

# Primeros pasos hacia la alfabetización inicial

Ministerio  
de Educación, Formación Profesional  
y Deportes

EDUCACIÓN INFANTIL

## Guía de orientaciones didácticas



Financiado por  
la Unión Europea  
NextGenerationEU



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y DEPORTES



Plan de Recuperación,  
Transformación  
y Resiliencia



# Primeros pasos hacia la alfabetización inicial



Financiado por  
la Unión Europea  
NextGenerationEU



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y DEPORTES



Plan de Recuperación,  
Transformación  
y Resiliencia

Catálogo de publicaciones del MEFP: <https://www.libreria.educacion.gob.es/>  
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

*Primeros pasos hacia la alfabetización inicial*

Autores:

Inés Rodríguez Martín  
Elena Ramírez Orellana  
Jorge Martín Domínguez  
Inmaculada Martín Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES  
*Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial*

Edita:

SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Publicación incluida en el Programa editorial del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de 2024 y editada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de acuerdo con la reestructuración ministerial establecida por Real Decreto 829/2023, de 20 de noviembre.



Obra publicada con licencia Creative Commons  
Reconocimiento - Compartir Igual 4.0 Licencia Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Edición: 2024

NIPO: 164-24-190-6

# **Primeros pasos hacia la alfabetización inicial**





## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	9
<b>1. La Educación Infantil y la enseñanza inicial de la lengua escrita</b> .....	13
1.1. La etapa de Educación Infantil.....	13
1.2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de alfabetización en Educación Infantil? .....	14
1.2.1. Lengua escrita y alfabetización.....	15
1.2.2. Aprender a leer cambia nuestra vida y nuestra vida cambia con la lectura .....	16
<b>2. Una propuesta integral para la enseñanza inicial de la lengua escrita</b> .....	17
2.1. Enseñar las funciones del lenguaje escrito. La lengua sirve para.....	18
2.2. Hablar, jugar, dibujar. La lengua escrita y el trabajo sobre otros sistemas de representación simbólica.....	19
2.3. Enseñar el código: conciencia fonológica y principio alfabético.....	23
2.4. Procesos de alto nivel: comprender desde el comienzo y... también escribir.....	30
2.5. La lengua escrita fuera de la escuela: familia y bibliotecas.....	33
<b>3. Enseñar en Educación Infantil: ¿cómo se gestionan las prácticas de enseñanza?</b> .....	35
3.1. Construir el currículo desde la práctica.....	35
3.2. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio de la práctica.....	42
<b>4. La propuesta en acción</b> .....	47
4.1. La Gastroescuela .....	48
4.1.1. Las funciones del lenguaje escrito: la lengua sirve para.....	48
4.1.2. Descripción y finalidad de los aprendizajes .....	48
4.1.3. Secuenciación competencial .....	48
4.2. La fábrica de las nubes.....	56
4.2.1. Hablar, jugar, dibujar. La lengua escrita y el trabajo sobre otros sistemas de representación simbólica.....	56
4.2.2. Descripción y finalidad de los aprendizajes .....	56
4.2.3. Secuenciación competencial .....	57
4.3. ¡Al abordaje! .....	64
4.3.1. Enseñar el código: conciencia fonológica y principio alfabético .....	64
4.3.2. Descripción y finalidad de los aprendizajes .....	64
4.3.3. Secuenciación competencial .....	65
4.4. La caja misteriosa .....	71
4.4.1. Procesos de alto nivel: comprender desde el comienzo y... también escribir.....	71
4.4.2. Descripción y finalidad de los aprendizajes .....	71
4.4.3. Secuenciación competencial .....	72
4.5. La lengua escrita fuera de la escuela: familia y bibliotecas.....	77
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	81



# INTRODUCCIÓN

La Educación Infantil pretende ayudar a los niños y a las niñas a alcanzar el máximo de su desarrollo, compensar posibles desigualdades y prepararlos para la escolaridad obligatoria. En este contexto, la enseñanza inicial de la lengua escrita cobra un papel relevante. Existe un significativo volumen de investigaciones que han reconocido la importancia de la Educación Infantil, en general, y del proceso de alfabetización inicial, en particular, y sus repercusiones en la vida escolar y social de los niños y las niñas. Por tanto, es un asunto clave conocer qué oportunidades de aprendizaje puede ofrecer la escuela, cómo y por qué se concretan las prácticas docentes para ayudar al alumnado a aprender la lengua escrita, a usarla en distintas situaciones y a disfrutar de ello.

La lengua escrita es un sistema notacional cuya finalidad es posibilitar la comunicación en una dimensión temporal y situacional distinta de la lengua oral, de lo que se derivan sus funciones específicas, que varían social, cultural e históricamente (Clemente, 2008). Dominar con soltura este poderoso instrumento cultural favorece de forma notable la comunicación, el acceso al conocimiento y a la información, la participación social y democrática, el aprendizaje y algunas relaciones sociales. El proceso mediante el cual los niños y las niñas se inician en la adquisición de esta herramienta cultural se denomina «alfabetización inicial» o «proceso de enseñanza inicial de la lengua escrita». Este proceso es el mecanismo a través del cual el alumnado se inicia en el proceso de usar la lectura, la escritura y el lenguaje oral para comprender, construir, integrar y revisar el significado a través de la interacción y la participación con textos en distintos formatos mediante prácticas contextualizadas socialmente.

La consecución de unos altos niveles de alfabetización funcional entre toda la población infantil es una de las metas de la Agenda 2030, que reconoce, además, este aprendizaje como un derecho básico: «La alfabetización forma parte del derecho a la educación y constituye un bien público. Es el cimiento de la educación básica y un pilar indispensable del aprendizaje independiente» (UNESCO, 2016: 46). En consonancia con este reto para el siglo XXI, la ordenación educativa vigente, que desarrolla la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE), plantea

la necesidad de fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y considera el dominio de la lectura y la escritura como uno de los aspectos fundamentales. La etapa de Educación Infantil se constituye como una etapa con identidad propia y con pleno sentido educativo, en la que se debe iniciar a los niños y a las niñas en este aprendizaje, desarrollando el placer y la motivación por acercarse a la lengua escrita.

El enfoque competencial del *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*, que regula esta etapa educativa, hace alusión, fundamentalmente, a la globalidad e interconexión entre los aprendizajes y recuerda, cuando define la competencia en comunicación lingüística, que:

*En Educación Infantil se potencian intercambios comunicativos respetuosos con otros niños y niñas y con las personas adultas, a los que se dota de intencionalidad y contenidos progresivamente elaborados a partir de conocimientos, destrezas y actitudes que se vayan adquiriendo. Con ello se favorecerá la aparición de expresiones de creciente complejidad y corrección sobre necesidades, vivencias, emociones y sentimientos propios y de los demás. Además, la oralidad tiene un papel destacado en esta etapa no solo por ser el principal instrumento para la comunicación, la expresión y la regulación de la conducta, sino también porque es el vehículo principal que permite a niños y niñas disfrutar de un primer acercamiento a la cultura literaria a través de las rimas, retablas, adivinanzas y cuentos, que enriquecerán su bagaje sociocultural y lingüístico desde el respeto de la diversidad.*

También en la definición del área 3, Comunicación y Representación de la Realidad se expone la necesidad de crear un ambiente multialfabetizador que incorpore distintos lenguajes y sistemas de representación interconectados, resaltando el importante papel que el profesorado desempeña en la creación de dichos ambientes de aprendizaje estimulantes, reflexionados y que fomentan el interés y las ganas de explorar, descubrir y experimentar con los significados sociales y culturales del lenguaje escrito, teniendo en cuenta que la adquisición del código escrito no es un objetivo que se deba alcanzar en esta etapa. Este planteamiento se concreta en las distintas competencias específicas que plantea el currículo de la etapa:

- 1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y responder a las exigencias del entorno.*
- 2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes.*
- 3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas, para responder a diferentes necesidades comunicativas.*
- 4. Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad, para comprender su funcionalidad y algunas de sus características.*
- 5. Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural.*

En la elaboración de esta guía han confluído, por un lado, la voluntad de dotar al profesorado de pautas necesarias para abordar los requerimientos de la nueva legislación y, por otro, compartir la trayectoria de investigación sobre este tema, desde la que se ha intentado dar respuesta de forma sistemática a una serie de preguntas que resultan claves para entender

este documento: ¿cómo son las prácticas de alfabetización inicial en la etapa de Educación Infantil?, ¿hasta qué punto estas prácticas de alfabetización inicial reflejan los resultados de las investigaciones en torno al tema? o ¿cómo se desarrolla y concreta el currículo en las prácticas de aula en esta etapa educativa?

Los dos pilares que sustentan el origen de esta guía explican, en cierta medida, algunos de los rasgos de la misma. El documento obedece a la voluntad de servir como elemento mediador entre la regulación curricular que propone la nueva ley y las condiciones de las prácticas en los contextos reales donde se lleva a cabo la alfabetización inicial.

Por otra parte, esta guía también se ha construido sobre el conocimiento empírico acumulado durante la investigación en torno a cómo son las prácticas docentes de alfabetización inicial y qué principios teóricos las sustentan. De alguna forma, las propuestas didácticas que aparecen en esta guía, no solo obedecen a un marco regulador muy concreto, como es el currículo derivado de la LOMLOE, sino que también recogen elementos que son un reflejo de cómo el profesorado de Educación Infantil resuelve sus prácticas de aula en relación a la alfabetización inicial y son, asimismo, un reflejo de cómo el conocimiento teórico en torno a este tema permite fundamentar las propuestas de actuación didáctica de forma rigurosa.

El documento que se presenta no pretende ofrecer una fórmula infalible de lo que hay que hacer respecto del asunto que nos ocupa. Más bien, ofrece la oportunidad de conocer de manera fundamentada por qué las prácticas de alfabetización inicial se construyen como lo hacen en los contextos de la práctica, determinar desde qué enfoques teóricos se podrían derivar propuestas didácticas más exhaustivas sobre las prácticas de alfabetización inicial y distinguir cuáles son los mecanismos que el profesorado de Infantil aplica cuando planifica y desarrolla su enseñanza en las aulas. Este conocimiento riguroso garantiza la elaboración de propuestas de intervención bien fundamentadas y argumentadas y, desde ese convencimiento, se ofrecerán algunos ejemplos en esta guía. Pero tales ejemplos tienen un carácter orientativo porque, en última instancia, la responsabilidad sobre las acciones que se lleven a cabo en el aula recae en cada docente quien, por tanto, desde su conocimiento práctico gestiona, supervisa y propone el trabajo en el aula. En definitiva, se podría decir que las finalidades que se persiguen con esta guía son las siguientes:

1. Servir de elemento de reflexión sobre el papel de la lengua escrita en los contextos de enseñanza, profundizando sobre las acciones educativas que han de componer los programas de alfabetización inicial en la etapa.
2. Ofrecer algunas ideas teóricas actualizadas desde la pedagogía, la psicología y la neurociencia para ayudar al profesorado a diseñar sus prácticas de aula.
3. Ayudar a la programación didáctica de situaciones de aprendizaje que engloben procesos de alfabetización inicial, aportando algunos ejemplos prácticos fácilmente adaptables y modificables.

Para alcanzar tales propósitos, esta guía se compone de dos grandes partes bien diferenciadas: una teórica y una de aplicación práctica.

En la primera de ellas, que engloba los tres primeros capítulos, se pretende ofrecer un panorama teórico que ayude a situar la enseñanza inicial de la lengua escrita dentro de la etapa. El capítulo 1 resume de manera reflexiva cuáles son las características más destacadas de la etapa de Educación Infantil y aclara ciertas terminologías, como «alfabetización inicial» o «enseñanza inicial de la lengua escrita», que se utilizará a lo largo del texto. El capítulo 2 muestra, de manera somera, las bases que sustentan una Propuesta integral para la enseñanza inicial de

la lengua escrita, una visión ecléctica y amplia de los procesos de alfabetización que concibe el proceso como un asunto de gran complejidad y dilatado en el tiempo, que comienza en el ámbito escolar en el momento de la escolarización, y que se apoya en bases psicolingüísticas, socioculturales y neuropsicológicas. Finalmente, el capítulo 3, desde la investigación sobre las prácticas de enseñanza en Educación Infantil, pretende ser una guía reflexiva para ayudar en la planificación y puesta en práctica de acciones educativas encaminadas a la promoción de los procesos de alfabetización inicial. Ofrece una interpretación en torno al papel protagonista que las situaciones de aprendizaje, como elementos del currículo, adquieren en el día a día de las aulas de Educación Infantil. Este capítulo finaliza con una pequeña revisión de la aportación que las tecnologías digitales ofrecen a los procesos educativos en general y al proceso de alfabetización inicial, en particular.

La segunda parte de esta guía, que engloba el capítulo 4, trata de ejemplificar esta propuesta en acción a través de distintas situaciones de aprendizaje. Ya se apuntaba, unas líneas más arriba, que no se trata de una prescripción, ni de una propuesta didáctica exhaustiva, sino más bien de algunos ejemplos que puedan ayudar al profesorado a reflexionar y concretar sus ideas en práctica de aula.

# 1. LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LENGUA ESCRITA

## 1.1. La etapa de Educación Infantil

La importancia de la Educación Infantil ha sido resaltada de manera sistemática, especialmente, en los últimos años. La escolarización a lo largo de toda la etapa educativa se ha demostrado como una forma de potenciar el desarrollo cognitivo, lingüístico, motor, emocional y personal (van Huizen y Plantenga, 2018); también como una forma de compensar las desigualdades debidas a contextos socioeconómicos y socioculturales poco favorables (European Commission, 2020; Heckman, 2015; Save the Children, 2019) o a condiciones personales derivadas de la diversidad funcional (Perpiñán, 2009; Espe-Sherwindt, 2019). La UNESCO (2017: 38), en la Agenda 2030, en concreto en la meta 4.2., resalta el papel de la etapa como preparación a la Educación Primaria: «Asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria». Por otro lado, los beneficios, a medio y largo plazo, de invertir en la formación de los niños y las niñas de entre 0 y 6 años superan notablemente los costes (Heckman, 2016; 2017): menos abandono escolar, más nivel de conocimientos, mejor seguimiento de la escolaridad obligatoria, necesidad de menos apoyos, etc. De este modo, podríamos sintetizar las funciones de la etapa en las siguientes (Bausela, 2019; Ley Orgánica 3, 2020; van Huizen y Plantenga, 2018): 1) potenciar el máximo desarrollo del alumnado, 2) preparar para la escolaridad obligatoria y 3) compensar las desigualdades.

En todos los países de la Unión Europea, la Educación Infantil se concibe como una etapa con entidad propia, que presenta unas características muy peculiares, que la diferencian de las demás. El hecho de que no se trate de una etapa obligatoria, permite que, en la Edu-

cación Infantil, el currículo tenga un carácter más orientador que prescriptivo lo que favorece una gran autonomía docente para planificar y desarrollar sus acciones de enseñanza. En esta etapa, la influencia de la cultura pedagógica, las tradiciones y la forma de proceder es especialmente relevante (Bejarano, 2010; Bingham y Whitebread, 2018; Rodríguez, 2015): establecimiento de rutinas en la organización temporal, gestión de la actividad del aula a través de actividades experienciales, el trabajo manipulativo, el juego, la acción o menos trabajo de mesa que en otras etapas, son algunos ejemplos.

Sin embargo, en los últimos años existe una tendencia hacia la concepción propedéutica de la etapa, una especie de Pre-Primaria, en el sentido de que los objetivos, fines y prácticas de una etapa con entidad propia se asemejan cada vez más a la primera etapa de la educación obligatoria (Bingham y Whitebread, 2018; Sánchez, 2009).

En toda Europa se ha incrementado el valor que se otorga a la etapa educativa que abarca entre los 0 y los 6 años (Save the Children, 2019; Eurydice, 2019). En nuestro país, la nueva *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*, es un reflejo de esta visión y apuesta de forma importante por la Educación Infantil incorporando y regulando expresamente, por vez primera, el currículo del primer ciclo de la etapa en una normativa de carácter básico, el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero*. No obstante, ha de tenerse en cuenta que los criterios de evaluación y los saberes básicos del primer ciclo carecen de tal carácter básico y son orientativos para el logro de las competencias de la etapa.

En estas primeras edades existe una gran variabilidad individual: en primer lugar, debido al propio desarrollo evolutivo y a los ritmos particulares dentro de este proceso y, en segundo lugar, debido a la influencia de los contextos familiares en el desarrollo infantil, especialmente relevantes en esta etapa (Atilés *et al.*, 2021; Ibáñez y Mudarra, 2014). La heterogeneidad en las aulas de Educación Infantil es un aspecto característico de la etapa, derivado, como se dijo, de la gran variabilidad individual que tiene el desarrollo de los niños y las niñas de esta edad, sin olvidar el alumnado con diversidad funcional, cultural o lingüística. Así pues, podemos afirmar que la diversidad y la heterogeneidad del alumnado es un rasgo inherente a esta etapa educativa, lo que, unido a la tradicional utilización de metodologías activas en las aulas (trabajo por rincones, proyectos, carácter experiencial de la enseñanza, el juego como recurso de aprendizaje, etc.), permite pensar que esta etapa es, de entrada, mucho más favorecedora de la inclusión que otras etapas educativas (Arnaiz *et al.*, 2021; Grande y González, 2015).

## 1.2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de alfabetización en Educación Infantil?

Como se ha mencionado en el apartado anterior, algunas de las funciones de la Educación Infantil son, entre otras, las de ayudar a los niños y a las niñas a alcanzar el máximo de su desarrollo, compensar posibles desigualdades, y supone el inicio del proceso de adquisición de las competencias clave para el aprendizaje permanente que aparecen recogidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. En este contexto, iniciar el acercamiento a la lengua escrita (lectura y escritura) cobra un papel relevante para la comunicación, las relaciones sociales, el aprendizaje y la participación activa en la comunidad. En las próximas páginas, se abordarán algunos aspectos fundamentales para comprender las propuestas didácticas presentes en este documento: qué es lengua escrita, de qué hablamos cuando nos referimos a la alfabetización inicial y qué necesitamos saber para optimizar los aprendizajes.

### 1.2.1. Lengua escrita y alfabetización

La expresión de lengua escrita más antigua que se conoce corresponde a la escritura cuneiforme en Mesopotamia, de hace aproximadamente 5000 años (Clemente, 2004; Leu *et al.*, 2017). Desde entonces, sus funciones, sus usos y el valor y la generalización de su conocimiento se han ido modificando, especialmente, de forma veloz en las últimas décadas. En su estudio, hemos pasado de hablar del aprendizaje de la lectura o lectoescritura, a hacerlo de alfabetización. Como Leu *et al.* (2017) exponen, es posible que ni siquiera lo que hoy entendemos por alfabetización sea una definición completa en el futuro, ya que sus formas y funciones vienen determinadas por los continuos cambios sociales y por la aparición de distintas tecnologías.

Se debería concretar a qué nos referimos exactamente con enseñar y aprender la lengua escrita o en qué consiste el proceso de alfabetización porque, al final, lo que entendamos por ello marcará nuestras decisiones educativas. En este sentido, se podría definir la alfabetización como el proceso de usar la lectura, la escritura y el lenguaje oral para comprender, construir, integrar y revisar el significado, a través de la interacción y la participación con textos en distintos formatos mediante prácticas contextualizadas socialmente (Frankel *et al.*, 2016). En el presente documento se hablará del proceso de alfabetización inicial o del proceso de enseñanza inicial de la lengua escrita como equivalentes, aunque entre ellos existan matices diferenciales.

Wells (1987) decía, hace ya unas décadas, que existen distintos niveles de profundización dentro de una misma acepción de alfabetización: la alfabetización supone desarrollar las habilidades que permiten dominar el código escrito, pero la alfabetización también implica, además de dominar el código, hacer frente a las demandas que nuestro contexto social impone sobre la lengua escrita. La alfabetización conlleva, asimismo, ser capaz de acceder al significado de los textos y utilizar el sistema de escritura para dejar constancia de nuestros aprendizajes, opiniones e ideas. Y, en el último nivel, que incluye a todos los demás, la alfabetización implica reconocer los cambios que la lengua escrita puede hacer en nuestra vida, como un medio que puede transformar y actuar sobre el conocimiento y la experiencia. Un planteamiento más actual, pero igual de esclarecedor, es el que plantea Morais (2018) cuando habla de tres niveles en la alfabetización: Nivel 1 o alfabetización productiva, para referirse al reconocimiento de palabras y el acceso al significado de las palabras para adquirir conocimientos y transmitirlos; Nivel 2 o alfabetización argumentativa, que alude a la capacidad de analizar y relacionar información que procede de distintas fuentes, revisar críticamente lo que se lee y expresarlo de forma coherente de manera escrita, y, por último, Nivel 3 o alfabetización creativa, que recoge la utilización de la lengua escrita para crear conocimiento o narrativas literarias de distinto nivel.

Como se puede concluir de la definición presentada, el proceso de alfabetización inicial o el proceso de enseñanza inicial de la lengua escrita conlleva más aspectos que únicamente la enseñanza de las letras o de las correspondencias fonema-grafema: enseñar la lengua escrita pasa por comprender para qué se usa, por enriquecer otros sistemas lingüísticos previos (como el lenguaje oral), por abordar la comprensión textual como un elemento fundamental y, ciertamente, enseñar el sistema notacional que es la escritura. Por ello, hablar de lecto-escritura restringe notablemente las acciones educativas que llevaremos a cabo (lecto-escritura, en su acepción básica, se refiere fundamentalmente a la enseñanza del código escrito), motivo por el cual es preferible mantener una visión mucho más amplia del proceso, y denominarlo como alfabetización inicial o proceso de enseñanza inicial de la lengua escrita.

### 1.2.2. Aprender a leer cambia nuestra vida y nuestra vida cambia con la lectura

Al contrario de lo que ocurre con la lengua oral, la lengua escrita no es una actividad natural para el ser humano. Al tratarse de una invención relativamente reciente en la historia de la humanidad, nuestros cerebros no disponen de zonas ni circuitos diseñados genéticamente para leer y escribir. Es necesario «reciclar», a través de la enseñanza, áreas cerebrales destinadas a otros aprendizajes para lograr leer y escribir (Dehaene, 2015, 2018; Dehaene *et al.*, 2015).

Según un número considerable de investigaciones basadas en la neurociencia (Carreiras *et al.*, 2009; Rocha de Souza y Brandao, 2004), aprender a leer y a escribir genera modificaciones profundas en la anatomía y la actividad cerebral: el procesamiento lingüístico, la atención focalizada en el lenguaje o algunos aspectos visuales se ven modificados para siempre una vez estamos alfabetizados. Los trabajos de Stanislas Dehaene y su equipo (2010) demostraron, con técnicas de neuroimagen, que el aprendizaje de la lengua escrita interfiere con los juicios de la invarianza del espejo: la población adulta que sabe leer es más lenta cuando tiene que decidir si dos imágenes que representan el mismo objeto son imágenes en espejo o si son físicamente idénticas, mientras que quienes no habían aprendido nunca a leer ni a escribir son más rápidos al emitir estos juicios.

Desde un punto de vista cognitivo, acceder a las ideas contenidas en un texto a partir de la lengua escrita tiene efectos directos en la formación de la personalidad, la capacidad de autoevaluación, las habilidades sociales y la empatía (Morais, 2018).

La aparición de la lengua escrita posibilitó el surgimiento y registro de la ciencia, el archivo de documentos, la burocracia e incluso modificó la percepción del tiempo (Clemente, 2004). En nuestra cultura, el desarrollo de la alfabetización incide en el impulso de una ciudadanía crítica, solidaria, igualitaria y comprometida con la sociedad.

Por tanto, se puede decir que, efectivamente, la lengua escrita cambia nuestra vida.

## 2. UNA PROPUESTA INTEGRAL PARA LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LENGUA ESCRITA

Como se vio anteriormente, la «alfabetización inicial» es el proceso por el cual el ser humano se inicia en el uso de la lectura, la escritura y el lenguaje oral para comprender, construir, integrar y revisar el significado, a través de la interacción y la participación con textos en distintos formatos mediante prácticas contextualizadas socialmente.

El proceso de alfabetización es muy complejo y abarca un amplísimo periodo de tiempo. Esto exige abordar aspectos de muy distinto orden de manera simultánea a lo largo de toda la escolaridad y no centrarlo solo en algunas cuestiones concretas secuenciadas en distintos momentos evolutivos.

Por ello, se ofrece una propuesta para abordar la enseñanza, denominada «Propuesta integral para la enseñanza inicial de la lengua escrita» (Clemente, 2008). En síntesis, se podría decir que esta propuesta comprende el proceso de alfabetización inicial como un asunto complejo y dilatado en el tiempo, que necesita acciones de muy distinto orden, que comienza en el ámbito escolar con la escolarización y que se sustenta en bases psicolingüísticas, socioculturales y neuropsicológicas. Esta propuesta incluye preguntarse sobre el sentido y las funciones de la lengua escrita, la realización de prácticas sobre el lenguaje oral, el juego simbólico o el dibujo como formas de expresión, la enseñanza explícita del sistema de escritura (en su vertiente leída y escrita), y acciones dirigidas a garantizar la comprensión textual desde el comienzo de la alfabetización, sin olvidar la necesidad de contar con las familias y las bibliotecas como aliados fundamentales. De este modo, se otorga a este proceso de enseñanza un sentido global y continuo, comprendiendo el hecho lector en toda su complejidad.

Esta propuesta surge de diferentes fuentes y aportaciones teóricas: propuestas eminentemente teóricas y de reflexión sobre la práctica (Castles *et al.*, 2021; Pang *et al.*, 2003), trabajos

sobre buenas prácticas basadas en la evidencia (Morrow *et al.*, 2019), y estudios de docentes eficaces (Hilbert y Eis, 2014). Básicamente, los datos de estas investigaciones han demostrado que cuando las propuestas de enseñanza conjugan el trabajo sobre las correspondencias fonema-grafema y las habilidades metalingüísticas (Ehri, 2020), el vocabulario (Geraghty *et al.*, 2014) y las estrategias de comprensión (Cunningham, A.C., y Zibulsky, J., 2015) en contextos que ofrecen múltiples experiencias con el material impreso (Morrow *et al.*, 2016), se incrementa la calidad de la enseñanza inicial de la lengua escrita. Hilbert y Eis (2014) mostraron que cuando se intensificaban las tareas de enseñanza sobre el vocabulario, la conciencia fonológica y el conocimiento de la palabra escrita, mejoraba el rendimiento en estos componentes, que se consideran, además, predictores del éxito lector en cursos superiores. El trabajo *Language and Reading Research Consortium* (Jiang y Logan, 2019) mostró que un diseño educativo que se basa en el desarrollo del lenguaje en todas sus dimensiones tiene un relevante impacto en el nivel de la comprensión textual en cursos superiores. Los clásicos trabajos del equipo de Michael Pressley *et al.* (1996; Pressley *et al.*, 2001) mostraron que eran más eficaces en el proceso de enseñanza inicial de la lengua escrita quienes combinaban en sus clases aspectos muy diferentes, estableciendo conexiones con otras áreas del currículo y generando contextos altamente motivadores. Ejemplo de ello sería enseñar el código y el vocabulario mediante tareas basadas en la literatura y la comprensión textual.

Concretar la «Propuesta integral para la enseñanza inicial de la lengua escrita» en acciones de enseñanza no tiene que ver con disponer de un listado de tareas para hacer en un momento determinado de la escolaridad; por el contrario, se trata de comprender en profundidad en qué consiste la enseñanza inicial de la lengua escrita, con objeto de poder diseñar y desarrollar propuestas de acción bien fundamentadas que, asimismo, se adecúen a las características del alumnado y del contexto. Se trata, por tanto, de pensar en cómo ayudar a los niños y a las niñas a adentrarse en la cultura escrita, en algunas ocasiones asumiendo gran parte de la responsabilidad de la tarea y, en otras, dejándoles experimentar en el proceso de aprendizaje. Con frecuencia, muchas de las acciones educativas que se desarrollan conjuntamente abarcarán varias dimensiones, y podrán trabajar varias áreas curriculares; asimismo, deberán ser utilizadas de distinta forma, a medida que el alumnado vaya familiarizándose con diferentes aspectos de la lengua escrita.

A continuación, se detalla cómo se concibe cada una de las dimensiones que han de constituir una visión integradora del proceso de alfabetización inicial.

## 2.1. Enseñar las funciones del lenguaje escrito. La lengua escrita sirve para...

Cuando el alumnado vive en sociedades letradas como la nuestra, el contacto con el material impreso en el día a día (carteles, recetas, periódicos, cartas, correos, notas, cuentos y libros, etc.) le permite aproximarse a algunas nociones sobre para qué sirve y para qué se utiliza la lengua escrita; nociones que modificará y ampliará a medida que crezcan sus experiencias, necesidades e intereses.

Las funciones y usos a los que responde la lengua escrita hoy día difieren de las de hace 50 años y, probablemente, también hay diferencias importantes en los contextos sociales de entonces y los de ahora. La historia de la lengua escrita nos ha ido mostrando cómo los usos y las formas que la lectura y la escritura han ido tomando, se han modificado a la par que los cambios sociales (Manguel, 1996; Vallejo, 2021). Los contextos sociales en los que nos desarrollamos establecen, delimitan y organizan los usos y funciones de las prácticas lectoras consideradas apropiadas. En sociedades multiculturales, como la nuestra, la variedad

de prácticas lectoras es enorme; podríamos decir incluso que hay tantos motivos para leer como personas dispuestas a hacerlo. En términos generales, en la actualidad, las funciones de la lengua escrita se agruparían en tres grandes bloques: leer para comunicarse (a nivel interpersonal e intrapersonal), leer para aprender (informarse, conocer, estudiar, etc.) y leer para disfrutar.

Como explica Clemente (2004), la escritura es una tecnología clave en la comunicación: permite compartir y expresar ideas, pensamientos y reflexiones con el entorno o con la propia persona. En la sociedad del conocimiento y la información, el flujo de comunicación es constante a través de distintos dispositivos y medios, incluidos los digitales. También la comunicación con organismos gubernamentales, bancarios o sanitarios, entre otros, se realiza a través de la lectura y la escritura. En ambos niveles comunicativos, la exigencia sobre el conocimiento y manejo de la lengua escrita es diferente, pero responde a la misma función. El acceso al conocimiento y la información está mediado por el lenguaje escrito y las exigencias en su dominio son cada vez más altas: desde los libros de texto y los manuales, a la búsqueda de documentación en Internet. Ya no solo se exige que el alumnado conozca el código y cómo usarlo; además, debe saber cómo localizar y seleccionar la información, cómo evaluar su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura, cómo evitar los riesgos de manipulación y desinformación, cómo integrarla y transformarla en conocimiento y, por último, cómo comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal, a la par que respetuoso con la propiedad intelectual. Estas exigencias se suman al proceso de alfabetización. Por último, disfrutar es una de las funciones más relevantes de la lengua escrita: crear mundos imaginarios, disfrutar de ellos, despertar la imaginación y la creatividad, escribir poesías, continuar e inventar tramas para nuestros personajes favoritos, etc. Leer y escribir por placer es un aspecto primordial en este proceso.

¿Cómo podemos ayudar a nuestro alumnado de Educación Infantil a aprender que la lengua escrita responde a múltiples funciones en su vida? Cuando se diseñan situaciones de aprendizaje resulta más útil, interesante y divertido incluir aspectos relacionados con la lengua escrita: podemos leer las instrucciones para construir una caja o encontrar el tesoro escondido de los piratas, escribir una carta con pictogramas o seguir una receta que viene dibujada; podemos recitar poemas o canciones, leerlos o crearlos a través de dibujos, podemos narrar qué nos pasó ayer cuando fuimos al parque y entender por qué ha nevado en la ciudad porque lo leemos en el periódico; en común escribimos una invitación para una fiesta de cumpleaños o elaboramos un cartel para anunciar que termina el curso. E incluso, podemos contar y leer cuentos, historias fantásticas o inventarnos por qué los duendes ya no vienen a visitarnos al colegio. También utilizamos libros para entender por qué el pingüino emperador vive en la Antártida y dónde está ese lugar. El lenguaje escrito es utilizado en múltiples formas y, diseñar situaciones de aprendizaje variadas para que el alumnado pueda aprender cuáles son esas formas, no está reñido con abordar otros elementos del proceso de alfabetización y, mucho menos, con esperar a que sea especialista en la lectura. Mientras el alumnado no pueda hacerlo de manera autónoma, se le guiará en el proceso.

## 2.2. Hablar, jugar, dibujar. La lengua escrita y el trabajo sobre otros sistemas de representación simbólica

Lev Vigotsky (1979) en sus escritos sobre el proceso de alfabetización, expone una sugerente idea que denomina «la Prehistoria del lenguaje escrito». Bajo este nombre, Vigotsky explica que el lenguaje escrito es un sistema de representación secundario porque representa a su vez otro sistema, de orden primario, que es el lenguaje oral. En este proceso de simbolización de la realidad, los niños y las niñas utilizan distintos sistemas de representación: el dibujo,

el juego y el lenguaje oral. Esta idea ofrece muchas posibilidades educativas para que se puedan generar distintas habilidades de representación muy vinculadas al desarrollo de la alfabetización: dibujar, jugar y, por supuesto, hablar. Aunque vincular el lenguaje oral al desarrollo del lenguaje escrito es muy habitual, lo es menos pensar que el juego simbólico y el dibujo pueden ayudar en el desarrollo del proceso de la alfabetización, ya que son formas de expresión que se generan de manera autónoma mucho antes que el lenguaje escrito. Esta idea ha sido muy estudiada en otros países del mundo, sobre todo de lengua inglesa, aunque no tanto en nuestro país.

El «juego simbólico» es una actividad que permite crear, compartir y comprender el mundo. Distintas investigaciones exponen la relación entre el juego, el lenguaje y el desarrollo lector, argumentando que el juego simbólico ayuda a generar habilidades necesarias e implicadas en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, ya sea de manera directa o indirecta (Rand y Morrow, 2021; Smith, 2009; Orr y Geva, 2015; Overstreet, 2018): a través del juego simbólico se incrementan las habilidades para comprender narraciones; se generan inferencias; aumentan el conocimiento general que el alumnado tiene sobre el mundo, el vocabulario, el razonamiento verbal, la utilización de estructuras lingüísticas complejas y el grado de comprensión de los contextos y las relaciones sociales, y se aprende a negociar soluciones, a analizar riesgos y a resolver problemas. El juego simbólico exige desarrollar habilidades de planificación, de regulación de conducta y de respeto hacia las demás personas, pero, además, ayuda a desarrollar las habilidades de representación simbólica y el pensamiento abstracto, justo el tipo de procesamiento cognitivo necesario para leer y escribir (Jones y Christensen, 2023). Los trabajos del equipo de Pellegrini *et al.* (1991; Pellegrini *et al.*, 1998; Pellegrini *et al.*, 2001; Pellegrini *et al.*, 2009) han demostrado que el nivel de uso del lenguaje durante el juego simbólico predice los niveles de alfabetización en cursos superiores, mientras que el uso del metajuego («ahora jugamos a que tú eras, y yo era... y luego hacíamos...») es un buen predictor del acceso temprano al lenguaje escrito. El juego simbólico que incorpora material de lectura y escritura ofrece oportunidades efectivas para aprender, entrenar y enseñar las habilidades de alfabetización inicial, contribuyendo a la idea de que la lengua escrita da respuesta a múltiples funciones. Por ejemplo: utilizar un bloc para tomar notas al lado del teléfono, un cuaderno para recetas al lado de la cocinita, anotar los pedidos de un restaurante, usar una libreta para las recetas de la doctora, etc.

En Educación Infantil también se juega con el lenguaje. Esto ofrece interesantes oportunidades para favorecer el desarrollo lingüístico y las habilidades implicadas en el aprendizaje de la lengua escrita: el alumnado, especialmente entre los tres y los cinco años (Jones y Christensen, 2023), se entretiene emitiendo frases sin sentido pero que suenan divertidas, haciendo rimas, inventando palabras, cambiando partes de las palabras (noviembre por siviembre o fenomenal por fenomemal), inventando nombres o denominando de manera incorrecta las cosas para ver la reacción producida en las otras personas. Son oportunidades de juego que suelen surgir de manera espontánea y que permiten trabajar la conciencia de los sonidos o la correspondencia fonema-grafema.

Lograr que el juego simbólico promueva el desarrollo del lenguaje oral y favorezca el aprendizaje del lenguaje escrito es fundamental. Por ello, es necesario establecer zonas de juego en los espacios educativos, crear escenarios concretos que ayuden a generar historias a través de esta dinámica y que estos contextos cambien para establecer relaciones específicas con el aspecto que se está trabajando: un barco pirata y una isla desierta, el circo, una floristería, una clínica veterinaria, el mercado, una nave espacial o una heladería, entre muchos otros. Sin duda, la mayoría del alumnado inventará múltiples historias en cualquier escenario, pero a una parte del mismo le costará hacerlo. De ahí, que sea esencial que el personal docente haga de guía, medie en la construcción de escenarios de juego e invente historias a través de sus interacciones.

Otro de los sistemas de representación que se puede utilizar en las aulas para abordar el proceso de alfabetización inicial es el dibujo. En realidad, las prácticas de enseñanza inicial de la lengua escrita están repletas de imágenes: álbumes ilustrados, pictogramas, dibujos utilizados para expresar sus impresiones o para contar historias, etc. Distintos estudios plantean la utilización de los dibujos como una forma de permitirles construir y generar narraciones (Dyson, 2020; Franco *et al.*, 2019) e incluso como una forma de trabajar aspectos curriculares (Hong *et al.*, 2021; Kalogiannakis *et al.*, 2018). Así, cuando se les da la ocasión de contar historias a través de sus propios dibujos, se están ofreciendo oportunidades guiadas que incrementan la riqueza de sus estructuras gramaticales, organizan y secuencian mejor sus discursos usando más conectores, y los espacios de aprendizaje se vuelven más inclusivos, al propiciar que puedan contar y entender narraciones, aunque aún no dominen el lenguaje escrito. Así, se les puede pedir que dibujen lo que hicieron en el fin de semana y seguidamente que lo cuenten, que resuman la historia que les hemos contado, que representen cómo es la casa donde viven los esquimales del texto que estamos trabajando o que se inventen otro final para un cuento. Otra opción es la utilización de pictogramas para que puedan leer de manera autónoma frases o pequeñas narraciones, o bien escribirlas, si se les proporciona un banco de pictogramas que puedan ordenar para contar un cuento.

El lenguaje oral es una herramienta fundamental, utilizada para relacionarnos con otras personas, regular la conducta y aprender tanto en el colegio, como en otros contextos, incluido el ámbito familiar. El nivel de desarrollo del lenguaje del alumnado, en su vertiente comprensiva y expresiva, es de gran importancia para el progreso escolar. Por ejemplo, quienes tienen por costumbre mantener conversaciones activas con sus mayores pueden comprender mejor las historias y cuentos que se les narran, porque están acostumbrados a prestar atención al discurso oral. El alumnado necesita aprender en contextos lingüísticos donde se les escuche pacientemente y puedan expresar sus propias ideas, generando espacios y tiempos donde mantener una conversación singular con las personas adultas de su entorno. En estas situaciones, se ofrecen oportunidades para la mejora de sus habilidades en la comprensión del lenguaje y la práctica de un lenguaje que aún está en desarrollo. El alumnado en la etapa de Educación Infantil necesita que recojamos sus errores y se los devolvamos de modo correcto, evitando la corrección directa. Así, tanto las reformulaciones (menor: «tata»; docente: «claro, es una tarta»), como las expansiones (utilizando oraciones complejas en las que se incluya su propio vocabulario: docente, «¡ah!, te encanta la tarta, claro, porque está deliciosa, con ese sabor tan dulce y con tantos colores») permiten generar contextos enriquecidos desde un punto de vista lingüístico. Los niños y las niñas de Educación Infantil necesitan que el profesorado les ayude a ampliar su vocabulario, a aumentar su conocimiento general sobre el mundo y a comprender y construir oraciones gramaticalmente complejas (Jones y Christensen, 2023). Las relaciones que existen entre el lenguaje oral y el escrito se han puesto de manifiesto en la investigación científica; precisamente, el vocabulario, el conocimiento general sobre el mundo y el desarrollo morfosintáctico han sido los elementos que más se han relacionado con el éxito lector.

El vocabulario, especialmente, se ha utilizado como fuerte predictor en el aprendizaje del lenguaje escrito (Castles *et al.*, 2018; Geraghty *et al.*, 2014; Massonnié *et al.*, 2019). No se trata solo de disponer de un amplio volumen de palabras que se comprenden o se utilizan, sino de ser capaces de establecer relaciones de distinta naturaleza entre ellas (redes de palabras, sinónimos, antónimos, etc.) y acceder a las mismas de la manera más rápida y efectiva posible (Wolf, 2008). Beck *et al.* (2013) explican que debemos desarrollar el vocabulario en tres niveles: 1) Vocabulario habitual, aprendido a través de situaciones cotidianas y del día a día (*enorme, correr, fantástico, perro*, etc.), que se puede promover a través de la realización de conversaciones genuinas, escuchando pacientemente las explicaciones, respondiendo de manera elaborada a las preguntas y utilizando expansiones ante las posibles comunicaciones; 2) Vocabulario académico, considerado el lenguaje más utilizado en el contexto escolar, como por ejemplo, al explicar, organizar, regular al alumnado, o al realizar situaciones muy habitua-

les en la etapa como leer cuentos: érase una vez, comparar, redondear, unir, ilustración, en realidad, sentir, carta, escribir, punto, contento, asustado, etc. De nuevo, cuando interactuamos con el alumnado debemos hacer un esfuerzo consciente por no simplificar en exceso el vocabulario utilizado, con el fin de darles la oportunidad de aprender; y 3) Vocabulario avanzado, que tiene que ver con el conocimiento próximo al desarrollo curricular y que permite ampliar el conocimiento general sobre el mundo: *precipitación, hibernar, navío, claqueta, planeta, extinción*, etc. También es importante que abordemos vocabulario que permita al alumnado aprender metáforas, frases hechas y lenguaje figurativo, e incluso vocabulario que le permita acceder a ideas abstractas. Como se ha señalado anteriormente, la mayoría del alumnado aprenderá, en sus interacciones habituales, parte de este conocimiento lingüístico, pero no se debe olvidar que no todo el alumnado tiene la oportunidad de beneficiarse de contextos lingüísticamente estimulantes.

La manera en la que abordar la enseñanza de vocabulario y las relaciones entre palabras ha sido también muy estudiada. Dos procedimientos han sido resaltados por su eficacia: la lectura compartida de cuentos y la enseñanza explícita de vocabulario. Aunque sobre lectura compartida se hablará más adelante, es necesario resaltar que muchos trabajos, sobre todo desde el ámbito familiar pero también escolar, han puesto de relieve el papel que estas situaciones de lectura tienen para desarrollar el lenguaje en general, especialmente en lo referido a vocabulario comprensivo, expresivo y a las relaciones entre palabras (Morrow et al., 2016; Neuman y Kaefer, 2018; Wasik y Hindman, 2020). También, la enseñanza directa de vocabulario a través de explicaciones concretas sobre el significado de las palabras se ha demostrado como una buena estrategia para incrementar la calidad y el volumen de palabras conocidas, haya o no dificultades con el lenguaje oral (Byrnes y Wasik, 2009; Myers y Ankrum, 2018). Otra opción interesante que facilita el aprendizaje de vocabulario son las tareas experienciales: manipular y experimentar diversas situaciones en el aula (como manejar objetos grandes o pequeños, iguales o diferentes, que están delante o están al lado o están detrás, etc.) no solo ayuda a aprender de manera contextualizada palabras desconocidas, sino que además favorece que surjan otras preguntas y, por tanto, nuevas oportunidades para aprender (Jones y Christensen, 2023).

Las tareas en las que se aborda el aprendizaje de vocabulario nuevo y se refuerzan las relaciones entre palabras que el alumnado ya conoce no solo ayudan a progresar en el lenguaje, sino que permiten convertir nuestras aulas en lugares mucho más accesibles e inclusivos para quienes tienen dificultades en el lenguaje o una menor estimulación lingüística en el hogar. Algunos autores sugieren que, cuando en el aula hay alumnado que desconoce el idioma o que utiliza en sus hogares otros sistemas comunicativos, el profesorado de Educación Infantil aprenda algunas palabras en ese idioma o sistema de comunicación: saludos, bienvenidas, órdenes sencillas, etc. Se trata de vocabulario sencillo que permite al alumnado sentirse incluido en el contexto educativo y que, a su vez, amplía el rango de palabras conocidas.

En los últimos años, se ha empezado a reivindicar la importancia de que los programas de estimulación lingüística combinen el trabajo sobre habilidades y conocimiento morfosintáctico y vocabulario, para favorecer el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Foorman *et al.*, 2018; Justice *et al.*, 2018; Levine *et al.*, 2020). Como explican Cunningham y Zibulsky (2015), el nivel de desarrollo y conocimiento morfosintáctico ayuda al alumnado a comprender el significado de las oraciones, le ayuda a alcanzar un nivel de vocabulario más amplio y con más conexiones entre palabras distintas y, por tanto, le permite acceder con mayor calidad y autonomía al significado de textos orales y, más adelante, de textos escritos. Aunque el alumnado de Educación Infantil desarrolla parte de su conocimiento morfosintáctico de manera implícita a través de la exposición a conversaciones enriquecidas (con expansiones y reformulaciones ante los errores) o lecturas compartidas, también puede hacerlo de manera explícita. Por ejemplo: aprender que, en una recta, si voy hacia atrás hablo del pasado y que hacia delante hablo del futuro; que puedo convertir palabras normales en «superpalabras» utilizando superlativos

(*grandísimo, genialísimo, divertidísimo*, etc.) o que de algunas palabras nacen otras (por ejemplo, de deporte, deportista; de cantar, cantante) pueden ser tareas fáciles de incorporar a la práctica diaria.

Uno de los aspectos vinculados al desarrollo y a la estimulación del lenguaje oral como precursor del lenguaje escrito que más relevancia tiene es el conocimiento general sobre el mundo o los conocimientos previos. El volumen de conocimientos que los niños y las niñas tienen acerca de cómo es el mundo en general y su mundo en particular y por qué es así les ayuda a comprender la realidad y a aprender conocimientos nuevos, pero además facilita las tareas de escucha, lectura, comprensión y recuerdo de ideas importantes cuando se enfrentan a tareas de lectura (o narraciones). Para Jones y Christensen (2023) los conocimientos previos en Educación Infantil crecen simultáneamente de manera acumulativa, con el paso del tiempo, pero también de manera exponencial: cuanto más sabes sobre algo, más oportunidades tienes para comprender y aprender más y más cosas relacionadas. Se tiende a pensar en los conocimientos previos como asuntos exclusivamente académicos, pero las experiencias culturales, familiares, sociales y, por supuesto, también escolares son elementos que nutren el conocimiento que se tiene sobre el mundo. Por tanto, para ayudar a los niños y a las niñas a generar más y más conocimientos sobre el mundo, hay que diseñar de manera explícita situaciones y oportunidades de aprendizaje contextualizadas que permitan nombrar, comparar, describir, preguntar y explicar ideas que hagan posible que el alumnado aprenda nuevos conceptos e ideas. Pero, además, hay que ser consciente de que también se generan estos conocimientos de manera implícita al conversar, interactuar o jugar en el aula.

### 2.3. Enseñar el código: conciencia fonológica y principio alfabético

El debate tradicional sobre cómo llevar a cabo la enseñanza inicial de la lengua escrita, claramente y casi en exclusiva centrada en dominar el código, ha pivotado sobre la pugna entre métodos globales y fonéticos. Ya en los años 80 del siglo XX, los estudios de Gough (1993; 1996) demostraron que, en sistemas de escritura alfabéticos, como el nuestro, los métodos fonéticos eran más eficaces y más rápidos que cualquier otro método. Seymour *et al.* (2003) explican que, en sistemas transparentes, como el español, en los que las relaciones grafema-fonema son prácticamente unívocas, cuando utilizamos métodos fonéticos de enseñanza, un solo año puede ser suficiente para leer con éxito palabras nuevas y desconocidas. Distintos trabajos desde la psicolingüística (Jones y Christensen, 2023) y también desde la neurociencia (Dehaene, 2018) exponen con nitidez que para aprender el sistema de escritura es inexcusable una enseñanza explícita y sistemática de las correspondencias fonema-grafema. Aprender la lengua escrita exige aprender el principio alfabético, siendo, además, uno de los rasgos básicos del proceso de alfabetización.

La psicología cognitiva, la psicolingüística, la neuropsicología o la neurolingüística han estudiado en profundidad cuáles son las formas en las que nuestro cerebro procesa las palabras, los fonemas y los grafemas. Uno de los modelos más consolidados y utilizados (Castles y Coltheart, 1993; 1996; Finkbeiner y Coltheart, 2009) es el modelo de doble vía de Coltheart (1980; 2005; 2006). Según este modelo, utilizamos dos vías en el acceso a la palabra escrita: vía fonológica y vía léxica. La primera, la vía fonológica, implica la lectura letra a letra (decodificación grafema-fonema) y, por tanto, es la que utilizarían quienes están aprendiendo a leer; después la seguimos utilizando para leer palabras nuevas, desconocidas, pseudopalabras<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Llamamos pseudopalabras a las palabras inventadas que siguen las reglas de combinación fonético-fonológica de la lengua: «pulato» sería una pseudopalabra, pero «gtruga» no, porque en español no existen palabras con la combinación fonética «gtr».

o palabras inventadas. La segunda, la vía léxica, implica el reconocimiento automático de palabras, lo que supondría una «fotografía» de la representación gráfica de la palabra. De este modo, leemos palabras que ya conocemos o palabras de otros idiomas que escapan de las reglas grafema-fonema de nuestra lengua, y las vamos construyendo poco a poco con nuestra experiencia lectora. Esta vía es la que nos permite leer textos de manera fluida.

La existencia de este entramado cognitivo para procesar la lectura parece haber encontrado también cierto correlato en la construcción de las vías neuronales para que el cerebro aprenda a leer y a escribir de manera eficiente. Cuetos (2012) explica la existencia de un circuito dorsal que conecta zonas temporoparietales (que procesan información visual) con el lóbulo frontal izquierdo (encargado del procesamiento del lenguaje), que se va construyendo a medida que se aprende a conectar las grafías con los fonemas, esto es, a medida que se va construyendo la vía fonológica. Sin embargo, el procesamiento secuencial y automático de palabras, que facilita la lectura de palabras conocidas de manera increíblemente veloz a través de la vía léxica, se produciría por el circuito ventral, que conecta la zona occipitotemporal (área de la forma visual de las palabras) con el lóbulo frontal (procesamiento lingüístico) a través del temporal medio e inferior. El proceso de aprendizaje ha de ayudar al cerebro a conectar, por tanto, zonas que tradicionalmente procesan tareas visuales con otras que se encargan de procesar elementos de tipo lingüístico, a las que se deberían sumar las zonas cerebrales encargadas del procesamiento motor en el caso de la escritura. Este complejísimo proceso, a través del cual el cerebro se transforma en un cerebro lector, se inicia con el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema. La lectura por la vía léxica solo funciona después de muchos años de práctica utilizando la decodificación grafema-fonema y fonema-grafema, leyendo y escribiendo (Dehaene, 2018).

Como se ha señalado, el primer paso es aprender el sistema de reglas de correspondencia fonema-grafema o «principio alfabético», lo que exige un proceso de enseñanza explícita (Ehri, 2020; Piasta y Wagner, 2010; Roberts *et al.*, 2020). El lenguaje escrito, a diferencia del lenguaje oral, ha de ser enseñado para ser aprendido. La secuencia en la que han de enseñarse los pares grafema-fonema ha sido muy debatida; tradicionalmente, se ha asimilado, quizá de manera errada, a la secuencia de adquisición de fonemas en la lengua oral. Para poder escribir los sonidos que constituyen una palabra, primero hay que ser conscientes de cuáles son precisamente esos sonidos. Por ello, comenzar la enseñanza con sonidos oclusivos como la /p/ puede no ser lo más apropiado, ya que resulta costoso detectar su presencia como fonema aislado dentro de la cadena sonora que constituye el habla: a pesar de ser uno de los primeros sonidos adquiridos en la lengua oral, quizá no sea el más apropiado para iniciarse en la lengua escrita.

La enseñanza de la correspondencia fonema-grafema o principio alfabético ha de tener en cuenta que, en nuestro sistema de escritura, cada letra o grupo de letras representa un sonido determinado. Partiendo de esta idea, aparentemente sencilla, el diseño de actividades de aprendizaje debe considerar lo siguiente (Dehaene, 2015; 2018):

- Abordar un par grafema-fonema cada vez y distinguir entre el sonido y el nombre de las letras.
- Comenzar por aquellos pares grafema-fonema que pueden identificarse fácil y nítidamente (las vocales, por ejemplo).
- Continuar por los grafemas más frecuentes en nuestra lengua (es decir, aquellos que permitan leer la mayor cantidad de palabras de manera temprana) y las consonantes más fáciles de identificar desde un punto de vista sonoro, porque se pueden alargar o aislar.
- Abordar las estructuras consonánticas sencillas con los primeros pares trabajados.

- No separar dígrafos<sup>2</sup> como letras independientes porque suenan distinto y por tanto han de considerarse grafemas peculiares en nuestra lengua.
- No obviar las letras mudas porque forman parte del sistema de escritura y aunque no sean relevantes a nivel fonológico, sí que lo son a nivel ortográfico.
- Enseñar palabras frecuentes tan pronto como se pueda.
- No utilizar palabras con grafemas desconocidos y jamás utilizar palabras mal escritas o con errores.

Los trabajos de Dehaene (2015), partiendo de estas premisas y del estudio de las dificultades de aprendizaje, proponen una interesante secuencia didáctica para abordar la enseñanza del principio alfabético, dando pistas sobre cómo abordar la lectura de sílabas y palabras sencillas, con significado real, desde casi el comienzo de esta instrucción.

1. Vocales abiertas a, e, o	2. Vocales cerradas i, u	3. Consonantes nasales (I): m, n	4. Consonantes fricativas (I): s
5. Consonante lateral (I): l	6. Consonantes fricativas (II): f	7. Estructuras silábicas (I): Combinación consonante-vocal y vocal-consonante	8. Consonantes oclusivas sordas (I): p, t
9. Consonantes oclusivas sordas (II): b, d	10. Estructuras silábicas (II): Combinación C+V+C Combinación C+C+V	11. Letras en espejo: b, d	12. Consonantes oclusivas sordas (III): letra c, sonido /k/
13. Dígrafo qu: letras qu, sonido /k/	14. Letras en espejo: p, q	15. Consonantes oclusivas (IV): letra v, sonido /b/	16. Dígrafo ll
17. Consonante y: y ante vocal	18. Vocal y: y en posición final de palabra	19. Letra muda: h	20. Dígrafo ch
21. Consonantes oclusivas sonoras (I): ga, go, gu, g + consonante o al final de sílaba	22. Dígrafo gu: gue, gui	23. Consonantes vibrante (I): letra r, fonema /r/ en posición inicial de palabra	24. Consonantes vibrantes (II): letra r, fonema /r/ entre vocales, grupo consonántico o en posición final de sílaba o palabra
25. Consonantes vibrantes (III): dígrafo rr, fonema /rr/entre vocales	26. Consonantes vibrantes (IV): letra r, fonema /rr/ al comienzo de sílaba después de consonante de sílaba previa	27. Consonantes fricativas (III): j, fonema /x/	28. Grupos ge, gi: letra g, fonema j /x/
29. Grupos güe, güi: secuencia fónica /gu/ seguida de sonido /e/ o /i/	30. Estructuras silábicas (III): grupo consonántico + vocal + consonante	31. Grupos ce, ci	32. Consonante z

<sup>2</sup> Llamamos dígrafo a un grafema compuesto por dos letras y que representa un solo sonido, como por ejemplo ll o ch.

33. Consonantes nasales (II): ñ	34. Consonantes oclusivas sordas (II): k	35. Casos particulares: grafema x fonemas /k/ + /s/, grafema x, fonemas /j/, grafema x, fonema /s/	36. w: grafema w, fonema /u/
---------------------------------	--	--	------------------------------

**Tabla 1.** *Secuencia didáctica para la enseñanza del principio alfabético*  
(adaptada a partir de Dehaene, 2015)

Se han propuesto distintas maneras de abordar la enseñanza del código: haciendo un trabajo secuencial u ofreciendo un abordaje funcional. Ambas opciones pueden ser complementarias, siempre que se respeten algunas consideraciones como, por ejemplo, no abordar nunca el trabajo con palabras que incluyan pares de correspondencia grafema-fonema no trabajados de manera explícita. De lo que se trata, por tanto, es de ser capaces de diseñar actividades divertidas, lúdicas y significativas para abordar la enseñanza de los pares de correspondencia grafema-fonema y fonema-grafema (Levin, 2021).

Una de las cuestiones que puede resultar más llamativa de la secuencia de aprendizaje propuesta tiene que ver con el abordaje de aquellos pares grafema-fonema que pueden inducir a errores derivados de una lectura en espejo. Dehaene (2018) explica que el sistema visual trata las letras en espejo (b, d, p, q) como objetos idénticos, pero vistos desde ángulos diferentes. Tampoco sus diferencias en la pronunciación son demasiado evidentes para quien está aprendiendo a leer (por ejemplo, bebe y debe suenan increíblemente similares). Por este motivo, debe enseñarse de manera explícita a romper esa «simetría» explicando que son letras distintas y que su representación gráfica también lo es. Aunque se mostrará un poco más adelante, parece que la escritura manual y el hecho de que el alumnado pueda sentir en su mano el recorrido motor que debe seguir para escribir un grafema favorece su aprendizaje y, por tanto, puede ser clave a la hora de fijar la representación correcta del par grafema-fonema y evitar confusiones.

Llegados a este punto, se debe reflexionar sobre la controvertida pregunta, ¿a qué edad debe abordarse la enseñanza del principio alfabético? Sobre este asunto, Wolf (2008) expone que la conexión entre las áreas cerebrales visuales, lingüísticas y motoras no dispone de la suficiente mielinización como para establecer conexiones estables de manera sencilla antes de los cinco años. También Wolf se refiere a un trabajo interlingüístico, realizado en Europa en 2004 por el equipo de Usha Goswami, en el que se pone de relieve que quienes aprendían a leer a los cinco años presentaban más dificultades que el alumnado que aprendía a los siete años. Seymour *et al.* (2003) también apuntan que quizá los cinco años sea demasiado temprano para comenzar esta enseñanza. Sorprendentemente, cuando se pregunta al profesorado de Educación Infantil a qué edad debe comenzar esta enseñanza, coinciden con estos resultados de investigación y responden de manera masiva: cinco años (Rodríguez, 2017). En cualquier caso, entre los cinco y los siete años el cerebro presenta una plasticidad impresionante para incorporar estos aprendizajes. Como se viene diciendo, llevar a cabo el proceso de alfabetización inicial implica muchos más procesos que la enseñanza del código, que sí pueden (y deben) abordarse previamente. No se trata de esperar a que ocurran las circunstancias propicias para el aprendizaje, sino de crearlas, estimularlas y fomentarlas para favorecer que los niños y las niñas puedan ejercitarse en las habilidades que posibilitan la apropiación del código incluso antes de los cinco años.

Uno de los requisitos fundamentales en el aprendizaje del sistema de escritura es desarrollar «conciencia segmental». Se denomina así a la habilidad para manipular de manera

consciente (identificar, contar, omitir, sustituir, etc.) las distintas unidades que componen el lenguaje: palabras, morfemas, sílabas, rimas y fonemas. Sabemos que el alumnado que no ha aprendido a leer aún (Dehaene, 2018; Rocha de Souza y Brandao, 2004; Wolf, 2008), al igual que las personas adultas analfabetas (Morais, 1994) o con dislexia (Defior *et al.*, 2015), tienen dificultades en los distintos niveles de conciencia segmental. Ya hace décadas que la «conciencia fonológica» ha sido considerada el requisito más importante para adquirir y automatizar el código (Alegría, 2006; Ehri, 2020; National Early Literacy Panel, 2008).

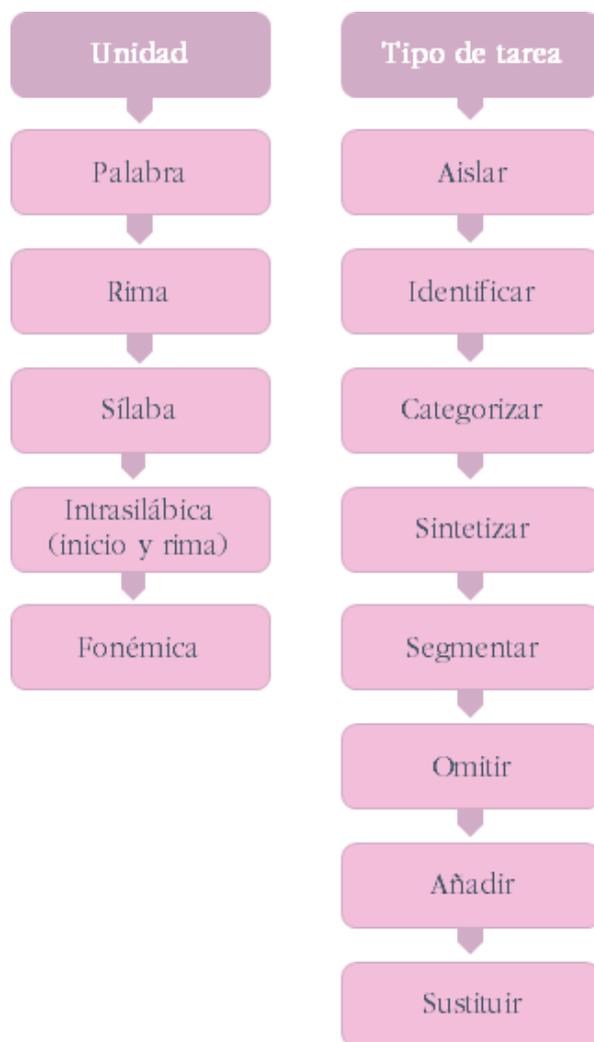
La conciencia segmental está formada por distintos tipos de habilidades: implícitas y explícitas (Defior y Serrano, 2011).

Las habilidades de conciencia segmental implícitas hacen alusión, especialmente, a dos habilidades que son automáticas e inconscientes para quien lee: habilidades de acceso rápido al léxico y memoria de trabajo verbal. Las habilidades de acceso rápido al léxico hacen alusión a la habilidad para recuperar de manera automática, rápida y veloz, la fonología de palabras conocidas: números, letras u objetos familiares. Implica denominar velozmente y sin error las palabras de nuestro contexto más próximo. Esta es una de las habilidades que ponemos en marcha cuando pronunciamos las palabras que leemos y, por tanto, son un elemento necesario en el éxito lector (Wolf, 2008). No sólo necesitamos aplicar los procesos de correspondencia grafema-fonema con precisión, sino que, además, esto debe hacerse de manera automática (Defior *et al.*, 2015; Defior y Serrano, 2014; Martínez *et al.*, 2021). Si no tenemos que pensar que «gato» se lee /g/-/a/-/t/-/o/, sino que se lee /gato/, podemos centrarnos en comprender aquello que leemos. Las habilidades de acceso rápido al léxico permiten liberar recursos cognitivos, que son limitados, para realizar otro tipo de operaciones. Otra de estas habilidades implícitas tiene que ver con la memoria de trabajo verbal. Es la capacidad para centrar nuestra atención en una pequeña cantidad de información verbal obviando el resto de estímulos, almacenarla temporalmente mientras que, simultáneamente, se establecen conexiones con la información nueva que vamos procesando (Oakhill *et al.*, 2003; Defior *et al.*, 2015). La memoria de trabajo verbal, por ejemplo, es la que permite recordar que, en este párrafo del texto estamos hablando de las habilidades fonológicas implícitas, entrada que leímos diecisiete líneas más arriba; esta memoria de trabajo verbal es, por tanto, la que permite jugar a encadenar frases, comprender adivinanzas, entender un chiste o terminar la frase para explicar un concepto en clase. A menudo, el alumnado con dificultades en el procesamiento del lenguaje, ya sea oral (Jackson *et al.*, 2020), ya sea escrito (Dehaene, 2018; Wolf, 2008), tiene limitaciones en su memoria de trabajo verbal. Lo interesante es que, tanto las habilidades de acceso rápido al léxico como la capacidad y funcionalidad de la memoria de trabajo verbal pueden mejorar cuando se realizan acciones educativas con ese fin.

Las habilidades fonológicas explícitas hacen alusión a todas las habilidades que permiten manipular de forma consciente las unidades constituyentes del lenguaje (Alegría, 2006; Rueda y López-Bastida, 2016; Rueda y Medina, 2018; Defior y Serrano, 2011): conciencia léxica, de rima, de arranque y rima intersilábica, morfológica, fonológica y habilidades supra-segmentales o conciencia a la prosodia. Todas están presentes en personas que saben leer y escribir y algunas de ellas aparecen también en personas que no saben ni leer ni escribir. En un clásico estudio, el equipo de Moraes (Moraes *et al.*, 1986, 1979) demostró que las personas que no habían tenido ninguna experiencia de alfabetización eran sensibles a la rima, pero no a la fonología de las palabras. Los estudios más recientes de Carreiras *et al.* (2009), Dehaene y sus colaboradores (2010; 2015), a través de técnicas de neuroimagen, también han concluido que la activación de áreas cerebrales que procesan el lenguaje es distinta en las personas que saben o no leer y escribir. Solo quienes saben leer disponen de conciencia fonológica, pero solo quienes disponen de conciencia fonológica aprenden a leer. La lectura y la conciencia de los fonemas parecen ser interdependientes, pero nunca se ha podido demostrar cuál de las dos es la que aparece primero (Castles y Coltheart, 2004). Para ilustrar la dificultad de resolver

este dilema, Dehaene (2018) lo denomina «el problema del huevo y la gallina». En cualquier caso, como se ha señalado anteriormente, desarrollar conciencia fonológica es un requisito para poder aprender a leer y a escribir y, por tanto, es un componente fundamental de los programas de enseñanza. Existen distintas propuestas para su trabajo en las aulas (Clemente, 2004; González y Delgado, 2009; Gutiérrez-Fresneda y Díaz-Mediavilla, 2017; Jiménez *et al.*, 2019) o con menores con dislexia (Rueda, 2003). Más adelante, se abordarán algunos ejemplos de estas tareas.

El abordaje de la enseñanza de la conciencia segmental ha de realizarse desde las unidades más grandes (las palabras) hasta las más discretas (fonemas) y desde las tareas más sencillas (contar o aislar) hasta las más complejas (sustituir unos sonidos por otros): se pueden contar las palabras que constituyen una frase, jugar a ver qué ocurre cuando se cambia una palabra por otra (trabajando de paso las concordancias género-número), romper en sílabas el nombre del responsable del día o del mes en el que estamos, recitar poesías, rimar palabras, jugar a frases y palabras encadenadas empezando una palabra por la sílaba que termina la anterior o trabajar con los sonidos que constituyen nuestro nombre, el nombre del resto de la clase y otras palabras.



**Figura 1.** Resumen de unidades y tipos de tareas para la enseñanza de la conciencia segmental de menor a mayor dificultad (adaptada de Cecil *et al.*, 2020, y Gutiérrez y Jiménez, 2019).

Los trabajos de María Clemente (1987; 1993; 2008) hace unas décadas ya pusieron en evidencia que para abordar el trabajo sobre la conciencia segmental se debe respetar el orden, la posición inicial, la posición final y la posición media de los elementos para manipular, por la dificultad creciente para tomar conciencia de ellos.

Otros trabajos hacen alusión a la conciencia morfológica (Rueda y Medina, 2018) y a la conciencia prosódica o habilidades suprasedgmentales (Defior *et al.*, 2015). Estos elementos, que son más complejos a nivel cognitivo, deberían ser abordados más adelante, en Educación Primaria, cuando el alumnado ya es capaz de leer palabras enteras y se empieza a trabajar la fluidez lectora.

Hasta hace relativamente poco tiempo, se ha estado dando por supuesto que las habilidades implicadas en la lectura tendrían su correlato en la escritura, pero, aunque complementarias, lectura y escritura no son simétricas. Como exponen Defior y Serrano (2012), en español las reglas de correspondencia grafema-fonema en lectura tienen una altísima correspondencia, mientras que no siempre ocurre así al aplicar las reglas de correspondencia fonema-grafema al escribir (por ejemplo, la escritura de palabras con b/v, con g/j o las combinaciones g/gu/gü).

Es necesario conceptualizar la enseñanza de la escritura en dos niveles (Zhang y Quinn, 2018): el conocimiento de las letras y la composición escrita. En este momento, solo se abordará el primero de los niveles. El conocimiento del principio alfabético, la conciencia fonológica y la conciencia silábica son los elementos más relevantes en el desarrollo de la escritura (Guo *et al.*, 2018; Gutiérrez-Fresneda y Mediavilla, 2015), de igual forma que ocurría con la lectura. El trabajo de Dehaene (2015; 2018) sugiere, además, que el entrenamiento en la escritura manual es un elemento determinante en el desarrollo de la alfabetización. El sentir en las manos la dirección que toman los trazos de las palabras, unido a suficientes oportunidades para experimentar con ello, permite generar aprendizajes más duraderos y más transferibles.

Varios trabajos han resaltado que en las aulas de Educación Infantil se ofrecen menos oportunidades para aprender la escritura que para trabajar la lectura (Gerde *et al.*, 2015; Zhang y Quinn, 2018) y, habitualmente, las actividades aparecen descontextualizadas o carecen de sentido e interés para el alumnado (Barratt-Pugh *et al.*, 2021; Bingham *et al.*, 2018). Como se ha mostrado previamente, se pueden diseñar situaciones dentro de contextos funcionales que permitan al alumnado experimentar de manera autónoma y guiada la escritura: carteles, cartas, anuncios, escribir su nombre... También, animarlos a escribir en arena, con plastilina, con arcilla o en espuma de afeitar pueden ser actividades divertidas que les ayuden a fijar la representación gráfica de las letras.

El «nombre propio» tiene un importante potencial didáctico para ayudar al alumnado a conectar de forma significativa los distintos elementos del proceso de alfabetización, ya que aprender a escribir tanto el nombre propio, como el de las demás personas tiene un importante valor personal y social. Es un punto de partida interesante, que aporta al aprendizaje un sentido de pertenencia (Drouin y Harmon, 2009). Además, es una de las primeras oportunidades para conectar lo oral con lo escrito de forma altamente significativa (Villaume y Wilson, 1989). Podemos hacer frases con los nombres del alumnado, jugando a crear expresiones cambiando un elemento (concordando género y número o los tiempos verbales), podemos descomponer los nombres en sílabas e inventar palabras nuevas, aprender sus vocales y alguna de sus consonantes, o apropiarnos de las letras («esta es mi A», «esa es tu letra»).

Dentro de lo que se han denominado las bases de la lectura suele incluirse la fluidez lectora (Cecil *et al.*, 2020; Defior *et al.*, 2015; Jones y Christensen, 2023). La fluidez, en la lectura, hace alusión a leer de forma exacta, veloz, sin esfuerzo y con entonación. Reconocer

de este modo las palabras permite liberar recursos cognitivos para centrarse en la comprensión de los diferentes tipos de textos que se leen, el fin último del proceso lector. Como exponen Gutiérrez y Jiménez (2019), en los primeros niveles de la enseñanza, el trabajo relacionado con la fluidez debe centrarse en la automatización de los procesos de decodificación grafema-fonema y lectura de palabras. Una vez se dominan con soltura estos procesos, los esfuerzos podrán centrarse en el reconocimiento automático de palabras dentro de los textos, momento en el cual ya comienzan a intervenir otro tipo de procesos de índole cognitivo-lingüístico (que se abordarán un poco más adelante). Como se puede intuir, la fluidez en la lectura de frases y textos no ha de ser objeto de enseñanza en Educación Infantil, sino en Educación Primaria, cuando ya se puedan reconocer palabras de manera rápida y automática. Por este motivo, no se incidirá más en este elemento del proceso de alfabetización.

## 2.4. Procesos de alto nivel: comprender desde el comienzo y... también escribir

Los procesos lectores (y también escritores), de forma tradicional se han venido agrupando en dos tipos: procesos de bajo nivel o procesos básicos, que harían alusión especialmente a todos aquellos necesarios para el procesamiento de la palabra escrita, y procesos de alto nivel o procesos superiores, que remitirían a todos aquellos vinculados con el acceso a la comprensión (y composición) escrita y que involucran, no solo a los primeros, sino a otros muchos procesos cognitivos de distinto orden: conocimiento sobre el mundo, acceso a los significados, habilidades de regulación, intereses y metas por la lectura, etc.

Comprender puede ser definido como un ejercicio de atribución de significados que requiere identificar las ideas que contienen los textos, conectarlas con las que ya posee quien lee, y regular ese proceso en función de las características del propio texto y de los intereses y propósitos de la lectura. El *modelo simple de lectura* (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990) expone que las habilidades que se necesita desarrollar para acceder al significado de los textos a los que nos enfrentamos son el resultado de la suma de las habilidades en el acceso a la palabra escrita (decodificación) y las habilidades de comprensión lingüística. Las derivaciones más recientes de este modelo (Gutiérrez y Jiménez, 2019) animan a imaginar una cuerda con dos haces. Cada uno de estos haces está compuesto por distintos hilos que ayudan a que esta comprensión sea más fuerte, estable y duradera: el haz de acceso a las palabras estaría compuesto por los hilos del principio alfabético, la conciencia fonológica y la fluidez; y el haz de la comprensión lingüística estaría formado por los hilos de los conocimientos generales sobre el mundo, el vocabulario, el conocimiento morfosintáctico, el razonamiento lingüístico (hacer inferencias, comprender metáforas, frases hechas, etc.) y los conocimientos literarios. En el desarrollo de la comprensión lingüística se necesita, por tanto, acceder al significado de lo que se lee (para lo que se deben poner en marcha todos los procesos mencionados anteriormente) y regular ese proceso. Para lograr construir esta cuerda son necesarias muchas acciones educativas, la participación de muchas personas y el transcurso de mucho tiempo, como se ha ido viendo a lo largo de este documento.

Acceder al significado del texto, después de haber decodificado las palabras y accedido a sus significados individuales, exige imponer tres niveles distintos (van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1998; Kintsch y Rawson, 2005): todas las proposiciones del texto están interconectadas en una compleja red de información relacionada semánticamente llamada «microestructura». Esta red está organizada en unidades de significado mayores que se relacionan entre sí, frecuentemente de acuerdo a esquemas familiares; esta organización de las proposiciones, que agrupan las ideas más relevantes del texto, se denomina «macroestructura». Finalmente, la clasificación de las ideas más relevantes en distintos esquemas se denomina «superestructura», y

haría alusión a la organización en tópicos discursivos que ayudan a situarse ante el texto: una línea temporal, una argumentación, una narración, etc.

Se podría hablar, a su vez, de distintos niveles de comprensión (Kintsch y Rawson, 2005; Sánchez, *et al.*, 2010; Sánchez y García-Rodicio, 2014; Solé, 1992): acceder a la información literal de micro y macroestructura se denomina texto base o comprensión superficial; cuando se construye un modelo mental más complejo, que implica integrar la información que ya se tiene (del contenido, pero también emociones, experiencias personales, etc.) y las metas de lectura, se habla de modelo de la situación. Finalmente, cuando se es capaz de regular de forma estratégica la lectura (explicitar sus metas, supervisar y evaluar la lectura, detectar errores e incongruencias, etc.) a la vez que se activa y se conecta la información previa con la información contenida en el texto, hablaríamos de comprensión reflexiva.

Se ha llamado metacompreensión a la actividad que las personas lectoras más expertas ponen en marcha para controlar la comprensión (Strasser y Río, 2014). Este control o regulación de la comprensión implica, por un lado, supervisar y evaluar los procesos de acceso al significado para verificar si se accede o no a él, si se cumplen o no las metas propuestas, si hay o no contradicciones dentro del texto o entre el texto y los conocimientos previos, y, por otro lado, implica poner en marcha estrategias para alcanzar las metas propuestas al detectar errores en la comprensión.

Los trabajos que Kendeou *et al.* (2005; 2008; 2014), Lynch o van den Broek (2007) llevaron a cabo a lo largo de la década del 2000 permitieron comprobar cómo las estrategias cognitivas para el acceso al significado y la regulación del proceso que los individuos ponían en marcha para comprender narraciones eran las mismas, independientemente de los formatos en los que se presentaran: orales, visuales o escritos. Para comprobarlo, Kendeou y sus colaboradores (2005) mostraron narraciones en formato audiovisual o en audio a sujetos de cuatro y seis años; después les pidieron que resumieran lo que habían visto u oído y respondieran a algunas preguntas que verificaban la comprensión. Sus resultados indicaban que las medidas tomadas en las condiciones de la narración audiovisual y en audio estaban altamente relacionadas, sugiriendo que la comprensión de narraciones no era específica del medio en que se presente. Esto quiere decir que no es necesario que los niños y las niñas sepan leer para que se les pueda ayudar a comprender, o que no se les puedan enseñar estrategias puedan hacerlo de manera autónoma cuando se enfrenten a textos escritos. Son muchas las opciones al enfrentarnos a un texto en cualquier formato (oral, leído, visual) junto al alumnado: podemos ayudarle a identificar el texto, a hipotetizar sobre el tema de la lectura y a fijar una meta para la comprensión: por ejemplo, revisar, en común, si se está consiguiendo o no el objetivo propuesto, mostrar las ideas más relevantes y, al finalizar, comprobar si se ha comprendido el texto dibujando la parte que más les ha gustado o imaginando un final alternativo. Algunos trabajos han estudiado cómo ayudar al alumnado a alcanzar la comprensión textual a través de las narraciones. En este sentido, la utilización de preguntas se ha resaltado como una estrategia de gran utilidad para promover la comprensión (Blewitt y Langan, 2016; McMaster *et al.*, 2015; Zucker *et al.*, 2010): las preguntas causales realizadas después de las narraciones ayudan a comprender lo leído o narrado mejor que simplemente conversar sobre ello, las preguntas explícitas son las más útiles para promover el aprendizaje de vocabulario, y las preguntas inferenciales son las que más ayudan a los niños y a las niñas a reflexionar y profundizar sobre los textos.

Una forma que simplifica su abordaje en las aulas es el trabajo desde narraciones orales o visionado guiado de películas. La lectura compartida de cuentos ha sido una de las estrategias más estudiadas en el ámbito de la alfabetización inicial, tanto en el ámbito escolar (Blewitt y Langan, 2016), como en el familiar (Canfield *et al.*, 2020; Piasta, 2016). Estas actividades promueven el desarrollo de distinto tipo de habilidades, entre ellas la comprensión textual

(Cunningham y Zibulsky, 2015).

Algunos autores (Morrow, 2016; Jones, y Christensen, 2023) sugieren la utilización de algunas estrategias para abordar (en cualquier soporte) la comprensión textual:

1. Canciones, poemas, rimas, retahílas y adivinanzas: estos pequeños fragmentos del discurso oral exigen mantener la atención sobre lo que se está diciendo y acceder al significado para poder comprenderlo. Se convierten, por tanto, en actividades sencillas, que se pueden realizar con el alumnado de menor edad y que les entrena en el acceso a la comprensión textual.
2. Lecturas en voz alta: las lecturas de cuentos, noticias, poemas, etc. en voz alta es una buena manera de abordar la comprensión textual desde la oralidad, pudiéndose, además, utilizar distintos soportes, como los visuales (películas, cortometrajes, etc.). No se trata simplemente de leer un texto, sino de abordarlo de tal forma que se pueda garantizar el acceso a la comprensión y, por tanto, se realice un entrenamiento para afrontar la lectura de textos escritos de manera autónoma. Se debería realizar esta lectura siguiendo tres fases: 1) Preparar para escuchar la lectura a través de preguntas y conversaciones previas sobre la lectura (o visionado), presentar la lectura y el título, hipotetizar sobre el tema del que va a tratar, enseñar alguna imagen del texto para reflexionar sobre el contenido y fijar la finalidad de la lectura. 2) Leer el texto con tan solo unas pocas interrupciones para realizar algún comentario, preguntas o buscar alguna reacción en el alumnado que promuevan la comprensión. A diferencia de otros procedimientos en el acceso a la comprensión, que se llevan a cabo con sujetos mayores, como es el caso de la lectura conjunta (Sánchez *et al.*, 2010), cuando la lectura se interrumpe demasiadas veces puede provocar pérdida de interés o saturación de la memoria de trabajo y, por tanto, no se consigue alcanzar la comprensión del texto. 3) Discutir la lectura, una vez realizada, dibujar las partes más interesantes o imaginar finales alternativos son actividades sencillas que permiten verificar que se ha comprendido el texto presentado.
3. Conversar sobre las lecturas: las tertulias literarias o los clubs de lectura, donde el alumnado se siente libre para poder comentar, discutir y hablar sobre las lecturas de manera guiada o espontánea, son momentos interesantes para fomentar la comprensión de los textos que se leen, que ofrecen oportunidades para conocer las características, motivaciones e intereses del alumnado y para valorar el nivel de comprensión que alcanzan cuando realizan lecturas, escuchas o visionado de películas de manera autónoma o en el hogar.
4. Lecturas compartidas: las lecturas compartidas son aquellos momentos, que se suelen realizar en pequeños grupos o de manera individual, en los que un libro ocupa el papel central de la interacción. También se pueden realizar en gran grupo si se utilizan libros de gran tamaño. Las lecturas compartidas suelen realizarse también en el ámbito familiar. En estas interacciones se suele enfatizar la correspondencia entre lo oral y lo escrito y son oportunidades interesantes para incrementar vocabulario a través de las ilustraciones de los textos, señalando, preguntando por el nombre de los objetos que aparecen, buscando determinados elementos en los dibujos, entre otros. Tanto en las lecturas compartidas como en las lecturas en voz alta, un elemento que ayuda a mantener al alumnado dentro de la lectura y, por tanto, facilita el acceso a la comprensión, es hacerlos partícipes de lo que ocurre en el texto: repetir fórmulas como en los cuentos acumulativos, decir a la vez una palabra clave cuando aparece en la lectura o hacer los sonidos onomatopéyicos de los personajes que aparecen. Ambos escenarios también se pueden utilizar como

un elemento de enriquecimiento al trabajo curricular, si se aprovechan situaciones o incidentes del día a día y se vinculan a la lectura. Cuando los niños y las niñas pueden detectar y conectar las lecturas con sus conocimientos previos, los niveles de comprensión son más altos y también aumentan las oportunidades para aprender de forma duradera y profunda.

5. Contar y recontar cuentos: hasta ahora se ha hablado de una exposición más o menos canónica a los textos, es decir, mediados por distintos soportes, bien libros, bien películas. La narración oral, como ya comentaba Bruner (1986; 1991; 2004) en los años 80 del siglo XX, es la primera fórmula que el alumnado tiene para acceder y comprender el mundo que le rodea, y es también una de las formas más habituales y poderosas utilizadas para hacer partícipes a las otras personas de nuestras ideas, emociones o experiencias. Al fin y al cabo, cuando contamos qué hemos hecho el fin de semana, estamos construyendo una narración. Contar cuentos debería ser algo muy habitual en la etapa de Educación Infantil: a través de las narraciones aprenden lo que es habitual en su cultura, lo que se considera apropiado y lo que no, las creencias y las ideas. También acceden a mundos posibles e imaginarios que facilitan la comprensión y expresión de estados emocionales y, además, suelen ocurrir en contextos altamente afectivos, en los comparten momentos con sus personas de referencia. Sin embargo, no se trata solo de contar cuentos o historias (incluidas las de la vida cotidiana), sino de permitir al alumnado recontar las narraciones que han escuchado, moldeando y ofreciendo ayudas (visuales, orales o gestuales) para que incorporen marcadores a su discurso, de manera que puedan construir relatos cada vez más y más complejos.

En los últimos años se ha empezado a reivindicar el derecho del alumnado a disfrutar y preferir textos de tipo informativo, en vez de narraciones, así como la necesidad de incorporar también este tipo de lecturas en las prácticas de Educación Infantil (Watanabe y Duke, 2013; Hall-Kenyon et al., 2015), incluso en otro tipo de soportes, como el audiovisual (Fingeret, 2008). También en los últimos años, como se apuntó más arriba, se ha comenzado a cuestionar la idea de no permitir crear sus propias narraciones a quienes aún no dominen el código, para fomentar prácticas de composición escrita desde las primeras edades (Dennis y Votteler, 2013; Quinn y Bingham, 2019; Quinn *et al.*, 2021; Rowe y Flushman, 2013). Bajo este punto de vista, se plantea que el alumnado se involucre en prácticas de creación literaria, con ayuda y supervisión, para construir diversos tipos de textos, dando más relevancia a lo que se dice que a la precisión de lo escrito y utilizando, como se señalaba anteriormente, sistemas de representación primarios.

## 2.5. La lengua escrita fuera de la escuela: familia y bibliotecas

La colaboración con las familias y con otros agentes comunitarios, como las bibliotecas, es fundamental. Como se señalaba al principio, el proceso de alfabetización es muy complejo y dilatado en el tiempo. No comienza con la escolaridad, sino antes, en los contextos familiares, y se desarrolla constantemente, recibiendo influencias de otros muchos ámbitos que no son el escolar.

La «Propuesta integral para la enseñanza inicial de la lengua escrita» se centra en lo escolar y en lo que ocurre en el aula, pero no puede obviar la importancia de estos otros ámbitos, ya que el valor que se da a la cultura escrita en el contexto familiar y comunitario es determinante para completar el proceso de alfabetización inicial. A modo de ejemplo, el trabajo de Logan *et al.* (2019) estima que una familia que lee un álbum ilustrado cada día alcanza

una media de 78.000 palabras nuevas al año; esto supone que quienes provienen de contextos familiares en los que se valora la lectura, a los cinco años, han oído 1,4 millones más de palabras que quienes se encuentran en contextos donde apenas se lee.

Que las familias promuevan de forma activa los procesos de lectura y escritura desde el hogar tiene un importante impacto en la vida del alumnado como lector (Paratore *et al.*, 2019). En términos generales, las familias llevan a cabo muchas situaciones relacionadas con la alfabetización de manera informal y, en ocasiones, no tienen la intención de favorecer los procesos de lectura y escritura o de estimular el desarrollo del lenguaje, sino que se generan en contextos de ocio y disfrute (Bausela, 2019; Hoenig, 2020; Heidlage *et al.*, 2020): leer carteles, envoltorios de alimentos, nombrar marcas de coches y tiendas al pasear, juegos lingüísticos como hacer rimas, imaginar una palabra dando la inicial, palabras encadenadas, moldear letras con plastilina o conversar mientras cocinan, hacer dramatizaciones, juegos de simulación, jugar a leer y a escribir, cantar e inventar canciones o poemas, etc.

Como se señalaba anteriormente, las situaciones en las que las familias comparten una lectura o una narración con sus hijos e hijas han sido las más estudiadas (Bruner, 1986). Estas estrategias se han demostrado, además, muy útiles en la promoción de habilidades lingüísticas como el desarrollo de vocabulario, la conciencia segmental, el conocimiento de las relaciones fonema-grafema o la comprensión de las funciones del lenguaje escrito (Enz y Stamm, 2015; Heidlage *et al.*, 2020). Uno de los conocimientos generados desde las interacciones con la cultura escrita en el ámbito familiar y que tiene un importante impacto en el desarrollo de la alfabetización (Gutiérrez y Jiménez, 2019) es el conocimiento sobre lo impreso. Este conocimiento tiene que ver con los conocimientos más básicos que los niños y las niñas deben desarrollar en relación con la cultura escrita: la orientación de los libros, la direccionalidad del texto dentro de las páginas, conocimientos sobre qué es texto escrito y qué son dibujos, vocabulario relacionado con la lectura (página, letra, signos de puntuación, acentuación, etc.), los modos de leer, la entonación al enfrentar una lectura, etc.

También parece ayudar a la comprensión y conocimiento del mundo social y la capacidad del alumnado para ponerse en el lugar de las demás personas (Cunningham y Zibulsky, 2015; Vargas-García *et al.*, 2020). Finalmente, hay evidencia de que las lecturas compartidas en familia tienen importantes efectos motivacionales hacia la lectura y el material impreso (Pezoa *et al.*, 2019).

A lo largo del documento, se ha ido poniendo de manifiesto la importancia de generar situaciones de aprendizaje mediadas por el material impreso en distintos contextos. Las experiencias en contextos comunitarios, como las bibliotecas, se convierten en recursos educativos de gran relevancia (Rodríguez *et al.*, 2021): desde las bibliotecas se pueden ofrecer estrategias y guías para ayudar a las familias a seleccionar material para la lectura e implementar prácticas lectoras diversas; además, facilitan material a las familias, permitiendo un acceso equitativo al material impreso y ayudando a generar comunidades lectoras, entre otras. De este modo, contar con la colaboración de agentes comunitarios para promocionar la lectura, disponer de sistemas de préstamo en los centros y en las aulas de la etapa se convierten en recursos fundamentales para ayudar al alumnado y a las familias en el desarrollo de la alfabetización inicial.

Por otro lado, colaborar con las familias en la promoción de situaciones de lectura, proporcionarles material e involucrarles en las prácticas de aula es un requisito de los programas de alfabetización inicial. Como exponen Wyse y Parker (2013), ningún programa de alfabetización inicial que pretenda alcanzar el éxito puede obviar a las familias.

## 3. ENSEÑAR EN EDUCACIÓN INFANTIL: ¿CÓMO SE GESTIONAN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA?

### 3.1. Construir el currículo desde la práctica

La idea de partida es que la enseñanza es un fenómeno complejo (Gimeno, 1988; Stenhouse, 1985). En él, diversos agentes, contextos, políticas, estructuras, recursos y medios participan de un proceso de construcción curricular que abarca desde las prescripciones y orientaciones de la Administración educativa, hasta la práctica en los espacios de los centros escolares. El equilibrio en la distribución de las funciones y las tareas entre todos estos elementos es variable, no siempre se define en los mismos términos y, además, está plagado de tensiones y ambigüedades. Sin embargo, es en el centro donde toda la planificación previa y las intenciones acaban convirtiéndose en certezas (Gimeno, 1988).

De este modo, y desde una perspectiva centrada en comprender cómo se desenvuelve la acción de la enseñanza, la práctica es especialmente significativa, dado que el centro se configura como uno de los ámbitos de planificación curricular y el profesorado se hace, en gran medida, responsable de una manera autónoma de la toma de decisiones en el diseño, planificación y evaluación de las actividades.

Desde estos planteamientos, resulta especialmente necesario conocer cuáles serían los rasgos más definitorios de los contextos de la práctica para entender cuál sería la labor del profesorado y del alumnado en la construcción del currículo desde las situaciones reales de enseñanza. A continuación, se abordará esta cuestión.

### **¿Cuáles son los rasgos más definitorios de esos contextos del ámbito de la práctica?**

Enseñar, por su propia naturaleza, siempre lleva asociado una condición particular, es decir, es una actividad peculiar en sí misma, a pesar de los rasgos compartidos entre escuelas y clases (Sanderson, 2003). Esta característica, no solo dificulta que el profesorado pueda reproducir literalmente, en su propia dinámica de enseñanza, aquello que otros califican como la mejor práctica, sino que también dificulta la posibilidad de aplicar con literalidad propuestas elaboradas, desde presupuestos técnicos comunes a los espacios escolares. La actividad educativa no tiene que ver solamente con lo que es eficaz, sino más bien con lo que es apropiado para un determinado alumnado en unas determinadas circunstancias.

Como Cuban (2013) subraya, las escuelas y las clases son sistemas complejos, donde el profesorado está habituado a gestionar la ambigüedad de los procesos de la práctica.

Entender la práctica de enseñanza como algo estático, controlado y generalizable, no deja de ser, cuanto menos, una fábula teórica alejada de la realidad. En contra de esta idea, resulta más adecuado comprender la práctica bajo el marco de una estructura flexible y variada, que posibilite atender a las necesidades y peculiaridades que presentan los distintos agentes y entornos donde tiene lugar el proceso educativo. Esta concepción supone, por un lado, caracterizarla con un alto grado de complejidad (Gimeno, 1988) y, por otro, atribuir al profesorado la responsabilidad final del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de los espacios escolares.

Asimismo, no es posible asociar la práctica a fenómenos de enseñanza espontáneos (Gimeno, 1988), sino que está relacionada con acciones reguladas a través de patrones metodológicos que tienen una planificación previa y van enfocados a la consecución de un fin determinado, ya sea a corto (planificación diaria, tema o unidad didáctica), medio (planificación por trimestres, evaluaciones, bloques temáticos) o largo plazo (planificación anual o de ciclo). Estas acciones que el profesorado desarrolla en interacción con el alumnado representan el núcleo más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje en los espacios escolares, y requieren, para adquirir sentido completo, contemplar en su composición aspectos contextuales (Popkewitz, 1986) y materiales (Smith y Connolly, 1980). Por tanto, lanzarse a la improvisación sin más no es posible, sino que, con antelación, se debe «prefigurar el marco en el que se llevará a cabo la actividad escolar, de acuerdo con las tareas que van a realizarse» (Gimeno, 1988: 247). Así encontramos, por un lado, que la planificación no puede reflejarse como algo estático dentro de los espacios del centro, sino más bien como una guía de referencia para el profesorado, que facilita la estructuración de lo que sucederá en el transcurso de su docencia. Y, por otro lado, tener en cuenta que son las actividades las que estructuran la práctica en los espacios escolares.

En este sentido, en las investigaciones que este equipo ha realizado sobre las prácticas de clase desarrolladas con docentes de Educación Infantil (proyectos con números de referencia EDU2009-11295 y EDU2013-41595), se concluyó que, inicialmente, las sesiones lectivas se estructuraban alrededor de grandes tipos de actividades, cuyos rasgos en general eran similares, aunque las prácticas se orquestaban de manera particular. Algunos de esos tipos de actividades parecen tener un componente más organizativo, otras son más rutinarias, otras más académicas y otras más ligadas a la etapa de Educación Infantil. A continuación, en la Tabla 2, se describen esos grandes tipos de actividades detectadas en el profesorado de Educación Infantil:

<b>Funcionalidad didáctica</b>	<b>Tipos de actividad</b>	<b>Descripción</b>
<i>Relacionadas con la realización de tareas.</i>	Asamblea.	Momento dedicado al intercambio comunicativo en el que el protagonista es el alumnado, narrando alguna vivencia o algún suceso personal que selecciona como relevante.
	Elección de lectura para casa.	Tiempo dedicado a que el alumnado seleccione las lecturas que se quiere llevar a casa, normalmente para el fin de semana.
	Intercambio de libros.	El alumnado toma un libro de la biblioteca del aula para leerlo cuando termina la tarea antes que el resto.
	Utilización de la biblioteca del centro.	Acciones específicas para el fomento de la lectura que tienen que ver con el préstamo de libros: se aprovechan las situaciones para contar o leer cuentos y hablar sobre las lecturas.
	Lectura imágenes con y sin TIC.	Interpretar el significado de las imágenes que el profesorado muestra a toda la clase mediante recursos tecnológicos y no tecnológicos.
	Lectura individual.	Impulsar al alumnado a que lea de manera autónoma un cuento de su elección de los disponibles en el aula: interacción con el material impreso de distintos formatos (libros de imágenes, catálogos, libros, periódicos...) de manera independiente teniendo en cuenta sus propios gustos.
	Recitado de poesía.	Repetir, recordar o recitar en voz alta una poesía bien sea en grupo o individualmente.
	Cantar canciones.	Entonar melodías de forma individual o conjunta.
	Realización de tarea con TIC.	Realizar distintas tareas de enseñanza-aprendizaje usando un recurso tecnológico.
	Realización de tarea con y sin TIC.	Realizar distintas tareas en torno al mismo contenido de enseñanza, combinando recursos tecnológicos y no tecnológicos.
	Realización de tarea sin TIC.	Realizar distintas tareas en el espacio de clase usando un recurso no tecnológico.
	Realización de mapa conceptual.	Con ayuda del profesorado completan un mapa con el aspecto que están trabajando.
	Realización de tarea por rincones.	Realizar distintas tareas en diversas áreas de trabajo.
	Relajación.	Tiempo dedicado a desconectar y descansar tras una actividad intensa.
Psicomotricidad.	Dentro o fuera del espacio del aula, se llevan a cabo distintas acciones relacionadas con el desarrollo psicomotor.	

	Visionado de película.	Ver un documento audiovisual proyectado a través de un recurso tecnológico.
	Juego libre.	Tiempo lectivo en el que el alumnado puede jugar libremente en el espacio de clase.
<i>Relacionadas con la fijación de rutinas.</i>	Momento alimenticio.	Periodo de tiempo dedicado a comer el almuerzo.
	Momento de higiene.	Momentos dedicados a tareas de aseo.
	Organización para salida al recreo.	Planificar y estructurar las acciones previas al momento del recreo.
	Organización para vuelta del recreo.	Planificar y estructurar las acciones posteriores al regreso del recreo.
	Pasar lista.	Revisar por diversos medios la asistencia de alumnos y alumnas a la sesión lectiva.
	Fecha y tiempo meteorológico.	Establecer cuál es el día, el mes del año y el tiempo meteorológico en la jornada escolar en desarrollo.
	Recogida.	Tiene lugar al finalizar la jornada escolar. Trata de generar hábitos de autonomía en el alumnado para recoger su material, vestirse y hacer la fila para esperar.
<i>Relacionadas con la planificación-organización.</i>	Planificación tareas- organización.	Explicar y organizar el trabajo de la sesión o fragmento de la sesión.
<i>Relacionadas con la explicación.</i>	Explicación de contenido.	El profesorado transmite los contenidos de forma verbal al alumnado.
	Explicación a través de la experimentación.	Se explica un experimento sencillo sobre algún contenido para responder a las preguntas que los alumnos y las alumnas formulan.
	Explicación de la tarea.	Exponer el procedimiento para realizar las tareas de aprendizaje.
<i>Relacionadas con la evaluación.</i>	Corrección de trabajos en clase.	Revisar y evaluar las tareas realizadas en el espacio de clase individual y colectivamente.

**Tabla 2.** Tipos de actividades gestionadas por el profesorado en los espacios docentes de Educación Infantil.

En cualquier punto de los anteriores, incluso cuando el profesorado gestiona aspectos de la práctica de carácter más organizativo (espacios y tiempos en la planificación de las tareas de clase, organización para salir al recreo o juego libre, etc.), se está iniciando al alumnado en la adquisición de las competencias clave. Estos tipos de actividad se configuran como reguladores de la práctica. En este sentido, resulta cuanto menos curioso la coincidencia entre la constatación empírica de la actividad en el profesorado de Educación Infantil y la definición de las situaciones de aprendizaje recogida en el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero*:

*Situaciones de aprendizaje: situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas.*

En otras palabras, en la práctica, el profesorado juega con un guion previo, propuesto, adaptado o creado, pensado deliberadamente para que, en un tiempo y contexto específico, el alumnado desarrolle determinadas competencias específicas mediante la movilización de determinados saberes básicos. Dicho guion se estructura en torno a diferentes situaciones de aprendizaje que, a su vez, están compuestas por varias tareas, diseñadas para conseguir a través de ellas las finalidades marcadas.

Por tanto, las sesiones que se desarrollan, los sujetos que participan (el profesorado y el alumnado), el entorno (el centro y los espacios escolares) y los recursos (las pizarras, los cuadernos, los ordenadores, los programas, los libros de texto, etc.) se orquestan atendiendo a unas pautas dirigidas y pensadas para un espacio y un tiempo determinado. Ese ambiente presenta una alta complejidad, no solo por las características idiosincráticas del alumnado, sino por otros aspectos tales como las regulaciones administrativas (currículo oficial, PEC, horarios, etc.), contextuales (tamaño de los espacios escolares, dotación de recursos, ratio, situación geográfica, etc.), sociales (nivel socio-familiar, nivel económico, participación de las familias o tutores, etc.) o culturales (costumbres, valores, ideologías, creencias, etc.), que pueden dificultar de forma sustancial la puesta en práctica fiel de lo planificado. Por ello, el profesorado necesita disponer de estrategias que le permitan facilitar y agilizar la toma de decisiones sobre las situaciones reales de enseñanza (Borko *et al.*, 2008).

Como componentes internos de esos grandes tipos o patrones de actividades que se han ejemplificado en la Tabla 2, las «tareas» se identifican con fragmentos de actividad que, encadenados, permiten regular el flujo de la acción en los espacios escolares. No son unidades desarticuladas, sino que guardan una coherencia interna puesto que buscan una finalidad, movilizan saberes básicos concretos, se realizan con recursos específicos y exigen actuaciones bien delimitadas de los sujetos que participan.

Cuando se analizan las peculiaridades de los ambientes de la práctica, se señalan como componentes de las tareas, entre otros, las competencias específicas y los saberes básicos sobre los que se trabaja, las acciones que se ejecutan para realizar las tareas, los recursos materiales accesibles en el ambiente donde se realiza la tarea y, en muchos casos, los criterios de evaluación. Estos componentes suelen aparecer vinculados a decisiones sobre la realización y organización de las planificaciones previas por parte del profesorado, aunque aquellas más estrechamente ligadas a las tareas parece que se ejecutan en la interacción misma, en cierta medida como reacción a los intereses y problemas del alumnado (Marx y Peterson, 1981; Tillema, 2003). En estos mismos estudios, algunos de los ejes que se han señalado como componentes de las tareas, en especial los contenidos sobre los que se trabaja, se deciden en la fase previa de realización de la práctica, sobre todo en los aspectos relativos a la secuencia y la estructura del tema que se va a trabajar. De esta manera, lo que quedaría como elemento propio y característico de las tareas sería lo relativo a la finalidad concreta de las mismas, las acciones propiamente dichas, los recursos materiales accesibles y la evaluación y supervisión sobre la realización en la práctica directa. A continuación, se ofrece una ejemplificación en la Tabla 3 de cómo algunos de los grandes tipos de actividades de las sesiones de Educación Infantil se desglosan en tareas, señalando asimismo ciertos componentes de las mismas.

Tipo de actividad	Tareas	Criterios de evaluación	Saberes básicos	Recursos	Agrupamientos	Espacio/Tiempo
ORGANIZACIÓN PARA LA SALIDA AL RECREO.	<p>Finalizar el trabajo en marcha con la ficha.</p> <p>Recogida de materiales.</p> <p>Recoger y vestirse con la ropa de abrigo.</p> <p>Hacer la fila.</p> <p>Salir de forma ordenada.</p>	<p>ÁREA 1. 2.º CICLO</p> <p><b>CE1.1.</b> Progresar en el conocimiento de su cuerpo ajustando acciones y reacciones y desarrollando el equilibrio, la percepción sensorial y la coordinación en el movimiento.</p> <p><b>CE1.2.</b> Manifestar sentimientos de seguridad personal en la participación en juegos y en las diversas situaciones de la vida cotidiana, confiando en las propias posibilidades y mostrando iniciativa.</p> <p><b>CE1.3.</b> Manejar diferentes objetos, útiles y herramientas en situaciones de juego y en la realización de tareas cotidianas, mostrando un control progresivo y de coordinación de movimientos de carácter fino.</p> <p><b>CE3.1.</b> Realizar actividades relacionadas con el autocuidado y el cuidado del entorno con una actitud respetuosa, mostrando autoconfianza e iniciativa.</p> <p><b>CE3.2.</b> Respetar la secuencia temporal asociada a los acontecimientos y actividades cotidianas, adaptándose a las rutinas establecidas para el grupo y desarrollando comportamientos respetuosos hacia las demás personas.</p>	<p>A. El cuerpo y el control progresivo del mismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio activo del tono y la postura en función de las características de los objetos, acciones y situaciones.</li> <li>• Progresiva autonomía en la realización de tareas.</li> </ul> <p>C. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rutinas: planificación secuenciada de las acciones para resolver una tarea; normas de comportamiento social en la comida, el descanso, la higiene y los desplazamientos, etc.</li> </ul> <p>D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de autorregulación de la conducta.</li> </ul>	<p>Fichas de trabajo del proyecto.</p> <p>Material de escritura y dibujo.</p> <p>Carpetas y estanterías de almacenamiento clasificadas por nombre.</p> <p>Perchero y ropa de abrigo con el nombre y la fotografía.</p>	<p>Individual y pequeño grupo.</p>	<p>Espacios de trabajo individual en las mesas, organizadas en grupos de cuatro.</p> <p>Espacios de almacenamiento de materiales de clase.</p> <p>Pasillo de entrada/salida del aula.</p> <p>Tiempo: aproximadamente diez minutos antes de la hora del primer recreo.</p>

**Tabla 3.1.** Ejemplos de desglose de tipos de actividad en tareas y otros elementos del currículo.

Tipo de actividad	Tareas	Criterios de evaluación	Saberes básicos	Recursos	Agrupamientos	Espacio/Tiempo
CANTAR CANCIONES	Colocarse en círculo en el medio de la clase. Entonar colectivamente cada estrofa de la canción de forma sucesiva. Acompañar el canto con los gestos correspondientes. Repetir hasta completar la canción.	ÁREA 3. 2.º CICLO <b>CE3-5.</b> Interpretar propuestas dramáticas y musicales, utilizando y explorando diferentes instrumentos, recursos o técnicas. <b>CE3-6.</b> Ajustar armónicamente su movimiento al de los demás y al espacio como forma de expresión corporal libre, manifestando interés e iniciativa.	F. El lenguaje y la expresión musicales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilidades sonoras, expresivas y creativas de la voz, el cuerpo, los objetos cotidianos de su entorno y los instrumentos.</li> <li>• Propuestas musicales en distintos formatos.</li> <li>• El sonido, el silencio y sus cualidades. El código musical.</li> <li>• H. El lenguaje y la expresión corporales.</li> <li>• Posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo en actividades individuales y grupales libres de prejuicios y estereotipos sexistas.</li> <li>• Juegos de expresión corporal y dramática.</li> </ul>	La voz. El cuerpo como medio de expresión.	El grupo de clase.	El espacio central de la clase, de pie en la alfombra de psicomotricidad. Tiempo: duración de la canción hasta completarla.

**Tabla 3.2.** Ejemplos de desglose de tipos de actividad en tareas y otros elementos del currículo.

De todo lo anterior se puede afirmar que las prácticas se construyen en torno a actividades donde los protagonistas de las mismas, profesorado y alumnado, llevan a cabo diferentes tareas orientadas al logro de finalidades que se consideran valiosas. Las actividades son, en definitiva, secuencias de acciones que llevan consigo la gestión de elementos de diferente naturaleza, desde asuntos relacionados con los conocimientos, hasta otros referidos a las destrezas y las actitudes, las tareas, el tiempo, el espacio, los recursos o los agrupamientos que van definiendo los momentos sucesivos de interacción. Pero se pueden añadir aún ciertos rasgos a esta caracterización del ámbito de la práctica.

En términos generales, las prácticas se llevan a cabo en procesos de enseñanza en grupo, de tal forma que todo el grupo está expuesto al mismo bloque de información, esencialmente de la misma manera. Como McDonald observaba (1996: 357), «estar en la escuela significa sobre todo formar irremisiblemente parte de una multitud». Esto supone, en general, que cada docente trabaja implicando colectivamente al grupo como un todo, enseñando el mismo tema, en un tiempo prácticamente similar y en una secuencia idéntica, aunque deba incorporar pequeñas variaciones para adaptarse a las características de su alumnado.

Asimismo, los contextos de la práctica se caracterizan por estar sujetos a presiones importantes en relación al tiempo disponible para conseguir que el alumnado adquiera las competencias y aprendizajes previstos en periodos de tiempo limitados. En general, el profesorado tiene que emplear importantes dosis de energía y esfuerzo en consolidar su autoridad y negociar con el grupo para que le presten una atención que no está garantizada de entrada. Junto a ello, la labor docente, en los espacios del aula, se caracteriza por ser muy individual o, lo que es lo mismo, el profesorado suele funcionar con autonomía en sus espacios docentes, más que como parte de una plantilla de profesionales que trabaja en colaboración. Esto parece ser una respuesta a las condiciones del lugar de trabajo (Hargreaves, 1993), de tal manera que la autonomía y el ejercicio docente centrado en la clase propia de cada profesional serían rasgos destacados de la práctica directa del profesorado. Lo que, al tiempo, arraiga en el profesorado un fuerte sentido de territorialidad en relación a sus espacios escolares (Schofield y Davidson, 2002).

Por otra parte, habría que atender al contenido de las áreas como otro elemento que contribuye a construir la práctica, y que plantea una interrelación dialéctica con otros ámbitos de decisión curricular, más allá del de la propia práctica. La cuestión, quizás, más relevante estriba precisamente en responder a la pregunta de qué es lo que entendemos por saber en el currículo, y cómo se organizan, se estructuran e incorporan los saberes a la práctica docente. Es necesario poner de relieve que el currículo es uno de los elementos con mayor capacidad para moldear las prácticas. En lo que tiene que ver con este documento, es importante destacar cómo el saber acumulado en torno a lo que significa teóricamente el aprendizaje y la enseñanza inicial de la lectura debería afectar a cómo se planteen las prácticas de enseñanza.

### 3.2. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio de la práctica

Ya desde hace décadas nos encontramos en una sociedad marcada por el binomio información y tecnología que propone una «sociedad red» (Castells, 2006; van Dijk, 2020). Algunos autores llegan a denominarla «sociedad del conocimiento» (Sacristán, 2013). Al margen de si estas denominaciones son más o menos acertadas, la escuela juega en la sociedad un papel crucial en la preparación de las personas para desenvolverse en su contexto social. Se plantean muchos escenarios sobre cómo los centros educativos, entendidos como organizaciones que aprenden (Bolívar Botía, 2001; Bris, 2000), deberían abordar estos cambios (Fernández Enguita,

2018; OCDE, 2001) poniendo de relieve tanto aspectos organizativos como relacionados con las funciones que el profesorado debería acometer.

El *Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero*, donde se asume por primera vez el modelo competencial de forma explícita, incluye la competencia digital, que, en esta etapa, se concibe como el comienzo del proceso de alfabetización digital que conlleva, entre otros, el acceso a la información, la comunicación y la creación de materiales a través de medios digitales, así como el uso saludable y responsable de herramientas digitales. De ese modo, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, además de ser un recurso al servicio del profesorado, se vincula al proceso de alfabetización digital (Lankshear y Knobel, 2012). En un plano general, la Agenda 2030 fija una línea transversal de digitalización en aspectos laborales, sociales y educativos. En la misma línea se desarrollan los informes de la UNESCO y de la OCDE, esta última precursora del modelo de aprendizaje competencial desde hace dos décadas.

Ese contexto introduce cambios en los sistemas educativos y, por tanto, despierta el interés en el campo de la investigación por explicar cómo los procesos de enseñanza, sobre todo los que corresponden al sistema reglado, se adaptan a las exigencias de los avances tecnológicos y del entorno digital creado. Para ello, comienza un proceso de construcción de conocimiento donde se observa, se reflexiona, se analiza y se proponen soluciones, interpretaciones y modificaciones de lo propuesto ante los distintos fenómenos relacionados con las TIC y los entornos educativos; y todo ello de una forma bastante rápida, porque el mundo digital así lo marca. Un ejemplo de ello lo podemos ver en Prensky (2012), quien denominó «sabiduría digital» a ese conocimiento, que se desarrolla para conectar y comprender los aspectos tecnológicos y digitales dentro de nuestro contexto social y, con ello, puso fecha de caducidad a su propia concepción. Apenas una década antes la había usado para abordar la comprensión de las relaciones entre las tecnologías y las personas, como en los conceptos de «inmigrantes y nativos digitales» (Prensky, 2001a; 2001b). Mucho queda por concretar y aprender en relación con la competencia digital (Ilomäki *et al.*, 2016; Ramírez Orellana *et al.*, 2021) pero, de una u otra forma, los estudios empiezan a poner de relieve que será en el análisis de la práctica y sus contextos donde encontraremos las claves de la comprensión sobre cómo la integración de las TIC influye en el contexto escolar en los procesos de enseñanza y, por ende, en los procesos de aprendizaje.

En este marco normativo y de investigación, el proceso de enseñanza, tal y como se desarrolla en el ámbito escolar, tiene que partir de la base de que es un proceso sumamente complejo (Davis *et al.*, 2006; Gimeno, 1988), que traslada al profesorado gran parte de la responsabilidad en la incorporación de las propuestas de integración de las TIC en lo escolar o, mejor dicho, traslada la responsabilidad de su concreción final. De ahí que tenga sentido buscar respuestas en el análisis directo de la práctica, contemplando cómo las TIC y su conocimiento forman parte del proceso de enseñanza, y situándolo como una de las piezas fundamentales que faciliten su estudio y comprensión.

Ya se han visto, en el apartado anterior, algunas relaciones entre prácticas y TIC, por ejemplo, en los tipos de actividades en los que las TIC son un elemento definitorio de la propia actividad: lectura de imágenes en recurso TIC, realización de la tarea con un recurso TIC, visionado de una película con un recurso TIC, entre otras. Sin embargo, ese uso no se limita a estas actividades que en su denominación recogen el término TIC, sino que de una forma u otra van intercalándose en la mayoría de las actividades que se ponen en práctica en el quehacer diario, principalmente en la realización de tareas, pero también en la organización de la actividad, la explicación de tareas o conceptos, o en el control y supervisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo ello pone de manifiesto (y quizás más aún tras el periodo de pandemia, donde las TIC han sido elementos cruciales para el desarrollo de la docencia)

su presencia en el diseño y el desarrollo de las prácticas del profesorado y, además, que se configuran de forma muy diversa.

Las peculiaridades de la etapa de Educación Infantil podrían ser una barrera para el uso de las TIC en los espacios escolares. Sin embargo, muchos investigadores afirman que pueden jugar un papel facilitador para el alumnado de Infantil. Así lo percibe, además, el profesorado, sobre todo en lo relacionado con la adquisición de habilidades básicas del alumnado en materia de TIC (Kerckaert *et al.*, 2015; Ramírez Orellana *et al.*, 2021). Las TIC son percibidas por el profesorado como herramientas útiles para alcanzar las finalidades del currículo y facilitar la labor de transmisión del conocimiento (Guitert *et al.*, 2021; Lindstrom y Niederhauser, 2016).

Algunos ejemplos del uso de las TIC podrían ser: el uso de un vídeo para trabajar cuestiones relacionadas con el entorno que les rodea, tanto próximo como lejano; facilitar el acceso a múltiples canciones o poesías con las que abordar aspectos relativos al lenguaje; utilizar aplicaciones interactivas que desarrollen aspectos curriculares de alguna de las áreas y que puedan ser trabajados en grupo o individualmente; fomentar destrezas manipulativas con el uso del ratón; realizar búsquedas controladas de información relacionadas con el currículo de la etapa; pasar lista del alumnado que ha asistido; realizar presentaciones personalizadas o, incluso, que sea el alumnado quien las realice; tener listas de control del avance del alumnado; facilitar la comunicación con las familias; etc.

En el tema de la alfabetización inicial que se abarca en esta guía, existen estudios en los que se aborda la contribución de las TIC en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros cursos (Savage *et al.*, 2010) encontrando, incluso, que el uso de programas específicos para la enseñanza de la lengua escrita produce mejoras significativas en la conciencia fonológica o en el conocimiento de vocabulario (Savage *et al.*, 2010). Los programas relacionados con la alfabetización inicial son complejos, requieren de la participación de las familias, y mucha supervisión por parte de los maestros y las maestras. Un ejemplo sería, en el ámbito anglosajón ABRA, abreviatura de ABRACADABRA<sup>3</sup>.

En la actualidad hay propuestas TIC bastante consolidadas en el sistema educativo español. Además, permiten ofrecer una oferta variada de tareas escolares con una retroalimentación no mediada, adaptada a cada estudiante en función de sus respuestas a las tareas, y tanto de áreas relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita como de otras materias. Pese a que el mayor énfasis de estas aplicaciones, programas o entornos de aprendizaje se centra en la etapa de Educación Primaria (Faber y Visscher, 2018), también existen recursos que pueden ser utilizados en la etapa de Educación Infantil.

Sin embargo, como se muestra en algunos estudios, hay que tener cautela, puesto que el uso de herramientas TIC en los contextos educativos cobra sentido en la medida que el profesorado tiene el control del mismo. En ningún caso debe sustituir la función docente, ni suponer una pérdida de la capacidad de intervención del profesorado sobre las tareas que realiza el alumnado en función de su proceso de adquisición de los aprendizajes. Si anteriormente se indicaban los beneficios del uso de programas o aplicaciones, otros estudios sugieren que el control debe ser exhaustivo, y no permitir que los procesos de enseñanza sean controlados por algoritmos o análisis de Big Data (Amo *et al.*, 2021). Siendo prudentes, hay que determinar de qué forma las tecnologías son capaces de adaptarse a las necesidades de los diferentes contextos educativos, sin interferir en la indispensable labor docente en el aula (Williamson, 2017a). En la misma línea, otros estudios ponen de manifiesto que el uso de recursos electróni-

---

<sup>3</sup> El programa puede consultarse en <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/abracadabra-abra-pilot>.

cos frente a los tradicionales no supone un cambio significativo en aspectos relacionados con la alfabetización inicial (Williamson, 2017b), o incluso que el alumnado de Educación Infantil se enfrenta de forma distinta al proceso de comprensión, en función de que se trate de medios digitales o analógicos (Evans *et al.*, 2017).



## 4. LA PROPUESTA EN ACCIÓN

Las propuestas didácticas que aparecen a continuación no solo obedecen a un marco regulador muy concreto, como es la LOMLOE, sino que también recogen elementos que reflejan cómo el profesorado de Educación Infantil resuelve sus prácticas de aula en relación a la alfabetización inicial. Son, asimismo, un reflejo de cómo el conocimiento teórico en torno a este tema permite fundamentar las propuestas de actuación didáctica de forma rigurosa. Por ello, el documento que se presenta no trata de ser una fórmula infalible de lo que hay que hacer para llevar a cabo el proceso de alfabetización inicial, sino que, más bien, se trata de presentar algunos ejemplos con un carácter orientativo, con el fin de ayudar al profesorado a reflexionar sobre cómo incorporar acciones vinculadas al proceso de alfabetización inicial a la planificación de situaciones de aprendizaje, dentro de sus prácticas de enseñanza ya que, en última instancia, la responsabilidad sobre las acciones que se llevan a cabo en el aula recae en cada docente, y es cada docente quien, desde su conocimiento práctico, gestiona, supervisa y propone el trabajo en el aula.

En este capítulo, se presentan cuatro situaciones de aprendizaje, para el segundo ciclo de Educación Infantil, vinculadas de manera prioritaria a cada una de las grandes dimensiones que constituyen esta propuesta de enseñanza inicial de la lengua escrita: las funciones de la lengua escrita, el trabajo sobre distintos sistemas de representación simbólico (lenguaje oral, juego simbólico y dibujo), la enseñanza del sistema de escritura y la comprensión textual. También, estas situaciones de aprendizaje están publicadas en <https://intef.es/recursos-educativos/situaciones-aprendizaje/>, donde se puede consultar todos los elementos necesarios para desarrollarlas dentro del aula. Para finalizar el capítulo, se presentan algunas orientaciones para potenciar la colaboración escuela-familia y algunas pautas para que las familias puedan ayudar a sus hijos e hijas en el proceso de alfabetización inicial.

## 4.1. La Gastroescuela<sup>4</sup>

### 4.1.1. Las funciones del lenguaje escrito: la lengua escrita sirve para...

Esta primera situación de aprendizaje está diseñada especialmente para tratar aspectos relativos a las funciones de la lengua escrita. Es difícil aislar unos aspectos de otros, puesto que con frecuencia se abordan distintos contenidos del proceso de alfabetización de manera simultánea. Es preciso recordar que, tal y como se mostró en el capítulo 2, aunque existe una amplia gama de motivos para abordar los procesos de lectura y escritura, estos se pueden agrupar fundamentalmente en tres grandes bloques: leer para comunicarse (interpersonal e intrapersonal), leer para aprender (informarse, conocer, estudiar, etc.) y leer para disfrutar. Por ello, en esta situación de aprendizaje se pretende, de forma prioritaria, ofrecer una gran variedad de tareas relacionadas con el uso de la lengua escrita en distintas situaciones, aunque también se aborden aspectos relacionados con la comprensión textual, el código, el lenguaje oral, vocabulario y morfología, etc. De lo que se trata, en realidad, es de ofrecer distintas situaciones didácticas que permitan a los niños y a las niñas interactuar con distintos materiales impresos (cuentos, revistas, libros de texto, álbumes ilustrados, correos electrónicos o cartas, catálogos...), primero, para que descubran todas las necesidades y experiencias a las que da respuesta la lengua escrita y, en segundo lugar, para que puedan desarrollar sus gustos en relación con la cultura escrita.

De este modo, y desde una perspectiva centrada en comprender cómo se desenvuelve la acción de la enseñanza, la práctica es especialmente significativa, dado que el centro se configura como uno de los ámbitos de planificación curricular y el profesorado se hace, en gran medida, responsable de una manera autónoma de la toma de decisiones en el diseño, planificación y evaluación de las actividades.

### 4.1.2. Descripción y finalidad de los aprendizajes

La propuesta que enmarca esta situación de aprendizaje está relacionada con el mundo gastronómico. A través de la creación de un restaurante se van desarrollando actividades que plantean escenarios diversos donde abordar el conocimiento de la etapa de una forma amena, participativa y, también, reflexiva y favorecedora de la toma de decisiones.

La finalidad principal de la situación de aprendizaje es abordar las funciones del lenguaje a través de un planteamiento lúdico que favorezca la iniciación en la adquisición de todas las competencias clave, con especial incidencia sobre la competencia en comunicación lingüística. No obstante, las características propias de la etapa propician un enfoque globalizador de los aprendizajes, por lo que surgirán oportunidades de trabajar simultáneamente con competencias específicas de las tres áreas, lo que requerirá, a su vez, la movilización de saberes básicos de todas ellas.

### 4.1.3. Secuencia competencial

#### Actividad 1. ¿Ayudamos al Chef?

##### Descripción de la actividad

En clase se recibe un correo electrónico de la ONG *World Central Kitchen* creada por el chef

<sup>4</sup> Esta situación de aprendizaje se puede encontrar en formato eXeLearning en: [https://descargas.intef.es/recursos\\_educativos/ODES\\_SGOA/Infantil/Prerrequisitos/Gastroescuela/index.html](https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/Infantil/Prerrequisitos/Gastroescuela/index.html).

Juan Andrés. En ella se pide colaboración para la creación de un restaurante donde todo el mundo pueda ir y que, además, presente comida saludable y haga un uso sostenible, tanto de la comida con la que se elabora el menú, como del entorno donde se crea. El alumnado pondrá en común las experiencias y conocimientos previos relacionados con los restaurantes, que se concretará en un mapa conceptual, para dar respuesta a la propuesta. Además, se elaborará conjuntamente un correo electrónico de respuesta donde indiquen su disposición a ayudar en la creación del restaurante.

### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

En esta primera actividad, el alumnado tendrá la oportunidad de aprender que la lengua escrita sirve para que personas que se encuentran a mucha distancia puedan comunicarse con quienes están en el colegio, aunque no las conozcan. Y que, asimismo, una comunicación inicial exige una respuesta y, de ahí, la elaboración de un correo electrónico o una carta de contestación con nuestra opinión. De este modo, el alumnado aprenderá que cartas y correos electrónicos responden al mismo propósito: comunicarse con personas que están lejos del lugar donde nos encontramos. También a lo largo de esta actividad se abordará la creación de redes semánticas, a partir de la organización de vocabulario, en torno a un tema común.

### Actividad 2. ¡A por nuestro restaurante!

#### Descripción de la actividad

Recordando el compromiso realizado a través de la aceptación de colaboración por parte de la clase enviada mediante un correo electrónico, la maestra o el maestro guiará el proceso de toma de decisiones para la creación del restaurante. En este caso, la actividad se va a centrar en cuál es la estructura (cocina, comedor, servicios, recepción, etc.), el mobiliario (mesas, sillas, fogones, campana extractora, electrodomésticos, etc.) y también otros elementos imprescindibles (cubiertos, palillos chinos, manteles, ollas, sartenes, libretas, tabletas o móviles, bolígrafos, etc.) que deberemos adquirir para nuestro restaurante. Para ello sería bueno recuperar información previa del mapa conceptual elaborado en la actividad anterior y diseñar en la pizarra un pequeño plano de distribución de los espacios.

Una vez definidos los espacios, mobiliario y utensilios del restaurante, en la siguiente tarea se abordará cuál es el personal que deberíamos contratar para poder llevar a cabo todas las acciones que se realicen en el restaurante. Para ello, se preguntará por las profesiones y personas que consideran que tienen que trabajar en el restaurante, reflexionando sobre las respuestas de las preguntas del mapa conceptual, pero concretando la configuración de la plantilla necesaria para el restaurante.

Una propuesta para esta finalidad consistiría en partir de las preguntas: *¿a quién podríamos contratar para que atendiese la cocina?* y *¿quién llevaría los platos de comida a la mesa?* Mientras, trabajamos con imágenes de cocineros y cocineras, camareras y camareros, maître, recepcionista, etc. y, paralelamente, leemos una lista de sus funciones.

Aunque no es necesario, también se puede aprovechar esta actividad para trabajar, a través de la toma de decisiones, sobre el número de mesas, sillas o fogones; la forma geométrica de las mesas en función del número de personas que se van a sentar; la capacidad del restaurante para dar de comer a un número de personas; cuántos profesionales necesitamos, etc.

Todo esto finalizará con dos acciones: por un lado, decidir el nombre de su restaurante y, por otro, redactar un anuncio de oferta de empleo para la selección del personal que se publicará en los periódicos y en las páginas web de búsqueda de empleo.

### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

A lo largo de esta actividad se ofrecerá la oportunidad de aprender distintos aspectos vinculados al proceso de alfabetización inicial. Por un lado, niños y niñas podrán aprender que la lengua escrita permite satisfacer distintas demandas sociales, como es elaborar anuncios de puestos de trabajo o *curriculum vitae* y que la lengua escrita hace posible que demos a conocer a otras personas nuestras demandas particulares. Por otro lado, abordarán distintos aspectos vinculados con el desarrollo del lenguaje oral, como es el aprendizaje de vocabulario de nivel 1 (de la vida cotidiana), de nivel 2 (académico) y de nivel 3 (palabras avanzadas y que parten del currículo). También aprenderán que las palabras que están trabajando pertenecen al mismo campo semántico y que, desde un punto de vista gramatical, se comportan de forma diferente en función de si son plural o singular, o femeninas o masculinas, por ejemplo. Finalmente, a través de esta tarea, se iniciarán en la realización de descripciones orales.

### Actividad 3. Seleccionando profesionales

#### Descripción de la actividad

De la actividad anterior en la que realizamos una oferta de empleo para buscar personas que puedan trabajar en el restaurante, llegarán numerosos *curriculum vitae* de candidatos y candidatas para los puestos de trabajo que habíamos solicitado.

La actividad consiste en una toma de decisiones relacionada con la selección del personal propuesto. Para ello, mediante la lectura de los *curriculum vitae* del personal, por parte del profesorado, se iniciará el proceso de selección. De forma paralela, esta actividad servirá para trabajar aspectos relacionados con los estereotipos de género y plantaremos la contratación en base a los criterios de cualificación profesional y los objetivos de los puestos de trabajo, aprovechando para ampliar el vocabulario específico relacionado con esas profesiones.

En común, deberán tomar decisiones y argumentar los motivos de dichas decisiones para la selección de ese personal, basándose en los criterios profesionales, de tal forma que sean capaces de valorar aquellos aspectos que consideren importantes para la labor profesional en su restaurante. Con ello, van elaborando una lista con los nombres de las personas que van a contratar hasta completar la plantilla prevista en la oferta de empleo, hecha en la anterior actividad.

En la presentación de estos *curriculum vitae* sería recomendable ofrecer diferentes formatos, como, por ejemplo: en papel, en un documento electrónico (PDF, Word, imagen), o incluso a través de la utilización del «videocurrículo», para que así se puedan enfrentar a diferentes formatos y valorar el potencial comunicativo de cada uno de ellos.

### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

La actividad número tres utiliza la descripción en formato *curriculum vitae*. Se trata de que los niños y las niñas puedan aprender vocabulario a través de sencillas descripciones que aparecen redactadas en formato escrito. Reconocer que la lengua escrita puede ayudarnos a conocer a las personas a través de sus descripciones es una de las funciones que se abordan a lo largo de esta actividad. Asimismo, de nuevo, el trabajo sobre la semántica y la morfología son protagonistas de estas tareas: vocabulario de distintos niveles, redes semánticas y la concordancia género y número son algunas de las otras cuestiones relacionadas con la alfabetización inicial que se trabajarán. Finalmente, también se aprovecha la situación para trabajar los textos

argumentativos que son de gran complejidad y cuya composición y comprensión puede ser facilitada de manera guiada.

#### Actividad 4. El menú de La Gastroescuela

##### Descripción de la actividad

Con la decisión ya tomada sobre la estructura del restaurante y el personal que necesitamos para que todo funcione, la siguiente fase está relacionada con la elaboración del menú. Para ello, nos llega una carta convencional o un correo electrónico con el encargo de plantear el menú que se dará en el restaurante.

El maestro o la maestra explicará lo que es el menú y la carta de un restaurante utilizando ejemplos que se encuentran en páginas web de restaurantes, cartas físicas de algún restaurante, etc.

Posteriormente, preguntará sobre qué comidas conocen, cuáles son las comidas y alimentos típicos de la zona en la que viven, cuáles son los productos de temporada que podrían comprar, cuáles serían alimentos saludables y cuáles no, etc. y clasificarlos mediante el uso de imágenes; por ejemplo: verduras y frutas; carnes, pescados y huevos; legumbres, cereales y pastas; productos lácteos; y dulces y grasas.

Tras ese proceso de clasificación, pasamos a la selección de los alimentos que compondrán nuestra carta o menú, utilizando para ello criterios relacionados con la sostenibilidad, los beneficios para la salud y la diversidad de las personas (vegetarianos, especificaciones culturales, alergias o intolerancias, etc.). Una vez seleccionados, se elabora la propuesta de menú, que contará con un primero, un segundo y un postre, dando algunas alternativas para los casos de diversidad alimenticia anteriormente planteados. Aquí, o bien todo el grupo o por grupos, se trabaja en las recetas de los platos del menú. En este proceso, el profesorado jugará un papel fundamental guiando al alumnado en su decisión final y teniendo en cuenta su viabilidad.

Para finalizar, los grupos deberán explicar la composición de uno de los platos, indicando qué alimentos han usado y por qué.

Es importante que la elaboración de los platos sea sencilla y se puedan realizar en la totalidad o gran parte de los pasos en el centro educativo, por lo que debemos valorar los recursos de los que disponemos: por ejemplo, si hay cocina a la que podemos ir, o microondas que se pueda trasladar a la clase, etc.

##### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

Comprender que la lengua escrita permite descubrir los elementos que componen un espacio o una actividad es una de las funciones que se abordarán en esta Actividad 4, a través de la construcción y la lectura de menús y cartas de restaurantes en distintos formatos. Otra de las funciones de la lengua escrita que se aborda en esta actividad tiene que ver con la comprensión de que la lengua escrita permite seguir instrucciones para lograr distintos objetivos, como en la elaboración de un plato de comida siguiendo una receta. La utilización de distintos sistemas simbólicos (como la imagen para representar el contenido de los menús o las recetas) puede ser una opción, así como una oportunidad para experimentar con la escritura de los pares grafema-fonema ya trabajados en clase. Por otro lado, como ocurría con las actividades anteriores, aquí el abordaje de las redes y familias semánticas y la profundización sobre los significados del vocabulario de la vida cotidiana, académico y avanzado son grandes protagonistas. Cobra especial relevancia la categorización explícita de palabras, ya que el alumnado

de la etapa deberá buscar características comunes a las palabras para agruparlas en distintas categorías. No menos importante es la expresión y exposición en voz alta de ideas y opiniones o las actitudes de escuchar activamente lo que cuentan las demás personas, que son aspectos muy relevantes a lo largo de la vida escolar.

### Actividad 5. La lista de la compra: elegimos y compramos con cabeza

#### Descripción de la actividad

Con el menú realizado para el primer y segundo plato y el postre, elaboramos la lista de la compra para cada una de las recetas. Se puede plantear la lista de la compra en la pizarra o en el ordenador y que los niños y las niñas realicen paralelamente su propia lista de la compra a través de imágenes y con algunas palabras ya trabajadas en clase.

Sería muy recomendable poder complementar esta actividad con una salida al mercado de la localidad, donde realizar la compra de los ingredientes para las recetas, conversar con las personas que allí trabajan y explicarles las diferentes denominaciones de sus oficios: carnicera o carnicero, frutero o frutera, pescadero o pescadera, pastelero o pastelería, panadero o panadera, etc.

Es importante que en esta actividad sean conscientes de que la compra debe ajustarse a las cantidades que van a necesitar de alimentos, para que no se desperdicie nada.

En el caso de no poder realizarse esa visita, se puede montar un mercado en la propia clase donde, a través del juego simbólico, se simule el proceso de compra. Esta propuesta serviría, además, para trabajar aspectos relacionados con el pensamiento lógico-matemático.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

En la actividad cinco, se ofrece la oportunidad de aprender que la lengua escrita permite recordar distintas cuestiones, como los alimentos que debemos comprar para elaborar una receta. La posibilidad de realizar la actividad, experimentando con los pares grafema-fonema que ya se conocen o utilizando recortes de imágenes de alimentos, abre un amplio abanico de posibilidades didácticas. Si se completa la actividad saliendo al mercado o creando un mercado a través del rincón de juego simbólico, también se ofrece la posibilidad de aprender vocabulario de manera contextualizada y a través de la experimentación, lo que implica una mayor probabilidad de generar aprendizajes más significativos y duraderos. También se puede aprovechar esta tarea para trabajar morfología derivativa y aprender a formar palabras nuevas a partir de un sustantivo concreto: de pescado, pescadera y pescadería; de carne, carnicero o carnicería; de fruta, frutero y frutería, etc. Sin duda, hacer conscientes de manera explícita a los niños y a las niñas de las relaciones entre palabras no solo les ayuda a profundizar en su vocabulario, sino que además les ofrece la oportunidad de adquirir estrategias para aprender de manera autónoma. Este tipo de tareas se pueden realizar incluso cuando no se sale al mercado y se simula en la clase, ofreciendo así oportunidades para crear historias y narraciones a través del juego simbólico y del dibujo. Si el juego simbólico es la opción elegida, resultará de gran interés incorporar material relacionado con la lectura y la escritura, como lapiceros y cuadernos donde puedan anotar sus pedidos, sus listas de la compra o llevar la contabilidad de su tienda.

### Actividad 6. Con las manos en la masa

#### Descripción de la actividad

Redactamos el menú de La Gastroescuela y la lista de la compra, eligiendo y comprando con

cabeza. Para esta actividad sí que es imprescindible el uso de grupos interactivos, donde la participación de familiares y otros miembros de la comunidad educativa sería fundamental, puesto que en esta actividad vamos a llevar a cabo la elaboración del menú planteado.

La maestra o el maestro plantea la lectura de la receta que se va a desarrollar indicando el orden de cada uno de los pasos a realizar en la receta, cómo deben realizar cada una de las técnicas, qué instrumentos de cocina necesitarán y los alimentos con los que se realizará. En función de lo que ya indicábamos en la actividad tres, la actividad se realizará acorde a las posibilidades de los recursos del centro (si dispone de cocina, microondas, etc.). La receta servirá de guía y el alumnado irá explicitando los pasos de la misma, si tiene algún problema, si se le ha olvidado algo, si le está saliendo bien, etc.

Tras acabar la elaboración del menú, lo ideal sería que este formase parte del momento alimenticio previo al recreo y se invitase a otras clases, así como a sus docentes, para que disfrutasen del menú. En esa invitación, se propiciarían momentos en los que se explicase el menú, se detallase cómo se ha elaborado, qué ingredientes lleva, por qué se han elegido esos ingredientes, etc.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

La lengua escrita es una herramienta que nos permite construir, recordar cosas, seguir instrucciones para alcanzar un objetivo compartido... Estas son las funciones de la lengua escrita que se abordan en la actividad seis. De lo que se trata es de que los niños y las niñas puedan aprender a leer una receta: bien decodificando lo que ya saben o bien escuchándolo en la voz de sus docentes. Asimismo, se ofrece la oportunidad de aprender algunos marcadores retóricos que ayudan a estructurar el discurso y acceder a los significados de manera más profunda: *primero, después, más tarde, a continuación, finalmente*. Se trata de vocabulario que está presente cuando seguimos una receta y ofrecer la oportunidad, aún indirecta, de aprenderlo es interesante para el proceso de alfabetización.

#### Actividad 7. Zumobar

##### Descripción de la actividad

Con esta actividad abordaremos, mediante la experimentación con diferentes zumos, la elaboración de una carta de bebidas para el restaurante.

Se puede partir de algunas propuestas de la maestra o el maestro que muestren cómo combinan diferentes zumos y el resultado de esta combinación. A partir de ese momento, se les dará libertad para que hagan propuestas de mezclas con la finalidad de crear el cóctel perfecto. Se pretende que experimenten tanto con los colores que salen de la combinación de los zumos, como con los sabores que surgen de las mezclas, pudiendo trabajar diferentes aspectos como *ácido, dulce, amargo*, etc.

Mediante el uso de tablas de información irán indicando los pasos que van dando para hacer su receta. Para ello contarán con vasos de diferentes medidas (grande, mediano y pequeño) y deberán apuntar tanto el color del zumo (coloreando de ese color una casilla o escribiendo la palabra si la saben) como el número de vasos que utilizan para cada mezcla (mediante rayas, puntos o la grafía del número).

En el caso de que el grupo sea muy grande y resulte imposible atenderlo a la vez, se podría proponer que la actividad se realizase con grupos interactivos y colaboraciones de familiares u otros miembros de la comunidad.

Para finalizar la actividad, los niños y las niñas deben elegir la mezcla que consideren mejor, la que más les ha gustado o la que mejor les ha salido, asignándole un nombre.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

En esta actividad, a través de distintos sistemas simbólicos, los niños y las niñas aprenderán a crear sus propias recetas. No se trata solo de aprender que la lengua escrita hace posible seguir instrucciones para conseguir un objetivo, sino que además nos permite recordar distintas cuestiones. Al plantearse a través de las relaciones fonema-grafema que conocen, de pictogramas, de dibujos o de imágenes, se ofrecen muchas oportunidades para representar la realidad en variadas formas. También es una actividad que permite profundizar sobre el vocabulario referido a los colores, los sabores y los tamaños, pudiendo realizarse, incluso, clasificaciones a través de la experimentación.

#### Actividad 8. La crítica gastronómica

##### Descripción de la actividad

La última actividad está relacionada con la lectura de una crítica gastronómica sobre nuestro restaurante, que han publicado en un periódico local. En ella, se indican aspectos positivos del menú y también algunas propuestas de mejora que dejen abierta la puerta a nuevos aprendizajes sobre el arte culinario y la elaboración de combinados en bebidas.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

En la actividad ocho, que cierra esta situación de aprendizaje, se ofrece la oportunidad de comprender que la lengua escrita permite comunicar de manera abierta opiniones a las demás personas, ya sea a través de un periódico impreso o bien en formato digital. De manera complementaria, es una buena oportunidad para trabajar distintos significados con contenido afectivo: hay palabras amables y críticas feroces. Es una interesante tarea que permite a los alumnos y a las alumnas expresar sus opiniones sin ofender a nadie, trabajando aspectos transversales como la empatía y el respeto.

#### Actividad Transversal 1. El juego simbólico «El restaurante en clase»

##### Descripción de la actividad

Paralelamente a estas ocho actividades planteadas se puede trabajar en clase el juego simbólico representando papeles relacionados con la hostelería, usando recursos como la cocinita, las verduras y otros elementos alimenticios de juguete, etc. Esta actividad transversal dependerá de las características y recursos del aula, pero, en cualquier caso, se utilizará el vocabulario del tema tratado y se intercambiarán roles de distintas profesiones, de tal forma que se fomente la concienciación sobre el medio ambiente, el uso de productos que tenemos en nuestro entorno, etc.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

Destinar zonas de juego, en los espacios educativos, que permitan generar narraciones, escenarios y contextos en los que el lenguaje y las relaciones con las demás personas son primordiales es una estrategia muy interesante en la etapa educativa. Ser capaz de vincular estos espacios de aprendizaje con el contenido que se está abordando enriquece y da un mayor sentido al aprendizaje de vocabulario, a la representación simbólica de la realidad. Si, además, se incluye material impreso (como menús y cartas de restaurantes, cuadernos y bolígrafos para

anotar reservas, el inventario o la lista de la compra, libros de cocina para sus recetas, anuncios donde publicitar el restaurante, etc.), el juego se verá enriquecido, les permitirá experimentar con el lenguaje escrito, y podrán aprender que la lengua escrita responde a múltiples funciones.

## Actividad Transversal 2. El libro de cocina de mi clase

### Descripción de la actividad

Esta actividad se puede iniciar en los momentos previos al comienzo de la situación de aprendizaje, justo al comienzo o durante el desarrollo. La idea que aquí se plantea es elaborar un libro de recetas de la clase en colaboración con las familias, es decir, que cada una de las familias aporte una receta propia para incorporarla al libro. Esa receta debe de contener dibujos o imágenes de los productos que se van a usar, para que sea más fácil de comprender y se pueda hacer lectura conjunta de la receta. Además, se podría ofrecer a los niños y a las niñas la posibilidad de explicar la receta de su familia en la asamblea del día.

Existen muchas formas de llevar a cabo esta actividad y depende de cómo se valore su viabilidad, en función del contexto. Algunas propuestas que podrían realizarse serían las siguientes:

- El recetario viajero: Donde un único libro se va completando con las recetas de las familias del alumnado, de tal forma que disponen de un tiempo determinado para rellenarlo (ver Anexo, con un ejemplo del recetario viajero).
- El libro de cocina: Se redactaría un formato de receta que se daría a todas las familias, para que lo rellenasen con la receta de su elección. Se puede solicitar solo un primer plato, un postre, un plato típico, un menú completo o lo que se considere oportuno. Al finalizar, se juntarían todas las recetas y se haría una copia para cada familia. (ver Anexo, con un modelo de hoja para rellenar).
- Receta con degustación: Cada semana se encarga una o varias familias de realizar una receta y llevarla a clase, explicando (bien por escrito, bien asistiendo a clase, o bien a través de los niños y las niñas) en qué consiste, qué alimentos lleva, etc., así como una pequeña muestra, si es posible, para que la prueben en clase. Se puede completar esta actividad incluyendo una propuesta en la que las familias graben uno o varios vídeos elaborando la receta con los pasos para trabajar sobre la comprensión textual en diferentes formatos.

### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

Implicar a las familias en el proceso de alfabetización es fundamental para que se puedan generar aprendizajes transferibles a distintos contextos y, por tanto, mucho más perdurables y duraderos. Si damos la oportunidad de que las familias elaboren conjuntamente las recetas, lean libros de cocina, vean catálogos de comida, vayan al supermercado, etc. estaremos ofreciendo oportunidades de aprendizaje contextualizado, vivenciado y repleto de una carga emocional muy favorable.

## 4.2. La fábrica de nubes<sup>5</sup>

### 4.2.1. Hablar, jugar, dibujar. La lengua escrita y el trabajo sobre otros sistemas de representación simbólica

Esta situación de aprendizaje trata de mostrar distintas opciones para la utilización de distintos sistemas de representación en la construcción del conocimiento: el lenguaje oral, el juego simbólico y el dibujo. En torno a la idea de la fábrica de nubes, los niños y las niñas tendrán oportunidades para desarrollar su competencia comunicativa utilizando distintos lenguajes y sistemas de representación: se enriquecerá el vocabulario (no solo ampliando el volumen de palabras que se conocen, sino estableciendo relaciones entre ellas, reconociendo raíces y morfemas), se aumentará el repertorio de estructuras sintácticas y se potenciará la toma de conciencia sobre los estados emocionales aprendiendo a nombrar distintas sensaciones. Asimismo, se ofrecen oportunidades para que el alumnado cree y represente historias a través de sus dibujos, experimente con la creación de situaciones y utilice la creación plástica como una forma de acercamiento al conocimiento. Finalmente, toda la situación de aprendizaje se aborda como una situación de juego en la que el alumnado representa un papel científico e investigador. Como se apuntó anteriormente, una de las finalidades más claras que se persigue con la estimulación del lenguaje oral, a través de situaciones explícitas o mediadas por situaciones vinculadas al juego simbólico, a la imagen o al dibujo, tiene que ver con ayudar a que nuestro alumnado genere más y más conocimientos sobre el mundo, ayudándole de este modo a conectar la información nueva con lo que ya sabe. Por ello, es necesario diseñar situaciones de aprendizaje contextualizadas que permitan a los niños y a las niñas describir, preguntar, explicar, e interesarse por diversos aspectos del contexto que les rodea, en las que puedan conversar, interactuar o jugar, favoreciendo así el aprendizaje y el inicio en la adquisición de las competencias a través de la interacción y la comunicación.

### 4.2.2. Descripción y finalidad de los aprendizajes

La fábrica de nubes se presenta como el eje temático sobre el que se organiza la situación de aprendizaje propuesta. En la etapa de Educación Infantil es muy frecuente que nos encontremos en las aulas diversos espacios de aprendizaje, tradicionalmente rincones de trabajo o de juego, que las maestras y los maestros utilizan para abordar, con su alumnado, diferentes aspectos curriculares.

La finalidad principal está orientada a trabajar los diferentes lenguajes de representación y comunicación, interactuando desde los diferentes espacios con propuestas que enlacen con el eje temático y potenciando el juego simbólico como elemento central de la situación de aprendizaje, puesto que niños y niñas asumirán el rol del personal científico e investigador en esta fábrica tan especial. Con ello se inicia a los niños y a las niñas en la adquisición de todas las competencias clave. Aunque se incida especialmente sobre la competencia en comunicación lingüística, por la propia idiosincrasia de la etapa y su enfoque globalizador, se atienden otros muchos aspectos, entre los que destaca la estimulación de la creatividad, la utilización del dibujo como forma de expresión o la construcción conjunta de conocimiento. Asimismo, en esta situación de aprendizaje, cobran una especial relevancia aspectos relacionados con los ODS como la «Producción y consumo responsable», las «Ciudades y comunidades sostenibles» y la «Industria, innovación e infraestructuras».

---

<sup>5</sup> Esta situación de aprendizaje se puede encontrar en formato eXeLearning en: [https://descargas.intef.es/recursos\\_educativos/ODES\\_SGOA/Infantil/Prerrequisitos/fabrica\\_nubes/index.html](https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/Infantil/Prerrequisitos/fabrica_nubes/index.html)

### 4.2.3. Secuencia competencial

#### Actividad 1. Zona 0. Exterior de la fábrica (patio y pasillos)

##### Descripción de la actividad

La fábrica de nubes no para de trabajar, el cielo suele estar lleno de nubes. Las nubes forman parte del imaginario de niños y niñas desde sus primeros años, ya sea a través de dibujos, conversaciones con sus familiares o amistades, cuentos que hablan de ellas o juegos en el que se descubren sus formas, entre otros. Por tanto, son un elemento conocido, pero, a la vez, lleno de enigmas, lo que da pie a multitud de preguntas y apreciaciones sobre ellas.

En este caso el patio y los pasillos se denominan la «Zona 0» de la fábrica de nubes. El patio como espacio abierto es un gran aliado para poder realizar actividades donde fomentar la motivación hacia la situación de aprendizaje, provocar que el alumnado se cuestione el origen de las nubes, imagine formas, se pregunte por qué van tan rápidas o tan lentas, por qué son blancas o grises e incluso por qué no son de colores, por qué no las podemos tocar o guardar en una caja. En definitiva, es una forma fácil de hacer que sientan interés por aprender y puedan vincular sus intereses al aspecto curricular que se esté trabajando, haciendo que los aprendizajes puedan ser más duraderos, más significativos y más transferibles.

Además de utilizar el patio como espacio de aprendizaje, puede ser muy sugerente que la entrada a la clase, e incluso el pasillo, esté decorada con elementos vinculados con la situación de aprendizaje, con el fin de aumentar el grado de interés o provocar preguntas en otros grupos de estudiantes del centro. Además, de manera progresiva, pueden ir apareciendo imágenes relacionadas con la fábrica y las nubes, de tal forma que faciliten en clase el trabajo en las diferentes zonas de la fábrica. Aunque hacemos esta propuesta de uso inicial del patio, también se puede usar, a lo largo de la situación de aprendizaje, para complementar el trabajo en otras zonas de la fábrica.

##### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

En este primer espacio de aprendizaje, niñas y niños se iniciarán en el conocimiento del vocabulario específico, se promoverá la curiosidad y el interés por investigar sobre el tema, y se reforzará la escucha activa, el respeto de opiniones y de turnos.

#### Actividad 2. Zona 1. Sala de juntas (la asamblea)

##### Descripción de la actividad

La zona para la asamblea es el espacio de Educación Infantil dedicado por antonomasia a la comunicación. En este caso, la asamblea que se realiza como inicio a la tarea del aula es el espacio para la toma de decisiones, discusiones y acuerdos sobre el resto de los espacios de aprendizaje. Se transforma así en la Sala de juntas de la fábrica.

Además de las funciones propias que cada docente atribuya a la zona de asamblea, en este caso su utilización responde a un elemento de organización y gestión de los demás espacios de aprendizaje.

El primer día de trabajo en asamblea, se debe centrar la atención en la tarea a partir de las preguntas que el alumnado ha podido realizarse en la Zona 0, espacio de inspiración. Para ello se proponen dos opciones: realizar una adaptación del libro de Sierra i Fabra (1991) *La fábrica de nubes*, o utilizar la propuesta de Faber (2012) *La fábrica de nubes*. Aunque quizás

el primero sea más completo, este segundo caso se trata de un libro que cuenta una historia solo con imágenes, lo que da la opción de inventar una historia propia para introducir la situación de aprendizaje. En ambos casos, la finalidad es plantear una historia que verse sobre lo siguiente:

Hay una fábrica que produce nubes con formas estándar en colores blanco, gris y negro y, de repente, empieza a producir nubes de colores con formas divertidas que hace que las personas al verlas sientan distintas emociones.

A partir de esta idea, se podrán ir abordando distintas cuestiones en las zonas de aprendizaje: el verdadero origen de las nubes, formas, colores, la contaminación, la imaginación, etc. Las dudas, los descubrimientos, las creaciones, etc. que se vayan produciendo como resultado de los trabajos realizados en las distintas zonas de la fábrica se irán exponiendo en esta Zona 1, haciendo de esta Sala de juntas el centro de la comunicación colectiva de lo que va sucediendo en las otras zonas.

### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

La lectura compartida de cuentos es una de las actividades que mayor poder tiene en el desarrollo de la alfabetización, puesto que permite abordar, entre otros, el desarrollo del vocabulario y la morfosintaxis, a la vez que permite afrontar la comprensión de estructuras textuales. Aprender, asimismo, que la lectura y la escritura nos permiten disfrutar, crear mundos posibles e imaginarios es una de las funciones más importantes de la lengua escrita. Por otro lado, cuando trabajamos la comprensión lectora en el aula, estimulamos la conversación en gran grupo y animamos a los niños y a las niñas a comentar en voz alta sus dudas e intereses; además de favorecer la comprensión del lenguaje y de estructuras cada vez más complejas, ayudamos al desarrollo de la escucha activa, la empatía y el respeto a los y las demás.

### Actividad 3. Zona 2. Sala de diseño y producción de nubes (el espacio para arte)

#### Descripción de la actividad

Este espacio de aprendizaje tiene como finalidad principal el desarrollo de la imaginación y la creación de historias a través del dibujo. Bajo el eje temático que se aborda en la situación de aprendizaje, se pretende que los niños y niñas puedan jugar a diseñar nubes haciendo sus creaciones de manera libre, dando opción a trabajar distintos elementos curriculares, incluidos los relacionados con el desarrollo emocional.

En la Sala de diseño y producción de nubes se realizarán diferentes acciones que permitirán a los niños y las niñas realizar propuestas originales de creación de nubes. Aquí proponemos dos ejemplos de actividades que se pueden realizar en esta zona:

- *Mi nube es...*

Diseñarán nubes con la forma o las formas que les guste. En este caso, no hay criterios estrictos para la realización de la actividad, sino que la libertad en la creación es el principio fundamental para imaginar y crear formas. A través de sus creaciones, construirán un relato sobre su nube y lo que representa (un animal, una persona, un objeto, etc.). Para esta actividad se pueden usar múltiples materiales: pintura, algodón, cartulinas, papel, etc. Algunos ejemplos podrían ser los siguientes:

– Pintura de dedos y cartulina color azul: pueden imaginar formas y diseños a través de la estampación de sus huellas digitales o de sus manos sobre papel continuo o cartulina de

color azul cielo. Una vez realizada la estampación, podrán jugar a adivinar la forma de sus nubes y una vez seca la pintura podrán concretar la imagen que les sugiere con ceras de colores.

– Algodón, pegamento, papel, lápiz y tijeras: realizarán un dibujo previo con la forma que deseen y mediante la colocación de algodón irán convirtiendo el dibujo en una nube que posteriormente podrán recortar y colocar en el aula o en el pasillo.

– Papel, cartulina y tijeras: con papel arrugado (blanco, reciclado, con letras, de periódico, etc.) se puede dar al papel diversas formas y luego colocarlo o pegarlo sobre un folio o cartulina de color azul.

En la Zona 1, se puede presentar el trabajo de Rob Sayegh Junior, un dibujante que se inspira en las nubes para crear los personajes de sus libros y proporciona muchos ejemplos de cómo lo hace.

- *Nubes de colores*

La magia de *La fábrica de nubes* es que no solo produce nubes blancas, grises o negras, sino que las nubes que se crean en esta fábrica tienen múltiples formas y colores. Esta es una buena oportunidad para abordar la combinación de colores para crear otros nuevos. En esta ocasión se trata de que los niños y las niñas experimenten mezclando colores para dar lugar a otros nuevos, creando así nubes con diseños originales. La historia que da lugar a esta aventura, cuenta que los distintos colores de las nubes transmiten distintas emociones a quienes las ven, y puede ser una buena oportunidad para hablar de las emociones y los estados de ánimo, a partir de lo que quieren transmitir a través de sus diseños. Otra variante de la actividad es que nuestro alumnado imagine qué precipitaciones ocurrirían en cada uno de sus diseños: si llueven caramelos en una nube de lunares o si de una nube marrón cae basura, por ejemplo.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

El aprendizaje de vocabulario a través de la representación y atribución de significados a distintas formas, aumentar el campo semántico de los colores o las emociones, trabajar partículas comparativas (más que, menos que), el espacio para la conversación con sus iguales, el desarrollo de la imaginación y la oportunidad para crear e inventar situaciones e historias a través de las imágenes son algunas de las cuestiones que tratamos en este espacio de aprendizaje.

#### Actividad 4. Zona 3. Sala de archivos (biblioteca del aula)

##### Descripción de la actividad

En esta zona, se puede disponer de diferentes textos que nos sirvan para trabajar la temática de la situación de aprendizaje. Un buen lugar para colocar la Sala de archivos sería el espacio de la biblioteca de aula, que se constituye como un elemento indispensable en el desarrollo del proceso de alfabetización.

Que los niños y las niñas tengan oportunidades para interactuar con material impreso, manejar álbumes ilustrados e incluso textos con algunas palabras que puedan leer es fundamental en el diseño de planes para la enseñanza inicial de la lengua escrita. Además, conocer distintos materiales escritos vinculados a los temas que se están trabajando puede ser un elemento de gran motivación para el alumnado de la etapa.

### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

Las bibliotecas de aula se constituyen como uno de los recursos más consolidados para la promoción de la lectura y el desarrollo de los procesos de alfabetización inicial. Una biblioteca de aula que disponga de textos que se puedan vincular fácilmente a los temas que se están trabajando en el aula, y que permita seleccionar y agrupar el material de lectura en función de los distintos temas ofrece oportunidades para que el alumnado de Educación Infantil pueda profundizar acerca de las palabras que se han trabajado o se trabajarán en clase, favorece la contextualización de las explicaciones y ayuda a la comprensión de aquello que se les narra o se les explica, aumentando, de paso, su motivación para la lectura y para aprender. Resulta de gran interés ofrecer libros variados: con más o menos texto (incluso álbumes ilustrados sin texto para lectores mayores) y libros informativos. Cuanta más variedad de textos haya, más fácilmente podremos atender a la diversidad de intereses de los niños y las niñas. Asimismo, podremos continuar con el trabajo sobre las funciones del lenguaje escrito o aprender que también las imágenes transmiten significados.

#### **Actividad 5. Zona 4. Laboratorio I+D+i (espacio de ciencia, construcción y recursos digitales)**

##### Descripción de la actividad

Esta parte de la fábrica se corresponde con espacios de aprendizaje destinados al desarrollo de la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEAM por sus siglas en inglés, en las que se incluye también Artes: *Science, Technology, Engineering, Arts and Maths*) y la competencia digital. La idea de trabajar en la zona de I+D+i es abordar conceptos científicos (como el ciclo del agua o el verdadero origen de las nubes) y proponer nuevos usos para distintos materiales, tomando conciencia de la importancia de reducir el uso de objetos, reutilizarlos y reciclarlos.

Esta situación de aprendizaje nos permite plantear conceptos diferentes, entre ellos los estados de la materia. En el caso de las nubes, el ciclo del agua es una buena propuesta de contenido para comprender cómo se forman y de qué están hechas. Este tema es recurrente en Educación Infantil, con lo que el profesorado suele disponer de formas ya consolidadas y variadas de trabajar esta temática que podrían incorporar a este espacio de aprendizaje. Algunos ejemplos para trabajar el ciclo del agua podrían ser la visualización de vídeos adaptados a su edad en los que se explique el ciclo del agua, la propuesta de preguntas en torno a los tres estados de la materia, la realización de actividades de investigación, etc.

En este espacio dentro de la zona de I+D+i, se decidirá cuál o cuáles pueden ser los elementos de reciclado (tapones, tetrabrik, latas, botellas, bolsas, etc.). La idea de este espacio es que, una vez visto el ciclo del agua y comprendiendo la importancia de que no contenga residuos ni suciedad, se haga un uso responsable de los materiales que usamos cada día y gestionemos adecuadamente los residuos. Por ello, aprovecharemos esta parte de desarrollo e innovación para hacer propuestas de construcciones con materiales reutilizados:

- La construcción de una maqueta de la fábrica con material reutilizado. Se pueden usar tubos de papel de cocina para la chimenea, cajas de cereales para la construcción de las paredes, bolsas para el humo de las nubes, botellas y tapones para la estructura y máquinas, palos de helado para las vallas, envoltorios de chocolatinas para simular el agua, etc. En este caso, lo ideal sería que esta construcción sea conjunta y que, en grupo, se diseñen diferentes maquetas de fábricas.
- Realizar una representación del ciclo del agua con material reutilizado donde a

partir de tapones, papel que ya no se use o algodones, pinturas, cartones, tetrabrik, etc., se haga una construcción que simule una montaña con nieve, un río que baja, el mar, nubes, etc.

- Con tapones o con cartón, realizar el engranaje de una máquina de la fábrica, para que vean cómo funciona este elemento, que habitualmente forma parte de la maquinaria. Se puede aprovechar para explicar, como ejemplo, un molino de viento y cómo podría funcionar para mover cubas que recojan agua para llevarla a la fábrica para hacer nubes, u otros ejemplos que se consideren.
- Con tubos de papel de cocina u otros cilindros de cartón reciclados, arroz, lentejas o piedras y cartón o papel se pueden crear palos de lluvia que recreen el sonido de la lluvia. Además, luego se podrán usar en la Zona 5 o Sala de descanso e inspiración. En este espacio, puede ser de gran ayuda realizar una lista de los materiales que se van a usar o que se han usado y, luego, unas instrucciones para la realización de las distintas actividades que se proponen. Una vez realizadas las diferentes construcciones, se pueden llevar a la Sala de juntas, para explicar los materiales empleados, qué función tienen, cuáles han sido los pasos que han seguido para su construcción, etc.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

En relación con el proceso de alfabetización inicial, el trabajo en este espacio de aprendizaje permitirá a los niños y a las niñas aprender, no sólo que el lenguaje escrito nos permite construir siguiendo un proceso a través de la lectura de instrucciones, sino también que la lengua escrita nos permite registrar y recordar el progreso de dicho proceso. También abordamos vocabulario de nivel 1 (de uso cotidiano), 2 (académico) y 3 (avanzado y más académico). De manera paralela, se aborda la expresión oral y la organización del discurso para explicar los resultados de los experimentos, favoreciendo simultáneamente la escucha activa, el respeto de turnos y la comprensión oral.

#### Actividad 6. Zona 5. Sala de descanso e inspiración

##### Descripción de la actividad

Este espacio del aula está destinado al descanso después de una larga jornada de trabajo. Se basa en la idea de algunas fábricas y empresas que tienen lugares lúdicos y destinados al ocio, que conviven con los espacios de carácter más productivo.

Puede realizarse en los espacios del aula destinados al descanso, con cojines o sillas, utilizando palos de lluvia o los audios de diferentes lluvias (tormentas, lluvia ligera, etc.) disponibles en diferentes plataformas gratuitas. Se trata de ayudar a los alumnos y alumnas a relajarse tras el recreo o de volver a activarse y centrar la atención en el tema antes de retomar la actividad, de una manera lúdica y divertida. Se puede aprovechar también para afrontar, desde la utilización de entradas sensoriales diversas, el vocabulario más técnico (*llovizna, truenos, gotas*, etc.), y el reconocimiento de algunas emociones que los niños y las niñas pueden sentir o que les provoca lo que oyen: calma, miedo, angustia, etc.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

Ofrecer entradas sensoriales diversas para construir los significados de las palabras es muy interesante. Al pensar en una palabra, frecuentemente, activamos información auditiva, visual y olfativa. Por ello, es muy adecuado ofrecer múltiples oportunidades para que el vocabulario

del alumnado adquiera mayor complejidad y profundice en las relaciones con otras palabras a través de experiencias de distinta índole. Por otro lado, este tipo de actividades permite contextualizar un posible programa de desarrollo emocional, mediante la identificación de los estados de ánimo que se experimentan ante distintas situaciones y aprendiendo a poner un nombre a lo que se siente.

### Actividad 7. Zona 6. Sala de prensa y comunicación (espacio de las palabras o letras)

#### Descripción de la actividad

Este espacio de aprendizaje estará destinado al trabajo explícito sobre la lengua, bien oral, bien escrita. A pesar de que el lenguaje es un saber básico que se aborda de manera transversal a lo largo de la etapa, en este espacio se tratará como eje central. El trabajo directo sobre vocabulario, relaciones semánticas, construcciones morfosintácticas, la reflexión sobre la lengua o la iniciación al lenguaje escrito pueden tener cabida en este espacio. El eje temático que vertebra la situación de aprendizaje, *La fábrica de nubes*, ofrece una gran versatilidad en el abordaje de esta dimensión.

Siguiendo con la investigación sobre las nubes y partiendo de la pregunta «¿por qué las nubes son negras, grises o blancas?» se va a abordar el vocabulario nivel 3 (avanzado), redes semánticas y morfología flexiva y derivativa.

Con trocitos de fieltro, tela o papel pinocho, el alumnado irá construyendo sus propias nubes. Cada trocito pegado representa una gotita de agua o un cristal de hielo que, contado a miles, forman las nubes. Podemos utilizar esta tarea, también, para afrontar o repasar el conocimiento sobre los números, haciendo un acercamiento al concepto de decena, centena y unidad de millar. Las nubes son blancas porque sus cristales y gotitas dejan pasar la luz del sol; las grises tienen más cristales y gotitas y dejan pasar solo una parte de la luz y las negras son opacas porque contienen tantos cristales de hielo y gotas que no dejan pasar la luz. Las negras y grises traen lluvia, aguanieve, nieve o granizo. A partir de las preguntas e ideas de los niños y las niñas, estos irán definiendo cada tipo de precipitación y reflejándolo de manera libre en un folio. Si ya están iniciándose en el conocimiento de las relaciones fonema-grafema pueden escribir algunas de las palabras.

También existen distintos nombres para la lluvia, en función de la cantidad de agua que cae y la forma en la que lo hace. A través de distintas imágenes o dibujos se pueden trabajar estos conceptos, generando una red de palabras: *llovizna, lluvia, chubasco, aguacero, tormenta, tromba, nieve, aguanieve, granizo*, etc. A partir de estos conceptos, se pueden abordar distintos cuantificadores o comparativos. Es interesante reforzar, unir o completar estas actividades con alguna de las que se desarrollan en el resto de espacios de aprendizaje, puesto que puede servir para generar una adquisición más profunda de las competencias abordadas.

Cuando llueve o nieva vestimos ropa especial, diferente a la ropa que llevamos en otras ocasiones. Es una buena oportunidad para afianzar el conocimiento del alumnado sobre estos conceptos: *botas de lluvia, impermeable, chubasquero, gorro, guantes, bufanda, raquetas*, etc. son algunas de las palabras que se pueden trabajar, a través de puzzles, dibujos libres o imágenes. Después, se pueden inventar frases con las palabras abordadas para reforzar el reconocimiento de plurales y singulares: *las botas son rojas, el chubasquero es amarillo* etc. También puede utilizarse algún cuento relacionado con el tema para describir las imágenes de los personajes.

Los niños y las niñas, que son quienes investigan en la fábrica, buscarán todas las pa-

labras que contengan, suenen o estén vinculadas a la palabra lluvia. No hace falta material; es algo que se puede hacer de manera oral, preguntando a las familias o jugando a crear un almacén de palabras que se escribirá en la pizarra, en la pizarra digital o en un papel continuo.

En esta otra actividad se abordará la recuperación rápida de palabras y puede realizarse bien como un elemento para valorar cuántas palabras previas conocen al principio, o también para valorar cuántas han aprendido al final de la situación de aprendizaje. La finalidad de esta actividad es acceder de manera rápida a las distintas entradas semánticas que los niños y las niñas tienen almacenadas, por lo que se trata de decir todas las palabras que sepamos en un minuto. Puede hacerse en grupo o de manera individual, en varios intentos o en solo uno, diciendo solo palabras que se referan a diferentes tipos de lluvia o de piezas de ropa que utilizamos cuando llueve o nieva, o bien cualquiera de las palabras que hemos abordado a lo largo de la situación de aprendizaje.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

En este espacio de aprendizaje el lenguaje oral es el eje principal: vocabulario (sobre todo, avanzado), redes semánticas, recuperación rápida de palabras, morfología derivativa y flexiva, cuantificadores, comparadores, etc.; las opciones para enriquecer el vocabulario de niños y niñas son infinitas en este espacio. También puede acompañarse con trabajo sobre el lenguaje escrito: descomponer en sílabas o fonemas las palabras trabajadas para analizar qué palabras son más largas o más cortas, identificar los sonidos comunes a las palabras abordadas o incluso iniciarse en la lectura o escritura de algunas de las palabras trabajadas son opciones que quedan abiertas para aprender de manera contextualizada en este espacio.

#### Actividad 8. Zona 0+. La fábrica en casa (la colaboración con las familias)

##### Descripción de la actividad

El eje temático para abordar esta situación de aprendizaje ofrece muchas oportunidades para aprender cuestiones muy diversas, pero informar y pedir ayuda a las familias para enriquecer el proceso ofrecerá aún más: pedir a las familias que investiguen con los niños y las niñas curiosidades sobre las nubes, la lluvia o la nieve; que las familias originarias de otros países o que utilizan otros idiomas nos enseñen algunas palabras referidas a la lluvia; que nos ayuden buscando libros sobre la lluvia o las nubes o, simplemente, que jueguen con sus hijos e hijas a adivinar qué formas tienen las nubes son cuestiones que motivarán al alumnado, enriquecerán su vocabulario y su conocimiento y ofrecerá a las familias oportunidades para interactuar de una manera muy positiva, creando contextos de aprendizaje altamente afectivos.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

La colaboración con las familias es fundamental en el proceso de alfabetización. En esta ocasión, reforzar y contextualizar el vocabulario que se trabaja en el colegio fuera del mismo es algo sencillo que puede realizarse simplemente de camino a casa. Incluir a las familias en el desarrollo de los planes educativos nos permite enriquecer las oportunidades que ofrecemos a los niños y las niñas: leyendo juntos en casa, buscando curiosidades sobre el tema trabajado, aprendiendo vocabulario nuevo, etc.

### 4.3. ¡Al abordaje!<sup>6</sup>

#### 4.3.1. Enseñar el código: conciencia fonológica y principio alfabético

En la situación de aprendizaje que se muestra más abajo, se ofrecen algunas ideas para poder incluir actuaciones dirigidas al desarrollo de habilidades metalingüísticas y al aprendizaje del código en tareas que se repiten de manera constante en el día a día en forma de rutinas. Desarrollar juegos que inviten al alumnado a tomar conciencia de los sonidos que componen las palabras que pretendemos escribir o leer, iniciarse en el reconocimiento de los pares fonema-grafema, así como la lectura y escritura de algunas palabras pertenecientes a los contextos más próximos de desarrollo son algunas de las acciones que se proponen.

Aprender la lengua escrita exige aprender el principio alfabético, las correspondencias fonema-grafema-fonema, siendo este uno de los elementos básicos del proceso de alfabetización. Aprender las correspondencias entre las letras y sus sonidos demanda una enseñanza explícita y sistemática ya que el lenguaje escrito, a diferencia del oral, debe ser enseñado para ser aprendido. Por otro lado, dentro de los requisitos fundamentales para aprender el sistema de escritura se encuentra el desarrollo de la conciencia segmental, cuyo abordaje es incluso prioritario en la etapa. Recordemos que denominábamos conciencia segmental a la habilidad de manipular de manera consciente (identificar, contar, omitir, sustituir...) los distintos elementos constituyentes del lenguaje (palabras, morfemas, sílabas, rimas y fonemas). También forma parte de lo que se ha denominado bases de la lectura, la fluidez lectora, entendida como la recuperación exacta, veloz, sin esfuerzo y entonación de las palabras. Sin embargo, este aspecto no es objeto del proceso de alfabetización en Educación Infantil, momento en el que, en todo caso, deberían asentarse con nitidez las habilidades de conciencia segmental y la automatización de las correspondencias fonema-grafema. A continuación, se mostrarán algunas ideas para incorporar estas tareas de forma lúdica al quehacer diario del profesorado.

#### 4.3.2. Descripción y finalidad de los aprendizajes

Esta situación de aprendizaje se enmarca en una serie de actuaciones que el profesorado de Educación Infantil realiza de forma habitual en forma de rutinas o tareas que se repiten, de forma prácticamente invariable, a lo largo de todo el tiempo que los niños y las niñas permanecen en el centro educativo. Cuando hablamos de rutinas hacemos alusión a una actividad práctica que repite de modo similar sus rasgos cada vez que se ejecuta. Esta forma de trabajar resulta de utilidad al profesorado, puesto que facilita la tarea de planificación y mejora la efectividad en la evaluación y la gestión de los aprendizajes. También las rutinas son de gran interés para el alumnado, puesto que les dan seguridad respecto a lo que se espera de ellos y de las acciones que deben realizar.

Es habitual en Educación Infantil que haya una mascota que se utilice de forma recurrente durante el desarrollo de la clase, lo que permite al alumnado de menor edad sentirse identificado con lo que ocurre en el centro, desarrolla un cierto sentimiento de pertenencia y se convierte en un elemento de motivación en los procesos de aprendizaje. Esta situación de aprendizaje utiliza como mascota y guía a la Gata Malapata, la capitana pirata. En torno al eje temático *Las piratas*, se tratarán aspectos relacionados con la el ODS 5 «Igualdad de género» y el ODS 14 «Vida submarina» como elementos vertebradores del proceso de enseñanza. Como se mostrará, las tareas que se presentan pueden ser adaptadas fácilmente a cada contexto educativo, con sus mascotas, si las tienen, y a los asuntos que considere oportuno tratar, engar-

<sup>6</sup> Esta situación de aprendizaje se puede encontrar en formato eXeLearning en: [https://descargas.intef.es/recursos\\_educativos/ODES\\_SGOA/Infantil/Prerrequisitos/Al\\_abordaje/index.html](https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/Infantil/Prerrequisitos/Al_abordaje/index.html)

zándolos en las rutinas que ya se vienen realizando de manera habitual. En nuestro caso, cada una de las rutinas que se plantean se inicia con una convocatoria colectiva: *¡Todo el mundo a cubierta! ¡Es la hora de empezar!*, con toque de caracola o de campana que, como en los barcos, siempre anuncia un ritual que se repite (la hora de la comida, la hora de la asamblea, el momento de desembarcar, la hora de la limpieza en cubierta, etc.).

### 4.3.3. Secuencia competencial

#### Actividad 1. ¡Os damos la bienvenida a bordo!

##### Descripción de la actividad

Entrar en el colegio y llegar al aula se convierten en rituales cuyo alcance va más allá del acto mecánico de quitarse el abrigo y sentarse en el sitio. La llegada a la clase, la acogida, dar los buenos días, dejar el abrigo en el perchero en una percha con el nombre escrito, ir a la mesa y al asiento, son elementos que ayudan, de manera casi imperceptible, a que el alumnado pueda fijarse en algunas de las letras. En este sentido, es importante que los espacios del aula muestren con nitidez palabras escritas, especialmente los nombres; así, la E se conocerá como la de Enrique, la C, la de Cala, o la M, la de Maryam, siendo una oportunidad llena de significatividad para que niños y niñas puedan acercarse al código escrito.

La Gata Malapata o la Capitana Pirata de la clase (haciendo que ese día la mascota de la clase vaya de pirata) da los buenos días a los niños y a las niñas y canta la canción *¡Os damos la bienvenida a bordo!*

Esta entrada en la clase se puede convertir en rutina siempre que se quieran trabajar aspectos relacionados con la conciencia fonológica o la iniciación en la enseñanza del código, de tal forma que se puede compaginar con las diferentes rutinas establecidas para la entrada en el colegio (tren, cadena, cuerdas, etc.). Para identificarla, el día que se pretende trabajar en la asamblea la conciencia fonológica, se le puede colocar un parche en el ojo al alumnado, un gorro de pirata o hacer ondear una bandera pirata, etc. Esto nos permitirá que, ya desde el momento de entrada al aula, se cree un ambiente propicio para que el alumnado esté receptivo para enlazar con las actividades que se proponen en esta situación de aprendizaje.

##### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

Las canciones, poesías, retahílas, etc., tan habituales en la etapa, son oportunidades para fijarse en las rimas de las palabras y entrenar en el acceso a los significados, además de ser una forma de aprender vocabulario. Por otro lado, la disposición en el aula de carteles y material impreso a la vista ayuda al alumnado a fijarse en las letras y a reconocerlas en distintas situaciones y contextos.

#### Actividad 2. Asamblea pirata

##### Descripción de la actividad

La asamblea es una rutina de trabajo habitual en los espacios de enseñanza de la etapa de Educación Infantil. Es la ocasión para expresarse, escuchar y construir relatos individuales y colectivos y se plantea de forma constante en el día a día de las aulas en esta etapa. Dentro de la situación de aprendizaje que se plantea, la asamblea se construye como una rutina de inicio de la jornada, contextualizada para dar la oportunidad a la tripulación del barco pirata para revisar la situación y ponerse al día sobre su estado. A partir de aportaciones individuales, el profesorado irá ofreciendo la oportunidad de que relaten sus anécdotas y vicisitudes. Se puede

ir construyendo un guion del estado del barco pirata, escribiendo en pósit las palabras que resuman los hechos más relevantes del conjunto de la clase, lo que brinda la oportunidad de ofrecer una red de palabras relacionada con el estado emocional del alumnado. Esos conjuntos de palabras serían el cuaderno de bitácora de la clase que el capitán o la capitana (es decir, el profesorado) va recogiendo como constancia documental de cómo está desarrollándose la ruta en su tripulación. En definitiva, se estaría combinando la expresión oral a través de los relatos del alumnado pirata, la colección de palabras que reflejan lo que ocurre y las formas dialógicas con el juego de preguntas y respuestas, además de con la expresión escrita, a través de dicho cuaderno de bitácora.

La mayoría de las aulas de Educación Infantil ofrecen la oportunidad de ser el personaje principal del día. En este caso, bajo el eje temático que nos ocupa, habrá quien sea ayudante de la Capitana Gata Malapata y la persona que recoja la botella náufraga. En esta rutina, la botella es una parte importante para poder desencadenar el trabajo en el aula relacionado con la iniciación en el principio alfabético y la conciencia fonológica. En ella, se introducirá una imagen que permita trabajar los fonemas a partir de ella (por ejemplo, una imagen de un animal, de alguien de clase, un objeto, etc.). Se puede aprovechar para escribir el nombre de la persona responsable del día en la pizarra y el del objeto, animal o imagen que se haya seleccionado y, a través del juego, repasar las letras que componen esa palabra, buscar palabras con fonemas similares e invitar al alumnado a que aporte sus reflexiones sobre la imagen y su representación escrita.

La persona ayudante de la Capitana Gata Malapata dirá una frase al azar que esté relacionada con el mensaje de la botella (con cierta autonomía o ayuda), por ejemplo: «los zapatos de Aitana son nuevos». Partiendo de esta frase se realizan tareas de conteo de palabras con palmadas, marcas gráficas en la pizarra o ensartado de piezas en una cadena, o se descompone la frase en palabras. Después, se comenzaría a jugar con los elementos que componen la frase: «¿Qué pasaría si quitamos la última palabra y ponemos otra?», «¿Qué pasaría si quitamos la palabra zapatos?». Toda la frase tiene que cambiar; es el momento de probar cómo debería quedar la frase si cambiamos plurales por singulares, o si utilizamos palabras masculinas o femeninas, e incluso se puede jugar a pensar cómo quedaría la frase si hacemos alusión al pasado o al futuro.

La elección de la persona ayudante de la Capitana Gata Malapata es la perfecta ocasión para jugar con los elementos que componen el lenguaje a partir de un elemento de gran significación, como es el nombre propio. A partir de este elemento lingüístico, se procederá a la descomposición del nombre en sílabas, con golpes de voz o palmadas. Después se puede comenzar a jugar con las distintas sílabas que componen el nombre: «¿Qué ocurre si quitamos la primera sílaba?», «¿Qué ocurre si quitamos la última?». En el caso de nombres largos: «¿Qué ocurre si quitamos la sílaba del medio?», «¿Qué ocurre si quitamos esta sílaba y ponemos esta otra?». Una variación de esta actividad es realizar las tareas descomponiendo el nombre en fonemas y jugando con ellos. La complejidad de operar con fonemas invita a plantear esa variación en un momento en que los niños y las niñas ya conozcan casi todo el código o, al menos, hayan tenido cierta práctica con las sílabas. Asimismo, también podremos añadir a los nombres palabras que los trasformen en nombres de pirata, por ejemplo, Leila Pelorizado o David Ojosnegros, lo que nos daría pie a trabajar con otras palabras compuestas como *sacapuntas*, *girasol*, etc.

Estas actividades se pueden realizar de forma individual o grupal, quedando en manos del profesorado su desarrollo y secuenciación en la situación de aprendizaje.

### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

La actividad de la asamblea puede convertirse en una ocasión para abordar de manera genuina y lúdica una gran variedad de tareas vinculadas con el proceso de alfabetización inicial. Por ejemplo, la conversación espontánea, cuando se hace en asamblea, ayuda a aumentar los tiempos de atención, a fijarse en el significado de las palabras y a prestar atención al discurso oral. La utilización de un cuaderno de bitácora o la realización de redes de palabras con pósito ayuda a tener un registro de palabras, permitiendo aumentar y reforzar su vocabulario de nivel 1 y 2 (vida cotidiana, lenguaje escolar, emociones, etc.), así como a establecer relaciones entre las mismas, comprendiendo a su vez, por ejemplo, que algunas palabras pueden significar cuestiones parecidas o contrarias. Por otro lado, este marco de trabajo permite afianzar o iniciar el conocimiento sobre el código escrito a partir de palabras de alta significatividad y adquirir habilidades de conciencia léxica, silábica o fonológica. Asimismo, se plantean tareas que hacen posible el trabajo lúdico sobre la morfología flexiva y derivativa.

### Actividad 3. El recuento de la tripulación

#### Descripción de la actividad

En un barco es muy importante tener claro quiénes son parte de la tripulación y con quién se puede contar para que el barco funcione correctamente, así como quiénes están disponibles para las distintas tareas que se hacen a lo largo del día. Repasar diariamente la tripulación en cubierta, y las tareas y funciones que se tienen que hacer permite organizar el barco de forma mucho más eficiente. Por ello, pasar lista es una práctica que debe convertirse en una rutina para la tripulación y, por ende, para el alumnado. Las tareas en las que el alumnado revisa los nombres de la clase y se hace recuento de ausentes y presentes se produce en la inmensa mayoría de aulas de Educación Infantil. Es esta una situación de lo más propicia para trabajar no solo aspectos vinculados al proceso de alfabetización inicial, sino a otras competencias específicas, vinculadas, por ejemplo, a la adquisición y movilización del concepto de número o de la asociación número-cantidad, por ejemplo. En el caso que nos ocupa, es el momento en que la Capitana Gata Malapata revisa con quien cuenta en su tripulación a través de su ayudante y, además, se pueden indicar las tareas que llevarán a cabo ese día. Pasar lista es una tarea que puede parecer anodina, o que puede convertirse en un recurso de aprendizaje. Se mostrarán a continuación algunos ejemplos.

Es el momento de sacar el catalejo, fabricado con un rollo de papel de cocina, o con lo que se considere oportuno. Partiendo del nombre de la persona ayudante de la Capitana Gata Malapata, buscaremos con el catalejo a las personas cuyo nombre comienza o contenga la letra A, los que tienen la letra I, etc. Se le puede ayudar a recordar la correspondencia fonema-grafema utilizando visualizadores fonéticos que ayudarán al aprendizaje y facilitarán el recuerdo.

Jugando con los propios nombres de la clase, se puede comparar su longitud a partir de los sonidos: «¿Qué nombre es más largo, Almudena o Enzo?» También puede complicarse la tarea, cuando ya tienen cierta práctica, comparando los sonidos que tienen distintas palabras: gata y catalejo, barco y pirata, por ejemplo.

Colocando letras de cartón, de colores y de tamaño mediano en el techo, por distintos lugares de la clase y aprovechando los cartelones que denominan distintos objetos y lugares de la clase, nuestra tripulación sacará su catalejo e irá buscando (reconociendo y denominando) los pares fonema-grafema que vayamos indicando.

### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

En esta ocasión la rutina de pasar lista se constituye como un momento idóneo para trabajar la conciencia segmental, el afianzamiento del principio alfabético, el reconocimiento de grafemas, etc.

#### Actividad 4. ¿Cómo está hoy el mar? Fecha y tiempo meteorológico

##### Descripción de la actividad

Las acciones vinculadas con el establecimiento de la fecha y el análisis del tiempo meteorológico constituyen una de las actividades fácilmente reconocibles que ocurren en la etapa de Educación Infantil. Esta actividad ayuda a situarse en el tiempo, a comprender el paso de los días, a desarrollar habilidades de observación y a establecer relaciones de causalidad en el entorno más próximo. Aunque no se introdujera ninguna variación en la rutina, simplemente el hecho de analizar el tiempo, el espacio y el estado meteorológico, ayuda al alumnado a iniciarse en la adquisición de competencias íntimamente relacionadas con la movilización de conceptos lingüísticos, como, por ejemplo, que pasado significa ayer y que futuro significa mañana. También se pueden abarcar nociones básicas matemáticas, como que hay siete días de la semana y, sin sábado y domingo, son cinco los días que vamos al cole. En este contexto de aprendizaje, resulta sencillo incorporar algunas acciones vinculadas con el desarrollo de la conciencia segmental y el aprendizaje del código.

La Capitana Gata Malapata, la mascota de nuestra clase, nos ayudará a aprender qué día hace, ya que es muy importante para la navegación saber que, si el sol ha salido y el mar está en calma, tendremos un viaje tranquilo, pero que si hay una tormenta y el viento sopla fuerte, las olas del mar complicarán la travesía. En esta actividad, lo que se pretende es trabajar con vocabulario relacionado con el tiempo atmosférico mediante el recitado de una poesía o canción.

Tras establecer el tiempo que hace en el día, se puede jugar, de nuevo, con los fonemas que componen las palabras, buscando nuevas rimas, identificando los sonidos iniciales de las palabras o buscando quién tiene un sonido parecido en su nombre.

Repasar los días de la semana ayuda al alumnado a aprender a situarse en el tiempo y a comprender nociones temporales vinculadas a distintos conceptos lingüísticos, como apuntábamos antes. Podemos ayudar al recuerdo de la secuencia de los días de la semana si ofrecemos un visualizador fonético que ayude, por ejemplo, a identificar el primer sonido de los días de la semana o podemos jugar a valorar qué día de la semana es más largo según su sonido, si miércoles o lunes. En definitiva, incorporar actuaciones que inviten al alumnado de la etapa a jugar con los sonidos o identificar algunas de las letras que forman parte de los días de la semana son actuaciones de gran interés para aproximarse a las convenciones de lo escrito desde un planteamiento lúdico.

### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

En el ámbito que nos ocupa, la alfabetización inicial, esta actividad permite al alumnado generar vocabulario de nivel 1, 2 y 3, establecer relaciones semánticas entre palabras y marcadores discursivos como *antes*, *después*, *más tarde*, *entonces*. En relación con el aprendizaje del código y la conciencia segmental, es interesante incorporar actuaciones que ayuden al alumnado a jugar con los sonidos que conforman las palabras, pensar si tienen más o menos letras porque tienen más golpes de voz, iniciarse en el reconocimiento de las letras, incluso escribir los nombres de los días de la semana si ya se conocen, descomponer las palabras en

sílabas, en fonemas, etc. Por otro lado, la utilización de poesías, canciones y retahílas pueden permitirnos un acercamiento a la conciencia de rima, al hacer explícito que algunas palabras suenan parecidas en las poesías o en las canciones, o invitando a los alumnos y a las alumnas a crear y a inventar sus propias poesías y rimas. Asimismo, la utilización de poesías, canciones, etc. ayuda al alumnado a fijar la atención en los significados de las palabras, lo que supone un primer paso hacia la comprensión textual.

### Actividad 5. Canciones, cuentos y poesías piratas

#### Descripción de la actividad

En la etapa de Educación Infantil, las canciones y los poemas se usan de forma reiterada para trabajar diversos aspectos curriculares, como la memorización, la rima, la entonación, el ritmo, el vocabulario, etc.

La situación de aprendizaje de *¡Al abordaje!* propone esta rutina de canciones y cuentos para integrar puntualmente algunas canciones y poemas que estén relacionadas con la temática de los piratas. De paso, se trabajará con el vocabulario, la conciencia fonológica, la rima, etc. Son múltiples los cuentos y los poemas que desarrollan la temática de los piratas y que se pueden trabajar en clase. Las canciones de los piratas también son un elemento que se puede incorporar en la situación de aprendizaje.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

La utilización de canciones, poesías y retahílas es un recurso habitual en la etapa de Educación Infantil. Es, además, una forma lúdica y divertida de estimular el lenguaje oral: aprendizaje de vocabulario, redes semánticas, estructuras morfosintácticas complejas, etc. También, como venimos reiterando, la utilización de lenguaje rimado ayuda a tomar conciencia de los sonidos de las palabras y, cuando animamos al alumnado a fijarse en los detalles de la canción o de la poesía y a establecer conexiones entre los significados de las palabras, comenzamos a establecer la base para comprender más adelante textos de mayor complejidad.

### Actividad 6. El almuerzo pirata

#### Descripción de la actividad

En el momento higiene, previo al alimenticio, los niños y las niñas trabajan las rutinas de higiene previas y posteriores a comer el almuerzo. Uno de los problemas de estar mucho tiempo en el mar es la pérdida de vitaminas, por la alimentación que tiene la tripulación. En este sentido, se puede fijar que el día del almuerzo pirata haya que llevar una pieza de fruta, para evitar que la tripulación enferme.

En los barcos no hay mucho espacio, así que es necesario acabar las tareas, dejar todo recogido y preparar las mesas para poder comer. Con ello, niños y niñas se encargarán de recoger y guardar todo aquello con lo que estábamos trabajando, de revisar que no queden cosas en suelo del barco y de limpiar las mesas. En este sentido se pueden utilizar frases como: «¡A limpiar la cubierta! ¡Recoged los mapas, grumetes! ¡No tiréis basura por la borda, todo a su barril de reciclaje!».

En muchas ocasiones la imagen de pirata se atribuye a personas poco aseadas y con aspecto desaliñado. Pero no en nuestro barco: la capitana Gata Malapata es muy exigente con la limpieza, sobre todo porque sabe lo importante que es para mantener a la tripulación sana. Por ello, una vez recogido y limpiado el barco, la tripulación pasa a asearse y lavarse las ma-

nos. La persona ayudante de la capitana Gata Malapata puede supervisar, teniendo cuidado de que el uso del jabón y del agua sea el adecuado, pues en alta mar pueden pasar varios meses hasta encontrar una tienda en la que reponer el jabón y, además, como el agua que se usa para limpiar vuelve al mar, si usamos demasiado jabón podemos envenenar a los peces y a otros seres marinos.

Como ya hemos mencionado, es importante que la tripulación evite enfermedades relacionadas con la pérdida de vitaminas. La recomendación es que para ese día lleven fruta. Aquí se irán analizando los diferentes tipos de fruta que hay en la clase, jugando con los colores, incorporando vocabulario sobre el tipo de planta o árbol que da esa fruta y, con ello, ampliando su vocabulario, con frases como: «¿qué habéis traído hoy de almuerzo?», «¿cuál es la fruta que tenemos hoy en el barco?», «¿cómo se llama el árbol del que vienen las naranjas?», «¿y las manzanas?», «¿alguien sabe de dónde vienen las fresas?», «¿de qué color es el plátano?», etc. Además, podemos aprovechar para identificar algunos de los fonemas que contienen los diferentes nombres de las frutas y ver si coinciden con otros trabajados en clase o, si, por el contrario, todavía no se han trabajado. Podría ser útil que fueran trayendo diferentes piezas de frutas que sirvieran para conectar con el aspecto que se quiere trabajar en cada momento, o ayudarse de algún espacio web.

Finalmente, después de haber comido el almuerzo, se repiten las actividades uno y dos, para dejar el barco limpio y a la tripulación reluciente.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

Cantar canciones, aprendiendo rimas, riéndonos con los significados; aprender y utilizar vocabulario de manera contextualizada; jugar con los sonidos que conforman las palabras que utilizamos en situaciones de alta significatividad, etc. son algunos de los aspectos que podemos trabajar y que se relacionan con el proceso de alfabetización inicial a través de estas actividades.

#### Actividad 7. Recoger y salir del cole

##### Descripción de la actividad

El barco de la capitana Gata Malapata termina su travesía por el día de hoy. Los niños y las niñas piratas están a punto de llegar a puerto: es el momento de recoger y salir del cole. Las rutinas de salida y recogida suponen un momento informal para el aprendizaje de hábitos de autonomía, autocuidado y responsabilidad individual en el mantenimiento de los bienes colectivos que utilizamos. La incorporación de algunas tareas a estas rutinas puede acercar al alumnado al proceso de alfabetización inicial, también de manera indirecta y lúdica.

Acompañar el proceso de recogida de poesías, rimas y canciones ayudará al alumnado a comenzar a fijarse en los sonidos que se repiten de manera constante, iniciándose en el desarrollo de la conciencia de rima y fortaleciendo su memoria verbal.

En ocasiones, la sesión termina cinco minutos antes de lo previsto. Es un buen momento para jugar con las palabras, por ejemplo, diciendo palabras que terminan igual (*casa, asa, arrasa, Tomasa, carcasa o pasa*) o encadenándolas utilizando como primera sílaba, la última de la anterior palabra (*casa, salida, dame, mesa, salón, lonja, jamón, monte, tetera o radio*). La complejidad se puede incrementar de varias formas: por ejemplo, utilizando los fonemas en vez de las sílabas.

Cualquier actividad que implique la realización de filas es una buena oportunidad para

trabajar elementos que impliquen orden, ya sea numérico o alfabético, convirtiéndose en una divertida forma de organizar la salida del colegio. Se puede realizar la fila agrupando al alumnado cuyo nombre empieza por la letra L, o que tienen en su nombre la letra C, o se puede aplicar el clásico orden alfabético, favoreciendo su aprendizaje de una manera lúdica.

### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

Como apuntamos más arriba, la utilización de poesías, canciones y retahílas ayuda a acercar la conciencia al alumnado cuando hacemos explícito que algunas palabras suenan parecidas en las poesías o en las canciones. También ayuda a fijar la atención en los significados de las palabras, lo que supone un primer paso para trabajar la comprensión textual. Por otro lado, los juegos que implican tomar conciencia de los sonidos y sílabas que forman las palabras ayudan a abordar, de manera informal, la conciencia segmental; jugar con los nombres del alumnado ayuda al aprendizaje de las relaciones fonema-grafema partiendo de palabras de gran significatividad.

## 4.4. La caja misteriosa<sup>7</sup>

### 4.4.1. Procesos de alto nivel: Comprender desde el comienzo y... también escribir

En las próximas páginas se presentará una situación de aprendizaje dirigida a abordar la comprensión textual. Como se explicó con anterioridad, siguiendo las revisiones del modelo simple de lectura, acceder a la comprensión implica la confluencia de distintos procesos cognitivos de diferente complejidad: por un lado, adquirir vocabulario, conocimientos generales sobre el mundo, razonamiento lingüístico o conocimientos literarios, entre otros, y, por otro lado, aprender el principio alfabético, generar conciencia fonológica y adquirir fluidez lectora. Es decir, generar habilidades para comprender los textos implica decodificar lo que leemos, acceder a su significado y regular este proceso. Para poder alcanzar esta habilidad son necesarias múltiples acciones educativas, la participación de varios agentes y el transcurso de mucho tiempo. En la situación de aprendizaje que se presentará en las próximas páginas se tratará de ofrecer actividades dirigidas, de manera prioritaria, al acceso a los significados de los textos y la regulación del proceso de comprensión, aunque ello no signifique que no se aborden otras cuestiones.

Esta situación de aprendizaje pretende ser una ejemplificación, modificable y adaptable a los contextos educativos reales y a los componentes curriculares que se deseen abordar. En este caso, la situación de aprendizaje toma forma de una *escape room* en la que los niños y las niñas deberán resolver distintos retos para solucionar un problema mayor. Se ha seleccionado un cuento publicado para abordar en la clase el Objetivo de Desarrollo Sostenible 14, «Vida submarina», enmarcándose como una actividad transversal más en la que profundizar sobre ese tema, que puede afrontarse con facilidad en una clase de la etapa. Resulta imprescindible que las lecturas y tareas que se realicen en los espacios de aprendizaje estén conectadas con los aspectos curriculares que se abordan. Esta propuesta, por tanto, pretende ser una ayuda para reflexionar sobre cómo abordar la comprensión textual en las aulas de Educación Infantil.

<sup>7</sup> Esta situación de aprendizaje se puede encontrar en formato eXeLearning en: [https://descargas.intef.es/recursos\\_educativos/ODES\\_SGOA/Infantil/Prerrequisitos/La\\_caja\\_misteriosa/index.html](https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/Infantil/Prerrequisitos/La_caja_misteriosa/index.html).

#### 4.4.2. Descripción y finalidad de los aprendizajes

La propuesta de esta situación de aprendizaje trata de ofrecer un modelo que el profesorado pueda reproducir, adaptándolo a sus contextos y a las temáticas que se consideren más adecuadas. En este caso, la situación de aprendizaje está relacionada con el mundo submarino (aunque, como se apuntaba, puede utilizarse con otros muchos temas). A través de la resolución de distintos retos, los niños y las niñas deberán enfrentarse a un gran enigma para abrir una caja misteriosa, en la que se esconde una narración en formato escrito o audiovisual. Resolver pequeños retos y enigmas adaptados a las características del alumnado generará escenarios diversos donde poner en marcha distintas destrezas, para lo que la cooperación y la utilización del pensamiento reflexivo serán fundamentales.

La finalidad principal de la situación de aprendizaje es ofrecer oportunidades para adquirir herramientas que permitan acceder a la comprensión textual a través de un planteamiento lúdico, lo que favorece la iniciación en la adquisición de las competencias clave, particularmente, de la competencia en comunicación lingüística. En todo caso, debido al carácter globalizador inherente a la etapa, se propiciarán simultáneamente oportunidades de trabajar con competencias específicas y saberes básicos de todas las áreas.

#### 4.4.3. Secuencia competencial

##### Actividad 1. Un enigmático objeto

##### Descripción de la actividad

Nada más llegar al aula, se crea una atmósfera de misterio y se anima al alumnado a descubrir qué hay nuevo en el espacio de trabajo habitual. En un lugar del aula aparece una caja misteriosa (cofre, caja, etc.) cerrada con cuatro candados numerados. Con ello, se genera cierta expectación y se comienza a indagar sobre cuál podría ser la procedencia de la caja misteriosa y el porqué de aparecer en el aula. Una manera de fomentar la comunicación sería solicitar al alumnado que trate de explicar qué puede significar esa caja, de dónde puede venir, quién puede tener información o pistas sobre ella, etc.

Revisándola, pero sin abrirla, se pueden abordar aspectos relativos a su forma, su color, su tamaño, su estructura y su material; la posibilidad de abrirla; qué elementos tiene (entre ellos los candados); qué cabría en ella, etc. Tras ese proceso dialéctico, los niños y las niñas deben buscar hasta encontrar un pincho de memoria que contenga un texto, preferiblemente rimado, en el que se les traslade un pequeño mensaje en relación con la caja y la forma de abrirla, planteando así el reto de conseguir todas las numeraciones o llaves de los candados. Con ayuda, el alumnado explica cómo se puede abrir la caja misteriosa.

Partiendo de ese texto, se tratará de ayudar al alumnado a acceder al significado utilizando sus hipótesis iniciales. Para ello, se revisará el significado de algunas palabras que pueden ser desconocidas (como *candados*, *instrucciones*, *pistas*, *torcer*, etc.) y se les ayudará a acceder a las ideas principales del texto. Resulta de gran ayuda fijar un objetivo de lectura (por ejemplo, «vamos a intentar averiguar qué nos quiere decir Akbar»), supervisar la comprensión durante la lectura, y ayudar a evaluar la comprensión del texto mediante preguntas (por ejemplo, «¿Sabemos ya qué nos quiere decir Akbar? Igual podemos volver a leerlo a ver si nos queda claro»).

Una vez aclarado que deben ayudar a Akbar a acceder al contenido de esa caja misteriosa abriendo los distintos candados y que, para hacerlo, deben buscar alguna pista por la clase, se les animará a que localicen, en los espacios de aprendizaje, algo que se salga de lo

habitual. Ligeramente escondido en la clase, se habrá dispuesto un sobre de color y de gran tamaño que contenga el primer reto que el alumnado tiene que resolver para abrir el primer candado.

Para ayudar a los alumnos y las alumnas a orientar el trabajo, puede realizarse una ficha acerca del misterioso personaje, en la que se revisen qué cosas les gustaría saber sobre él: ¿quién es?, ¿dónde vive?, ¿qué le ha pasado?, etc.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

En relación con el proceso de alfabetización inicial, el abordaje de la comprensión textual de manera directa es predominante en esta situación de aprendizaje: es necesario aclarar vocabulario, ayudar a extraer las ideas importantes y regular el proceso de comprensión marcando objetivos de lectura, y supervisando y evaluando la misma. Como se plantea para trabajar con alumnado del segundo ciclo, uno de los aspectos fundamentales que se trabaja de manera indirecta es la motivación hacia la lectura, la atención y la escucha activa que, si bien no forman parte estrictamente del proceso de alfabetización, sí que son determinantes para su desarrollo. Asimismo, el trabajo sobre las funciones del lenguaje y el vocabulario son complementarias en esta actividad. La utilización de una ficha del personaje para revisar los objetivos que se plantearán con los distintos retos ayuda a orientar la realización de una narración oral, proporcionando una estructura básica que permita exponer las características de una narración: ¿quién es el protagonista?, ¿cómo es?, ¿de dónde viene?, ¿qué problema tiene y cómo se puede solucionar?

#### Actividad 2. Un poema y un lugar

##### Descripción de la actividad

Encima de la mesa, aparecerá una nota de Akbar, enrollada como un pergamino y atada con una cuerda. En su interior hay un texto en el que se indicarán los pasos a seguir para encontrar un sobre escondido en la clase, que servirá para abrir el primer candado. En este caso, el sobre estará escondido debajo de la papelera de la clase, aunque se pueden plantear otras alternativas. Existe la posibilidad de complicar o facilitar el desarrollo de la actividad añadiendo varias pistas concatenadas o incluso plantear una yincana de pruebas previas hasta encontrar el sobre final. Se utilizará una poesía adaptada de Gloria Fuertes que se titula *Los peces van a la escuela*, donde se hace una referencia clara a la vida en el mar. La idea es que el alumnado deduzca que Akbar vive en el mar, palabra clave para abrir el primer candado.

Después de trabajar la poesía, y una vez se averigüe donde vive Akbar utilizando la hoja de pistas, se procede a apuntar en la ficha del personaje la clave del primer candado. Se puede aprovechar la situación para reforzar el conocimiento de los números, revisar la secuencia numérica y las grafías de los números. Por ejemplo, si es un candado numérico, la clave puede ser el número de letras de la palabra «mar» con lo que se abriría con 00003; si es una llave, pueden proporcionarse cajas numeradas en las que se guarden diferentes llaves, y la que abre el primer candado se guarda en la caja marcada con un tres, etc. Otras opciones son encontrar la llave pegada en el reverso de una postal o una fotografía en la que se vea el mar, o dentro de un cuento sobre el mar que haya en la clase, etc. Finalmente, con la ficha de datos del personaje, se puede optar por abrir el primer candado al finalizar cada reto, o bien, dejar la apertura de todos los candados al concluir todos los retos.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

La comprensión de poemas, canciones, retahílas, etc. es uno de los inicios para abordar la

comprensión textual. Ser capaz de conectar las distintas ideas que componen una poesía facilitará su comprensión y será un buen entrenamiento para enfrentarse a textos más complejos y más largos en el futuro. La realización de este tipo de tareas exige al alumnado fijarse en algunas palabras que aparecen de manera repetida, en este caso la palabra mar. También la utilización de rimas y poemas ayuda al alumnado a desarrollar y entrenar la conciencia de rima y, por tanto, a iniciarse en la toma de conciencia de los sonidos que conforman las palabras.

### Actividad 3. ¿Queréis ver cómo soy?

#### Descripción de la actividad

Se introduce la sesión de la clase recordando la existencia de la caja misteriosa y que aún quedan por abrir tres candados más, iniciando así la búsqueda de la siguiente tarea para resolver el reto. El sobre estará en un lugar de la clase, pero en este caso no habrá mensaje. Aquí podemos aprovechar para dejar el sobre en la silla de aquel alumno o alumna que tenga menos notoriedad en la clase, que cumpla años ese día, o a quien le cueste un poco más la socialización, o en función de las circunstancias que se consideren oportunas. Dentro del sobre aparecerá la frase: «Si mi aspecto quieres intuir, estas piezas debes unir».

Dentro del sobre aparecen cuatro puzles que, a su vez, han de unirse para formar una imagen completa. Con la clase dividida en cuatro grupos se van resolviendo los puzles hasta formar una visión completa del personaje. Si se trabaja con estudiantes poco acostumbrados a la resolución de tareas en grupo, puede contarse con ayuda de otro miembro del profesorado, de familiares o de voluntariado. Puede adaptarse el volumen de tarea en función del tamaño de la clase, pero se recomienda un número par de puzles para facilitar su unión; si el número del alumnado es escaso, se puede usar un puzle en línea.

Cuando se resuelve la imagen, ha de realizarse una descripción de la misma atendiendo a colores, formas, etc., repasando así, de una manera lúdica, distinto contenido del abordado en las clases. Con la hoja de pistas se va rellenando información sobre los aspectos relevantes de la foto y la palabra clave, en este caso, es «caracola». Es importante, llegados a este punto, seguir rellenando la ficha del personaje que se propuso el primer día, para tener presente qué sabemos del misterioso personaje y qué nos queda por saber.

Para abrir el siguiente candado se deben contar las letras de la palabra «caracola». En este caso serían ocho, con lo que el siguiente candado se abrirá con la clave 00008 o eligiendo la llave que se encuentra en la caja número ocho, o con la llave que se encuentra oculta tras la foto o postal de un caracola.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

En este reto el alumnado debe realizar una imagen de gran tamaño a partir de distintas partes. La descripción de imágenes y la creación de una narración a partir de la misma puede ayudar a aprender vocabulario, a estructurar sus ideas y a adquirir estrategias para fijar su atención en determinados detalles. Si trabajamos con alumnado de mayor edad, a partir de los cuatro años, podemos hacer puzles de palabras en el que cada grupo pueda formar una frase describiendo al personaje principal, trabajando de este modo morfosintaxis y conciencia léxica, además de la comprensión de las frases y el texto que se forma con cada una de ellas. Otra variable consiste en la construcción de puzles con pictogramas, o que cada puzle represente una imagen que, al unirse con otras, construyan una frase o un relato, trabajando, además de la representación simbólica, la descripción, la morfología o la narración como forma de expresión.

#### Actividad 4. No voy sin ti, ¿me acompañas?

##### Descripción de la actividad

En esta actividad, de nuevo, vuelve a aparecer un pergamino encima de la mesa. Se lee en voz alta al alumnado y dice lo siguiente: «Nunca viajo sin alguien que me acompañe. Si queréis adivinar con quien voy, escuchad con mucha atención y al sobre con la adivinanza dadle solución».

De nuevo se les propone que busquen un sobre y recordamos que, con este, ya abriremos el tercer candado y que nos queda muy poco para saber qué hay dentro de la caja misteriosa.

Para facilitar la comprensión de la adivinanza y que el alumnado pueda acceder a su significado y resolverla, se puede acompañar la poesía o adivinanza de distintos fragmentos de una ballena. Una vez recitada varias veces, es necesario ir abordando cada verso de la adivinanza, explicando y ayudando a comprender qué significa, aprovechando así la situación para explicar que las ballenas son una especie en extinción. En el caso del verso que indica «Es capaz de elevar agua al cielo, que expulsa alto por un agujero», se puede explicar que ese agujero tiene nombre y que se llama «espiráculo».

De nuevo se va completando la información de la hoja de pistas, donde se recoge la información que hemos obtenido durante el reto de la poesía o adivinanza en función de las aportaciones.

Una vez se tenga organizada la información, damos respuesta a la pregunta *¿qué es?* rellenando la ficha del personaje con los datos que hemos obtenido en el reto, y obtenemos con ello la clave. De nuevo es el número de letras de la solución de la adivinanza (ballena), con lo que la solución a este reto sería el número siete, dando lugar a la clave 00007, o a la llave guardada en la caja número siete o pegada en el reverso de la imagen de una ballena, etc.

##### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

La comprensión de adivinanzas es una de las tareas iniciales más genuinas de comprensión textual, que se puede trabajar con el alumnado de menor edad: seguir el hilo conductor de cada oración y acceder al significado global que nos quieren transmitir es fundamental para resolver una adivinanza. Asimismo, la iniciación en el lenguaje figurado ayuda a profundizar en vocabulario literario y estimula la imaginación. También, la utilización de adivinanzas que esconden el nombre de aquello que deben averiguar oculto entre otras palabras supone un primer acercamiento a la atención focalizada en los elementos menores del lenguaje, como sílabas y fonemas. En este sentido, la utilización de adivinanzas rimadas ayuda además al abordaje indirecto de la conciencia de rima.

#### Actividad 5. ¿Qué cosas sobran en nuestros mares?

##### Descripción de la actividad

Llegados a este punto conviene revisar la ficha del personaje que se elaboró el primer día, para tener presente qué cosas se conocen ya sobre el personaje misterioso y ver qué otras cosas se necesitarían saber. En este caso, quedará por saber qué es lo que ha ocurrido con Akbar. Teniendo la meta presente, se debe animar al alumnado a localizar el sobre con el último reto. Para abordarlo, deben reflexionar sobre la importancia del reciclado y de evitar el vertido de plásticos en los mares. Para ello, se utiliza un cortometraje llamado *Lemon*, elaborado por la

Fundación Reina Sofía, cuyo fin es concienciar sobre el cuidado del medio ambiente. Al tratarse de un vídeo, se puede presentar el reto en un sobre con una hoja en la que aparezca el enlace, unas palabras para realizar la búsqueda en YouTube o un código QR que redirija al mismo.

Es importante que se les ayude a acceder al significado de la historia que verán. En primer lugar, es necesario marcar un objetivo para el visionado, que puede ser, por ejemplo, adivinar cuál es el problema del que habla Akbar. Durante el visionado, es importante que, sin realizar excesivas interrupciones, se les ayude a fijarse en los elementos más relevantes: «Mirad cuánta basura...fijaos en que la gaviota ha cogido un tapón de plástico y ¡ay!, pero si tiene el nido lleno de botes vacíos...». Al finalizar, es importante fomentar la reflexión sobre el visionado para resolver el reto planteado: ¿cuál es el problema?, ¿se puede hacer algo para solucionarlo?

Con este reto se va rellenando la última hoja de pistas (¿qué sucede donde vive?), anotando todas aquellas cuestiones que pueden preocupar a Akbar, después de haber visto el vídeo y sabiendo que vive en el mar. En este caso, la palabra basura será la clave para abrir el último candado de la caja misteriosa, y así lo indicaremos en la ficha del personaje.

Por tanto, el cuarto y último candado se abrirá con el código correspondiente al número de letras que componen la palabra basura (00006), con la llave que se encuentra en la caja seis, o con una llave que se ha escondido en la base de la papelera del aula. De nuevo, en función de lo que se haya decidido antes, se abrirá el candado al finalizar el reto o se esperará a la última actividad para abrir todos los candados de la caja misteriosa.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

En este último reto, deben visualizar comprensivamente una pequeña narración en forma de vídeo. Guiar la comprensión de estructuras narrativas, independientemente del formato en que se presenten, es una interesante forma de ayudar a comprender al alumnado. Se puede tratar la narración audiovisual de igual forma que si se tratara de formato escrito: se presentan objetivos y se supervisa (ayudando a los niños y a las niñas a fijarse en detalles relevantes) que sean capaces de comprender lo que ocurre en la pantalla. En este caso, deben observar y comprender el problema que presenta el vídeo: la contaminación por plástico de los mares es un problema para los animales. A partir de aquí, se pueden generar múltiples cuestiones que los ayuden a conectar con sus vivencias o con distintos aspectos que se quieran abordar. En el caso que nos ocupa, este reto ayuda al alumnado a situarse ante la lectura que se encontrarán cuando abran la caja misteriosa.

#### Actividad 6. Abrimos la caja

##### Descripción de la actividad

Cuando el último reto se ha resuelto, es el momento de abrir el último candado repasando los números de los demás cerrojos y revisando cómo se han ido resolviendo los retos anteriores. El desarrollo de esta actividad dependerá de si se ha decidido abrir los candados al final de cada reto o se ha dejado su apertura para este momento. No obstante, esta actividad será de gran relevancia, puesto que ayudará a la comprensión de la lectura o visionado del cuento que se encuentra dentro de la caja.

En este caso se trata del cuento *El Caracol y la Ballena* (2018), de Julia Donaldson y Axel Scheffler, si bien puede plantearse con cualquier otro cuento. El propuesto dispone, además, de una versión cinematográfica (*El Caracol y la Ballena y otros cuentos del mar*, 2021). Ya se habrá creado una gran expectación porque conocen a los personajes y saben cuáles

son los problemas que se encontrarán. Conocer estos elementos ayudará a los niños y a las niñas a profundizar en el nivel de comprensión de la lectura a la que se enfrentan. Ir dando ayudas durante la lectura para supervisar la comprensión, solucionar posibles ambigüedades para explicar vocabulario no conocido y reflexionar sobre las conclusiones de la lectura son elementos que ayudan a acceder a la comprensión.

#### Intencionalidad de la actividad en relación con la alfabetización inicial

En relación al proceso de alfabetización inicial, en esta actividad el alumnado podrá abordar cuestiones netamente relacionadas con la comprensión textual mediada por un libro. En primer lugar, el repaso de la ficha del personaje generado al comienzo de la situación de aprendizaje ayudará a revisar dos cuestiones fundamentales para orientar la comprensión. Así conocerá los personajes principales del cuento y su título y orientará la lectura relacionándola con lo que se ha ido investigando a lo largo de los distintos retos. En segundo lugar, la lectura en voz alta del texto, ofreciendo distintas ayudas (como las que se mostraron en el capítulo 2 de esta guía), hace posible alcanzar un nivel de comprensión más profundo, especialmente cuando se conecta con las inquietudes del alumnado, se verbalizan los pensamientos de quien lee y se aclara el vocabulario difícil. Finalmente, la lectura compartida de cuentos ofrece una interesante oportunidad para aprender vocabulario o relaciones entre palabras, brinda modelos de lectura y de estructuras gramaticales correctas y complejas, y ayuda al alumnado a fijarse en los detalles de las imágenes y a disfrutar de la cultura escrita.

### 4.5. La lengua escrita fuera de la escuela: familia y bibliotecas

En el transcurso de las páginas que constituyen el capítulo 4 se han tratado de mostrar distintas actividades que implican a la familia en el desarrollo de diversas situaciones de aprendizaje, como una forma de involucrar, de manera conjunta, a los distintos contextos donde el alumnado crece, pero también como una forma de profundizar en los aprendizajes y lograr que estos puedan ser más duraderos.

Como señalamos en el capítulo 2 de esta guía, el proceso de alfabetización es muy complejo y dilatado en el tiempo: comienza en los contextos familiares, se desarrolla durante toda la vida y recibe influencias de muy distintos ámbitos, a veces ajenos a lo escolar. Como también se apuntaba, el valor que los contextos comunitarios y la familia otorga a la cultura escrita es determinante en los procesos de alfabetización; por ello, si la escuela quiere alcanzar el éxito en el aprendizaje de la lengua escrita, debe colaborar estrechamente con los demás entornos donde los niños y las niñas se desarrollan.

Colaborar con las familias, en general, y en este ámbito, en particular, pasa por asegurarse de que sabrán realizar las tareas que se les demanda, dotándoles de las estrategias necesarias para que puedan hacerlo, si es preciso. No se trata, por tanto, de solicitar implicación, sino de hacerlas participar de manera colaborativa en el progreso del alumnado, para ayudarnos mutuamente en el proceso.

En las próximas líneas se ofrecerán algunas ayudas y pistas sobre cómo estrechar los lazos entre escuela-familia-comunidad. Para ello se han estructurado distintas actuaciones en torno a las grandes dimensiones que conforman esta propuesta integral.

#### La lengua escrita sirve para...

Aprender que la lengua escrita responde a múltiples funciones exige ofrecer también múltiples

oportunidades para que los niños y las niñas interactúen con ella a través de distintos soportes. Implicar a las familias en la creación de recetarios, cuadernos o libros viajeros, o en el envío o recepción de correos electrónicos y cartas sobre asuntos abordados en clase, pueden ser fórmulas sencillas para implicar a las familias en este proceso.

En el ámbito del hogar puede resultar de interés animar a las familias a que sigan recetas con sus hijos e hijas; que les enseñen las instrucciones para construir algo; cómo hacer la lista de la compra; cómo leer el periódico, revistas o libros, o cómo escribir un mensaje para informar a los abuelos y abuelas de cómo han pasado el día, estimulando así su interés hacia la lengua escrita y sus distintas funciones.

### Hablar, jugar, dibujar

La estimulación lingüística, como se mostró con anterioridad, es uno de los elementos centrales dentro del proceso de alfabetización inicial. Por ello, ayudar a las familias a enriquecer los contextos de interacción para que sean altamente estimulantes a nivel comunicativo-lingüístico es una acción de gran interés, especialmente en contextos poco favorecidos a nivel sociocultural. A continuación, se presentan algunas propuestas:

- Animar a las familias a crear situaciones comunicativas con las personas de su entorno cercano. Escuchar de manera activa lo que tienen que contar, dejando tiempo para que puedan expresarse libremente, sin interrumpirles ni corregirles directamente. En este sentido, enseñar a las familias a corregir de manera indirecta es de gran importancia como, por ejemplo, mediante la utilización de expansiones y reformulaciones, lo que evita generar situaciones de frustración, especialmente para quienes tienen dificultades en el desarrollo de su lenguaje.
- Explicar a las familias la relevancia de hablar con sus hijos e hijas, contarles historias, explicarles cuestiones de la vida cotidiana, utilizando un vocabulario rico con construcciones gramaticales complejas y variadas, o simplemente nombrar los objetos presentes en los sitios que visitamos, como el supermercado o el parque. En este sentido, es necesario recordar a las familias que, aunque es lógico que cometan errores en el lenguaje y que estos nos parezcan adorables, es necesario que las personas adultas proporcionemos modelos correctos y que no se instaure ese habla infantil como parte del modelo lingüístico.
- Recordar a las familias que proporcionen oportunidades y opciones para jugar de manera libre, representando situaciones imaginarias y, en la medida de lo posible, que se sumen a sus juegos. También, deben favorecer el dibujo como forma de expresión y creación, con libertad en la elección de colores, formas y temáticas. El fomento desde la familia de sus tareas de creación genera contextos de interacción muy interesantes para el desarrollo infantil.
- La lectura compartida de cuentos en el hogar ayuda a los niños y a las niñas a relacionarse con la cultura escrita de manera altamente afectiva y amena. En este sentido, es recomendable recordar a las familias que, en estas primeras edades, leer cuentos no puede constituirse como una tarea obligatoria, sino que debe enmarcarse en situaciones de disfrute. Por ello, es importante resaltar que la hora del cuento no tiene por qué situarse antes de ir a la cama; cualquier otro momento del día en el que las familias puedan interactuar de manera relajada y tranquila con los cuentos puede ser una buena ocasión.
- Visitar bibliotecas infantiles es una actividad familiar interesante por varios motivos:

en primer lugar, nos provee de material impreso que no siempre se podría adquirir; en segundo lugar, puede ofrecer asesoramiento sobre distintos tipos de libros, títulos, novedades, etc., y, en tercer lugar, las bibliotecas públicas infantiles suelen realizar actividades como cuentacuentos, talleres, etc. de gran interés para el desarrollo lingüístico y disponen, además, de información complementaria sobre otras actividades similares que se realizan en la ciudad.

### La enseñanza del sistema de escritura: el código y la conciencia fonológica

Aprender a leer y a escribir no es un objetivo explícito de la etapa de Educación Infantil. Es un hecho que muchas familias pueden ignorar, y el hecho de que el alumnado de cinco años no sepa leer aún suele ser fuente de preocupación, malestar y, en ocasiones, de presión al contexto escolar. Por ello, es fundamental explicar a las familias qué es la alfabetización inicial, y cómo se va a acometer, para evitar situaciones no deseables.

Entre otras cuestiones, se puede animar a las familias a realizar tareas y situaciones lúdicas que impliquen jugar con los sonidos que conforman las palabras: juegos como el veoveo; palabras encadenadas; hacer rimas, cantar canciones y poesías; inventar poesías enfatizando las rimas finales; alentando a los pequeños y a las pequeñas a crear sus propias canciones y rimas; realizar juegos que supongan la memorización de palabras, o su recuperación rápida, o la denominación automática de objetos, o reflexionar sobre por qué sonidos comienzan los nombres de las personas que viven en casa (si suenan igual o diferente, si suenan más largos o más cortos, etc.) son actividades más productivas que abordan la adquisición del código en el ámbito del hogar. No obstante, si lo consideran oportuno, reconocer algunas letras que forman parte de las palabras más significativas en su contexto, satisfacer su curiosidad cuando preguntan «qué pone ahí», o dejarles experimentar libremente con tareas de lectura y escritura (como tomar notas o hacer la lista de la compra) sin corregirles ni presionarles, aunque no sepan aún escribir en un sentido canónico, pueden ser buenas opciones. En todo caso, es necesario recordar la importancia de caminar en la misma dirección que la escuela en este proceso de enseñanza-aprendizaje y, al menos, mantener enfoques similares en el abordaje de las tareas de lectura y escritura.

### La comprensión textual

Como se ha mencionado anteriormente, si el desarrollo del lenguaje oral se observa como un logro espontáneo y se corre el riesgo de que no se perciba la necesidad de enriquecerlo, con la comprensión textual pasa algo similar. En muchas ocasiones se da por supuesto que los niños y niñas comprenden lo que ven, lo que oyen o lo que leen o les leen, pero no siempre es así. Sin embargo, igual que desde el colegio se pueden realizar acciones dirigidas a ayudar no solo a comprender, sino a aprender a comprender, también desde el ámbito familiar se puede ayudar a este proceso. Algunas actividades que pueden incidir en ello son las siguientes:

- Conversar de manera genuina, propiciando que aumenten sus tiempos de atención en el discurso oral o se centren en lo relevante.
- Acompañarlos en el visionado de películas, cortometrajes, etc. explicándoles lo que ocurre y resolviendo sus dudas sobre lo que ven.
- Jugar a las adivinanzas o contar chistes que tienen alguna palabra oculta y que han de encontrar.

- Comentar los cuentos que se leen de manera compartida, resaltando lo más interesante para cada persona. Hablar sobre los cuentos conectándolos con situaciones de la vida cotidiana o referirse a las mismas desde las historias de los cuentos («Hay que cortarse las uñas para no ser como el brujo Camuñas que nunca, nunca, nunca, se corta las uñas») y de los textos informativos («¿Te acuerdas de que las nubes son oscuras porque tienen muchos cristales de hielo y gotas de agua y no dejan pasar el sol? Lo leímos el otro día»).
- Dibujar conjuntamente lo que se ha visto en los cuentos o lo más divertido.
- Es preferible evitar preguntas explícitas que les exijan resumir lo que han escuchado, visto u oído. Garantizar que la interacción con los textos sea placentera es lo prioritario; por ello, es mejor eliminar todo aquello que pueda generar incomodidad o malestar.

### Proveer de material impreso

Una de las cuestiones que se ha ido apuntando a lo largo de las situaciones de aprendizaje que constituyen este capítulo 4 es la importancia de que los distintos espacios dedicados a la alfabetización (como el espacio para el juego simbólico o el rincón de la biblioteca) estén relacionados con los temas que se estén abordando en cada momento. En este sentido, aunque disponer de bibliotecas escolares extensas que permitan abordar todas las temáticas posibles sería lo ideal, no siempre es factible contar con el material impreso que nos gustaría. No por ello se debe renunciar a esta idea, ni pensarla como algo complejo: hay docentes y familias que disponen de fondos de lectura variados que pueden prestar para abordar un tema concreto, o se pueden alcanzar acuerdos de préstamo con colegios o bibliotecas cercanas.

Los programas de préstamo bibliotecario o el intercambio de libros ayudarán a las familias a aumentar el repertorio de textos que pueden leer en casa. Crear baúles, mochilas o maletas viajeras que las familias puedan llevar a sus casas, con textos seleccionados para afrontar distintos temas, es una opción interesante para ayudar a las familias con menos recursos para acceder al material impreso.

Y, sin duda, es fundamental tener en cuenta que las bibliotecas son recursos educativos de gran relevancia: pueden ofrecer a centros y familias estrategias y guías para seleccionar material, favorecen las prácticas lectoras variadas, pueden ayudar con el acceso al material de lectura y a crear comunidades lectoras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRÍA, J. (2006): «Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades (20 años después)», *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), pp. 93-111.
- AMO, D.; PRINSLOO, P.; ALIER, M.; FONSECA D.; TORRES KOMPER, R.; CANALETA, X.; Y HERRERO-MARTÍN, J. (2021): «Local Technology to Enhance Data Privacy and Security in Educational Technology», *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 7(2), pp. 262-273. Disponible en: <<https://doi.org/10.9781/ijimai.2021.11.006>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- ARNAIZ, P.; ESCARBAJAL, A.; ALCARAZ, S.; Y DE HARO, R. (2021): «Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión», *Revista de Educación*, 393, pp. 37-67. Disponible en: <<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2021/393/393-2.html>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- ATILES, J. T.; ALMODÓVAR, M.; CHAVARRÍA VARGAS, A.; DIAS, M. J.; Y ZÚÑIGA LEÓN, I. M. (2021): «International responses to COVID-19: challenges faced by early childhood professionals», *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), pp. 66-78. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872674>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- BARRATT-PUGH, C.; RUSCOE, A.; Y FELLOWES, J. (2021): «Motivation to Write: Conversations with Emergent Writers», *Early Childhood Education Journal*, 49, pp. 223-234. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01061-5>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- BAUSELA, E. (2019): «¿Qué papel tiene la asistencia a Educación Infantil en la predicción del rendimiento matemático en PISA?», *Magister*, 31(1), pp. 9-16. Disponible en: <<https://doi.org/10.17811/msg.31.1.2019.9-16>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- BECK, I.L.; MCKEOWN, M.G.; Y KUCAN, L. (2013): *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2nd ed.). The Guilford Press.
- BEJARANO, J. (2010): «El currículum de la Educación Infantil». En J. GIMENO, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata, pp. 399-420.
- BINGHAM, G. E.; QUINN, M. F.; MCROY, K.; ZHANG, X.; Y GERDE, H. K. (2018): «Integrating writing into the early childhood curriculum: A frame for intentional and meaningful writing experiences», *Early Childhood Education Journal*, 46(6), pp. 601-611. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10643-018-0894-x>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- BINGHAM, S.; Y WHITEBREAD, D. (2018): «School readiness in Europe: Issues and evidence». En M. FLEER y B. VAN OERS, *International handbook of early childhood education*. Springer, pp. 363-391.
- BLEWITT, P.; Y LANGAN, R. (2016): «Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement», *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, pp. 404-410. Disponible en: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27378488/>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2001): «Los centros educativos como organizaciones que aprenden Una mirada crítica», *Contexto Educativo: Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecno-*

logías, 3(18). Disponible en: <[https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/28068579\\_Los-centros-educativos-como-organizaciones-que-aprenden-Una-mirada-critica/links/55c1e0ce08aed9dff2a5794f/Los-centros-educativos-como-organizaciones-que-aprenden-Una-mirada-critica](https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/28068579_Los-centros-educativos-como-organizaciones-que-aprenden-Una-mirada-critica/links/55c1e0ce08aed9dff2a5794f/Los-centros-educativos-como-organizaciones-que-aprenden-Una-mirada-critica)>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

BORKO, H.; ROBERTS, S. A.; Y SHAVELSON, R. (2008): «Teachers' Decision Making: from Alan J. Bishop to today». En P. CLARSON y N. PRESMEG (eds.), *Critical issues in Mathematics Education*. Springer.

BRIS, M. M. (2000): Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, pp. 103–117.

BRUNER, J. (1986): *El habla del niño*. Paidós.

— (1991): *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.

— (2004): *Realidad mental y mundos posibles*. Alianza Editorial.

BYRNES, J.; Y WASIK, B. A. (2009): «Picture this: Using photography as a learning tool in early childhood classrooms», *Childhood education*, 85(4), pp. 243-248. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/00094056.2009.10523090>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

CANFIELD, C. F.; SEERY, A.; WEISLEDER, A.; WORKMAN, C.; CATES, C. B.; ROBY, E.; ... Y MENDELSON, A. (2020): «Encouraging parent-child book sharing: Potential additive benefits of literacy promotion in health care and the community», *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), pp. 221-229. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.11.002>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

CARREIRAS, M.; SEGHER, M. L.; BAQUERO, S.; ESTÉVEZ, A.; LOZANO, A.; DEVLIN, J. T.; Y PRICE, C. J. (2009): «An anatomical signature for literacy», *Nature*, 461(7266), pp. 983-986. Disponible en: <<https://www.nature.com/articles/nature08461>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

CASTELLS, M. (2006): *La sociedad red, una visión global*. Alianza Editorial.

CASTLES, A. Y COLTHEART, M. (1993). «Varieties of developmental dyslexia», *Cognition*, 47(2), pp. 149-180.

— (1996): «Cognitive Correlates of Developmental Surface Dyslexia: A Single Case Study», *Cognitive Neuropsychology*, 13(1), pp. 25-50.

— (2004): «Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?», *Cognition*, 91(1), pp. 77-111.

CASTLES, A.; RASTLE, K.; Y NATION, K. (2018): «Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert», *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), pp. 5-51. Disponible en: <<https://doi.org/10.1177/1529100618772271>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

CECIL, N.L.; LOZANO, A.S. Y CHAPLIN, M. (2020): *Striking a Balance. A comprehensive Approach to Early Literacy*. Routledge.

CLEMENTE, M. (1987): «Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos», *Infancia y aprendizaje*, 10(37), pp. 11-18. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/02103702.1987.10822144>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

- (2004): *Lectura y Cultura Escrita*. Morata.
- (2008): *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Pirámide.
- COLTHEART, M. (1980): «Reading phonological recoding and deep dyslexia». En M. COLTHEART, K. PATTERSON Y J.C. MARSHALL (Eds.). *Deep dyslexia*. Routledge, pp. 197-226.
- (2005): «Modeling Reading: The Dual-Route Approach». En M.J. SNOWLING Y C. HULME, *The Science of Reading: A Handbook*. Blackwell Publishing, pp 6-23.
- (2006): «Dual route and connectionist model of reading: an overview», *London Review of Education*. 4(1), pp. 5-17.
- CUBAN, L. (2013): «Why So Many Structural Changes in Schools and So Little Reform in Teaching Practice?», *Journal of Educational Administration*, 51(2), pp. 109-125. Disponible en: <<https://doi.org/10.1108/09578231311304661>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- CUETOS, F. (2012): *Neurociencia del lenguaje*. Editorial Panamericana.
- CUNNINGHAM, A.C.; Y ZIBULSKY, J. (2015): *Book Smart: How to Develop and Support Successful, Motivated Readers*. Oxford University Press.
- DAVIS, BRENT.; Y SUMARA, D. J. (2006): *Complexity and education: inquiries into learning, teaching, and research*. Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en: <<https://www.routledge.com/Complexity-and-Education-Inquiries-Into-Learning-Teaching-and-Research/Davis-Sumara/p/book/9780805859355>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- DEFIOR, S. Y SERRANO, F. (2011): «Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia», *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), pp. 79-94.
- (2012): «Dislexia en español: bases para su tratamiento y diagnóstico. En E. MATUTE Y S. GUAJARDO (Eds.)». *Dislexia. Definición e intervención en hispanohablantes*. MyM, pp. 15-35.
- (2014): «Diachronic and synchronic aspects of Spanish: the relationship with literacy acquisition/Aspectos diacrónicos y sincrónicos del español: relación con la adquisición del lenguaje escrito», *Estudios de Psicología*, 35(3), pp. 450-475. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/02109395.2014.974422>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- DEFIOR, S.; SERRANO, F.; Y GUTIÉRREZ, N. (2015): *Dificultades específicas de aprendizaje*. Síntesis.
- DEHAENE, S. (2015): *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. S. XX Editores.
- (2018): *El cerebro lector*. S.XXI Editores.
- DEHAENE, S.; COHEN, L.; MORAIS, J.; Y KOLINSKY, R. (2015): «Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition», *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), pp. 234-244.
- DEHAENE, S.; PEGADO, F.; BRAGA, L. W.; VENTURA, P.; NUNES FILHO, G.; JOBERT, A.; ... Y COHEN, L. (2010): «How learning to read changes the cortical networks for vision and language», *Science*, 330(6009), pp. 1359-1364. Disponible en: <<https://www.science.org/doi/10.1126/science.1194140>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

- DENNIS, L.R. Y VOTTELER, N.K. (2013): «Preschool Teachers and Children's Emergent Writing: Supporting Diverse Learners», *Early Childhood Education Journal*, 41(6), PP. 439-446.
- DOMÍNGUEZ, A. B. Y CLEMENTE, M. (1993): «¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico?», *Comunicación, lenguaje y educación*, 5(19-20), pp. 171-181. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/02147033.1993.10821096>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- DROUIN, M. Y HARMON, J. (2009): «Name writing and letter knowledge in preschoolers: Incongruities in skills and the usefulness of name writing as a developmental indicator», *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), pp. 263-270.
- DYSON, A. H. (2020): «“We're Playing Sisters, on Paper!": children composing on graphic playgrounds», *Literacy*, 54(2), pp. 3-12. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/lit.12214>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- EHRI, L. C. (2020): «The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction», *Reading Research Quarterly*, 55, pp. S45-S60. Disponible en: <<https://doi.org/10.1002/rrq.334>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- ENZ, B.J. Y STAMM, J. (2015): «The parent's role in developing children's comprehension». En A. DEBRUIN-PAREKI, A. VAN KLEECH, Y S. GEAR, *Developing Early Comprehension. Laying the Foundations for Reading Success* (Libro electrónico). Paul H. Brookes Publishing Co.
- ESPE-SHERWINDT, M. (2019): «De la investigación a la práctica: Trabajando con familias en “El mundo real” de la intervención en Atención Temprana». En C.T. ESCORCIA y L. RODRÍGUEZ (Eds.). *Prácticas de Atención Temprana centradas en la familia y en entornos naturales*. UNED, pp. 95-114.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2020): *Eurydice Brief. Equity in school in Europe: Structures, policies and student performance*. Publications Office of the European Union.
- EURYDICE (2019): *Compulsory education in Europe 19/20. Eurydice Facts and Figures*. Publications Office of the European Union.
- EVANS, M. A.; NOWAK, S.; BUREK, B.; Y WILLOUGHBY, D.(2017): «The effect of alphabet eBooks and paper books on preschoolers' behavior: An analysis over repeated readings», *Early Childhood Research Quarterly*, 40, pp. 1-12. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.02.002>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- FABER, J. M. Y VISSCHER, A. J. (2018): «The effects of a digital formative assessment tool on spelling achievement: Results of a randomized experiment», *Computers and Education*, 122 (March), pp. 1-8. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.008>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.(2018): *Más escuela y menos aula: la innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Morata.
- FINGERET, L. (2008): «March of the penguins: Building knowledge in a kindergarten classroom», *The Reading Teacher*, 62(2), pp. 96-103.
- FINKBEINER, M. Y COLTHEART, M. (2009): «Letter recognition: From perception to representation», *Cognitive neuropsychology*, 26(1), pp. 1-6.

- FOORMAN, B. R.; PETSCHER, Y.; Y HERRERA, S. (2018): «Unique and common effects of decoding and language factors in predicting reading comprehension in grades 1–10», *Learning and Individual Differences*, 63, pp. 12-23. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.011>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- FRANCO, J.; ORELLANA, M. F.; Y FRANKE, M. L. (2019): «Castillo blueprint’: How young children in multilingual contexts demonstrate and extend literacy and numeracy practices in play», *Journal of Early Childhood Literacy*, (en línea first). Disponible en: <<https://doi.org/10.1177/1468798419841430>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- FRANKEL, K. K.; BECKER, B. L.; ROWE, M. W.; Y PEARSON, P. D. (2016): «From “what is reading?” to what is literacy?», *Journal of Education*, 196(3), pp. 7-17. Disponible en: <<https://doi.org/10.1177/002205741619600303>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- GERAGHTY, K.; WAXMAN, S.R.; Y GELMAN, S.A. (2014): «Learning words from pictures: 15- and 17-month-old infants appreciate the referential and symbolic links among words, pictures, and objects», *Cognitive Development*, 32(1), pp. 1–11. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.04.003>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- GERDE, H. K.; BINGHAM, G.E.; Y PENDERGAST, M.L. (2015): «Reliability and Validity of the Writing Resources and Interactions in Teaching Environments (WRITE) for Preschool Classrooms», *Early Childhood Research Quarterly*, 31(1), pp. 34–46. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.008>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- GONZÁLEZ, M. J. Y DELGADO, M. (2009): «Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal», *Infancia y aprendizaje*, 32(3), pp. 265-276. Disponible en: <<https://doi.org/10.1174/021037009788964114>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- GOUGH, P. (1993): «The beginning of decoding», *Reading and Writing*, 5, pp. 181-192.
- (1996): «How Children Learn to Read and Why They Fail», *Annals of Dyslexia*, 46(1), pp. 3-20.
- GOUGH, P. Y TUNMER, W. (1986): «Decoding, reading, and reading disability», *Remedial and Special Education*, p. 7.
- GRANDE, P. Y GONZÁLEZ, M. M. (2015): «La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia», *Tendencias pedagógicas*, 26, pp. 145-162.
- GUITERT, M.; ROMEU, T.; Y BAZTÁN, P. (2021): «The digital competence framework for primary and secondary schools in Europe», *European Journal of Education*, 56(1), pp. 133–149. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/ejed.12430>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- GUO, Y.; SUN, S.; PURANIK, C.; Y BREIT-SMITH, A. (2018): «Profiles of emergent writing skills among preschool children», *Child y Youth Care Forum*, 47(3), pp. 421-442. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10566-018-9438-1>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- GUTIÉRREZ, N. Y JIMÉNEZ, J.E.(2019): «Modelo de respuesta a la intervención y lectura: estrategias instruccionales basadas en la evidencia científica». En J.E. JIMÉNEZ (Ed.), *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades*

*específicas de aprendizaje*. Pirámide.

GUTIÉRREZ-FRESNEDA, R. Y DÍAZ-MEDIAVILLA, A. (2017): «Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura», *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), pp. 30-45.

— (2015): «Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades», *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(4), pp. 43-60.

HALL-KENYON, K. M.; CULATTA, B.; Y DUKE, N. (2015): «Building emergent comprehension through informational texts», *Developing early comprehension: Laying the foundation for reading success*, pp. 93-114.

HARGREAVES, A. (1993): «Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture. En J. W. LITTLE y M.W. McLAUGHLIN (eds.)», *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts*. Teachers College Press, pp. 51-76.

HECKMAN, J. (2015): *Four Big Benefits of Investing in Early Childhood Development*. The Heckman Equation.

— (2016): *There's more to gain by taking a comprehensive approach to early childhood development*. The Heckman Equation.

— (2017): *Quality birth-to-five early childhood education delivers the greatest return on investment*. The Heckman Equation.

HEIDLAGE, J. K.; CUNNINGHAM, J. E.; KAISER, A. P.; TRIVETTE, C. M.; BARTON, E. E.; FREY, J. R.; Y ROBERTS, M. Y. (2020): «The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis», *Early Childhood Research Quarterly*, 50, pp. 6-23. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.006>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

HILBERT, D. D. Y EIS, S.D. (2014): «Early Intervention for Emergent Literacy Development in a Collaborative Community Pre-Kindergarten», *Early Childhood Education Journal*, 42(2), pp. 105-113. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10643-013-0588-3>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

HOENIG, L. (2020): «From Parent to Patron: Stressing Early Literacy to New Parents», *Children and Libraries*, 18(1), pp. 31-32. Disponible en: <<https://doi.org/10.5860/cal.18.1.31>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

HONG, S. B.; BRODERICK, J. T.; Y MCAULIFFE, C. M. (2021): «Drawing to learn: A classroom case study», *Early Childhood Education Journal*, 49(1), pp. 15-25. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01041-9>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

HOOVER, W. Y GOUGH, P. (1990): «The simple view of reading», *Reading and Writing*, 2, pp. 127-160. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/BF00401799>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

IBÁÑEZ, P. Y MUDARRA, M.J. (2014): *Atención Temprana. Diagnóstico e intervención psicopedagógica*. UNED.

ILOMÄKI, L.; PAAVOLA, S.; LAKKALA, M.; Y KANTOSALO, A. (2016): «Digital competence – an emergent

- boundary concept for policy and educational research», *Education and Information Technologies*, 21(3), pp. 655–679. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- JACKSON, E.; LEITÃO, S.; CLAESSEN, M.; Y BOYES, M. (2020): «Working, Declarative, and Procedural Memory in Children with Developmental Language Disorder», *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(12), pp. 4162-4178. Disponible en: <[https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-20-00135](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00135)>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- JIMÉNEZ, J.E. (Ed.) (2019): *Modelo de Respuesta a la Intervención: un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Narcea.
- JONES, M. E. Y CHRISTENSEN, A. E. (2023): *Constructing Strong Foundations of Early Literacy*. Routledge.
- JUSTICE, L. M.; JIANG, H.; Y STRASSER, K. (2018): «Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth?», *Early Childhood Research Quarterly*, 42, pp. 79-92. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- KALOGIANNAKIS, M.; NIRGIANAKI, G. M.; Y PAPADAKIS, S. (2018): «Teaching magnetism to preschool children: The effectiveness of picture story reading», *Early Childhood Education Journal*, 46(5), pp. 535-546. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10643-017-0884-4>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- KENDEOU, P.; LYNCH, J. S.; VAN DEN BROEK, P.; ESPIN, C. A.; WHITE, M. J.; Y KREMER, K. E. (2005): «Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening», *Early Childhood Education Journal*, 33(2), pp. 91-98. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10643-005-0030-6>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- KENDEOU, P.; VAN DEN BROEK, P.; HELDER, A.; Y KARLSSON, J. (2014): «A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties», *Learning disabilities research y practice*, 29(1), pp. 10-16. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- KERCKAERT, S.; VANDERLINDE, R.; Y VAN BRAAK, J. (2015): «The role of ICT in early childhood education: Scale development and research on ICT use and influencing factors», *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), pp. 183–199. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016804>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- KIM, O.; KENDEOU, P.; VAN DEN BROEK, P.; WHITE, M.J.; Y KREMER, K. (2008): «Cat, Rat, and Rugsrats: Narrative Comprehension in Young Children with Down Syndrome», *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20 (4), pp. 337–351.
- KINTSCH, W. Y RAWSON, K.A (2005): «Comprehension, en M.J. Snowling y C. Hulme», *The science of Reading: a handbook*. Blackwell Publishing, pp. 206-226.
- KINTSCH, W (1998): *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- LANGUAGE AND READING RESEARCH CONSORTIUM; JIANG, H.; Y LOGAN, J. (2019): «Improving reading comprehension in the primary grades: Mediated effects of a language-focused classroom intervention», *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(8), pp. 2812-2828. Disponible en: <[https://doi.org/10.1044/2019\\_JSLHR-L-19-0015](https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-19-0015)>. [Consulta:

26 de junio de 2023].

LANKSHEAR, C. Y KNOBEL, M. (2012): *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Morata.

LEU, D. J.; KINZER, C. K.; COIRO, J.; CASTEK, J.; Y HENRY, L. A. (2017): «New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment», *Journal of Education*, 197(2), pp. 1-18. Disponible en: <<https://doi.org/10.1177/002205741719700202>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

LEVIN, V.S. (2021): *Teach Smarter. Literacy Strategies for Early Childhood Teachers*. Wiley.

LEVINE, D.; PACE, A.; LUO, R.; HIRSH-PASAK, K.; MICHNICK GOLINKOFF, R.; DE VILLIERS, J.; IGLESIAS, A.; Y SWEIG WILSON, H. (2020): «Evaluating socioeconomic gaps in preschoolers' vocabulary, syntax and language process skills with the Quick Interactive Language Screener (QUILS)», *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), pp. 114-128. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.11.006>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, 340, pp. 122868-122953.

LINDSTROM, D. L. Y NIEDERHAUSER, D. S. (2016): «Digital Literacies Go to School: A Cross-Case Analysis of the Literacy Practices Used in a Classroom-Based Social Network Site», *Computers in the Schools*, 33(2), pp. 103-119. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1179025>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

LOGAN, J. A.; JUSTICE, L. M.; YUMUS, M.; Y CHAPARRO-MORENO, L. J. (2019): «When children are not read to at home: The million-word gap», *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 40(5), pp. 383-386. Disponible en: <<https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000657>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

LYNCH, J.S. Y VAN DEN BROEK, P. (2007): «Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off-line inferences about characters' goals», *Cognitive Development*, 22(3), pp. 323-340.

MANGUEL, A. (1996): *Una historia de la lectura*. Alianza Editorial.

MARTÍNEZ, D.; GEORGIU, G. K.; INOUE, T.; FALCÓN, A.; Y PARRILA, R. (2021): «How does rapid automatized naming influence orthographic knowledge?», *Journal of Experimental Child Psychology*, 204, 105064. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105064>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

MARX, R. Y PETERSON, P. (1981): «The nature of teacher decision making». En B.R. JOYCE y C.C. BROWN (eds.), *Flexibility in teaching. An excursion into the nature of teaching and training*. Longman, pp.236-255.

MASSONNIÉ, J.; BIANCO, M.; LIMA, L.; Y BRESSOUX, P. (2019): «Longitudinal predictors of reading comprehension in French at first grade: Unpacking the oral comprehension component of the simple view», *Learning and Instruction*, 60, pp. 166-179. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.005>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

MCDONALD, J. P. (1996): «Below the surface of school reform: Vision and its foes». En L. SCHAUBLE y R. GLASER (eds.). *Innovation in learning: New environments for education*. Erlbaum,

pp. 353-368.

- MCMASTER, K. L.; VAN DEN BROEK, P.; ESPIN, C. A.; PINTO, V.; JANDA, B.; LAM, E.; ... Y VAN BOEKEL, M. (2015): «Developing a reading comprehension intervention: Translating cognitive theory to educational practice», *Contemporary Educational Psychology*, 40, pp. 28-40. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.04.001>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- MORAIS, J. (1994): *El arte de leer*. Aprendizaje Visor.
- (2018): «Literacy and democracy. Language», *Cognition and Neuroscience*, 33(3), pp. 351-372. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/23273798.2017.1305116>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- MORAIS, J., BERTELSON, L. CARY, L. Y ALEGRÍA, J. (1986): «Literacy Training and Speech Segmentation», *Cognition*, 24(1), pp. 45-64.
- MORAIS, J.; CARY, J.; ALEGRÍA, J.; Y BERTELSON, P. (1979): «Does Awareness of Speech as a Sequence of Phones Arise Spontaneously?», *Cognition*, 7 (4), pp. 323-331.
- MORROW, L.M.; DOUGHERTY, S.M.; Y TRACEY, D.H. (2019): «Best practices in early literacy: preschool, kindergarten and first grade». En L.M. MORROW y L.B. GAMBRELL (Eds), *Best Practices in literacy instruction (Sixth Edition)*. The Guilford Press, pp. 75-103.
- MORROW, L.M.; ROSKOS, K.A.; Y GAMBRELL, L.B. (2016): *Oral language and Comprehension in Preschool. Teaching the Essentials*. The Guilford Press.
- MYERS, J. M. Y ANKRUM, J. W. (2018): «Explicit vocabulary instruction in kindergarten: Case studies of students with and without language disorders», *Early Childhood Education Journal*, 46(6), pp. 683-691. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10643-018-0896-8>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- NATIONAL EARLY LITERACY PANEL (2008): *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- NEUMAN, S.B. Y KAEFER, T. (2018): «Developing low-income children's vocabulary and content knowledge through a shared book reading program», *Contemporary Education Psychology*, 52, pp. 15-24. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.12.001>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- NEUMANN, M. M. Y NEUMANN, D. L. (2009): «For parents particularly: More than just storybooks: Promoting emergent literacy skills in the home», *Childhood Education*, 85(4), pp. 257-259. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/00094056.2009.10523093>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- OAKHILL, J.; CAIN, K.; Y BRYANT, P. E. (2003): «The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills», *Language and Cognitive Processes*, 18(4), pp. 443-468.
- OCDE (2001): *What Schools for the Future?* OECD. Disponible en: <<https://doi.org/10.1787/9789264195004-en>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- ORR, E. Y GEVA, R. (2015): «Symbolic play and language development», *Infant behavior and development*, 38, pp. 147-161. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.01.002>>.

[Consulta: 26 de junio de 2023].

- OVERSTREET, M. (2018): «All work and no play makes Jack a dull boy: The case for play at all educational levels», *Reading Psychology*, 39(2), pp. 216-226. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1415240>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- PANG, E.S.; MUAKA, A.; BERNHARDT, E.B.; Y KAMIL, M. (2003): *Teaching Reading*. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131370>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- PARATORE, J.R.; EDWARDS, P.A.; Y O'BRIEN, L.M. (2019): «Building Strong Home, School, and Community Partnerships through Culturally Relevant Teaching». En L.M. MORROW y L.B. GAMBRELL (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction*. The Guilford Press, pp. 408-428.
- PELLEGRINI, A. D. Y GALDA, L. (1991): «Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research», *Reading Research Quarterly*, 28(2), pp. 162-175.
- (2001): *The development of school-based literacy. A social ecological perspective*. Routledge (Libro electrónico).
- PELLEGRINI, A. D.; GALDA, L.; BARTINI, M.; Y CHARAK, D. (1998): «Oral language and literacy learning in context: The role of social relationships», *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), pp. 38-54.
- PELLEGRINI, A.D. Y VAN RYZIN, M.J. (2009): «Cognition, Play and Early Literacy. En K.A. Roskos y J.F. Christie», *Play and Literacy in Early Childhood: Research from multiple perspectives*. Routledge (Libro electrónico).
- PERPIÑÁN, S. (2009): *Atención Temprana y familia. Como intervenir creando entornos competentes*. Narcea.
- PEZOA, J. P.; MENDIVE, S.; Y STRASSER, K. (2019): «Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: Contributions from a cross-lagged analysis», *Early Childhood Research Quarterly*, 47, pp. 284-295. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.014>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- PIASTA, S. B (2016): «Current Understandings of What Works to Support the Development of Emergent Literacy in Early Childhood Classrooms», *Child Development Perspectives*, 10(4), pp. 1-6. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/cdep.12188>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- PIASTA, S. B. Y WAGNER, R. K. (2010): «Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction», *Reading research quarterly*, 45(1), pp. 8-38. Disponible en: <<https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- POPKEWITZ, T. (1986): «The social context of schooling, change and educational research». En Ph. TAYLOR (ed.), *Recent developments in curriculum studies*. NFER-Nelson, pp. 205-232.
- PRENSKY, M. (2001a): «Digital Natives, Digital Immigrants Part 1», *On the Horizon*, 9(5), pp. 1-6. Disponible en: <<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- (2001b): «Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?», *On the Horizon*, 9(6), pp. 1-6. Disponible en: <<https://doi.org/10.1108/10748120110424843>>.

[Consulta: 26 de junio de 2023].

- (2012): *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*. Corwin Press. Disponible en: <<https://doi.org/10.4135/9781483387765>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- PRESLEY, M.; RANKIN, J.; Y YOKOI, L. (1996): «A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy». *Elementary School Journal*, 96, pp. 363–384.
- PRESSLEY, M.; ALLINGTON, R.L.; WHARTON-McDONALD, BLOCK, C.; Y MORROW, L.M. (2001): *Learning to Read. Lessons from exemplary first-grade classrooms*. The Guilford Press.
- PROYECTO N.º REFERENCIA EDU2009-11295. *Estudio sobre la integración del recurso digital “El rincón del ratón” en las prácticas de los profesores de infantil. Relaciones entre teorías, concepciones, prácticas docentes y aprendizaje*. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- PROYECTO N.º REFERENCIA EDU2013-41595. *Estudio de tareas escolares con y sin TIC y evaluación de competencias digitales en el 2.º ciclo de Educación Infantil*. Ministerio de Economía y competitividad.
- QUINN, M. F. Y BINGHAM, G. E. (2019): «The nature and measurement of children’s early composing», *Reading Research Quarterly*, 54(2), pp. 213-235. Disponible en: <<https://doi.org/10.1002/rrq.232>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- QUINN, M. F.; BINGHAM, G. E.; Y GERDE, H. K. (2021): «Who writes what when?: Examining children’s early composing», *Reading and Writing*, 34(1), pp. 79-107. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s11145-020-10063-z>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- RAMÍREZ ORELLANA, E.; CAÑEDO HERNÁNDEZ, I.; ORGAZ BAZ, B.; Y MARTÍN-DOMÍNGUEZ, J. (2021): «Evaluar competencias digitales en Educación Infantil desde las prácticas de aula», *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 61, pp. 37–69. Disponible en: <<https://doi.org/10.12795/pixelbit.85580>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- RAND, M. K. Y MORROW, L. M. (2021): «The Contribution of Play Experiences in Early Literacy: Expanding the Science of Reading», *Reading Research Quarterly*, 56, pp. S239-S248. Disponible en: <<https://doi.org/10.1002/rrq.383>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- ROBERTS, T. A.; VADASY, P. F.; Y SANDERS, E. A. (2020): «Preschool Instruction in Letter Names and Sounds: Does Contextualized or Decontextualized Instruction Matter?», *Reading Research Quarterly*, 55(4), pp. 573-600. Disponible en: <<https://doi.org/10.1002/rrq.284>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- ROCHA DE SOUZA, L.B. Y BRANDAO, J. (2004): «Habilidades de conciencia fonémica en niños alfabetizados y en niños no alfabetizados: un estudio comparativo», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(1), pp. 27-32.
- RODRÍGUEZ, I. (2015): *Enseñanza inicial de la lengua escrita: Creencias y prácticas docentes. Estudio de casos. Tesis doctoral*. Universidad de Salamanca.
- (2017): «Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes», *Perfiles educativos*, 39(156), pp. 18-36.

- RODRÍGUEZ, I.; RAMÍREZ, E.; CLEMENTE, M.; Y MARTÍN-DOMÍNGUEZ, J. (2021): «Leer en familia: tertulias digitales en un programa de fomento de la lectura en la biblioteca», *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 20(1), pp. 23-37. Disponible en: <<https://doi.org/10.18239/ocnos.2021.20.1.2430>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- ROWE, D. W. Y FLUSHMAN, T.R. (2013): «Best Practices in Early Writing Instruction. En D.M. BARONE y M.H. MALLETE», *Best Practices in Early Literacy Instruction*. The Guilford Press, pp. 224-250.
- RUEDA, M. (2003): *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Amarú.
- RUEDA, M. I. Y LÓPEZ-BASTIDA, P. (2016): «Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: Meta-análisis», *Anales de psicología*, 32(1), pp. 60-71.
- RUEDA, M. I. Y MEDINA, S. L. (2018): «El papel de la conciencia morfológica en la explicación de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura», *Infancia y Aprendizaje*, 41(4), pp. 702-732. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1504861>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- SACRISTÁN, A. (2013): «Sociedad del conocimiento». En Ana Sacristan (Comp.) (Ed.), *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Morata, p. 318.
- SÁNCHEZ, E. Y GARCÍA-RODICIO, H. (2014): «Comprensión de Textos. Conceptos Básicos y Avances en la Investigación Actual», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, pp. 83-103.
- SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, J.R.; Y ROSALES, J. (2010): *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- SÁNCHEZ, J. (2009): «El estado de la educación infantil en España: La opinión de los maestros y educadores infantiles», *Participación educativa*, 12, pp. 56-73.
- SANDERSON, I. (2003): «Is it what works that matters: Evaluation and evidence based policy making», *Research Papers in Education*, 14(1), p. 341. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/0267152032000176846>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- SAVAGE, R. S.; ERTEN, O.; ABRAMI, P.; HIPPS, G.; COMASKEY, E.; Y VAN LIEROP, D. (2010): «ABRACADABRA in the hands of teachers: The effectiveness of a web-based literacy intervention in grade 1 language arts programs», *Computers y Education*, 55(2), pp. 911-922. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.002>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- SAVE THE CHILDREN (2019): *Donde todo empieza. Educación infantil 0-3 años para igualar oportunidades*. Save the Children. Disponible en: <<https://www.savethechildren.es/publicaciones/informe-donde-todo-empieza-educacion-infantil-de-0-3-anos-para-igualar-oportunidades>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- SCHOFIELD, J. W. Y DAVIDSON, A. L. (2002): *Bringing the Internet to school*. San Francisco: Jossey Bass.
- SEYMOUR, P. H.; ARO, M.; ERSKINE, J. M.; Y COLLABORATION WITH COST ACTION A8 NETWORK (2003): «Foundation literacy acquisition in European orthographies», *British Journal of psycho-*

- logy, 94(2), pp. 143-174. Disponible en: <<https://doi.org/10.1348/000712603321661859>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- SMITH, P. Y CONNOLLY, K. (1980): *The ecology of preschool behavior*. Cambridge University Press.
- SMITH, P.K. (2009): «Pretend play and children's cognitive and literacy development: sources of evidence and some lessons from the past». En K.A. ROSKOS y J.F. CHRISTIE, *Play and Literacy in Early Childhood: Research from multiple perspectives*. Routledge (Libro electrónico).
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Graó.
- STENHOUSE, L. (1985): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- STRASSER, K. Y RÍO, F. D. (2014): «The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children», *Reading Research Quarterly*, 49(2), pp. 169-187. Disponible en: <<https://doi.org/10.1002/rrq.68>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- TILLEMA, H. (2003): «Categories in teacher planning». En M. KOMPFF y P.M. DENICOLO (eds.), *Teacher thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in education*. Swets y Zeitlinger, pp. 61-69.
- UNESCO (2016): *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.
- (2017b): *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- VALLEJO, I. (2021): *El infinito en un junco*. Siruela.
- VAN DIJK, J. (2020): *The Network Society*. SAGE Publications Ltd. Disponible en: <<http://digital.casalini.it/9781529736328>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- VAN DIJK, T. A. Y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- VAN HUIZEN, T. Y PLANTENGA, J. (2018): «Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments», *Economics of Education Review*, 66, pp. 206-222. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.econedu-rev.2018.08.001>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- VARGAS-GARCÍA, V. A.; SÁNCHEZ-LÓPEZ, J. V.; DELGADO-REYES, A. C.; AGUIRRE-ALDANA, L.; Y AGUDELO-HERNÁNDEZ, F. (2020): «La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia», *Ocnos*, 19(1), pp. 7-21. Disponible en: <[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.1.1888](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1888)>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- VIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- VILLAUME, S. K. Y WILSON, L. C. (1989): «Preschool children's explorations of letters in their own names», *Applied Psycholinguistics*, 10(3), pp. 283-300.
- WASIK, B. A. Y HINDMAN, A. H. (2020): «Increasing preschoolers' vocabulary development through a streamlined teacher professional development intervention», *Early Childhood Research Quarterly*, 50, pp. 101-113. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j>>

[ecresq.2018.11.001](#)>. [Consulta: 26 de junio de 2023].

- WATANABE, L.M. Y DUKE, N.K. (2013): «Read All About I.T.!! Informational text in the early childhood classroom». En D.M. BARONE y M.H. MALLETT, *Best Practices in Early Literacy Instruction*. The Guilford Press, pp 135-152.
- WELLS, G. (1987): «Apprenticeship in literacy», *Interchange*, 18(1/2), pp. 109-123.
- WILLIAMSON, B. (2017a): *Big Data in Education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE Publications Ltd. Disponible en: <<https://doi.org/10.4135/9781529714920>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- (2017b): «Decoding ClassDojo: psycho-policy, social-emotional learning and persuasive educational technologies», *Learning, Media and Technology*, 42(4), pp. 440–453. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/17439884.2017.1278020>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- WOLF, M. (2008): *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Ediciones B.
- WYSE, D. Y PARKER, C. (2013): *The early literacy handbook*. MA Education (libro electrónico).
- ZHANG, C. Y QUINN, M. F. (2018): «Promoting early writing skills through morning meeting routines: Guidelines for best practices», *Early Childhood Education Journal*, 46(5), pp. 547-556. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10643-017-0886-2>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].
- ZUCKER, T. A.; JUSTICE, L. M.; PIASTA, S. B.; Y KADERAVEK, J. N. (2010): «Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared Reading», *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), pp. 65-83. Publishers. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>>. [Consulta: 26 de junio de 2023].





GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y DEPORTES