilidad de decidir cómo escribir, y precisamente debido a esta responsabilidad consigue defender su propia escritura con argumentos del tipo: "se puede ver quién tiene razón".

El cambio de perspectiva teórica no es de fácil y sobre todo de inmediata realización en la práctica pedagógica y puede suceder que no haya coherencia entre el modo de enseñanza (proyectado por el profesor) y el modo de aprendizaje del niño. He aquí algunos ejemplos:

- Ninguna de las profesoras con quien hemos trabajado desconocía la existencia y la importancia de los conocimientos que el niño se construye por sí mismo del código, a través de la interacción con el código escrito en el contexto extraescolar. Sin embargo, en pocos casos tal elemento constituía el criterio de composición del pequeño grupo para las actividades de comparación de escrituras espontáneas. A menudo se trabajaba con niños que tenían la misma capacidad de conceptualización y por eso se invalidaba a priori el sentido de la actividad.
- Todos los profesores estaban de acuerdo en la importancia de poner a disposición de los niños textos escritos de géneros diversos, pero cuando pasamos a observar las actividades con los textos, ocurrió que dichos textos escritos (libros, etc.) se habían utilizado casi exclusivamente para ser leídos por el profesor a los niños, haciendo estos últimos, en el menor de los casos, un uso libre de los textos. El profesor casi nunca realizaba actividades en pequeños grupos en las que un niño fuera invitado a leer (libremente) el libro a los compañeros.

En una organización coherente con los datos que los estudios nos han puesto a disposición deberían estar presente al menos dos puntos concretos:

- Reconocer el carácter de construcción espontánea que caracteriza el proceso de conceptualizar la lengua escrita llevado a cabo por el niño en su tarea de apropiarse del sistema de escritura convencional.
- Subrayar la aportación cognitiva de la dimensión interactiva y social dentro de dicho proceso de conceptualización; dimensión interactiva que puede ser consentida y garantizada por la intervención escolar a través de la proyección constante y no dispersa del método de trabajo en un grupo pequeño. En nuestro trabajo con los profesores, este segundo aspecto resulta el más difícil de realizar a pesar de la relación entre el número de profesores y el número de niños, que en Italia resulta ser de 1 a 25 con muy pocas horas de coordinación entre dos profesores.

Cuando un profesor realiza un proyecto tiene en mente a los niños, por eso debería formularse algunas preguntas como:

- ¿Para quién es el proyecto?*
- ¿Qué quiero proyectar?*
- Te conozco y por eso pienso que...*
- Creo que te gustaría...*
- ¿Cómo aprende a escribir un niño?*

Estas son reflexiones que el profesor hace para que el niño intervenga lo más posible y esto incluye la elección de los materiales y los métodos, la búsqueda y la constitución de una especie de depósito-reserva-archivo de actividades que se pueden proponer teniendo en cuenta también los gustos y las preferencias de los niños. La peculiaridad de un comportamiento de este tipo se concibe teniendo en cuenta primeramente al niño.

Cuando un profesor comienza a programar, articula y organiza en el tiempo lo que proyecta: estas pueden ser algunas buenas preguntas que hacerse:

- ¿Qué conviene hacer?*
- ¿Para quién?*
- ¿Cuándo?*
- ¿En qué orden?*
- ¿Qué va primero y qué va después?*

Finalmente, el momento de la reflexión sobre lo proyectado y programado es una acción fundamental y debería estar siempre presente incluso en las fases anteriores. En el momento de la reflexión, algunas preguntas que son de gran ayuda:

- ¿Qué estoy haciendo? ¿Por qué?*
- ¿Para quién lo estoy haciendo?*
- ¿Cómo lo estoy haciendo?*

También es importante:

- ¿Qué observar para comprobar cómo está funcionando?*
- ¿Qué criterios, qué parámetros?*

Muchas de estas preguntas se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje y no al producto. Por eso, para responder son necesarias formas de documentación que nos permitan pensar sobre la interacción que se desarrolla durante una actividad utilizando las transcripciones de lo dicho por los niños previamente grabadas en audio y/o vídeo.

Algunas de estas preguntas pueden ayudar al profesor, por ejemplo, para interpretar mejor la relación entre lo hablado y lo escrito, relación que sobre todo en la primera fase de adquisición de la lengua escrita, la escuela interpreta a menudo superficialmente. Utilizando los resultados de numerosas aportaciones sobre el tema (también italianos) se evidencian algunas discontinuidades entre los métodos de utilización de la lengua oral y escrita en la vida cotidiana y las peticiones que hacen los niños en la escuela que no parecen tener en cuenta los conocimientos precoces que los niños tienen de las diferencias entre lengua oral y escrita, por ejemplo cuando no todo lo que se dice se puede escribir. Los niños se encuentran de repente con la ingenua idea de que lo escrito no es una simple transcripción de lo oral.

Pero, ¿cómo es considerada la actividad de "escritura" durante el periodo escolar?

Las vías de estudio que se realizan en la mayor parte de las escuelas occidentales tienen en consideración una serie limitada de actividades orales y escritas que presentan algunas características comunes.

Los niños que empiezan el primer curso de la escuela primaria ya han tenido antes muchas experiencias significativas con textos escritos. Incluso si los niños que ingresan en el primer curso de la escuela primaria no leen o no escriben como deberían, tienen muchos conocimientos sobre textos escritos. Pocas veces se tienen en consideración en las vías de estudio, las posibilidades de la cultura escrita desarrollada en el contexto extraescolar. En cuanto a la escritura, las vías de estudio representan y reproducen las expectativas sociales sobre los textos y el código escrito. Por eso, el valor que se le da en la escuela a la ortografía convencional, por ejemplo, y al dominio de la frase se puede sustituir por el texto producido espontáneamente por los niños.

Por eso, los niños que por diversos motivos, no han podido adquirir las competencias lingüísticas que se facilitan en la escuela no podrán asimilar los géneros de escritura que se aprenden en la misma.

El método de producción e interpretación de un texto constituye esencialmente una función social. Las características de los textos escritos se determinan por el uso y en el uso de los textos mismos. Además, los niños de preescolar producen a menudo textos escritos interesantes, originales. Pero esta habilidad textual puede desaparecer bajo la presión de los ejercicios escolares. Por eso, el dilema se traduce en cómo promover la producción infantil y asegurar una alfabetización plena, así como evitar las limitaciones impuestas por las prácticas de escritura oficiales.

Un primer ámbito en la programación de la Lengua Escrita es el de la *construcción de la Lengua Escrita*. Si es verdad que en preescolar se entiende el acercamiento a la lengua escrita como búsqueda y producción de significados, se colocan en este ámbito de la programación, las actividades de anticipación del significado y la comparación de escrituras espontáneas. En las primeras (anticipación del significado) se pide a los niños que formulen hipótesis sobre el significado posible de un escrito determinado. Anticipar el significado de un escrito puede resultar una actividad que estimula a los niños que no saben leer porque pueden encontrar el significado de un escrito en la información extraída por el contexto en el que está incluido y por la información que han adquirido del código, por ejemplo, el conocimiento convencional de cualquier letra. Por este motivo, durante las actividades de anticipación del significado resultan sin sentido las intervenciones del profesor como: "¿Quién no sabe leer puede entender?". Además, en esta actividad, pedir a los niños que intenten leer una hipótesis acerca de su significado subrayando con el dedo el texto que han realizado es una petición que el profesor debe realizar al grupo porque ello permite someter a evaluación las hipótesis iniciales. De otro modo, el grupo se quedaría estancado en la mera formulación de hipótesis.

Al final de la actividad, el profesor puede revelar la información que le interese y conservar el esbozo de las primeras hipótesis de cada niño, así como de lo que ha surgido en la lectura con el dedo, de las reelaboraciones que el grupo ha realizado tras la lectura, incluso de las conclusiones del grupo en general.

Así, el profesor podrá leer el desarrollo de las hipótesis de los niños y valorar las estrategias comunicativas utilizadas por el pequeño grupo.

En el mismo ámbito se colocan las actividades de comparación de escrituras espontáneas.

Se trata de actividades destinadas sobre todo a pequeños grupos de niños con capacidad de conceptualizar silábicamente y silábico-alfabéticamente. Los niños con nivel de escritura presilábico no estarían en condiciones de hacer comparaciones sobre ningún elemento de la escritura.

Por lo general son actividades de corta duración (10-15 minutos) que tienen el objetivo de facilitar el intercambio entre los niños de opiniones sobre cómo es mejor escribir una determinada palabra (normalmente nombres de objetos). Los profesores sostienen a menudo la siguiente objeción: "¿No podrá resultar confuso para los niños que el profesor acepte las soluciones no convencionales que los primeros elaboran?", como sucedió, por ejemplo, en el caso de un pequeño grupo que decidió que la palabra *NEVE* [nieve] se escribe con dos letras.

Podemos responder que aceptar las soluciones dadas por los niños no excluye ni invalida el objetivo final de las actividades de comparación de escritura espontánea que es el de reconstruir el sistema convencional, del que se respetan tiempos, pasajes y métodos individuales.

Veamos un ejemplo de comparación de escritura espontánea.

La actividad ha sido desarrollada por un grupo de cuatro niños de entre 4 y 5 años en una escuela pública de Padua. Se les pidió a los niños que escribieran la palabra *NEVE* [nieve] después de trabajar con el calendario del mes de enero, donde se eligió como símbolo el muñeco de nieve. La palabra es escrita por los niños de cuatro formas distintas, pero la primera diferencia que encuentran en las escrituras tiene que ver con la cantidad de caracteres (15). Los niños cuentan las letras (19-22) y deciden que hay que borrar las que sobran (23-24). También Alex corrige, pero es el que tiene siempre más letras de todos (59). Jácopo (76) argumenta de forma convincente la hipótesis silábica que comparte con Natalia mientras que Giulia resume la conclusión del grupo en que "NEVE se escribe con dos" sílabas y Alex corrige su escrito.

Niños	Escritura inicial	Escritura final
Jacopo	NAO	NA
Natalia	EOLIE	OA
Giulia	NT	NT
Alex	ALELELIU	ALEX finalmente... TN

1. Profesor: Ahora que habéis terminado de escribir, vais a leer uno a uno con el dedo lo que habéis escrito. Empieza tú, Jacopo.
2. Jacopo: NE (N) – VE (AO).
- ...
7. Natalia: (lee de corrida con el dedo) NEVE (EOLIE).
- ...
10. Giulia: NE (N) – VE (T).
- ...
14. Alex: N-E-E-E-EN-E-EVE (A-L-EL-E-L-IU).
15. Jacopo: ¡Qué larga!
- ...
19. Jacopo: Es demasiado larga porque 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7...
20. Giulia: (interrumpiendo a Jacopo se pone a contar) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9...
21. Alex: (interviene riendo) ¡1,2,3,4,5,6,7,8!
22. Jacopo: ¡Ocho!
23. Giulia: ¡Hay que quitar un poco!
24. Jacopo: Sí, son muchas.

26. Alex: Bueno, pues ahora lo cambio (reescribe).
27. Giulia: ¿Lo he escrito bien? (Vuelve a leer).
28. Jacopo: Sí, porque son dos, NE-VE.
29. Profesor: Y tú, Jacopo, ¿cuántas tienes?
30. Jacopo: Tres (NAO).
31. Profesor: ¿Entonces?
32. Giulia: Tienes que borrar la O.
37. Profesor: Vamos a ver lo que ha escrito Natalia...
38. Jacopo: NE-VE, pero no, hay que tener dos letras: NE-VE, porque hay que decir así (lee de nuevo).
No así.
39. Natalia: Voy a cambiar.
40. Giulia: Pero no me copies, escribe con dos letras.
...
50. Profesor: Natalia, como has terminado de escribir, ¿quieres leer mientras?
51. Natalia: Sí, NE(O)-VE(A).
52. Jacopo: Es verdad, acaba de leer ahora mismo.
53. Giulia: Le han salido dos sin copiar de mí.
...
57. Jacopo: Nosotros tres lo hemos hecho bien, ¿ves? NE-V-E.
58. Profesor: ¿Y Alex?
59. Alex: A mí me salen más que a nadie.
60. Jacopo: (riendo) Es verdad, porque le salen cinco.
61. Profesor: ¿Y ahora qué hacemos?
62. Giulia: ¿Volvemos a empezar?
63. Profesor: ¿Quién tiene que repetirlo, vosotros o él?
64. Jacopo: No, nosotros no, a mí me salen dos.
Todos empiezan a contar las letras que componen lo que han escrito.
76. Jacopo: Giulia lo ha escrito bien porque le salen dos y Alex se ha equivocado porque le salen cinco... NEVE (lee), ¡pero con cinco! Y no está bien, tiene que salir bien NEVE (lee deprisa parándose en las dos primeras letras escritas por Alex) y no NE... VE (leyendo todas las letras escritas por Alex).
...
86. Jacopo: Ahora las cuatro son igual.
87. Giulia: ¡Ahora sí está bien! Todas están bien porque tienen dos.

En preescolar, el acceso a la lengua escrita se entiende como construcción de la comprensión de los textos. De ahí la necesidad de tener un segundo ámbito en la programación que hemos llamado Lengua Escrita donde encuentran lugar todas las actividades que permiten construir y desarrollar la capacidad auditiva, de comprensión y producción de textos escritos de cual-

quier género. En este ámbito, podemos recrearnos indicando numerosas posibilidades dentro de un determinado género textual, posibilidades reales, unidas a los eventos cotidianos de la clase (por ejemplo, escribir una carta para agradecer a la cocinera o para reclamar a la directora de la escuela, un aviso a los padres, etc.).

¿Los niños que no saben escribir pueden producir textos escritos?

Esta es una pregunta importante y la idea central es que los niños pueden producir un texto escrito incluso si no saben escribir de forma autónoma. Me refiero a su capacidad de "pensar en lengua escrita" y a la posibilidad de dictar el texto a un adulto que asuma el papel de "escribano". En las actividades de producción de un texto escrito en un pequeño grupo que dicte al profesor-escribano, los niños experimentan la complejidad de asumir el punto de vista del destinatario del texto, así como la necesidad de individualizar y, por tanto, dictar formas lingüísticas claras y comprensibles. Los niños comprenden en esta situación la diferencia entre "pensar qué decir" y "pensar cómo decirlo" para que quien no esté presente pueda comprender el mensaje.

Todo esto puede ocurrir mucho antes de que los niños estén en edad de escribir y leer la letra A.

Veamos un ejemplo (que aparece en infantiae.org).

La actividad ha implicado a cuatro niños de 5 años procedentes de una escuela de preescolar de Padua. Los niños dictan al profesor el texto de la carta que van a enviar a Giorgia, su compañera ausente desde hace unos días porque está enferma.

La discusión de los niños para llegar al texto definitivo se desarrolla en 105 turnos, las lecturas repetidas hechas por el profesor permiten a los niños corregir el texto. Analicemos el recorrido de los niños tomando como referencia la primera versión del texto leída por el profesor en el turno 27, la segunda versión, leída por el profesor en el turno 68, en la que los niños ya han aportado algunas correcciones, y la versión final leída en el turno 98.

En los primeros 27 turnos, el grupo produce una primera versión de la carta que contiene varios elementos no convencionales y que en algunos puntos resulta ambigua:

1. El inicio no convencional: indicación del nombre de los autores.
2. La confusión entre la pluralidad de los autores y el destinatario de la carta que es uno sólo (¿Cómo estáis Giorgia?).
3. Errores en el uso de los tiempos verbales (volved pronto).
4. Repeticiones.

Primera versión del texto (turno 27).

Giacomo, Giulia, Nicola, Valeria. ¿Cómo estáis Giorgia? ¿Estás enferma? Lo siento si estás enferma. Adiós Giorgia, la próxima semana comenzamos los libros de la biblioteca. Volved pronto. Esperamos que vuelvas pronto porque sino (si no (sobreentendemos "vienes")) se trata de una oración condicional, no de una adversativa, no puedes coger los libros y también por el teatro porque sino (si no) nos pondremos muy tristes.

El profesor (31) explica al grupo las posibilidades de trabajar sobre el texto, quitando y añadiendo, y los ayuda a considerar la perspectiva del destinatario de la carta. Todos los niños proponen correcciones.

Empieza Giulia (32, 34) que señala repeticiones y propone borrarlas, además se percata de lo inusual del inicio y propone poner al final los cuatro nombres escritos al comienzo (70).

Giacomo señala la ambigüedad de la expresión "comenzamos los libros" y propone una corrección (53, 55). Carlotta señala lo inusual del saludo colocado en el medio del texto (69).

31. Profesor: ¿Os parece que esté escrita correctamente? Podemos añadir y quitar. Escuchad bien. Imaginaos que Giorgia lee: ¿Estás enferma? Lo siento si estás enferma. Adiós Giorgia, la próxima semana comenzamos los libros de la biblioteca. Volved pronto. Esperamos que vuelvas pronto porque sino no puedes coger los libros y también por el teatro porque sino nos pondremos muy tristes.
32. Giulia: Entonces, tenemos que borrar algunas cosas que ya están escritas. Hay que quitar "volved pronto" porque sino...
33. Profesor: Os la vuelvo a leer para que me digáis si está bien (v. turno 31).
34. Giulia: "Lo siento que estés enferma" creo que hay que quitarlo.
- ...
36. Nicola: NO
37. Giulia: Pero hay que quitarlo, no porque quiera quitar tu palabra, sino porque sino (aquí se ve las dos funciones, primero adversativa, luego condicional) luego...
38. Nicola: No hemos quitado nada. Entonces borra todo.
- ...
45. Giulia: Tenemos que quitar: "Lo siento si estás enferma".
46. Profesor: ¿Por qué lo tenemos que quitar?
47. Giulia: Porque sino sale dos veces.
48. Giacomo: Pero dejamos "Lo siento", porque es bonito.
49. Profesor: Entonces "Estás enferma... Lo siento. Adiós Giorgia, la próxima semana comenzamos los libros de la biblioteca".

50. Nicola: Bórralo.
51. Profesor: ¿Por qué borrarlo?
52. Giulia: No.
53. Giacomo: No, sino no entiende que tenemos que elegir (los libros).
54. Profesor: Pero hemos escrito que "los elegimos..." o que "... comienzan los libros...". ¿Qué quiere decir "comienzan..."?
55. Giacomo: Comenzamos a coger los libros.
56. Profesor: Entonces añado "comenzamos a..."
57. Giacomo: coger los libros de la biblioteca.
58. Nicola: Pero hay que borrarlo, ¿sabes por qué?
59. Profesor: ¿Por qué?
60. Nicola: Porque los libros no los cogemos hasta dentro de tres días o uno.
61. Giacomo: Tienes que añadir también "dentro de poco elegimos los libros" porque sino no se entiende que hoy elegimos los libros.
- ...
68. Profesor: Esto lo decidimos luego. Entonces leo: ¿Estás enferma? Lo siento. Adiós Giorgia, desde la próxima semana comenzamos a coger los libros de la biblioteca". Volved pronto.
69. Carlotta: Hay que quitar "Giorgia" porque si no luego ella lee "Giorgia" y está claro que ella se llama Giorgia.
70. Giulia: Según yo, esto (indica los nombres escritos al principio) deberíamos quitarlo porque habría que ponerlos al final... porque es como Giacomo...
71. Giacomo: No, pero esto...
72. Profesor: Entonces borramos los nombres de aquí y pongo una flecha que los pone aquí abajo (al final). ¿Está bien así?
- ...

Se llega a la segunda versión de la carta en el turno 74.

¿Estás enferma? Lo siento. Adiós Giorgia. La próxima semana comenzamos a coger los libros de la biblioteca". Volved pronto.

El grupo todavía no está satisfecho. Giulia corrige un verbo (75), mientras que Giacomo (97) presta atención a la elección léxica. El texto se completa añadiendo información (79-86). Además, los niños controlan que el profesor lleve a cabo las correcciones que ellos mismos le indican (88, 100).

75. Giulia: Vuelve pronto.
76. Profesor: Vuelve pronto (corrige).
77. Giulia: ¿Por qué «volved pronto»? ¿Qué significa? No está bien.
78. Profesor: Leo: «Esperamos que vuelvas pronto, sino no puedes coger los libros de la biblioteca y también por el teatro».

79. Giulia: Porque sino...
80. Giacomo: ... pierde también el autobús.
81. Giulia: Porque sino pierdes también el autobús y tendrías que llegar rápido.
82. Carlotta: A las nueve.
83. Giulia: El lunes después del que viene ahora.
84. Nicola: Dile a papá y a mamá que traigan dinero.
85. Profesor: ¿Para ir adónde?
86. Nicola: Al teatro.
87. Profesor: Un momento, que escribo.
88. Giulia: ¿Has puesto lo que ha dicho Nicola?
89. Profesor: No, es lo que me falta. ¿Cómo lo escribimos? ¿Y tienes que traer dinero?
90. Giulia: Sí, tienes que traer dinero para el teatro.
91. Profesor: Escribe y lee: "... y tendrías que llegar pronto, a las nueve".
92. Giulia: El lunes después del que viene
93. Profesor: ¿Por qué tiene que llegar pronto?
94. Giacomo: Porque sino pierde el autobús.
95. Giulia: No, sino...
96. Profesor: Porque sino pierdes el autobús para el teatro.
97. Giacomo: Borra autobús. Camioneta, no autobús.
- ...
99. Carlotta: Tienes que añadir "por Giacomo, Giulia, Nicola, Carlotta, Valeria".
100. Nicola: Aquí tienes que escribir (indica una frase que habíamos decidido quitar y que estaba entre paréntesis).
101. Profesor: ¿Está bien así? ¿Hemos terminado?
102. Giulia: Podemos añadir un dibujo de una flor o una estrella.
103. Profesor: Yo reescribo la carta y luego vosotros dibujáis las estrellas, ¿pero cómo se termina una carta?
104. Carlotta: Adiós.
105. Profesor: Entonces terminamos escribiendo "Adiós".

Se llega así a la versión final del texto, leído en el turno 98. En ese instante, Carlotta (99) controla que sus nombres estén escritos al final y añade "Adiós".

¿Estás enferma? Lo siento. Adiós Giorgia, desde la próxima semana comenzamos a coger los libros de la biblioteca. Vuelve pronto. Esperamos que vuelvas pronto sino no puedes coger los libros y tienes que traer el dinero para el teatro. Tendrás que llegar pronto, a las nueve el lunes después del que viene porque sino pierdes el autobús para el teatro.

*Giacomo, Giulia, Nicola, Carlotta, Valeria.
Adiós.*

Siempre dentro del ámbito de producción de textos escritos producidos por un pequeño grupo y dictados a un escribano, me gustaría detenerme en los textos de reglas y procedimientos que a mi parecer son muy solícitos desde el punto de vista cognitivo para los niños. Ya sea que se trate de reglas de juegos (juegos de movimiento, de mesa, etc.), ya sea que se trate de procedimientos (cómo hacer para..., instrucciones de uso..., recetas de cocina) la atención y la intervención del profesor se desarrollan ateniéndose a dos directrices básicas:

1. La reconstrucción de la secuencia lógico temporal que conlleva la necesidad de ayudar a los niños a recuperar y reconstruir coherentemente a nivel mental y verbal la secuencia o las secuencias de acciones familiares porque ya resultan familiares.
2. La segunda directriz hace referencia a la especificidad lingüístico-sintáctica y léxica del género "regla" que (está dirigido a interlocutores hipotéticos que no conocen las reglas) debe ser privada (estar privada) de ambigüedad y ser absolutamente comprensible. Son intervenciones útiles del profesor las del tipo: "Escribamos de forma que los otros niños entiendan cómo se juega aunque no os hayan visto nunca jugar" (en una actividad en la que están detectando las reglas de un juego).

Para concluir, podemos preguntarnos qué es lo que facilita la escritura en la escuela y qué es lo que permite realizar progresos.

- a) El apoyo del grupo y la mediación del adulto. El primero permite también repartir la fatiga y ambos pueden facilitar el desarrollo del gusto y del placer de escribir y de leer.
- b) La presencia de métodos y esquemas diversos. Se evidencia en este caso, el papel de la lectura por la escritura.
- c) La motivación derivada de los objetivos comunicativos reales.

Finalmente es necesario dar importancia a un hecho importante a pesar de ser obvio: aprender un sistema de escritura y una lengua escrita representa una parte importante del dominio de una lengua en general. Es una empresa guiada por la familiaridad con los datos existentes de una determinada lengua y de una fuerte motivación que tanto niños como adultos experimentan en la comunicación con otras personas que no están presentes, guiada incluso por la motivación de convertirse en miembros competentes de una sociedad en la que la escritura es una actividad esencial para una ciudadanía plena.

LA RUTA DE ACCESO A LA LECTURA

Francisco José Cantero Serena
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

1. La lengua escrita no es visual.
2. Descodificar no es sólo descifrar.
3. La unidad de sentido en la lectura.
4. El error de los métodos visuales.
5. Conclusión: la ruta de acceso a la lectura es auditiva.

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

La polémica sobre los métodos de iniciación a la lectura y la escritura está plagada de aspectos ideológicos, y a menudo se han dejado a un lado las cuestiones estrictamente técnicas que, en un ámbito de aplicación tan sensible como este, deberían concentrar el grueso de la discusión (no es de extrañar que muchos divulgadores o defensores de una metodología u otra sean profesores de ámbitos más o menos afines, pero no profesores de lengua)

En concreto, entre los aspectos que no suelen atenderse como es debido hay temas tan importantes (y tan bien conocidos por los especialistas) como la arbitrariedad del código escrito (un lenguaje artificial) cuyas restricciones de uso condicionan de tal modo su aprendizaje que difícilmente puede equipararse al proceso de adquisición de la lengua oral (un lenguaje natural).

El carácter "gráfico" de la escritura es otro de los aspectos técnicos simplemente descuidados: en realidad, y como veremos en el siguiente punto, ese carácter gráfico o "visual" de la lengua escrita es puramente circunstancial, apenas condiciona su uso y, desde luego, no condiciona su aprendizaje.

Otros aspectos de la lectura, como la organización fónica del discurso escrito, la identificación de las unidades nocionales del texto, el papel de la

prosodia en la comprensión del sentido o la propia caracterización del proceso de decodificación, como primer paso en el proceso lector, constituyen elementos teóricos de primer orden, abandonados en parte por los divulgadores, y que conviene precisar con cierto detenimiento: es lo que, en conjunto, llamaremos *carácter auditivo de la lectura*.

En este trabajo pretendemos desvelar tales aspectos desde una perspectiva teórica más técnica que ideológica, intentando mantenernos equidistantes de los métodos globales y analíticos de iniciación a la lectura: pues, como veremos, son más los errores teóricos que comparten que los aciertos que los distinguen.

1. LA LENGUA ESCRITA NO ES VISUAL

La lengua escrita no es una mera transcripción del habla, sino un código distinto, un lenguaje artificial bien diferenciado de la lengua hablada, entre cuyas características suele nombrarse su carácter gráfico y visual, frente a la lengua oral, esencialmente auditiva.

Sin embargo, algunas evidencias nos indican que el lenguaje escrito no es necesariamente visual, y que además sí tiene un componente auditivo más que notable: por ejemplo, los invidentes no suelen tener ningún problema en aprender a leer, simplemente cambiando los caracteres gráficos por caracteres táctiles (el código Braille), en cambio, entre los miembros de la comunidad sorda, el nivel de lectura es abrumadoramente pequeño, alcanzando apenas una cuarta parte. Este dato indica que el sentido crucial en la lectura no es la vista, sino el oído.

Del mismo modo, parece que muchos de los problemas de lectura podemos relacionarlos directamente con la formación deficiente de un *mediador fónico* que permita al lector "interpretar" el texto que lee: para leer, en efecto, lo importante no es saber mirar, sino saber oír el texto. Mirar un texto simplemente no nos permite entenderlo, del mismo modo que mirar una partitura no nos permite escuchar la música: la partitura sólo da ciertas pistas que el músico debe saber interpretar.

En efecto, en el texto escrito sólo tenemos ciertas pistas sobre el discurso que queremos leer, pero el texto en sí es un artefacto parcial, incompleto, que el lector debe completar durante la lectura. El código escrito, así, no es un código alternativo al código oral, sino un código dependiente, que necesita ser completado por un lector competente.

Este proceso de *mediación fónica*¹ consiste en saber "interpretar" el texto, como el músico interpreta la partitura, dándole el sentido que el texto en sí mismo no tiene, atribuyéndole una entonación determinada y, por tanto, identificando sus unidades significativas.

La mediación fónica es, sin duda, la primera capacidad que un lector competente debe desarrollar en su formación. Y cualquier método de iniciación a la lectura debería contemplar este hecho.

En realidad, la gran ausente de los métodos de lectura (y de escritura) es la prosodia: dando por supuesto que el discurso escrito es un fenómeno visual, parece que el ritmo y la entonación no tienen cabida en la formación de lectores (y escritores), por lo que son elementos a los que ningún método de iniciación a la lectura presta una atención preferente (y en algunos métodos ni siquiera una atención marginal, como si no existieran, como si su relevancia fuera nula)

Sin embargo, hoy sabemos que la entonación es el elemento integrador del discurso², el eje vertebrador del sentido tanto en la lengua oral como en la lengua escrita, y que no es posible comprender un texto si no se interpreta adecuadamente su entonación. *El factor crítico en la lectura es la prosodia.*

La mediación fónica en la lectura consiste, justamente, en atribuir entonación al texto (que por sí mismo no la tiene), para identificar las ideas y acceder a su sentido.

2. DESCODIFICAR NO ES SÓLO DESCIFRAR

El primer paso del proceso lector es, siempre, la decodificación del texto: esto es, identificar las unidades, reconocerlas y combinarlas. Este proceso, sin embargo, no es tan sencillo, ni tan trivial, como a menudo suponen algunos autores, mucho más interesados en las estrategias de anticipación o de interpretación que en las llamadas estrategias "de inicio"³.

¹ Cfr. CANTERO, F. J. "Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura". En MENDOZA, A. (Dir.) *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Colección Aulas de Verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica. Madrid, 2002b.

² Cfr. CANTERO, F. J. *Teoría y análisis de la entonación*. Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 2002a.

³ Cfr. MENDOZA, A. "El proceso de recepción lectora". En MENDOZA, A. (Coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori. Barcelona, 1998a. MENDOZA, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Octaedro. Barcelona, 1998b.

De hecho, la diferencia metodológica fundamental entre los métodos globales y los métodos analíticos de iniciación a la lectura está en cómo se enfocan estas estrategias de inicio: en los métodos analíticos, se entiende que debe formarse al futuro lector en el reconocimiento y la identificación de las unidades mínimas que componen el texto (cualquier texto), para que su combinación le permita acceder luego a los significados globales; en los métodos globales, en cambio, se entiende que el lector debe enfrentarse al texto (a un texto concreto) globalmente, y no a cada una de sus unidades, porque el sentido al que debe acceder es el sentido global del texto, que no es la simple suma de sus elementos, cuya identificación y reconocimiento vendrá luego (deduciéndolo de los textos que haya leído efectivamente).

Cuando hablamos de descodificar, sin embargo, no deberíamos referirnos exclusivamente a "descifrar" los elementos del código escrito: descifrar puede ser analizar, identificar las unidades mínimas, en efecto; pero descodificar también puede ser hallar las unidades de sentido del texto, las unidades globales, y atribuirles una entonación determinada.

Tales unidades no pueden ser, evidentemente, las letras, los sonidos o las sílabas, porque carecen de significado propio: *descifrar* tales elementos será, por tanto, muy poco significativo, en cualquier caso.

Falta dirimir, entonces, cuál es la unidad de sentido en la lectura de un texto, cuya identificación (*descodificar* el texto) permitirá el acceso a la comprensión.

3. LA UNIDAD DE SENTIDO EN LA LECTURA

Evidentemente, un texto escrito no es una mera sucesión de letras. Tampoco un discurso oral es una mera sucesión de sonidos: más que una "cadena" de sonidos, el habla viene a ser una "red" de sonidos dispuestos jerárquicamente, agrupados en torno a las vocales (que son el núcleo de las sílabas), las vocales tónicas (el núcleo de las palabras) y las inflexiones tonales (el núcleo de los grupos fónicos). Esta *jerarquía fónica*⁴ es el principio que permite estructurar el discurso oral y que permite que un oyente entienda a su interlocutor, porque pudo identificar las unidades significativas de su discurso: es también el fenómeno que dificulta la comunicación entre hablantes de distintos dialectos, y que puede incluso llegar a impedir la comunicación entre

⁴ Cfr. CANTERO, F. J. "Conceptos clave en lengua oral". En MENDOZA, A. (Coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori. Barcelona, 1998. CANTERO, F. J. "Fonética y didáctica de la pronunciación". En MENDOZA, A. (Coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura para la educación primaria*. Prentice Hall. Madrid, 2003.

hablantes de distintos idiomas (el *acento extranjero* no es otra cosa que una organización fónica anómala en un idioma, porque es propia de otro idioma)

La organización fónica (jerárquica) del discurso oral también ocurre en el discurso escrito, aunque el texto escrito (parcial e incompleto por naturaleza) no la especifica claramente, y sólo ofrece algunas pistas que el lector debe saber interpretar: en ese proceso de mediación fónica, el lector atribuye al texto la entonación que le es propia, su acento característico, pero, sobre todo, el lector identifica las unidades significativas del texto, para acceder a su sentido.

Un texto escrito tampoco es una mera sucesión de palabras: por más que cada palabra sea una unidad bien definida (agrupada alrededor de una vocal tónica y con su propio significado léxico), no basta con juntar palabras para hablar, ni para escribir. Tampoco basta con identificar y reconocer palabras para entender a nuestro interlocutor, o para leer un texto: descifrar las palabras ni siquiera es posible si antes no hemos identificado los grupos mayores en que estructuramos el discurso: los *grupos fónicos*.

El *grupo fónico* es la unidad fónica mayor del discurso⁵, cuya melodía constituye la entonación del habla, y cuyo núcleo es un "acento de frase" (sentence stress) o "acento sintagmático", es decir, una inflexión tonal determinada. Esta inflexión tonal ofrece al oyente la pista esencial para identificar el grupo fónico y así reconocer la unidad significativa en el habla.

El caso de los alumnos de una lengua extranjera que entienden una película si leen los subtítulos en el idioma extranjero (por ejemplo, una película inglesa subtitulada en inglés), pero que no la entienden sin los subtítulos (es decir, que no entienden la lengua oral) puede explicarse porque, aunque tienen todo el conocimiento lingüístico necesario (léxico, gramatical, semántico, pragmático) para comprender el discurso, no saben identificar los grupos fónicos que estructuran todo ese material.

Eso mismo ocurre en la lectura: (re)conocer cada palabra no es suficiente para comprender un texto. Es necesario identificar cada grupo fónico, y sólo dentro de él cada palabra adquiere su sentido, incluso aunque el lector no conozca su significado: puede deducirlo en su contexto. Su contexto no es todo el texto, sino el grupo fónico en que se inserta.

Cada grupo fónico, así, coincide con una unidad sintáctica y, en general, constituye una unidad nocional del discurso: el sentido global del texto se

CANTERO, F. J. *Teoría y análisis de la entonación*. Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 2002a. CANTERO, F. J. *Ibidem*. 2003.

deriva de la sucesión de los sentidos de cada unidad significativa, de cada grupo fónico.

Porque la unidad de sentido en la lectura no es el texto completo, como tal y en su conjunto, como pretenden los métodos globales (por oposición al análisis del texto que proponen los analíticos): un texto puede ser un único enunciado (un grupo fónico), o una novela completa; para leerla eficazmente es evidente que no es necesario conocer toda la novela en su conjunto. En realidad, la unidad "texto" no puede definirse con ningún criterio formal ni semántico simple. Lo más razonable es considerar que un texto no es una "unidad" (paradigmática) sino el resultado significativo (es decir, coherente) de una sucesión de unidades significativas, es decir, no una unidad sino un "conjunto" (sintagmático) de unidades.

Es práctico partir de textos concretos en la enseñanza de la lectura, sin duda, y para ello puede usarse cualquier texto, con tal de que constituya una sucesión de unidades significativas (grupos fónicos) coherente.

El grupo fónico es la unidad de acceso al sentido del texto, la unidad nocional por excelencia, porque es el elemento fundamental de integración fónica (y por tanto nocional) del discurso. En la lectura, la mediación fónica consiste en identificar los grupos fónicos (descodificar el texto), interpretándolos, atribuyéndoles una entonación coherente, *oyendo* el texto.

4. EL ERROR DE LOS MÉTODOS VISUALES

Es un error común en los métodos de iniciación a la lectura creer que la ruta de acceso a la lectura es visual, y por eso los métodos analíticos insisten en los grafemas como unidades mínimas, y los métodos globales en las características gráficas y visuales del texto (títulos, ilustraciones, etc.) haciendo recaer en ellas buena parte de la información lectora.

El origen de este enfoque abiertamente visual de iniciación a la lectura, sobre todo en los métodos globales, está posiblemente en las ideas en las que Décroly basó su método⁶: la lectura es un fenómeno esencialmente visual, hasta el punto de creer que la intervención del oído trastorna la adquisición de las asociaciones visuales y gráficas. Puesto que la ruta de acceso a la lectura es visual, hay que potenciar la percepción global del texto escrito, y sólo después trabajar la identificación de sus componente grafemáticos. La imagen del

⁶ DÉCROLY, O. & BOOM, G. *Iniciación al método Décroly*. Losada. Buenos Aires, 1965.

texto escrito como artefacto gráfico ha llevado, incluso, a postular un método basado, precisamente, en la composición gráfica del texto: el método natural de Freinet⁷, entre cuyos postulados también destaca el énfasis con que se presenta una adquisición "natural" del lenguaje escrito, similar a la adquisición de la lengua oral.

La versión más actualizada de estos métodos globales (también la más radical, por cuanto ya ni siquiera se plantea el análisis de las unidades textuales en una segunda fase de adquisición de la lectura, y directamente prohíbe toda identificación grafía-sonido) es el llamado "lenguaje integrado" (*whole language*), un enfoque típicamente anglosajón, cuyos defensores llevan al extremo los postulados de Décroly y Freinet (autores a los que, sin embargo, ni siquiera suelen citar):

- La lengua escrita se aprende en un contexto de inmersión textual de textos auténticos y literatura infantil. La adquisición de la lectura y la escritura es un proceso de adquisición natural, similar a la adquisición de la lengua oral.
- Leer es una actividad esencialmente visual, un juego psicolingüístico de identificación de pistas gráficas, *un juego de adivinanzas*⁸.
- No es necesaria ni conveniente ninguna instrucción fonética, la unidad de identificación de significados es la palabra, directamente⁹, cuya identificación el niño la realiza a partir de las pistas contextuales que le da el texto, como las ilustraciones¹⁰.

A estos postulados básicos hay que añadir una crítica muy radical de los métodos analíticos (o "centrados en habilidades", según la terminología anglosajona), a los que acusan de ser métodos regresivos, reaccionarios, incluso fascistas (*sic*): todo un dispositivo ideológico que, sin embargo, sólo puede entenderse en el contexto educativo norteamericano. Con todo, y curiosamente, en nuestro país este enfoque también ha tenido mucho más éxito como ideología redentora¹¹ que como método de iniciación eficaz a la lectura.

⁷ Cfr. FREINET, C. *Méthode naturelle de lecture*. Edit. de l'École Moderne. Cannes, 1961.

⁸ Cfr. GOODMAN, K. *What's whole in whole language?* Scholastic. Richmond Hill, Ontario, 1986. GOODMAN, K. *On reading*. Heinemann. Portsmouth, N.H., 1996. SMITH, F. *Reading without nonsense*. Teachers College Press. New York, 1979.

⁹ Cfr. WEAVER, C. *Understanding whole language: from principles to practice*. Heinemann. Portsmouth, N.H., 1994.

¹⁰ Cfr. ROUTMAN, R. *Transitions: from literature to literacy*. Heinemann. Portsmouth, N.H., 1988. ROUTMAN, R. *Invitation: changing as teachers and learners*. Heinemann. Portsmouth, N.H., 1991.

¹¹ V. NEMIROVSKY, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Paidós. Barcelona, 1999

Por su parte, y a pesar de estar centrados en la identificación grafía-sonido (o sílaba-sonido, o palabra-sonido), los métodos analíticos también tienen un origen abiertamente visual: el método alfabético tradicional, consistente en aprender los nombres de las letras y su combinación, con el objeto de enseñar al futuro lector a descifrar cualquier texto (y, más adelante, a intentar comprenderlo), consideraba que el texto escrito es, básicamente, un artefacto gráfico, una sucesión de dibujos (las letras). De hecho, la iniciación a la escritura se ha planteado siempre como una operación relacionada con la psicomotricidad fina, con la capacidad de dibujar un trazo, de modo que aprender a escribir venía a ser como aprender a dibujar¹².

La versión "fonética" del método alfabético (el método Montessori) implicó un cambio radical de orientación en la práctica de la escuela, pero a base de insistir en la relación visual-manual de la escritura, de relacionar la "tira gráfica" con la "tira fónica" y de manipular materialmente las letras.

Las versiones anglosajonas de los métodos analíticos ("centrados en las habilidades", según su terminología) también toman como punto de partida el desarrollo de una "conciencia fonológica" en el niño, a base de jugar con los sonidos, combinarlos y hacerlos propios, y en la identificación, normalmente, de letra-sonido o sílaba-sonido (según el tipo de sistema ortográfico del idioma). Según algunos trabajos citados por Pressley¹³, se trata de un método potente y eficaz, muy superior a los métodos globales, sobre todo cuando se trata de ayudar a niños con dificultades¹⁴. De hecho, algunos autores partidarios teóricamente de un método global, en la práctica terapéutica se decantan por un modelo de intervención de carácter analítico, centrado en las habilidades de lectura¹⁵.

En nuestro ámbito académico, y más allá de las tradicionales cartillas alfabéticas (que siguen reeditándose), no abundan los ejemplos de métodos analíticos "puros", al estilo de Correig¹⁶, que propone un método que sigue punto por punto cada uno de los conceptos teóricos de la fonología estructu-

¹² Cfr. AJURIAGUERRA, J.; AUZIAS, M. & DENNER, A. *L'écriture de l'enfant*. 1964. (2 vols.). DOMÍNGUEZ, P. "Aspecto dinámico de la escritura". En GARCÍA PADRINO, J. & MEDINA, A. (Dirs.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Anaya. Madrid, 1989. LURÇAT, L. *L'activité graphique à l'école maternelle*. Edit. Sociales Françaises. Paris, 1979.

¹³ PRESSLEY, M. *Reading Instruction That Works*. The Guilford Press. New York, 1998.

¹⁴ V. ADAMS, M. J. *Beginning to read*. Harvard Univ. Press. Cambridge, MA., 1990. CHALL, J. S. *Learning to read: the great debate*. McGraw-Hill. New York, 1967.

¹⁵ Cfr. SUÁREZ, A. *Dificultades de aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención, ejemplificado con un caso de dificultades en la lectoescritura*. Aula XXI/Santillana. Madrid, 1998.

¹⁶ CORREIG, M. *Fonología aplicada. Primers passos en l'aprenentatge de la llengua escrita*. Rosa Sensat/Edic. 62. Barcelona, 1985.

ral: "estructura del significante", "noción de fonema", "rasgos de los fonemas", etc. (pero en el que no hay ni una sola mención de los elementos de integración fónica del discurso: el acento, el ritmo y la entonación). En este método, y como suele ocurrir en los modelos analíticos, a pesar de ser un método "fonético", todo el símbolo mediador propuesto para su uso en el aula es exclusivamente visual, mediante dibujos¹⁷.

Más común, sin embargo, es un enfoque "mixto" o "eclectico" (según las diversas terminologías empleadas), que aprovecha lo mejor de ambas orientaciones: se trabajan las habilidades de lectura (es decir, la descodificación basada en la correspondencia grafía-sonido) y se pone especial énfasis en la comprensión del sentido (tomando como unidad significativa, normalmente, la palabra). En el mundo anglosajón, esta postura está representada por autores como Pressley¹⁸, entre cuyas virtudes destaca una contundente desautorización de los aspectos ideológicos que acompañan a los métodos "radicales", así como una demostración práctica (con abundante documentación) de que cada uno de los métodos, por sí solo, genera un elevado índice de fracaso escolar.

En nuestro país abundan las versiones de modelos más o menos "mixtos" o "eclecticos", que se centran más bien en trabajar las habilidades (como el "método multisensorial cuadrados", esencialmente analítico-visual, de Lebrero & Lebrero¹⁹) o en trabajar la comprensión (como la propuesta, más bien teórica, de Colomer & Camps²⁰). El ejemplo más cabal de método mixto en nuestro ámbito es el que representa el "modelo constructivista" expuesto en los trabajos de A. Teberosky²¹, básicamente orientados a la enseñanza de la escritura, puestos al día y completados recientemente en su *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*²². Esta autora aboga por una inmersión textual masiva (al estilo del *whole language* anglosajón), pero complementada con una instrucción de las habilidades de lectura (lo que llama "enseñanza directa") encaminada a desarrollar una conciencia fonológica del niño

¹⁷ Siguiendo el modelo de: MATA, M. & CORMAND, J. M. *Quadres de fonologia catalana per a l'ensenyament de la lectura i la escriptura*. Vox. Barcelona, 1974. MATA, M. & CORMAND, J. M. *Cuadros de fonología castellana para el aprendizaje de la lectura y escritura*. Bibliograf. Barcelona, 1978.

¹⁸ PRESSLEY, M. *Reading Instruction That Works*. The Guilford Press. New York, 1998.

¹⁹ LEBRERO, M. P. & LEBRERO, M. T. *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Síntesis. Madrid, 1988.

²⁰ COLOMER, T. & CAMPS, A. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Rosa Sensat/Edic. 62. Barcelona, 1991.

²¹ TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia del llenguatge escrit*. Publicacions de l'I.M.E. Ajuntament de Barcelona. Barcelona, 1991. TEBEROSKY, A. *Aprendiendo a escribir*. ICE-Horsori. Barcelona, 1993.

²² TEBEROSKY, A. *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*. Vicens Vives. Barcelona, 2001.

que, en todo caso, considera más importante para la iniciación a la escritura que a la lectura. El modelo se demora, particularmente, en el respeto al desarrollo del niño, en el control del contexto escolar y en los aspectos gráficos de la escritura: el desarrollo de la psicomotricidad manual, la visión como elemento clave en la lectura, y en una serie de actividades de descomposición de unidades (fraseológicas, léxicas y fonológicas) características de los métodos analíticos.

En todos los casos, en un enfoque u otro, y en cualquiera de los métodos o modelos de iniciación a la lengua escrita, el referente gráfico o visual es masivo, inevitable, abrumador: apenas hay referencias a la naturaleza esencialmente oral de la comunicación, ni a la propia naturaleza auditiva de la lectura.

Imaginar que el contexto visual es determinante en la formación lectora del individuo es un error extraño, porque supone que puede haber un contexto comunicativo afónico, sordo, exclusivamente visual: está claro que un contexto favorecedor es imprescindible para el desarrollo del futuro lector, pero ese contexto favorecedor no puede ser estar rodeado simplemente de letras, de libros o de titulares, sino estar rodeado de interlocutores que *lean con él*, y que lean con él *en voz alta*.

El único contexto comunicativo auténticamente significativo del hablante es auditivo, en términos generales, y también lo es en su formación lectora: "numerosas investigaciones han demostrado la existencia de altos índices de correlación entre oír leer y aprender a leer y a escribir"²³... En otras palabras: la lectura en voz alta permite asociar los signos gráficos con el lenguaje, el lenguaje con los tipos de textos, los géneros y los soportes materiales sobre los que estos se presentan. Pero, además, oír leer en voz alta es escuchar el lenguaje y ayuda al niño o a la niña a desarrollar la competencia lingüística"²⁴.

En realidad, los problemas de lectura rara vez están en el propio niño, ni siquiera en su contexto socio-cultural, sino en el método de lectura empleado, y tanto los métodos globales como los analíticos cometen el mismo tipo de error: son métodos preferentemente visuales, que evitan o minimizan el carácter auditivo de la lectura. Y el error se transmite a la combinación de ambas orientaciones, en los métodos mixtos.

²³ MASON, J. "Reading stories to preliterate children: a proposed connections to reading". En GONGH, A.P.; EHRI, L. & TREIMAN, R. (Eds.) *Reading Acquisition*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale, N.J., 1992; WELLS, G. *Aprender a leer y escribir*. Laia. Barcelona, 1988.

²⁴ TEBEROSKY, A. *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*. Vicens Vives. Barcelona, 2001. Pág. 84

Indudablemente, una metodología globalizadora, atenta a las unidades globales de sentido del texto, debería tomar como referente principal de su trabajo la unidad nocional del texto, esto es, el grupo fónico. Por su parte, una metodología analítica podría partir de las unidades mínimas no significativas (el sonido tipo y la sílaba) para llegar, necesariamente, a las unidades significativas del texto: nunca sólo la palabra, sino el grupo fónico. Cualquier metodología, comenzando de un modo u otro, debería llegar siempre a la identificación de los grupos fónicos que componen el texto, o partir siempre de la interpretación de las unidades de sentido textual, que son los grupos fónicos.

5. CONCLUSIÓN: LA RUTA DE ACCESO A LA LECTURA ES AUDITIVA

Hemos visto, en resumen, que la lengua escrita suele considerarse un código esencialmente visual, sin serlo; esto condiciona la eficacia de todos los métodos de iniciación a la lectura, puesto que su propia comprensión de la naturaleza del lenguaje que quieren enseñar está equivocada.

Conviene, por tanto, entender bien la naturaleza auditiva de la lectura, así como el carácter parcial e incompleto del lenguaje escrito: un texto escrito no es un artefacto completo en sí mismo, sino que sólo ofrece pistas al lector para que este lo interprete adecuadamente.

Ciertamente, siempre ha sido más eficaz un profesor dedicado y razonable que un simple método, cualquiera que sea. El método en sí, por su parte, siempre ha sido moderadamente eficaz (o moderadamente un fracaso), según el énfasis que cada profesor haya puesto en la oralización de la lectura, esto es, en la potenciación de su carácter auditivo, contemplando la entonación como el eje vertebrador del sentido y como el elemento integrador del discurso.

Porque *la ruta de acceso a la lectura es auditiva*, es decir, para comprender el sentido de un texto es necesario identificar sus unidades nocionales (que no son ni las palabras ni las oraciones, sino los grupos fónicos), atribuyendo al texto escrito una entonación coherente. Leer, así, es *interpretar* el texto como se interpreta una partitura, integrando sus unidades y dándoles sentido, para captar su sentido global.

Enseñar a leer, por tanto, no es enseñar a mirar, sino enseñar a desentrañar las pistas que ofrece la escritura para *oír* el texto y, sólo así, comprenderlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, M. J. *Beginning to read*. Harvard Univ. Press. Cambridge, MA., 1990.

AJURIAGUERRA, J.; AUZIAS, M. & DENNER, A. *L'écriture de l'enfant*. 1964. (2 vols.). Traducción española: *La escritura del niño*. Laia. Barcelona, 1973.

CANTERO, F. J. "Conceptos clave en lengua oral". En MENDOZA, A. (Coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori. Barcelona, 1998.

CANTERO, F. J. *Teoría y análisis de la entonación*. Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 2002a.

CANTERO, F. J. "Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura". En MENDOZA, A. (Dir.) *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Colección Aulas de Verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica. Madrid, 2002b.

CANTERO, F. J. "Fonética y didáctica de la pronunciación". En MENDOZA, A. (Coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura para la educación primaria*. Prentice Hall. Madrid, 2003.

CHALL, J. S. *Learning to read: the great debate*. McGraw-Hill. New York, 1967.

COLOMER, T. & CAMPS, A. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Rosa Sensat/Edic. 62. Barcelona, 1991.

CORREIG, M. *Fonologia aplicada. Primers passos en l'aprenentatge de la llengua escrita*. Rosa Sensat/Edic. 62. Barcelona, 1985.

DÉCROLY, O. & BOOM, G. *Iniciación al método Décroly*. Losada. Buenos Aires, 1965.

DOMÍNGUEZ, P. "Aspecto dinámico de la escritura". En GARCÍA PADRINO, J. & MEDINA, A. (Dirs.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Anaya. Madrid, 1989.

FREINET, C. *Méthode naturelle de lecture*. Edit. de l'École Moderne. Cannes, 1961. Traducción española: *Método natural de lectura*. Laia. Barcelona, 1974.

GOODMAN, K. *What's whole in whole language?* Scholastic. Richmond Hill, Ontario, 1986.

GOODMAN, K. *On reading*. Heinemann. Portsmouth, N.H., 1996.

LEBRERO, M. P. & LEBRERO, M. T. *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Síntesis. Madrid, 1988.

LURÇAT, L. *L'activité graphique à l'école maternelle*. Edit. Sociales Françaises. Paris, 1979. Traducción española: *Pintar, dibujar, escribir, pensar: el grafismo en el Preescolar*. Cincel-Kapelusz. Madrid, 1980.

MASON, J. "Reading stories to preliterate children: a proposed connections to reading". En GONGH, A.P.; EHRI, L. & TREIMAN, R. (Eds.) *Reading Acquisition*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale, N.J., 1992.

MATA, M. & CORMAND, J. M. *Quadres de fonologia catalana per a l'ensenyament de la lectura i la escriptura*. Vox. Barcelona, 1974.

MATA, M. & CORMAND, J. M. *Cuadros de fonología castellana para el aprendizaje de la lectura y escritura*. Bibliograf. Barcelona, 1978.

MENDOZA, A. "El proceso de recepción lectora". En MENDOZA, A. (Coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori. Barcelona, 1998a.

MENDOZA, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Octaedro. Barcelona, 1998b.

NEMIROVSKY, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Paidós. Barcelona, 1999.

PRESSLEY, M. *Reading Instruction That Works*. The Guilford Press. New York, 1998. Traducción española: *Cómo enseñar a leer*. Paidós. Barcelona, 1999.

ROUTMAN, R. *Transitions: from literature to literacy*. Heinemann. Portsmouth, N.H., 1988.

ROUTMAN, R. *Invitation: changing as teachers and learners*. Heinemann. Portsmouth, N.H., 1991.

SMITH, F. *Reading without nonsense*. Teachers College Press. New York, 1979.

SUÁREZ, A. *Dificultades de aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención, ejemplificado con un caso de dificultades en la lectoescritura*. Aula XXI/Santillana. Madrid, 1998.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia del llenguatge escrit*. Publicacions de l'I.M.E. Ajuntament de Barcelona. Barcelona, 1991.

TEBEROSKY, A. *Aprendiendo a escribir*. ICE-Horsori. Barcelona, 1993.

TEBEROSKY, A. *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*. Vicens Vives. Barcelona, 2001.

WEAVER, C. *Understanding whole language: from principles to practice*. Heinemann. Portsmouth, N.H., 1994.

WELLS, G. *Aprender a leer y escribir*. Laia. Barcelona, 1988.

¿QUÉ QUIERE DECIR UNA METODOLOGÍA PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA?

Andrés Suárez Yáñez
Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

1. Una metodología para la lectura y escritura.
 - 1.1. Enfoques teórico-metodológicos para la iniciación de la lectura y escritura.
 - 1.2. Programas de iniciación a la lectura y escritura.
2. La metodología para la lectura y la escritura en la formación inicial del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

En este artículo, y por razones obvias de espacio, trataré de ser selectivo, de dar sólo unas grandes pinceladas de lo que me gustaría decir del tema que nos ocupa. Primero, resumiré mi respuesta a la pregunta formulada como título; después, ampliaré dos de los conceptos que utilizo—enfoques teórico-metodológicos y programas—, y, finalmente, haré unas consideraciones acerca de la preparación metodológica para iniciar en la escritura y la lectura que necesitan los estudiantes de Magisterio, muy particularmente los de la especialidad de Educación Infantil.

1. UNA METODOLOGÍA PARA LA LECTURA Y ESCRITURA

A mi modo de ver, la expresión **una metodología para la lectura y escritura** hace referencia a *todas aquellas consideraciones teóricas y prácticas que hay que tener en cuenta a la hora de tomar decisiones en cuanto al diseño e implementación de programas —adaptados a la diversidad— para enseñar a leer y escribir. Subsume las expresiones enfoques teórico-metodológicos y programas.*

El lenguaje escrito es considerado por muchos como el artefacto más importante que han inventado los humanos, tanto que sería inconcebible el

mundo actual sin él (está a la base, por ejemplo, de la ciencia y la técnica, cuyos avances en los últimos siglos han sido espectaculares). No debe sorprendernos, por tanto, que su estudio interese a especialistas de muy diversos campos (historiadores, filósofos, antropólogos, lingüistas, neurólogos, educadores, psicolingüistas, economistas, expertos en nuevas tecnologías, etc.); que se necesite un enfoque multidisciplinar para las ciencias de la alfabetización¹.

Pues bien, a la hora de concretar el diseño de un programa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura para un alumno o un grupo de alumnos determinados, de algún modo, hay que tener en cuenta las aportaciones de todos esos campos.

No se puede reducir tal metodología a la enseñanza de la lectura y escritura de acuerdo con "un método" proporcionado por una determinada casa editorial. Los profesionales encargados de la iniciación de los escolares al lenguaje escrito tienen que ser conscientes no sólo de la trascendencia social de lo que están haciendo sino, también, saber qué decisiones hay que tomar en el momento de diseñar un programa para unas circunstancias concretas (qué objetivos perseguir, qué lengua de alfabetización utilizar, a qué edad comenzar, qué metodología didáctica emplear, etc.), y adoptar esas decisiones de acuerdo con criterios fundamentados, defendibles en la actualidad, puesto que no todo vale (Hay enormes controversias prácticamente acerca de cada una de las decisiones que hay que tomar). Parafraseando una vieja expresión: los profesionales tienen que saber pescar en lugar de consumir peces.

1.1. Enfoques teórico-metodológicos para la iniciación de la lectura y escritura

Resumo aquí lo que expongo más detalladamente en otro lugar². En la figura siguiente, se representan los tres principales enfoques teórico-metodológicos para la iniciación a la lectura y escritura que se pueden advertir en el panorama mundial. Con la primera metodología —(Des)codificación— están familiarizados todos los profesores y profesoras de nuestro entorno, pero no tanto con las otras dos filosofías. La denominación "de corte natural" la utilizo, porque las orientaciones que se engloban en ella tienen muy en cuenta el modo natural en que los niños pequeños adquieren su lengua materna, ayudados por sus madres y/u otras personas del entorno.³

¹ PONTECORVO, C. (Ed.) *Writing development. An interdisciplinary view*. John Benjamins. Amsterdam, 1997.

² SUÁREZ YÁÑEZ, A. *Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad*. Pirámide. Madrid, 2000.

³ Freinet comienza su libro *El método natural de lectura* —1961, original francés— con esta idea. FREINET, C. *Méthode naturelle de lecture*. Edit. de l'École Moderne. Cannes, 1961.

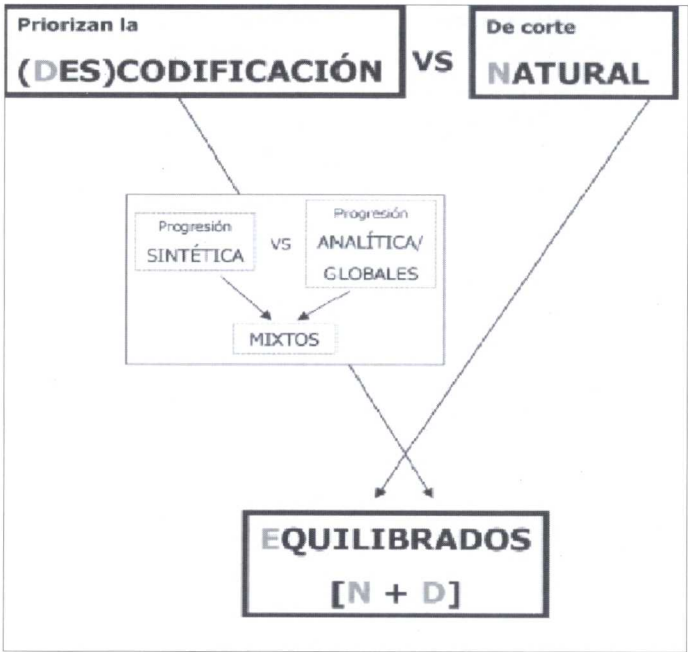


Figura 1. Principales enfoques teórico-metodológicos para la iniciación a la lectura y escritura.

Empezaré por contrastar los dos primeros enfoques (los que aparecen en los recuadros superiores), pues, por una parte, a ellos se ha desplazado la controversia que antes se centraba en la llamada guerra de los métodos —entre los de progresión sintética y los de progresión analítica o globales, ambos pertenecientes a lo que llamo enfoque centrado en la "(des)codificación"—; por otra, el enfoque "equilibrado" puede considerarse una integración de los otros dos.

Destaco estos contrastes:

(DES)CODIFICACIÓN	DE CORTE NATURAL
Énfasis en el aprendizaje de los procesos de (des)codificación (lectoescritura)	Énfasis en los usos normales, genuinos, de la lectura y escritura
Tradicionales (de progresión sintética y analítica)	Lenguaje integrado (<i>whole language</i>); los fundamentados en el constructivismo piagetiano o en el vygotskiano
Madurez para la lectura (Alfabetización madurativa)	Alfabetización emergente (Paisaje alfabético...)
Utilización de materiales preparados ex profeso para aprender a leer y escribir	Utilización de libros de lectura normales (<i>real books</i>)
Prioridad a la lectura	Cierta prioridad a la escritura

¿Qué quiere decir una metodología para la lectura y la escritura?

El enfoque EQUILIBRADO o INTEGRADOR⁴ tiene una fundamentación básica de corte natural, contexto en el que se va introduciendo el dominio de la decodificación y codificación, pero sin perder nunca de vista los usos y funciones genuinos del lenguaje escrito. Consideramos que **debe ser el enfoque estándar**, pues es con el que mejor ayudamos a la mayoría de los/as escolares.

Dentro del enfoque "(Des)codificación", se han distinguido tradicionalmente los métodos de "progresión sintética" y los de "progresión analítica o globales". Los primeros parten bien de enseñar el nombre de las letras (alfabéticos o literales), su sonido (fónicos) o de las sílabas (silábicos), que luego se van combinando sucesivamente para formar unidades mayores: sílabas, palabras, frases... ; esto es, parten del aprendizaje de elementos sin significado hasta llegar a unidades que sí tienen significado, aunque, con frecuencia, no un significado vivencial para el/la escolar. Los de progresión analítica o globales parten, por el contrario, de unidades con significado (palabras o frases o textos más amplios —cuentos auténticos—), que se van descomponiendo en segmentos sucesivamente más pequeños. En la mayoría de los casos —métodos mixtos⁵—, se combinan la progresión analítica y la sintética.

Conviene que subrayemos los enfoques de corte natural y los equilibrados, porque, de un lado, como ya he dicho, no son suficientemente conocidos o comprendidos en nuestro entorno⁶, y descansan en una filosofía muy distinta de la que sustenta a los tradicionales; de otro, son los que más interesa destacar en un volumen de artículos cuyo foco de atención es la iniciación a la lectura y escritura **en edades tempranas**. La conveniencia de destacar la importancia de estos enfoques queda patente al leer el primer párrafo de los apuntes de una estudiante para maestra de la especialidad de Educación Infantil (corresponde al tema "Lectoescritura: Métodos", curso 2000-01):

Para que el aprendizaje de la lectoescritura se realice sin dificultad es preciso que el niño haya alcanzado un grado de desarrollo mínimo. Este nivel de desarrollo ha sido fijado alrededor de los seis años, aunque puede ser obtenido antes. Generalmente se recomienda que la enseñanza de la lectoescritura comience cuando el niño tenga una edad

⁴ COOPER, J. D. *Literacy. Helping children construct meaning*. Houghton Mifflin. Boston, 1997; PRESSLEY, M. *Cómo enseñar a leer*. Paidós. Barcelona, 1999; THOMPSON, G. B., NICHOLSON, T. *Learning to Read. Beyond Phonics and Whole Language*. I.R.A./Teachers College. Newark, DE., 1999., etc.

⁵ LEBRERO, M^a. P. "Panorama actual de la lectura: Situación actual, tendencias y métodos". En VV. AA. *Congreso de Lectura Eficaz*. Bruño. Madrid, 1997. Pág. 31.

⁶ ORTÍZ, M^a. R., JIMÉNEZ, J. E. "Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores". *Infancia y Aprendizaje*, vol. 24/2. 2001. Págs. 215-232.

mental de seis años y medio, ya que en este momento posee, de algún modo, las capacidades implicadas en este aprendizaje. Sin embargo, no hay ninguna razón para que no pueda realizarse antes de esta edad, siempre que el método y el material utilizado se adapte a las características psicológicas y fisiológicas del niño.

A pesar de lo dicho en la última oración y del carácter un tanto contradictorio del contenido del párrafo, la adscripción a una orientación teórico-metodológica centrada en la "(des)codificación" es clara (ratificada por lo que se dice en los párrafos siguientes de los mismos apuntes y en los de otras compañeras). Diríamos que el mensaje que se está transmitiendo a estas futuras profesoras niega la razón de ser de este Congreso. Por cierto, es sintomático el empleo de "lectoescritura", expresión que no gusta a los partidarios de las otras dos orientaciones, porque es indicativa de una indeseable separación entre los aspectos superficiales y los profundos del lenguaje escrito. En la vida ordinaria decimos "voy a leer", "voy a escribir", pero no * "voy a lectoescibir"..., por más que el escribir siempre incluya la lectura de lo que escribimos, desde distintos puntos de vista (feedback visual, revisión, acopio de contenido para escribir...)⁷.

1.2. Programas de iniciación a la lectura y escritura

Los profesores que pertenecemos a departamentos relacionados con metodología de investigación estamos acostumbrados a pensar en términos de **programas de intervención** y de programas de evaluación (de esos programas de intervención). ¡Pero también lo hacen grandes figuras del campo de la iniciación al lenguaje escrito, como M. Clay o D. Cooper, aunque quizá dándole a *programa* un sentido más laxo!

Un concepto sencillo pero suficientemente útil de programa es el ofrecido por Tejedor et al.: "un conjunto sistemático de actuaciones que se ponen en marcha para alcanzar unos objetivos"⁸.

Cuando tenemos delante a un alumno (con dificultades en lenguaje escrito, por ejemplo) o a un grupo de alumnos —en unas circunstancias socioculturales determinadas— que queremos que se inicien en la lectura y escritura, tenemos que tomar una serie de decisiones concretas, en el marco definido por los tres grandes enfoques teóricos de que hemos hablado y por los

⁷ HAYES, J. R. "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing". En INDRISANO, R. & SQUIRE, J. R. (Eds.) *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice*. I.R.A. Newark, DE., 2000.

⁸ TEJEDOR, J. y GARCÍA-VALCÁRCEL, M^a J. "Perspectivas metodológicas actuales en la evaluación de programas en el ámbito educativo". RIE, 23. 1994. Pág. 96.

resultados de una evaluación inicial de la situación, esto es, decisiones teniendo en cuenta la diversidad (No las decisiones uniformes tomadas con un criterio comercial por las grandes editoriales...). Tendremos que decidir los objetivos terminales prioritarios y los específicos que estos impliquen. Tendremos que precisar las actuaciones que va a haber que realizar para alcanzar esos objetivos, secuenciarlas, sistematizarlas... Aquí entra en juego el **método didáctico**, concebido "como un conjunto de acciones estructuradas, en mayor o menor grado, conforme a procedimientos, formas verbales y modos docentes para la enseñanza-aprendizaje de una disciplina, apropiadas a ciertos logros, en espacio y tiempos determinados, con los recursos pertinentes"⁹.

El concepto de programa implica el de evaluabilidad, esto es, preocupación por observar y reflexionar sobre todo lo que hacemos y por determinar su mérito y valor, no sólo para ver si conseguimos los objetivos perseguidos sino también para aprender y mejorar nuestras actuaciones futuras. La evaluación, omnipresente en todo hecho educativo, también es evaluación de programas. Tenemos que ir introduciendo en los centros educativos una cultura evaluativa¹⁰.

En el trabajo mío a que he hecho referencia¹¹, señalo el período de 3 a 8 años como la duración normal de un programa de **iniciación** a la escritura y la lectura¹². Pero, por supuesto, los profesores tienen que saber qué hacer después de esta fase inicial: están apareciendo en el mercado libros preciosos al respecto¹³. Nunca se termina de aprender a leer y escribir: es parte del reto del aprendizaje continuo en que consiste el vivir.

2. LA METODOLOGÍA PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

De todo lo que llevamos dicho, se desprende que la metodología para la lectura y la escritura es un asunto complejo —multidisciplinar, lleno de polémicas...—, que **no puede confundirse con las teorías, implícitas o explícitas, que sobre el particular tiene toda persona que sabe leer y escribir**¹⁴. Los futuros profesores, en particular los de las especialidades de

⁹ MARTÍN MOLERO, F. *El método: su teoría y su práctica*. Dykinson. Madrid, 1991. Pág. 56.

¹⁰ PÉREZ JUSTE, R. "Presentación" (Monográfico sobre "Evaluación de Programas Educativos"). RIE, vol. 18. 2000. Pág. 254.

¹¹ SUÁREZ YÁÑEZ, A. *Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad*. Pirámide. Madrid, 2000.

¹² Ver también, BROWNE, A. *Developing language and Literacy 3-8*. Paul Chapman. London, 2001.

¹³ Por ejemplo, WRAY, D., LEWIS, M. *Aprender a leer y escribir textos de información*. Morata. Madrid, 2000.; BJÖRK, L., BLOMSTAND, I. *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Graó. Barcelona, 2000.

¹⁴ SANTA, C. M. *Reading Today*, June/July. 1999. Pág. 30.

Educación Infantil y Educación Primaria, tienen que recibir una preparación sólida inicial al respecto, que suele estar ausente, como se pone de manifiesto en el excelente trabajo *Preventing Reading Difficulties in Young Children*¹⁵.

Como profesor de dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito, me viene preocupando esta preparación inicial de los profesores, pues es un factor crucial en la **prevención** de las mismas y en su abordaje dentro de una filosofía de educación y aulas inclusivas¹⁶. De una investigación en curso acerca del currículo real de los futuros iniciadores del lenguaje escrito, de la especialidad de maestro/a en Educación Infantil de mi Facultad —a la que también pertenece el párrafo de los apuntes transcrito más arriba—, entresaco algunos datos:

- ☐ en la materia troncal de primer curso DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y SU DIDÁCTICA (12 créditos), —la única materia troncal u obligatoria potencialmente relacionada, en principio, con el tema de iniciación al lenguaje escrito—, sólo aproximadamente el 10% del tiempo disponible se dedica al tema de la iniciación al lenguaje escrito;
- ☐ en la misma materia, se dedica una proporción muy considerable del tiempo al tema de los **cuentos infantiles** y a **cómo contarlos**, pero no se habla en absoluto del papel desempeñado por la **lectura de cuentos**;
- ☐ en un cuestionario inicial que pasé a mis alumnos de TRASTORNOS EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR (materia optativa de 2º curso), encontré resultados como estos en las respuestas de los 21 estudiantes de la especialidad de Educación Infantil asistentes:
 - ninguno sabía exponer el significado de la expresión *método de progresión analítica para enseñar a leer*
 - ninguno sabía escribir satisfactoriamente *su nombre en letra script* (sólo dos de ellos se aproximaban un poco)
 - ninguno sabía qué era una *pseudopalabra* ni con qué finalidades se usan listas de pseudopalabras en el estudio y diagnóstico de la llamada *dislexia*
 - sólo una informante supo decir a qué se llama *ortografía alfabética*
 - sólo tres conocían el significado de la expresión *consciencia fonémica*

¹⁵ SNOW, C.E., BURNS, M.S., GRIFFIN, P. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academy Press. Washington, DC., 1998. Págs. 329-31.

¹⁶ ARMSTRONG, F., ARMSTRONG, D., BARTON, L. (Eds.) *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. David Fulton. London, 2000.; SCALA, M. C. *Working together. Reading and Writing in Inclusive Classrooms*. I.R.A. Newark, DE., 2001.

Es cierto que en la materia troncal de 2º curso BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, de 9 créditos, también se estudia el tema de la lectura y escritura, pero, como en el caso de la optativa TRASTORNOS EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR, se hace desde la perspectiva de los escolares que encuentran dificultades. Lógicamente, no parece fácil impartir sensatamente estas materias a estudiantes que carecen de una fundamentación sólida en **iniciación a la lectura y la escritura**. Estamos ante el caso, frecuente en los planes de estudio, de temas que se estudian en varias materias, pero en todas de manera introductoria, no acumulativa.

A la vista de esta situación, cuando estas estudiantes para maestras accedan a la docencia, es de esperar que reproduzcan, perpetúen, las teorías implícitas y las prácticas en que ellas fueron alfabetizadas (muy probablemente, en un enfoque teórico-metodológico centrado en la (des)codificación).

Como punto final a este trabajo, quisiera proponer —en coherencia con todo lo que he dicho, a modo de corolario— la recomendación de que la INICIACIÓN A LA LECTURA Y ESCRITURA sea una materia troncal que tengan que cursar todos los futuros maestros/as, y muy particularmente los/as de las especialidades de Educación Infantil y Educación Primaria.

BIBLIOGRAFÍA

ARMSTRONG, F., ARMSTRONG, D., BARTON, L. (Eds.) *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. David Fulton. London, 2000.

BJÖRK, L., BLOMSTAND, I. *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Graó. Barcelona, 2000.

BROWNE, A. *Developing language and Literacy 3-8*. Paul Chapman. London, 2001.

CLAY, M. M. *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Heinemann. Auckland, 1993.

- *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 25. (Monográfico sobre "Lenguaje integrado"). 1995.

COOPER, J. D. *Literacy. Helping children construct meaning*. Houghton Mifflin. Boston, 1997.

GARTON, A., PRATT, A. *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. MEC/Paidós. Madrid, 1991.

GOODMAN, K. *El lenguaje integral*. Aique. Buenos Aires, 1986.

HALL, N. "The Emergence of Literacy". En STIERER, B. & MAYBIN, J. *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Multilingual Matters/The Open University. Clevedon, 1994.

HAYES, J. R. "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing". En INDRISANO, R. & SQUIRE, J. R. (Eds.) *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice*. I.R.A. Newark, DE., 2000.

IRA./NAEYC. *Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children*. I.R.A./NAEYC. Newark, DE., 1998.

LEBRERO, M^a. P. "Panorama actual de la lectura: Situación actual, tendencias y métodos". En VV. AA. Congreso de Lectura Eficaz. Bruño. Madrid, 1997.

MARTÍN MOLERO, F. *El método: su teoría y su práctica*. Dykinson. Madrid, 1991.

MARUNY, LI., MINISTRAL, M., MIRALLES, M. *Escribir y leer (I-III)*. MEC/Edelvives. Madrid, 1995.

MOLINA GARCÍA, S. *Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Guía didáctica para la educación infantil*. Eds. Aljibe. Archidona, Málaga, 2000.

ORTÍZ, M^a. R., JIMÉNEZ, J. E. "Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores". *Infancia y Aprendizaje*, vol. 24/2. 2001. Págs. 215-232.

PÉREZ JUSTE, R. "Presentación" (Monográfico sobre "Evaluación de Programas Educativos"). *RIE*, vol. 18. 2000. Pág. 254.

PRESSLEY, M. *Cómo enseñar a leer*. Paidós. Barcelona, 1999.

PONTECORVO, C. (Ed.) *Writing development. An interdisciplinary view*. John Benjamins. Amsterdam, 1997.

SANTA, C. M. *Reading Today*, June/July. 1999. Pág. 30.

SCALA, M. C. *Working together. Reading and Writing in Inclusive Classrooms*. I.R.A. Newark, DE., 2001.

SCHICKEDANZ, J. A. "Emergent Writing: A Discussion of the Sources of Our Knowledge". En INDRISANO, R. & SQUIRE, J. R. (Eds.) *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice*. I.R.A. Newark, DE., 2000.

SNOW, C.E., BURNS, M.S., GRIFFIN, P. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academy Press. Washington, DC., 1998.

STRICKLAND, D., CULLINAN, B. "Afterword". En ADAMS, M. J. *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. The MIT Press. Cambridge, MA., 1995.

SUÁREZ YÁÑEZ, A. *Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad*. Pirámide. Madrid, 2000.

TEJEDOR, J. y GARCÍA-VALCÁRCEL, M^a J. "Perspectivas metodológicas actuales en la evaluación de programas en el ámbito educativo". *RIE*, 23. 1994. Págs. 93-128.

THOMPSON, G. B., NICHOLSON, T. *Learning to Read. Beyond Phonics and Whole Language*. I.R.A./Teachers College. Newark, DE., 1999.

WRAY, D., LEWIS, M. *Aprender a leer y escribir textos de información*. Morata. Madrid, 2000.

OBJETIVOS DEL CONGRESO

Este Congreso fue el fruto y culminación del trabajo de investigación "El inicio de la lectura y escritura en edades tempranas", investigación llevada a cabo por un equipo de catedráticos y profesores de Didáctica de la Lengua y Literatura Española de nueve universidades del territorio español. El trabajo de investigación comenzó en el mes de julio de 2001 y ha concluido el pasado 14 de mayo de 2002.

Los objetivos básicos de la investigación fueron:

- Conocer y analizar los criterios científicamente fundamentados sobre el inicio de la lectura y escritura en edades tempranas.
- Establecer un plan para determinar en qué medida los niños de Educación Infantil pueden y deben tener una competencia lectoescritora.

Desde el comienzo se pensó como muy conveniente organizar este Congreso, una vez finalizada la investigación, destinado a profesores de Educación Infantil y Enseñanza Primaria, con el fin de divulgar el análisis realizado así como favorecer la reflexión y participación activa de los asistentes.

El desarrollo del Congreso se planteó en tres sesiones diferentes

De acuerdo con los planteamientos de la primera sesión se pretende:

1. Que los asistentes alcanzaran a interiorizar la percepción de un panorama global, riguroso y contextualizado en una amplia dimensión europea, sobre los avances en las experiencias de atención temprana de las habilidades de la lectura y la escritura
2. Que los asistentes tuvieran acceso a la información pertinente derivada de los resultados del trabajo de investigación, a través de una intervención compartida de los miembros del equipo investigador, seguida de un debate.

En una segunda sesión se pretendió:

1. Que los asistentes percibieran las razones, el sentido y la justificación de la iniciación de la lectura y la escritura con anterioridad a la educación primaria. Se trataba de indagar en torno al por qué de este inicio temprano desde marcos conceptuales de referencia científica avanzada.

2. Facilitar que los asistentes aportaran y explicaran sus propias experiencias (individuales o en equipo) en torno a la iniciación de la lectura y la escritura en la escuela infantil. Los asistentes pudieron instalar paneles y explicarlos y, en otros casos, desarrollaron talleres más elaborados sobre su trabajo.
3. Favorecer que los congresistas tuvieran acceso a la opinión, a la experiencia y a las ideas de futuro en torno a qué leer, una vez que se ha despertado el sentido de la iniciación a la lectura, así como los materiales y vías que ayudan mejor al desarrollo de este hábito.

La tercera tuvo como objetivos:

1. Permitir que los asistentes tuvieran acceso al debate sobre la importancia de considerar el "más allá de la lectura y la escritura en el medio escolar", es decir, en qué medida influye el entorno en la adquisición de habilidades lectoescritoras en la etapa anterior a la escolarización obligatoria (Enseñanza Primaria)
2. Facilitar que los congresistas conocieran cómo gestionar y proceder metodológica y didácticamente.

En la sesión de clausura del Congreso, se procedió a la lectura de

REFLEXIONES FINALES QUE SE PROPONEN A CONSIDERACIÓN

Los trabajos presentados nos pueden permitir, probablemente, anticipar aspectos relevantes sobre el estado de la cuestión que se pone a debate y sobre determinadas posibilidades para el inicio de la lectoescritura en Educación Infantil:

PRIMERA- En relación con el estado de la cuestión parece evidente que, por distintos caminos, estamos todas y todos los profesores buscando soluciones pedagógicas que puedan permitir el aprendizaje de la lectoescritura con las niñas y los niños con los que estamos trabajando en la edad adecuada para ello en cada caso y en cada aula.

SEGUNDA- Estas soluciones pedagógicas han encontrado un respaldo científico no sólo teórico, sino también apoyado en la práctica, con las exposiciones de representativos grupos de profesoras y profesores.

TERCERA- Se ha puesto en evidencia la importancia de que se desarrollen trabajos conjuntos entre grupos de profesores investigadores y creadores de teoría, y grupos de profesores que experimentan y desarrollan su trabajo diario en el aula. La coordinación entre ambos aspectos de la creación docente es imprescindible para el avance de la educación en el nivel infantil, como en todos los niveles.

CUARTO- Parece deducirse de todas las intervenciones, que está quedando borrada la idea de que los aprendizajes de lectoescritura se realizan únicamente, a través de procesos mecánicos y absolutamente formalizados. Por el contrario, ha quedado en evidencia que estos aprendizajes deben emanar de los propios niños, que deben tener carácter significativo para ellos y que deberán constituir un instrumento funcional de comunicación y expresión para el alumnado.

QUINTO- También se ha podido contemplar la importancia de contar siempre con todos los elementos y procesos del entorno escolar y del contexto social. Estos elementos y procesos de la cotidianeidad vital en los que niñas y niños se encuentran inmersos resultan necesarios para garantizar las habilidades imprescindibles para conseguir una lectoescritura eficaz.

SEXTO- Sobre la ubicación temporal en infantil de la aproximación de niños y niñas a la lectoescritura, se ha ido aclarando a lo largo de estas aportaciones, tanto a través de las precisiones teóricas, como a través de las aplicaciones escolares expuestas. La tradicional idea de que hay que respetar el ritmo general de nuestros alumnos para el acceso a estos aprendizajes se encardina sin contradicción dentro de estas precisiones y acuerdos.

SEPTIMO- Los "pres ...", es decir los requisitos previos, del más diverso carácter, no deben considerarse absolutamente imprescindibles y deben ser asumidos en el aula como condición anterior para estos aprendizajes. Por el contrario, los "pres..." no son sólo requisito previo sino que deben integrarse como parte del propio proceso de aprendizaje

OCTAVO- Las premisas psicopedagógicas expuestas, y en particular las anteriores refuerzan o exigen también la utilización de todos los recursos que hoy están en el entorno entre los que podemos destacar la utilización de las nuevas tecnologías, la consideración didáctica de la multitud de elementos escritos o con diversos lenguajes hasta ahora poco utilizados y que se encuentran en la vida cotidiana, junto con los recursos tradicionales como la biblioteca.

NOVENO- El contraste entre los trabajos expuestos ha puesto de relieve que todos venimos trabajando en direcciones correctas y conducidas a un mismo fin de eficacia formativa, confirmándonos en lo acertado de lo que venimos haciendo cada uno, aunque muchas veces en grupos aislados.

Esta puesta en común ha servido para reforzar nuestra acción, desde criterios de rigor, y para valorar que lo que muchas veces sólo son innovaciones, se encuentran ya en el pórtico para convertirse en experimentaciones muy validas y, con pocos pasos más, en verdaderas investigaciones aplicadas justificativas de esta acción.

En definitiva, muchos de estos trabajos han resaltado el trabajo diario y la reflexión sobre la práctica. El conjunto de todos ellos ha resultado muy significativo por revelarnos que aunque el tema del inicio en la lectoescritura es siempre polémico, en la práctica se demuestra que, para abordar este problema, hay siempre soluciones imaginativas, bien fundadas, eficaces y respetuosas con el desarrollo de la personalidad de los niños.

DÉCIMO- Las premisas anteriores nos obligan también a reclamar las investigaciones y aplicaciones metodológicas, en torno a la lectoescritura, para las niñas y niños como una parte importante que debe estar siempre dentro de los currícula de la formación inicial y permanente del profesorado.

UNDECIMO- Todo lo expuesto abona la conclusión final de que el trabajo que todos hemos venido desarrollando, debe continuar, debe ampliarse, debe profundizarse y debe difundirse, lo que necesariamente exigirá nuevos encuentros, no siendo desdeñable la posibilidad de establecer un foro de intercambio permanente, para todo el Estado, que asegure el enriquecimiento general de todo el profesorado en estos aspectos, con el objetivo de la más adecuada educación de nuestras niñas y niños.

EL CONGRESO EN CIFRAS

TOTAL ASISTENTES

GRUPOS	Nº
PROFESORES ASISTENTES	
- Asistentes	174
- Talleres	18
- Paneles	20
INVITADOS CC. AA.	44
PONENTES	8
EQUIPO DE INVESTIGACIÓN	12
ORGANIZACIÓN	15
TOTAL ASISTENTES	291

El congreso ha contado con un total de 291 asistentes. Los destinatarios han sido Maestros de Educación Infantil en colegios de Educación Primaria y Escuelas Infantiles.

En él han participado:

- Maestros de Educación Infantil
- Maestros de Educación Primaria
- Especialistas en Escuelas Infantiles
- Expertos en educación de las Comunidades Autónomas y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.
- Profesores de diversas Universidades españolas.
- Profesores especialistas de universidades extranjeras como: Universidad de Lancaster (Reino Unido), Universidad de Brighton (Reino Unido) y Universidad la Sapienza (Roma).

ASISTENTES POR COMUNIDADES Y CIUDADES AUTÓNOMAS

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Nº DE ASISTENTES
ANDALUCÍA	7
ARAGÓN	3
ASTURIAS	4
BALEARES	---
CANARIAS	9
CANTABRIA	1
CASTILLA LA MANCHA	16
CASTILLA Y LEÓN	39
CATALUÑA	4
CEUTA	---
EXTREMADURA	3
GALICIA	4
LA RIOJA	5
MADRID	97
MELILLA	7
MURCIA	4
NAVARRA	---
PAÍS VASCO	5
VALENCIA	4

INVITADOS POR COMUNIDADES Y CIUDADES AUTÓNOMAS

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Nº DE INVITADOS
ANDALUCÍA	2
ARAGÓN	3
ASTURIAS	---
BALEARES	2
CANARIAS	1
CANTABRIA	1
CASTILLA LA MANCHA	3
CASTILLA LEÓN	8
CATALUÑA	4
CEUTA	1
EXTREMADURA	---
GALICIA	3
LA RIOJA	2
MADRID	6
MELILLA	1

MURCIA	1
NAVARRA	2
PAÍS VASCO	---
VALENCIA	4

PONENTES

PAÍS	Nº DE PONENTES
REINO UNIDO	2
ITALIA	1
ESPAÑA	5

PROGRAMA DEL CONGRESO

DÍA 24 DE MAYO

15,30-16,45 H.

Entrega de acreditaciones

17,00 H.

Inauguración oficial del Congreso

17,30 H.

"¿Qué es lo que saben los niños de lectura y escritura antes del inicio de la Enseñanza Primaria"

Dr. David Barton. *Universidad de Lancaster (Reino Unido)*

17,30 H.

Exposición del Proyecto de investigación sobre " El inicio de la lectura y la escritura en edades tempranas"

Equipo de investigación

DÍA 25 DE MAYO

8,30-9,30H.

Colocación de paneles

9,30 H.

"La influencia del entorno en la lectura y escritura en edades tempranas"

Dra. Henrietta Dombey. *Universidad de Brighton (Reino Unido)*

11,30 H.

Presentación de paneles

12, 30 H.

Visita de paneles

16, 30 H.

"El servicio de orientación de lectura"

D. Antonio Basanta Reyes. *Director General de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.*

18,00H.

Talleres I

19,15 H.

Talleres II

22,30 H.

Concierto interpretado por el cuarteto de cámara de alumnos del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

DÍA 26 DE MAYO

9,30-11,00 H.

"Proyectar y programar la introducción de la lengua escrita como enseñanza-aprendizaje"

Dra. Franca Rossi. *Universidad La Sapienza (Roma)*

11,30 H.

Mesa redonda "¿Qué quiere decir una metodología para la lectura y la escritura"

Dr. Andrés Suárez Yáñez. Universidad de Santiago de Compostela.

Dra. Miriam Nemirovsky. U.N.E.D

Dr. Francisco José Cantero Serena. Universidad de Barcelona

Dra. Teresa Serra Carol. Universidad de Barcelona

Moderador **DR. Antonio Mendoza Fillola.** Universidad de Barcelona

13,30 H.

Clausura del congreso y lectura de conclusiones.

**EDICIONES DEL
INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN DEL
PROFESORADO**

**Subdirección General de Información
y Publicaciones del Ministerio
de Educación, Cultura y Deporte**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el
color "bermellón Salamanca"

• Serie "Ciencias"	Color verde
• Serie "Humanidades"	Color azul
• Serie "Técnicas"	Color naranja
• Serie "Principios"	Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir tanto investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALID@D; la tercera serie, "Aula Permanente", da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio. Dentro de esta serie se publican los cinco anuarios europeos "Eulde", revistas de alta investigación en Didáctica de las Matemáticas, de las Lenguas, de las Ciencias Experimentales, de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales y de las Expresiones (Plástica, Musical y Corporal) Se publican simultáneamente en castellano, francés, italiano, portugués e inglés.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el
color "amarillo oficial".

• Serie "Didáctica"	Color azul
• Serie "Situación"	Color verde
• Serie "Aula Permanente"	Color rojo
• Serie "Patrimonio"	Color violeta
• Anuarios Europeos "Eulde"	Color Blanco

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero,

también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones:

Todos los proyectos de publicación, en cualquiera de las dos colecciones, estarán avalados por cinco informes razonados, emitidos cada uno por un Profesor Doctor de reconocido prestigio de diferente centro, docente o de investigación, español o del extranjero. Al menos tres de los cinco informantes han de ser Catedráticos de Universidad, y al menos tres de los cinco centros han de ser españoles.

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del INCE.

NORMAS DE EDICIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete (en un procesador de textos tipo Word)
- El autor/es debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo. En caso de trabajos colectivos, se referenciarán estos datos de todos los autores.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo.
- El autor debe huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes que aparezcan distribuidos en el texto, al menos, en cada doble página.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos,... que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Se debe adjuntar en un listado numerado correlativamente, las notas que se van a poner a pie de página, según las referencias incluidas en el texto.
- Al final de cada artículo, se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro(en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto. Así se realizarán también las citas a pie de página.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**
Paseo del Prado 28, 6ª planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91.506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**
Instituto de Técnicas Educativas. C/ Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.
Teléfono: 91.889.18.50.
- **Puntos de venta:**
 - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. C/ Alcalá, 36. Madrid.
 - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. C/ Juan del Rosal s/n. Madrid.

TÍTULOS EDITADOS

	<u>COLECCIÓN</u>	<u>SERIE</u>
<i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>EN_CLAVE DE <u>CALID@D</u>: la Dirección Escola</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>Felipe V y el Palacio Real de La Granja</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Patrimonio
<i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La seducción de la lectura en Edades tempranas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana</i>	AULAS DE VERANO	Principios

Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas

<i>Lenguas para abrir camino.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La dimensión artística y social de la ciudad.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La Lengua, vehículo cultural multidisciplinar.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Globalización, crisis ambiental y educación</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física.....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Los lenguajes de la expresión</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La comunicación literaria en las primeras edades</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La estadística y la probabilidad en el Bachillerato.....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>EN_CLAVE DE CALID@D: Hacia el éxito escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>El número, agente integrador del conocimiento.</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los lenguajes de las Ciencias.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Un modelo didáctico: el entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades

Este volumen tiene su origen en el Congreso Internacional
"El inicio de la lectoescritura en Educación Infantil" celebrado
en El Escorial los días 24, 25 y 26 de Mayo de 2002 y que forma
parte de las acciones planificadas por el Ministerio de Educación Cultura y
Deporte dentro del ***Plan del Fomento de la Lectura***.



La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color "bermellón Salamanca"

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie "Ciencias" | Color verde |
| • Serie "Humanidades" | Color azul |
| • Serie "Técnicas" | Color naranja |
| • Serie "Principios" | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color "amarillo oficial"

- | | |
|-----------------------------|---------------|
| • Serie "Didáctica" | Color azul |
| • Serie "Situación" | Color verde |
| • Serie "Aula Permanente" | Color rojo |
| • Serie "Patrimonio" | Color violeta |
| • Anuarios Europeos "Eulde" | Color Blanco |

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

