



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

**El aprendizaje de la
lectoescritura en
Educación Infantil desde
una perspectiva
constructivista**

Alumno/a: **Gema Higuera Gámez**

Tutor/a: **Prof. D. Rafael Alarcón Sierra**
Dpto.: **Filología Española**

Mayo, 2017

Índice

1. Resumen.....	3
1.1. Palabras claves.....	3
1.2. Abstract.....	3
1.3. Keywords.....	3
2. Introducción.....	4
3. Fundamentación teórica.....	5
3.1.¿Qué es leer?.....	5
3.2. Factores que intervienen en la comprensión.....	6
3.3.Actividades perceptivas y cognitivas implicadas en la lectura.....	7
3.4.El proceso de lectura. Una perspectiva interactiva.....	9
3.5.¿Qué es escribir?.....	12
3.6.El proceso de escritura.....	12
3.7 El aprendizaje de la lengua escrita de una perspectiva constructivista.....	14
3.8 Descripción evolutiva del conocimiento de la lectura y de la escritura.....	15
3.9 Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura.....	19
4. Propuesta didáctica	19
4.1 Justificación.....	18
4.2 Objetivos de la enseñanza de la lectura y la escritura en el currículo de Educación Infantil.....	20
4.3 Contenidos.....	21
4.4 Competencias.....	23
4.5 Metodología.....	23
4.6 Contextualización.....	24
4.7Cronograma.....	24
4.8 Descripción de las actividades.....	27
4.9 Evaluación.....	37
5. Conclusiones.....	39
6. Referencias bibliográficas.....	40

1. Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado trata sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y concretamente se ha planteado una unidad didáctica para el alumnado de cuatro años. En primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre qué es leer y escribir, los procesos de lectura y escritura, factores que intervienen en los procesos y métodos de enseñanza de la lectura y escritura.

Posteriormente, se ha propuesto una unidad didáctica para trabajar la lectoescritura desde el punto de vista constructivista durante una semana.

1.1 Palabras clave

Lectoescritura, Educación Infantil, propuesta didáctica, aprendizaje constructivista, enfoque interdisciplinar.

1.2 Abstract

This End-of-Grade Paper is about learning literacy in Nursery Education and specifically a didactic unit has been proposed for four-year students. In the first place, a bibliographical review has been carried out on what is reading and writing, the processes of reading and writing, factors that intervene in the processes and methods of teaching reading and writing.

Subsequently, a didactic unit has been proposed to work on literacy from a constructivist point of view for a week.

1.3 Keywords

Literacy, Nursery Education, didactic unit, constructivist learning, interdisciplinary approach.

2. Introducción

Tanto la lengua escrita, como la lengua oral, son sistemas de representación del lenguaje y son de vital importancia para el desarrollo del individuo desde el punto de vista social e individual.

Los maestros de los primeros niveles son unos de los principales responsables de este aprendizaje. Algunos de ellos remarcan que, leer es comprender un texto y, escribir, producir un texto. Pero si tienen estos conceptos adquiridos, ¿por qué dedican tanto tiempo en realizar actividades focalizadas en el reconocimiento de sílabas, letras o palabras? o, ¿por qué dedican la mayor parte del tiempo de escritura a realizar ejercicios de caligrafía, de copia o de dictado?

Estas tradiciones escolares siguen aún presentes en muchas de las aulas y muchos de los docentes afirman frases del tipo “Si yo aprendí de esta manera, ¿por qué no pueden hacerlo mis alumnos?” Pero deberían tener en cuenta que efectivamente aprendieron de esa manera pero, seguramente hubieran podido aprender de otra forma más dinámica y lúdica. Deben de tener en cuenta que la sociedad actual es diferente y las actividades que proponamos a nuestro alumnado deben de estar plagadas de estímulos.

En estas últimas décadas se ha investigado mucho sobre los conceptos de lectura y escritura y, sobre los procesos que siguen el lector y el escritor para alcanzar su objetivo. Ello ha hecho cuestionar la forma de enseñar. Actualmente se sabe que los procesos de lectura y escritura son el resultado de una serie de actividades complejas en las que el individuo debe realizar muchas operaciones y debe activar diversos tipos de conocimientos. Los maestros no pueden seguir ignorando la naturaleza de estos procesos, pues el éxito o el fracaso de la enseñanza de la lectura y la escritura dependen de si el factor educativo lo facilita o lo dificulta.

Hoy se conocen teorías de aprendizaje que se plantean otras formas de llevar a cabo el aprender a leer y a escribir. La concepción constructivista del aprendizaje ha representado para la escuela un gran cambio, puesto que replantea totalmente el papel del alumnado y del profesorado. En la concepción constructivista, el alumno o alumna asume un papel activo y su tarea trata de reconstruir sus conocimientos y el docente asume un papel de facilitador de aprendizajes, puesto que no debe agregar conocimientos desde fuera, sino que debe crear las situaciones para que se dé el aprendizaje.

3. Fundamentación teórica

3.1. ¿Qué es leer?

I.Solé, (1992:21) propuso una definición con estas palabras:

Leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura.

Esta definición engloba diferentes aspectos que es preciso que es preciso comentar.

-En primer lugar, hablamos de un lector que procesa y examina el texto de un modo activo. Es decir, la lectura exige una constante implicación para construir la comprensión del texto.

-Además, siempre leemos para alcanzar un propósito u objetivos concretos.

-Los objetivos condicionan la comprensión del texto. Los lectores comprenden los textos que leen en función del objetivo que guía su lectura.

-Cada lector tiene unas características, una experiencia y unos conocimientos previos determinados. Este factor siempre condiciona la comprensión de un texto. Debemos concluir por tanto que cada lector construye el significado del texto según sus conocimientos y experiencias previas y, según el objetivo que guía su lectura.

Los objetivos que guían la lectura de un texto pueden ser muy variados: obtener algún tipo de información, seguir unas instrucciones para realizar una tarea o actividad determinada, por placer, para pasar un rato entretenido, etc.

Los textos que se leen pueden tener características muy diversas y eso influye también en la transmisión de la información. Para una correcta interpretación del texto, el lector debe reconocer, aunque sea intuitivamente, las características de estas diversas estructuras textuales. Lo fundamental que se desprende de todo lo anterior es que leer es un proceso mediante el cual se comprende un texto escrito. Leer equivale a comprender.

En palabras de I.Solé (1992: 22, 23):

[...] salvo para informaciones muy determinadas leer implica comprender el texto escrito.

[...] En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de

descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se habla.

3.2. Factores que intervienen en la comprensión

La comprensión puede variar y ajustarse más o menos a la intención del escritor. Para el docente es importante conocer cuáles son los factores que influyen en el grado de comprensión del sujeto que lee. A continuación se hablará de dos factores que se consideran fundamentales: la información visual y no visual y los objetivos de lectura.

En el proceso de lectura se activan lo que Smith (1990) llama dos fuentes de información de la lectura: la información visual y la información no visual.

3.2.1 Información visual y no visual. La información visual es la que se obtiene a través de los ojos y consiste en la formación proveniente del texto. Por lo tanto, este tipo de información es necesaria para leer, pero no es suficiente.

El ejemplo siguiente muestra que, aunque se disponga de suficiente información visual, se pueden tener dificultades para la lectura.

A distancias regulares, los rayos emergentes saldrán polarizados en un plano, mientras en los puntos intermedios presentarán, en general, una polarización elíptica.

Este ejemplo pone de manifiesto la necesidad de otros tipos de información: la familiaridad con el tema tratado, la luz, en el ejemplo anterior o haber aprendido a descifrar el código. Estos conocimientos se pueden designar como información no visual.

Smith afirma que hay una estrecha relación recíproca entre ambas: cuanta más información no visual se tiene, menos información visual se necesita. Cuanta menos información no visual se tiene, más información visual se necesita.

3.2.2. Los objetivos de lectura. En la lectura el lector se plantea objetivos, los cuales guían y condicionan su comprensión.

El propósito del lector determinará también la forma en que este aborda la lectura de un texto, así como el nivel de comprensión necesario para que dé por buena su lectura. Es

fundamental que los alumnos y alumnas sean conscientes desde el principio de que se lee siempre con algún propósito y que los textos tienen significado.

En Educación Infantil la maestra debe actuar como modelo. Es bueno que lea a menudo a sus alumnos y alumna y les explique con qué finalidad lo hace: para buscar información sobre un tema por el cual los alumnos y alumnas están interesados, para disfrutar de un relato interesante, etc.

3.3. Actividades perceptivas y cognitivas implicadas en la lectura

La información empieza por captarse a través de los sentidos y se almacenan luego en los esquemas de conocimiento (Colomer y Camps, 1996). Cualquier actividad de comprensión general, y por tanto de comprensión lectora, elabora y modifica los esquemas de conocimiento que el sujeto tenía antes de comprender esta nueva información.

3.3.1. La percepción visual.

La escuela tradicional ha dado gran importancia a la percepción visual, considerándola un eje fundamental en el aprendizaje de la lectura. Se creía necesario entrenar a los niños y niñas en la discriminación visual. Son los llamados ejercicios de prelectura. Hoy en día se sabe que para leer no es necesario ningún tipo excepcional de agudeza visual o discriminar entre letras o palabras impresas, ya que el lector debe descubrir las diferencias entre las letras y las palabras, lo cual no es un asunto de saber mirar sino de saber qué es lo que hay que buscar.

El primer paso del proceso de la lectura se inicia con la captación de estímulos a través de los ojos, seleccionados automáticamente en función de la intención del lector, que elige los estímulos que le interesa percibir. Los ojos de los lectores avanzan a pequeños saltos, alternando movimientos rápidos con periodos de fijación. Éstos, permiten al lector percibir el material escrito situado frente a la retina y los saltos lo trasladan al siguiente punto de interés del texto. Las variaciones en la duración de las fijaciones se deben a las características del texto. Por ejemplo, las palabras largas y desconocidas producen pausas mayores que las cortas y frecuentes. También se ha calculado que el tiempo de fijación es diferente según la categoría de la palabra. Así, los nombres, verbos y adjetivos, producen fijaciones más largas que las llamadas palabras gramaticales o funcionales, como los artículos, las preposiciones y las conjunciones.

Según Colomer y Camps (1996:46):

En cada una de las fijaciones de la vista, el lector percibe globalmente un conjunto de elementos gráficos.

El hábito que tradicionalmente se ha seguido de dar a leer a los niños y niñas letras, sílabas y palabras sueltas, incrementa las dificultades que ya de por sí tienen los principiantes. El hecho de no poder ayudarse de la información no visual, porque el texto tiene poco o ningún sentido, puede conducir a lo que Smith llama *visión encapsulada*, es decir, a una ceguera funcional.

3.3.2. La memoria.

Si la información recibida se considera pertinente, es retenida en la memoria. La memoria es de vital importancia para cualquier proceso de obtención y elaboración de información.

Hay dos tipos de memoria: la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

3.3.3. La memoria a corto plazo.

La memoria a corto plazo es nuestra memoria operativa, o de trabajo, en la cual se almacena aquello a que se está atendiendo. Se caracteriza por tener una capacidad limitada tanto en el tiempo como en la cantidad de información retenida.

Según Colomer y Camps (1996:39):

Los experimentos al respecto han establecido que la memoria a corto plazo mantiene la información a disposición de ser utilizada durante unos 18 segundos y su capacidad cuantitativa es de unos 7 ítems (+/-2) informativos susceptibles de ser retenidos antes de que se olvide el primero de los recibidos.

Cuando se presta excesiva atención al detalle, hasta el punto de no dejar espacio libre para introducir nuevos datos en la memoria a corto plazo, uno puede quedar esencialmente cejado, aun cuando tenga abiertos los párpados. Desde esta perspectiva, vuelve a demostrarse por qué es tan desastrosa para la lectura el fenómeno de visión encapsulada. La única forma de leer es en el plano del significado y la única forma de aprender a leer es hacerlo en este mismo plano. Desgraciadamente se exige al alumnado que aprendan a leer con materiales poco significativos para ellos y lo que consigue la lectura sin sentido es un prolongado atasco en la memoria a corto plazo.

3.3.4. La memoria a largo plazo.

Se define por su gran duración y capacidad. Es una auténtica red que contiene de un modo organizado todo lo que sabemos acerca del mundo. Cuando se recibe una nueva información, esta se modifica o reelabora para acomodarla. La información debe ser significativa para el sujeto y será mucho más fácil recordar una nueva información en la medida en que se pueda relacionar con los intereses y conocimientos de quien la recibe.

Ambos tipos de memorias presentan limitaciones. Para que estas limitaciones puedan superarse fácilmente, los materiales de lectura han de ser significativos y el lector no debe tener miedo a cometer errores o de olvidar los detalles.

3.4. El proceso de lectura. Una perspectiva interactiva.

Como puede verse en el libro de “Didáctica de la lengua en Educación Infantil”, ¿qué proceso sigue el lector para comprender un texto? Para esta pregunta no existe una respuesta única. Actualmente son tres los modelos teóricos que intentan explicar de qué forma se llega a la comprensión.

3.4.1. El modelo ascendente

Este modelo supone que en la lectura hay un procesamiento en sentido ascendente, desde las unidades más pequeñas hasta las más amplias (palabra, texto). Para leer, para obtener sentido de un texto, se parte de las letras que forman palabras, de las palabras que forman frases y de las frases que forman un texto.

El texto es el elemento esencial en el acto lector. Según este modelo es necesario que el lector domine los mecanismos de descodificación y que el texto sea leído de forma completa y ordenada.

Actualmente no ocurre así. Hay pruebas que han demostrado que los lectores expertos no leen de esta forma. Este modelo no puede explicar el hecho de que al leer se ignoren errores ortográficos y tipográficos o el hecho de que se pueda comprender un texto sin necesidad de entender todas las palabras.

Las creencias implícitas en este modelo son fácilmente identificables con los métodos sintéticos de enseñanza de la lectura, ya sea en su versión más tradicional, que parte del

conocimiento del nombre de las letras o en el llamado método fonético, que se basa en la correspondencia entre el sonido y la grafía de las letras.

3.4.2. El modelo descendente

Bajo este modelo, el procesamiento de la lectura se produce en sentido descendente, desde las unidades más globales hasta las más pequeñas. En esta concepción, el lector establece anticipaciones sobre el contenido del texto valiéndose de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos. Solé (1992:23) señala “*cuanta más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará ‘fijarse’ en él para construir una interpretación*”.

Las propuestas de enseñanza basadas en este modelo partes de unidades significativas (palabras y frases), procediendo luego, si es necesario, al análisis de sus elementos integrantes. Las concepciones más radicales niegan la necesidad del aprendizaje de las habilidades de descodificación e incluso se han llegado a considerar como perjudiciales para una buena lectura.

3.4.3. El modelo interactivo

Este modelo no se centra exclusivamente en el texto, como en el modelo ascendente, ni en el lector, como hace el modelo descendente, aunque enfatiza el uso de quien lee hace de sus conocimientos previos. Lo que el sujeto ve en el texto y lo que el lector aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Según I. Solé (1992: 23):

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el siguiente nivel; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga a niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, semántico, grafofónico) a través de un proceso descendente.

El lector es considerado un procesador activo del texto, y la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis, que conduce a la construcción de significado y al control de dicha comprensión.

El modelo interactivo afirma que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre un tema. Así, el proceso de lectura se inicia antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer. La comprensión radica en la capacidad para formular y verificar hipótesis y en la capacidad de interrelacionar lo nuevo con lo sabido. Este es un proceso instantáneo y activo que se desarrolla durante toda la lectura.

3.4.3.1. Enseñanza de la lectura desde una perspectiva interactiva

En cuanto a la enseñanza, las propuestas basadas en esta perspectiva señalan, por un lado, la necesidad de que los alumnos y alumnas aprendan a procesar el texto y sus elementos constituyentes y, por el otro, que aprendan las distintas estrategias que permitirán su comprensión.

Los lectores utilizan las siguientes estrategias para construir el significado del texto:

- ✓ Predicción: Según Cassany y otros (1994: 215): *es la capacidad de predecir o suponer lo que ocurrirá*. Mediante la anticipación se activan los conocimientos previos que se tienen sobre un tema y se ponen al servicio de la lectura para construir el significado del texto.

Para ejercitar a los alumnos y alumnas en el uso de esta estrategia, es importante formular preguntas previas a la lectura, tales como “¿qué crees que pasará?”.

- ✓ Inferencia: Cassany y otros (1994: 218) *afirman que la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto*. Los lectores utilizan esta estrategia para inferir lo que no es explícito en el texto, pero también infieren informaciones que se harán explícitas más adelante.

Los ejercicios de inferencia deberían hacer hincapié de las dificultades potenciales de un texto (vocabulario difícil, fragmentos complejos, etc.).

- ✓ Autocontrol: los lectores controlan el proceso mientras leen. Hay riesgos involucrados en las predicciones y en las inferencias.

Según Colomer y Camps (1996: 53):

El mecanismo de control de la comprensión implica un estado de alerta del lector que le permite detectar el error, tanto respecto al procesamiento de las sucesivas hipótesis y verificaciones como a su integración en una comprensión global de lo que se lee.

Se trata de una actividad metacognitiva de autoevaluación constante del lector sobre su propio proceso de construcción del significado, que le permite aceptar como válida la información recibida y, por tanto, continuar leyendo o bien adoptar alguna estrategia que le permita rehacer el proceso para construir el significado.

3.5. ¿Qué es escribir?

Como puede verse en el libro de “Didáctica de la Lengua en Educación Infantil”, las autoras Bigas Monserrat y Correig Monserrat (2000), propusieron la definición de escribir.

Escribir es el proceso mediante el cual se produce un texto escrito significativo.

El término escritura ha sido, y continúa siendo muy confuso:

- Se habla de escritura refiriéndose al acto material de escribir, de reproducir unas letras en el papel. Se identifica con la caligrafía, es decir, con la habilidad motora necesaria para la correcta realización de las letras.
- Otra creencia es que escribir consiste en transcribir mediante signos el lenguaje hablado. En este caso se identifica con la relación grafofónica, es decir, con la correspondencia de cada fonema del lenguaje oral con su grafía correspondiente.

Estas concepciones son las que todavía prevalecen, de forma muy generalizada, entre el profesorado.

En el último periodo de Educación Infantil el aprendizaje comienza por las vocales y se continúa combinando consonantes y vocales. Primero consonantes de relación biunívoca entre el fonema y su grafía, sílabas directas y palabras cortas; después sílabas trabadas y mixtas y palabras más complejas.

Según L. Tolchinsky, el texto tiene dos tipos de propiedades, las formales que se refiere a los caracteres, la sintaxis y la semántica, y las instrumentales, que son las que caracterizan el lenguaje escrito (rellenar un formulario, escribir una carta a un amigo, etc.).

El sujeto que aprende a escribir debe dominar tanto las propiedades formales como las instrumentales.

3.6 El proceso de escritura

D. Cassany y otros (1994) siguiendo el modelo teórico más difundido y aplicado a la enseñanza, el de Flower y Hayes, sostienen que el acto de escribir se compone de tres procesos básicos: hacer planes, redactar y revisar, y de un mecanismo de control, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento debe actuar uno u otro.

- Hacer planes: el escritor elabora una representación mental, poco definida, de lo que quiere escribir y de cómo hacerlo.
 - ✚ Generar: ese subproceso da entrada a las informaciones que el escritor tiene almacenadas en la memoria y que va activando durante la composición en distintos momentos y propósitos.
 - ✚ Organizar: este subproceso se encarga de clasificar los datos que emergen de la memoria o de fuentes de información.
 - ✚ Formular objetivos: este subproceso elabora y reelabora, los objetivos que dirigirán el proceso de composición.

- Redactar: el escritor transforma las ideas generales, el proyecto de texto, en un discurso inteligible y comprensible para el lector.
- Revisar: el escritor vuelve sobre lo escrito, releyéndolo y rehaciéndolo después en aquellos aspectos que considere necesario para mejorar el texto.

Evidentemente, en Educación Infantil, estos procesos y sobre todo la revisión se harán en grupo. Además, estos procesos no suceden de forma lineal, sino que se recurre a ellos tantas veces como sea necesario a lo largo del proceso.

También intervienen otros dos componentes: la memoria a largo plazo (ya expuesta anteriormente) y la situación de comunicación.

La situación de comunicación contiene elementos externos al escritor. Son el problema retórico y el texto que se va realizando.

- El problema retórico es un conjunto de circunstancias que hacen que un sujeto decida escribir y que a la vez determinan su actividad, por ejemplo la próxima excursión que hará el alumnado.
- El texto que se va realizando, es la respuesta o solución que se da al problema retórico.

3.7 El aprendizaje de la lengua escrita desde una perspectiva constructivista

Como puede verse en el libro “Didáctica de la Lengua en Educación Infantil”, desde una concepción constructivista aprender equivale a elaborar una representación, a construir un modelo propio, de lo que se presenta como motivo de aprendizaje. Se asume que la estructura cognitiva humana está configurada por una red de esquemas de conocimiento y éstos se definen como las representaciones que una persona posee, en un momento dado de su vida, sobre algún objeto de conocimiento.

Uno de los principios básicos del constructivismo es que cualquier conocimiento nuevo se basa en un conocimiento anterior. Cada individuo se acerca a lo nuevo con sus representaciones previas. Además, se habla de procesos de aprendizaje ya que no se pasa de un estado de ignorancia a un estado de saberlo todo, sino que el conocimiento progresa mediante sucesivas aproximaciones y a partir de distintos niveles de saber.

La explicación constructivista del aprendizaje adopta el concepto de aprendizaje significativo. Aprender significativamente no consiste en acumular conocimientos nuevos, sino en integrar, modificar, establecer relaciones y coordinar lo que ya se sabía con lo que se quiere aprender. Por otro lado, otro de los puntos clave del aprendizaje constructivista hace referencia al lugar del profesor, quien adopta un papel fundamental como mediador, facilitador y creador de condiciones necesarias para que se produzca aprendizaje. Desde la perspectiva constructivista la función principal del docente es crear, en palabras de Vigotsky, *zonas de desarrollo próximo*. Es decir, conocer el punto de partida de cada alumno o alumna o *zona de desarrollo real* y ofrecerle las condiciones apropiadas para que pueda progresar hacia la *zona de desarrollo óptimo*.

Las consecuencias de la perspectiva constructivista en el aprendizaje de la lengua escrita son:

- El docente debe hacer lo posible por conocer qué es lo que ya saben para ayudarles a avanzar en el aprendizaje de la lengua escrita.
- El educador debe proponer situaciones en las que el conocimiento sea construido por el alumnado.
- Es necesario enriquecer las oportunidades de interacción del sujeto con materiales de su entorno.
- Finalmente, debe potenciarse que el sujeto construya activamente sus conocimientos.

3.8 Descripción evolutiva del conocimiento de la lectura y de la escritura

Conocer las etapas o fases que describen la evolución del desarrollo de la lectura y de la escritura es esencial para ubicar en un marco teórico las observaciones que va realizando el docente sobre los conocimientos del alumnado.

El marco teórico de las etapas o niveles ofrece la posibilidad de interpretar las actividades de los aprendices en función de unas etapas preestablecidas y aventurar hipótesis sobre cómo evolucionará su conocimiento. Así pues, el conocimiento de las etapas evolutivas del desarrollo de la lectura y de la escritura constituyen un punto de referencia importante para interpretar hacia dónde está progresando cada sujeto y cómo se le puede ayudar.

3.8.1. Fases del aprendizaje de lectura

En el estudio del proceso de adquisición de la lectura la mayoría de autores reconocen tres fases. Aunque cada autor las denomina con distintos nombres, todos coinciden en el reconocimiento de sus características principales. En este caso, se ha optado por la nomenclatura establecida por Firth (1989).

A. Primera etapa. La fase logográfica

-El sujeto empieza a mostrar interés por el universo escrito, durante este periodo se aprende a reconocer algunas palabras escritas (logotipos, el propio nombre, cuentos).

-El alumnado imita el acto de leer y encontrar a un niño o niña “releyendo” un texto memorizado e ir señalando con el dedo las palabras al mismo tiempo que recita aquello que conoce de memoria. Esta imitación es un signo muy importante de motivación hacia la lectura y representa la interiorización por parte del sujeto de un acto social que ha visto realizar a los adultos alfabetizados de su comunidad.

B. Segunda etapa. La fase alfabética

-La característica fundamental de esta fase es la adquisición de la concepción fonológica que hará posible la descodificación de los signos escritos. Ello supone poder fusionar fonemas presentados separadamente para construir un significado y aprender que las letras que las letras se pueden situar en distinto orden (paso, sapo, etc.). Estos tipos de confusiones abundan en los inicios de esta etapa.

-Aprender a dar sentido a los sonidos de las letras ordenadas es la tarea principal de la fase alfabética. Un momento atractivo para el alumnado es cuando descubre el mecanismo para descifrar palabras aunque no sepa qué quieren decir.

-Cuando se atraviesa esta etapa, se dice que el niño “ya sabe leer”, pero en realidad solo ha descubierto el funcionamiento del sistema de escritura alfabético. El sujeto necesitará durante mucho tiempo la interacción con adultos para seguir aprendiendo.

C. Tercera etapa. La fase ortográfica

-En esta etapa tienen un papel relevante las características sintácticas y semánticas de los enunciados, más que los aspectos fonológicos. Lo que importa es la identidad y el orden de las letras, agrupadas en unidades de sentido.

-Además, la descodificación y la lectura global son procesos que se dan en cualquier lector. Los principiantes descifran casi la totalidad del texto y sólo leen globalmente algunas palabras muy concretas aprendidas anteriormente. En los lectores expertos, sucede lo contrario, leen globalmente y solo tienen necesidad de descodificar cuando se encuentran delante de una palabra técnica o desconocida.

3.8.2. Fases del aprendizaje de la escritura

Se expone a continuación la descripción de los niveles, a partir de la versión de Teberosky (1999).

A. Primer nivel: escribir como reproducción del acto de escribir en la persona alfabetizada.

-En este nivel los niños y niñas reproducen los gestos del acto de escribir y algunas características de las gráficas formales. Las producciones que consiguen son del tipo: círculos, palos, ganchos y otras formas no icónicas. Además, combinan escritura y dibujo y son capaces de diferenciar un acto del otro básicamente por oposición.

-Para los niños y niñas la escritura es una reproducción de nombres “casa, flor, gato, etc.”. Las unidades gráficas para escribir no son diferenciables ni analizables.

B. Segundo nivel: escribir como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas.

-En este nivel el sujeto se interesa por las propiedades formales de los textos. Pasa a percibir las características más específicas.

El sujeto elabora las siguientes hipótesis:

- Hipótesis de cantidad: considera que debe haber una cantidad mínima de caracteres, normalmente tres, para que un escrito diga algo.
- Hipótesis de variedad interna: considera que debe haber variación en el repertorio de caracteres porque muchas letras iguales no sirven para designar.
- Hipótesis de variedad externa: considera que debe haber diferencias objetivas entre palabras para que digan cosas diferentes.

Para usar los dos tipos de hipótesis de variedad, es imprescindible que sea capaz de diferenciar entre distintos caracteres gráficos.

-El repertorio de letras que utiliza es el de su nombre, el cual va ampliándose rápidamente. Se es capaz de reproducir muchas letras e incluso se conocen los nombres de algunas de ellas, pero en ningún caso se les atribuye un valor fonético.

C. Tercer nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra.

-El alumnado entra en este nivel cuando descubre algún tipo de relación entre la escritura y la pauta sonora. Esta relación se desarrolla bajo las hipótesis siguientes:

- Hipótesis silábica cuantitativa: a cada sílaba que reconoce en el plano oral del niño o niña le hace corresponder una representación gráfica (letra) aunque no tenga valor convencional. Escribir consiste en poner un símbolo para cada sílaba, de tal manera que escribe, por ejemplo, “aeio” para bicicleta, que tiene cuatro sílabas.
- Hipótesis silábica cualitativa: escriben para cada sílaba un símbolo y este símbolo coincide con una de las letras que representa alguno de los sonidos que componen la sílaba.

-En este nivel el sujeto empieza a analizar los elementos sonoros de la palabra y a establecer una relación entre estas unidades y las letras que las representan. Por ejemplo, al escribir “patata”, según la hipótesis silábica se obtiene “aaa” pero resulta contradictorio con la hipótesis de variedad que exige diversidad de grafías. El

aprendiz resuelve estas contradicciones añadiendo letras de más o cambiando una letra por otra.

D. Cuarto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra.

-En este estadio se empieza a escribir más de una grafía para cada sílaba. Las producciones correspondientes a este nivel son muy peculiares porque al lado de una palabra escrita correctamente según las convenciones del sistema podemos encontrar otra o una parte de otra en la que falten letras (por ejemplo tasalatico, en lugar de transatlántico).

-En general, el número de letras para cada palabra es menor al número convencional. La impresión es de que quien ha escrito ha omitido letras. Sin embargo, el sujeto que se halla en este nivel ha escrito más de una letra para cada sílaba seleccionando los elementos sonoros más pronunciables.

E. Quinto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra.

-En esta etapa el sujeto realiza un análisis alfabético escrito. Establece y generaliza la correspondencia entre sonidos y grafías. Este paso, tan importante para una escritura autónoma, pasa por una serie de conflictos cuando aparecen sílabas que no corresponden al esquema básico consistente en consonante más vocal. De modo que, en el primer momento de este nivel, aparecen algunos problemas.

-Con la escritura alfabética, los niños y niñas poseen un buen dominio del código de escritura. Son capaces de plasmar sobre el papel todo aquello que pueden pronunciar pero sin embargo, esto no significa necesariamente una escritura ortográficamente correcta, pero sí del todo comprensible. Quedan por resolver los problemas de las letras que representan más de un sonido y los sonidos que se representan por más de una letra.

3.9 Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura

Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura se basan en el tipo de procesos mentales que el sujeto tiene que realizar para aprender a leer y a escribir. Se distinguen dos métodos:

- ❖ Método de síntesis: induce al niño o niña a comenzar el aprendizaje por unidades mínimas del lenguaje, para ir juntándolas a medida que avanza el conocimiento de las mismas. Si las unidades mínimas son las letras, se llama método alfabético; si las unidades mínimas son fonemas, sería método fonético; y si, son las sílabas, se denomina método silábico.
- ❖ Método de análisis: induce al sujeto a comenzar el aprendizaje por unidades de sentido, palabras u oraciones a partir de las cuales se analizarán sus unidades más simples, hasta relacionar grafemas y fonemas.

El método más conocido es el de Decroly, el cual parte de la oración y sigue un camino analítico, que va marcando al niño o niña con sus descubrimientos.

4. Propuesta didáctica

4.1 Justificación

La lectoescritura en Educación Infantil es uno de los contenidos que más se refuerza actualmente en las aulas. Sin embargo, hay maestros y maestras que creen que no es necesario iniciar a los niños y niñas en esta tarea, ya que consideran que el alumnado en estas edades no posee la madurez suficiente, pero la mayor parte de los docentes inician la lectoescritura en esta etapa educativa.

En esta iniciación debemos de tener en cuenta las características de cada uno de nuestros alumnos y alumnas, adaptándolas a cada uno de ellos (educación individualizada). No obstante, esta iniciación no quiere decir que todos los alumnos al salir de Educación Infantil sepan leer y escribir, puesto que habrá niños que sí lo consigan y otros que no pero, esto no nos debe preocupar porque lo importante es el inicio en la lectoescritura.

Además, dada la necesidad que tiene el niño y la niña por aprender a leer y escribir, podremos aprovechar dicha motivación por la lectoescritura para iniciarla, consiguiendo así adultos que amen la lectura y que vean los libros como sus mejores amigos.

El título de la unidad didáctica es “Leer y escribir, ¡qué divertido es!”.

He elegido este título porque creo que una de las cosas más importantes es que el alumnado esté motivado y con gana de aprender y el título propuesto causa intriga, por lo que el alumnado por norma general, tendrá gana de saber de qué trata y de comenzar a trabajar.

Por otro lado, esta unidad didáctica está dirigida al alumnado de cuatro años de Educación Infantil. He seleccionado esta edad de la etapa educativa de Educación Infantil, porque se encuentra justo en el medio del ciclo y el alumno o alumna tiene gana de aprender porque necesita leer y escribir, física y emocionalmente es activo, el lenguaje y la función simbólica las está adquiriendo y a través de las actividades que hemos propuesto, el alumnado va a consolidar el sentido de la autonomía y el desarrollo de la iniciativa.

Como conclusión, he creado una propuesta didáctica porque creo que al alumnado le motiva mucho trabajar de esta manera, sobre todo si se parte de un aprendizaje constructivista para que el alumnado construya sus propios conocimientos. Además, como he podido contemplar en centros educativos, los resultados suelen ser positivos y satisfactorios.

4.2 Objetivos de la enseñanza de la lectura y la escritura en el currículo de Educación Infantil.

De acuerdo con el artículo 4, apartado 5, de la ORDEN del 6 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente de Educación Infantil en Andalucía, los niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil deben, en cuanto a la escritura:

- Interaccionar con el medio físico, natural y cultural a través de la utilización de los diferentes lenguajes.
- Acercar a la lengua escrita como instrumento para expresar, comprender e interpretar la realidad a través de situaciones fundamentales de escritura.
- Aproximar la escritura en situaciones cotidianas, valorando el lenguaje escrito como medio de comunicación, información y disfrute.

-Descubrir los usos de la escritura como fuente de placer, fantasía, información, despertando su interés por ello.

-Progresar en los usos sociales de la escritura, explorando su funcionamiento, interpretando y produciendo textos de la vida real, valorando la escritura como elemento comunicativo.

-Crear situaciones reales donde se le invite al niño a escribir, expresar mensajes, hacer listas de compra, etc.

-Aprender a diferenciar entre las formas escritas y el dibujo.

-Usar de manera gradual y autónoma los diferentes soportes de la lengua escrita, periódicos, libros, etc.

Y en cuanto a la lectura:

-Escuchar y comprender cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.

-Recitar algunos textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima, y la belleza de las palabras producen.

-Participar en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.

-Dramatizar textos literarios y disfruta por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos.

-Tener interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.

-Utilizar la biblioteca con respeto y cuidado, valorarla como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.

4.3 Contenidos

Los contenidos que vamos a trabajar en esta unidad didáctica se dividen en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además de reflejar los contenidos que vamos a trabajar en esta programación, he seleccionado contenidos que son fundamentales y que es evidente que los trabajamos.

❖ Conceptuales:

-Nombres propios.

-Nombres comunes de los diferentes elementos de nuestro entorno natural y social.

- Los cuentos, los pareados y las canciones.
- Los sonidos vocálicos y consonánticos y su grafía.
- Las sílabas, los fonemas, las palabras y las frases.
- El lenguaje como instrumento para representar la realidad, como instrumento de comunicación y como sistema de reconocimiento de unas reglas de construcción de palabras y frases.

❖ Procedimentales:

- Identificación y reconocimiento visual de formas escritas.
- Diferenciación de letras, fonemas y palabras.
- Descubrimiento de nuevas palabras.
- Imaginación y expresión a partir de la lectura de imágenes.
- Memorización y reproducción de sistemas de expresión oral literaria, como canciones, pareados, cuentos, etc.
- Discriminación y asociación de sonidos e imagen.
- Incursión en el mundo de fantasía a través de los cuentos.
- Construcción de frases sencillas.
- Discriminación oral y escrita de los sonidos vocálicos y los sonidos consonánticos.
- Comprensión de palabras y frases.
- Iniciación al relato de cuentos.
- Adquisición de vocabulario nuevo.

❖ Actitudinales:

- Interés a la hora de realizar las actividades.
- Constancia en el trabajo.
- Respeto hacia el trabajo de los compañeros y compañeras.
- Respeto hacia las normas de clase.
- Interés en las explicaciones e intervenciones orales de los demás.
- Respeto hacia las aportaciones de los demás.
- Cuidado con el manejo de libros y material manipulativo que se utiliza.
- Participación de forma activa tanto en la identificación como en la producción de formas orales y escritas.
- Actitud activa y participativa en el trabajo.
- Consideración de los errores como un elemento útil en el aprendizaje.

-Escribir y leer de forma lúdica.

4.4 Competencias

Las competencias básicas se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto.

Las competencias fundamentales que se desarrollan en esta propuesta didáctica y a lo largo de todo el curso escolar son:

- Competencia de autonomía e iniciativa personal:
- Competencia lingüística.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia aprender a aprender.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

4.5 Metodología

La metodología en esta etapa educativa debe tener un enfoque multidisciplinar y se debe basar en los siguientes principios:

- Perspectiva globalizadora ya que el alumnado aprende de forma global. Este principio supone que el aprendizaje es el conocimiento entre los aprendizajes nuevos y los ya aprendidos.
- Aprendizaje significativo. El alumnado debe encontrar sentido a sus aprendizajes y para ello deben establecer vínculos entre los contenidos nuevos que deben aprender y los que posee en su estructura cognitiva.
- Activo. El propio niño o niña debe investigar, experimentar y observar y le docentes sólo debe orientarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ha de ser vivencial. Hay que aprovechar las situaciones que se dan en la vida diaria para a partir de ahí, construir situaciones de enseñanza-aprendizaje.

- El juego como motor de desarrollo. A través de la actividad lúdica construiremos todo el trabajo del aula.

A través de estos principios se han creado las actividades propuestas porque creo que siguiendo esta metodología, en esta etapa educativa, las actividades son muy enriquecedoras y los resultados son positivos. Sin embargo, uno de los aspectos que debemos tener en cuenta que hay que partir de los conocimientos previos del alumnado antes de comenzar las actividades. Luego, se le presentarán las actividades propuestas para que los niños y niñas puedan construir su propio aprendizaje significativo, de forma autónoma a lo largo de todas las actividades.

Por otro lado, el papel del profesor ha de ser activo en todo momento, haciendo que los alumnos y alumnas participen y el docente únicamente oriente al alumnado, dejando que construyan por sí mismos el conocimiento y ayudando al alumno o alumna que presente algún tipo de dificultad.

4.6 Contextualización

Esta unidad didáctica no está programada para un centro determinado y se podrá impartir en cualquier centro educativo.

Por otro lado, el grupo de alumnos y alumnas para los que se plantea esta unidad didáctica serían aquellos que no poseen ningún tipo de discapacidad. Sin embargo, si algún niño o niña las presentaran, todas las actividades propuestas pueden ser estudiadas y modificarlas para el alumnado que lo necesite.

4.7 Cronograma

Esta intervención didáctica se desarrolla a lo largo de siete días en el mes de abril. Todos los días además de las actividades que he propuesto, se le dedica un cierto tiempo a la lectura y a la escritura de forma programada a lo largo de la jornada escolar.

Las actividades programadas para esos días son: ¡qué fácil es escribir cómo nos llamamos!, ¿aprendemos más palabras?, ¡a cocinar!, había una vez.... ¡a cantar!, me ha salido un pareado sin haberlo pensado y una bonita carta para papá y mamá.

La programación consta de siete días para poder hacer una intervención realista para un aula de cuatro años, teniendo en cuenta que las actividades no pueden ser muy monótonas y rutinarias ya que el alumnado realiza más actividades a lo largo del día.

En el programa que adjunto a continuación aparece la actividad que vamos a realizar cada día y las actividades que normalmente se suelen hacer en la mayoría de las aulas. He elegido esta distribución horaria porque tras haber realizado mis prácticas he podido contemplar cuándo el alumnado puede mantener más la atención para realizar estas actividades.

Semana del 17 al 21 de abril de 2017

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
09:00/ 10:00 h	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea
10: 00/ 10:30 h	Actividad 1	Actividades programadas	Actividad 3	Actividades programadas	Actividad 5
10:30/ 10:45 h	Desayuno	Desayuno	Desayuno	Desayuno	Desayuno
10: 45/ 11:15 h	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
11:15/ 12:00 h	Actividades programadas	Actividades programadas	Actividades programadas	Actividades programadas	Actividades programadas
12:00/ 12:30 h	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
12:30/ 13:30 h	Actividades programadas	Actividad 2	Actividades programadas	Actividad 4	Actividades programadas
13: 30/ 13: 45 h	Relajación	Relajación	Relajación	Relajación	Relajación

13:45/ 14:00 h	Asamblea final	Asamblea final	Asamblea final	Asamblea final	Asamblea final
-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

Semana del 24 al 28 de abril de 2017

	Lunes	Martes
09: 00/ 10:00 h	Asamblea	Asamblea
10: 00/ 10:30 h	Actividad 6	Actividades programadas
10:30/ 10:45 h	Desayuno	Desayuno
10: 45/ 11:15 h	Recreo	Recreo
11:15/ 12:00 h	Actividades programadas	Actividades programadas
12:00/ 12:30 h	Recreo	Recreo
12:30/ 13:30 h	Actividades programadas	Actividad 7
13: 30/ 13: 45 h	Relajación	Relajación
13:45/ 14:00 h	Asamblea final	Asamblea final

4.8 Descripción de las actividades

Las actividades que se exponen a continuación están estructuradas en objetivos específicos, una breve descripción sobre el desarrollo de la actividad, la agrupación y la consiga, el material necesario, la organización del espacio y el tiempo y en algunos casos, observaciones de la actividad planteada.

Las actividades propuestas son las siguientes:

1. ¡Qué fácil es escribir cómo nos llamamos!
2. ¿Aprendemos más palabras?
3. ¡A cocinar!
4. Había una vez...
5. ¡A cantar!
6. Me ha salido un pareado sin haberlo pensado
7. Una bonita carta para papá y mamá

Además de todas estas actividades, todos los días se hace una asamblea en la que se hacen las mismas rutinas. El encargado del día, en la pizarra, escribe su nombre, su número de lista, la fecha del día, la palabra del día la elige y la escribe, escribe el nombre de un amigo o amiga y, por último, busca el día de la semana y lo escribe.

La mayoría de las actividades que se proponen son actividades que podemos llevar a cabo en nuestro aula sin demasiada dificultad y se pueden realizar tantas veces como queremos, cambiando el contenido y siguiendo el mismo desarrollo didáctico.

El propósito de estas actividades es afianzar los conocimientos de lectura y de escritura, pero siempre de manera lúdica y de que el alumnado construya los conocimientos por sí mismo pero siempre bajo la supervisión del docente.

Actividad 1: ¡Qué fácil es escribir cómo nos llamamos!

✓ Objetivos:

- Escribir su propio nombre y el de los compañeros.
- Diferenciar las letras de su nombre con las del nombre de su compañero o compañera.

✓ Descripción:

Cada niño o niña escribe en una hoja su nombre propio. Cuando la maestra o el maestro corrigen el nombre, recoge todos los nombres escritos y los guarda en una caja. A continuación, le da una hoja a cada niño o niña de la clase pero en cada hoja debe aparecer otro nombre propio que no sea el que haya escrito el niño o niña.

Cuando todos tienen un nombre escrito en la hoja, tienen que adivinar de qué nombre se trata fijándose en las letras que lo componen. Después, escriben el nombre del compañero o compañera que les haya tocado y por último, escriben su nombre propio en esa misma hoja para que vean qué letras tienen iguales y cuáles no.

✓ Consigna:

¿Por qué letra empieza el nombre que te ha tocado?, ¿Qué letras hay en el nombre?, ¿Este nombre es de algún amigo o amiga tuyo?, fíjate en las perchas de la ropa y mira si hay algún nombre que tenga las mismas letras que el que tú tienes y la foto que hay encima de ese nombre, ¿de quién es este nombre?

Todas estas preguntas se las podemos hacer a aquel alumnado que presente algún tipo de problema pero siempre dejando que poco a poco él o ella lo descubra.

✓ Agrupación:

Individual o pequeño grupo.

✓ Material:

Folios y lápices.

✓ Organización del espacio y tiempo:

Esta actividad se realizará de manera individual cada alumno o alumna en su mesa aunque también podemos modificarla y hacerla en pequeño grupo de manera que entre

el grupo resuelva la actividad y se ayuden entre ellos. La duración será de quince o veinte minutos, dependiendo de la dificultad que presente el alumnado.

✓ Observaciones:

Cuando llevemos a cabo esta actividad debemos de tener en cuenta que al principio, le debemos dar los nombres que más se asemejen a los suyos o de los compañeros o compañeras que estén sentados en su misma mesa. Poco a poco, cuando la actividad se resuelva con éxito, podemos ir complicándola.

Además, si tenemos alumnos o alumnas que tengan algún tipo de discapacidad o necesidades educativas especiales, debemos adaptar la actividad para que todo el grupo pueda participar en ella.

Actividad 2: ¿Aprendemos más palabras?

✓ Objetivos:

- Escribir el nombre del objeto que se le pide.
- Diferenciar los nombres cortos de los largos.

✓ Descripción:

En cada mesa de grupo se les presenta una hoja dividida en dos partes en la cual aparecen diferentes animales. En las dos partes hay animales y deben de adivinar cuál animal aparece en las dos partes, es decir, encontrar parejas de animales (dos leones, dos perros, etc.). A continuación, entre toda la clase, cada alumno o alumna escribe en el folio el nombre del animal que se repite en las dos partes. De esta manera, podrán adquirir más vocabulario y aprenderán nuevas palabras.

✓ Consigna:

¿Qué animal aparece en las dos partes?, ¿Por qué letra empieza?, ¿Es un animal doméstico o salvaje?, ¿El nombre del animal es corto o largo?

Todas estas preguntas se las podemos hacer a aquel alumnado que presente algún tipo de problema pero siempre dejando que poco a poco él o ella lo descubra.

✓ Agrupación:

Pequeño o gran grupo.

✓ Material:

Fotos de animales, folios y lápices.

✓ Organización del espacio y tiempo:

Esta actividad se puede realizar en pequeño o gran grupo y conforme vayan evolucionando se puede realizar de manera individual. La duración sería de diez o quince minutos, pero depende de la dificultad que presente el alumnado.

✓ Observaciones:

Cuando realicemos esta actividad debemos de tener en cuenta que al principio debemos de presentar nombre de animales que sean fáciles y cortos y poco a poco ir complicando un poco la actividad con nombres más difíciles y largos.

Además, si tenemos alumnos o alumnas que tengan algún tipo de discapacidad o necesidades educativas especiales, debemos adaptar la actividad para que todo el grupo pueda participar en ella.

Actividad 3: ¡A cocinar!

✓ Objetivos:

- Escribir el título y los ingredientes de la receta.
- Elaborar la receta paso a paso como producto final.

✓ Descripción:

El día anterior entre todos, en la asamblea, han elegido la receta que van a escribir y a elaborar en clase.

Escriben el título de la receta y los ingredientes que vamos a emplear para realizar. Todos y todas van a escribir la receta en su diario de clase para posteriormente, poder realizarla para merendar.

✓ Consigna:

¿Quién quiere leer el título de la receta?, ¿Quién lee el segundo ingrediente?, ¿Por qué letra empieza la receta que vamos a realizar?, ¿Habéis probado alguna vez esta receta?

Todas estas preguntas se las podemos hacer a aquel alumnado que presente algún tipo de problema pero siempre dejando que poco a poco él o ella lo descubra.

✓ Agrupación:

Gran grupo.

✓ Material:

Una receta, folios para escribir la receta, lápices y el material necesario para realizar la receta.

✓ Organización del espacio y el tiempo:

Esta actividad es en gran grupo y la duración de escribir la receta puede oscilar entre quince minutos y la elaboración no puede llevar mucho tiempo para que el alumnado no se canse.

✓ Observaciones:

En esta actividad sería necesario la ayuda de alguna madre o padre para realizar la receta y muy importante tener en cuenta si algún alumno o alumna posee alergia a alimentos para comprar los ingredientes que sean oportunos.

La receta que elaboremos debe ser algo fácil que podamos elaborar en clase y que no sea muy larga de escribir para que los alumnos y alumnas no se cansen. Podemos realizar un batido de frutas que no llevaría mucho tiempo.

Además, si tenemos alumnos o alumnas que tengan algún tipo de discapacidad o necesidades educativas especiales, debemos adaptar la actividad para que todo el grupo pueda participar en ella.

Actividad 4: Había una vez...

✓ Objetivos:

- Contar los niños y niñas el cuento que sea más votado utilizando las imágenes del cuento como apoyo.
- Escribir el título del cuento y de los personajes.
- Realizar un dibujo relacionado con el cuento.

✓ Descripción:

Todos los niños y niñas se sientan en la alfombra y la maestra o el maestro cogen del rincón de la biblioteca los libros que ya han leído anteriormente en el aula. La maestra o maestro le da una pegatina a cada alumno o alumna para que la pegue al libro que más le ha gustado y el libro que salga más votado será narrado por un niño o niña del grupo con la ayuda de sus compañeros y el docente.

Después de contar el cuento, cada niño o niña escribe en su folio el título del cuento y el nombre de los personajes que aparecen en el cuento. Por último, elaboran un dibujo sobre el cuento que se ha contado.

✓ Consigna:

¿Cómo se llama tu personaje favorito del cuento?, ¿Por qué letra empieza el título del cuento?, ¿Cuántas vocales hay en el título del cuento?

Todas estas preguntas se las podemos hacer a aquel alumnado que presente algún tipo de problema pero siempre dejando que poco a poco él o ella lo descubra.

✓ Agrupación:

El recitado del cuento es en gran grupo y escribir el título y el dibujo de manera individual.

✓ Material:

Varios cuentos, folios, lápices, colores y pegatinas.

✓ Organización del espacio y el tiempo:

Esta actividad tiene dos partes, una en gran grupo y otra manera individual como ya he dicho anteriormente. La duración de la actividad sería de veinte minutos o media hora aproximadamente.

✓ Observaciones:

Cuando el niño o niña esté recitando el cuento podemos dejar que el resto de compañeros le ayuden dándole ideas y el maestro o maestra también puede hacerle preguntas para que recuerde más información sobre el cuento.

Además, si tenemos alumnos o alumnas que tengan algún tipo de discapacidad o necesidades educativas especiales, debemos adaptar la actividad para que todo el grupo pueda participar en ella.

Actividad 5: ¡A cantar!

✓ Objetivos:

- Memorizar canciones.
- Escribir el título de las canciones.

✓ Descripción:

Entre todo el repertorio de canciones que los alumnos y alumnas tienen memorizado, elegiremos una canción con la que todos tendrán que cantar y bailar a la misma vez que suena la canción. Cuando la canción termine, cada niño o niña se sentará y levantará la mano para decir cuál es el título de la canción. A continuación, todos los niños y niñas escribirán el título de la canción con la ayuda de los compañeros.

Esta dinámica la podemos repetir varias veces como si fuera un concurso y el alumno o alumna que más puntos consiga gana el juego.

✓ Consigna:

¿Por qué letra empieza el título?, ¿Cuántas palabras tiene el título de la canción?

Todas estas preguntas se las podemos hacer a aquel alumnado que presente algún tipo de problema pero siempre dejando que poco a poco él o ella lo descubra.

✓ Agrupación:

Gran grupo.

✓ Material:

Folio, lápices y canciones conocidas.

✓ Organización del espacio y el tiempo:

Esta actividad tiene dos partes como la anterior, en primer lugar cuando cantan la canción en gran grupo y cuando escriben el título, de manera individual. La duración puede variar según la dificultad del alumnado y el número de canciones pero puede oscilar entre veinte minutos y media hora.

✓ Observaciones:

Al principio, el alumnado tiene que escribir el título de la canción pero conforme evolucionen podemos pedirles que lean la canción en la asamblea por ejemplo e ir complicando un poco la actividad para que no sea monótona.

Además, si tenemos alumnos o alumnas que tengan algún tipo de discapacidad o necesidades educativas especiales, debemos adaptar la actividad para que todo el grupo pueda participar en ella.

Actividad 6: Me ha salido un pareado sin haberlo pensado

✓ Objetivos:

- Iniciar a los niños y niñas en la creación de pareados utilizando sus nombres.
- Memorizar el dicho del resto de sus compañeros.
- Conocer nuevo vocabulario.

✓ Descripción:

Cada niño o niña con la ayuda de sus padres en casa, creará un pareado con su nombre propio. Por ejemplo la maestra dirá el suyo “Ana quiere una manzana” para que ellos y ellas creen el suyo buscando palabras con la misma terminación que su nombre. Al día

siguiente, cada uno escribirá su pareado en su diario de clase y en la asamblea cada niño o niña recitará su pareado para que lo escuchen sus compañeros.

✓ Consigna:

Piensa en palabras que terminen igual que tu nombre. ¿Pescada termina igual que bacalada?

Todas estas preguntas se las podemos hacer a aquel alumnado que presente algún tipo de problema pero siempre dejando que poco a poco él o ella lo descubra.

✓ Agrupación:

Individual o pequeño grupo.

✓ Material:

Folios y lápices.

✓ Organización del espacio y el tiempo:

Cuando comencemos la actividad podemos hacerla en gran grupo para poner unos ejemplos y luego, cada niño o niña crea su pareado de manera individual. La duración puede oscilar entre quince y veinte minutos.

✓ Observaciones:

Debemos tener en cuenta que esta actividad quizás sea compleja para el alumnado y tenemos que poner varios ejemplos para que se den cuenta de qué trata. Poco a poco, podemos ir complicándola a medida que avancen, por ejemplo con frases más largas, con objetos que hay en nuestro entorno, etc.

Además, si tenemos alumnos o alumnas que tengan algún tipo de discapacidad o necesidades educativas especiales, debemos adaptar la actividad para que todo el grupo pueda participar en ella.

Actividad 7: Una bonita carta para papá y mamá

✓ Objetivos:

- Comentar, colectivamente, las cartas que se envían o que se reciben.
- Escribir colectivamente una carta de agradecimiento a los padres y madres.

✓ Descripción:

En primer lugar, en la asamblea, les mostramos a los niños y niñas una caja donde hay diferentes tipos de cartas (cartas de luz, de agradecimiento a familias, de felicitaciones, etc.) y, a continuación, comentamos para qué sirven y sus diferencias.

A continuación, decidimos que vamos a escribir una carta de agradecimiento a los padres y madres que escribimos todos y todas a la vez y van a poder ver sus padres y familiares cómo escriben. Cuando les demos la carta a los padres y madres, cada niño o niña le leerá lo que han escrito en la carta.

✓ Consigna:

¿Qué ponemos al principio de la carta?, ¿Para quién va dirigida?, ¿Es una carta de agradecimiento por lo mucho que nos cuidan los padres y las madres?.

Todas estas preguntas se las podemos hacer a aquel alumnado que presente algún tipo de problema pero siempre dejando que poco a poco él o ella lo descubra.

✓ Agrupación:

Gran grupo

✓ Material:

Folios, diferentes cartas, lápices y colores.

✓ Organización del espacio y el tiempo:

Esta actividad es compleja y es más llevadera realizarla en gran grupo aunque luego cada alumno o alumna escriba su carta individualmente. La duración será de media hora aproximadamente.

✓ Observaciones:

En esta actividad es mejor que todos escriban la misma carta, al menos en esta edad y que la hagan a la vez para así llevar todo el mismo ritmo.

Además, si tenemos alumnos o alumnas que tengan algún tipo de discapacidad o necesidades educativas especiales, debemos adaptar la actividad para que todo el grupo pueda participar en ella.

4.9 Evaluación

Para llevar a cabo la evaluación la haremos en una serie de pasos.

En primer lugar, una evaluación inicial donde se comprobará el grado de conocimiento que tiene el alumnado de la lectoescritura aunque normalmente el tutor o tutora conoce su evaluación. En este caso, el docente puede pedir al alumnado que escriba su nombre, que ha esta edad la mayoría saben escribirlo. Además, en la asamblea, el responsable del día escribe la palabra del día, su nombre, el nombre de su compañero de mesa, etc., a través de estas actividades, puede hacer un seguimiento del conocimiento que posee el alumno o alumna.

En segundo lugar, durante el proceso, la evaluación se basará principalmente en la observación de cómo evoluciona el alumnado y si adquiere conocimientos. El docente debe observar si el alumno o alumna resuelve las actividades de manera satisfactoria o no, y si no lo es, aplicar algún tipo de apoyo.

Para finalizar, a través de una rúbrica, el docente anotará si el alumno o alumna ha comprendido lo practicado en clase a partir de las actividades de la unidad didáctica.

Aspectos a evaluar	Conseguido	En proceso	No conseguido
Escribe y reconoce su nombre propio			
Escribe y reconoce el nombre propio de otros compañeros			
Diferencia las letras del abecedario			
Diferencia las palabras cortas de las largas			
Se desenvuelve al narrar su cuento favorito			
Participa de manera activa en la actividades propuestas			
Respeto el turno de palabra			
Es afectivo, respetuoso y colaborativo con el resto de sus compañeros y compañeras			
Respeto las normas de comportamiento, cuidado e higiene del centro escolar y del aula.			
Respeto las opiniones de sus compañeros y compañeras.			

Por último, podríamos plantear en la asamblea una autoevaluación para que el alumnado se dé cuenta de los conocimientos que ha adquirido nuevos y los que no tenía adquiridos anteriormente.

5. Conclusiones

Durante la elaboración del Trabajo de fin de grado me ha sido muy fácil encontrar información sobre el tema que estaba interesada en investigar porque en varias asignaturas hemos adquirido conocimientos sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil.

Después de investigar y plasmar la teoría que he seleccionado, me he dado cuenta de que la mayor parte de los docentes se equivocan a la hora de enseñar a leer y a escribir a los más pequeños porque hay maneras más motivadoras e interesantes de aprender estos conocimientos.

Referente a la propuesta didáctica que he elaborado, decir que este tema me parece muy interesante para llevarlo a cabo en el aula de Educación Infantil, porque se aprende de una manera diferente a la que los alumnos y alumnas están acostumbrados actualmente y los conocimientos que adquieren son más significativos que aprendiendo con métodos tradicionales.

En torno a los objetivos propuestos al inicio de este proyecto se organiza una serie de conclusiones finales que podemos extraer. Pienso que es muy importante fomentar la lectoescritura a los más pequeños porque la necesitamos diariamente. La elección de este tema ha sido porque en la medida de lo posible, se debería de iniciar propuestas didácticas que hagan que el alumnado se implique y se motive.

La principal actividad que se va a llevar a cabo a lo largo del trabajo es la lectoescritura. Los niños y niñas están descubriendo este fantástico mundo y por esta razón, deberían aprender a leer y a escribir de una manera divertida y lúdica.

Por último, cabe destacar que, en este proceso, la maestro o el maestro debe actuar como guía, sin perder de vista la autonomía del alumno o alumna.

6. Referencias bibliográficas

Barrio, L. y Domínguez, G. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje*. Madrid: La Muralla.

Bigas, M. y Correig, M. (2000). *Didáctica de la lengua en Educación Infantil*. Madrid.

Carlino, P. y Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido*. Madrid: Aprendizaje y Visor.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste-MEC.

Gartón, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona: Paidós-MEC.

Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó – ICE.

Solé, I. y C. Coll, C. (1995). “*Los Profesores y la concepción constructivista*”.

En Coll, C., Martín y otro: *El constructivismo en el aula*. Barcelona.

Toberosky, A. y Solé, I. (1999). *Psicopedagogía de la lectura i l'escritura*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Madrid: Anthropos.