

# Leer y escribir a los tres y cuatro años. ¿Es posible?

\*José Luis Ramos Sánchez, \*\*Montserrat Tejado Ramos

---

\* *Dpto. de Ciencias de la Educación. U.Ex.*

\*\* *Colegio Público "Sagrado Corazón" de Cáceres.*

*(Fecha de recepción 17-03-2003)*

*(Fecha de aceptación Julio 2003)*

## Resumen

*Este trabajo tiene como objetivo describir la experiencia llevada a cabo en un aula de Educación Infantil con alumnos de tres y cuatro años de la localidad de Cáceres, en la que se introduce a los alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura de una forma lúdica.*

*La experiencia comienza cuando quince alumnos ingresan en la escuela con tres años, y se describen tanto las estrategias y actividades llevadas a cabo durante el nivel de tres años como al año siguiente, cuando contaban con cuatro años.*

*Finalmente se recogen los logros de los alumnos en lectoescritura, la opinión de los padres respecto de la experiencia vivida con sus hijos y las conclusiones finales.*

*Palabras claves: Educación infantil, aprendizaje precoz de la lectoescritura, enfoque constructivista del aprendizaje lectoescritor.*

## Summary

*The aim of this study, which was carried out in class of nursery school students aged three and four in Cáceres, is to describe the experience of introducing the pupils to reading and writing through games.*

*The study starts with 15 pupils who start school at the age of three, and describes the strategies and activities are carried out during the first academic year and continues the next year, when the children are four.*

*Finally, the achievement of the pupils in reading and writing, the opinion of the parents' experience with their children are evaluated and the final conclusions are discussed.*

*Key words: pre-school education, early learning of reading and writing, constructive approach to learning of reading and writing.*

## 1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que la historia de la investigación educativa concede gran importancia a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, dado el gran número de estudios dedicado a este tema, no es extraño encontrar, cada cierto tiempo, nuevas evidencias que continúan aportando datos relevantes de cara a mejorar la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria.

El tema de la enseñanza de la lectoescritura en Educación Infantil no es nuevo. Desde la entrada en vigor de la LOGSE la Administración educativa ha sido sensible a las evidencias en contra de las tesis maduracionistas clásicas, de tal forma que, en el Diseño Curricular Base de Educación Infantil (MEC, 1990), concretamente en el área de Comunicación y Representación, expresa su opinión sobre el tema. En este documento, y respecto del lenguaje escrito, se manifiesta que la lectura y escritura, antes de la educación obligatoria, ha sido objeto de dos actitudes contrapuestas. Una primera actitud mantiene un rechazo de la presencia de las actividades lectoescritoras en Educación Infantil con el pretexto de que los alumnos<sup>(1)</sup> no han alcanzado la madurez suficiente para realizar estos aprendizajes. Por el contrario, una segunda actitud defiende que los alumnos deben incorporarse a la educación obligatoria con estos aprendizajes conseguidos. La opción que se toma en el Diseño Curricular Base (DCB) no coincide con ninguna de estas

dos posturas, sino que la Administración educativa opta por un planteamiento en el que se preste atención, al mismo tiempo, a los que son las capacidades de la etapa y a lo que son las exigencias a las que tendrán que hacer frente en el primer ciclo de Educación Primaria, donde habrán de abordar la adquisición completa del código lectoescritor.

En el DCB se afirma que, antes de acceder a los códigos convencionales, es mucho lo que el niño puede y debe recorrer. Progresivamente, puede aprender que los libros contienen información, que de ellos se extraen cuentos maravillosos, que se lee de izquierda a derecha, que las palabras están relacionadas con las ilustraciones, que su nombre se representa por letras y que, además, estas letras están presentes en otras palabras. En una aproximación de este tipo, el acceso a los elementos convencionales del lenguaje escrito adquiere un valor distinto al que se ha dado tradicionalmente, puesto que deja de ser el eje alrededor del cual giran las actividades de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en una meta supeditada a otra más importante como es la motivación por adquirir el código con objeto de ampliar sus posibilidades comunicativas más allá del lenguaje oral.

### 1.1. La actualidad del tema

Actualmente, el tema de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura durante la Educación Infantil, vuelve a convertirse en el punto de atención de numerosos estudiosos, tal vez suscitado por dos hechos relevantes.

Por un lado, el Ministerio de Educación, a través de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, introduce modificaciones significativas en cuanto a la consideración de que la iniciación a la lectura y la escritura debe formar parte del currículum de Educación Infantil. Con independencia de consideraciones políticas sobre este tema, la experiencia investigadora y docente ha demostrado el beneficio de introducir la lectoescritura durante esta etapa. La cuestión más importante radica en decidir qué estrategias o modelos didácticos son los más adecuados para garantizar una educación integral.

Por otro lado, el estudio coordinado por Marchesi y Martín (2002) pone de manifiesto que la preparación de los alumnos cuando acceden a la Educación Secundaria es uno de los factores que más influye en los progresos posteriores. Por ello, afirman estos autores, que es más positivo elegir una estrategia preventiva y hacer el máximo esfuerzo en fortalecer la Educación Infantil y Primaria, para que los alumnos hayan adquirido las capacidades básicas antes de iniciar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Ponen especial acento en la importancia del fomento de la lectura y de su motivación como vía para mejorar el rendimiento en ESO.

Concretamente, la puesta en marcha de las propuestas de Marchesi y Martín supone tres condiciones previas: *“que exista el convencimiento en los profesores de que desarrollar el gusto por la lectura es una tarea de compete a todos; que haya maestros en los centros con*

*tiempo disponible para que los alumnos con problemas de lectura tengan tres horas más de enseñanza a la semana; y que el equipo de profesores del centro convencido de que la orientación a los padres, para que se conviertan en ejemplos e impulsores de la lectura en sus hijos, es imprescindible para conseguir el objetivo propuesto. Convertir la escuela de Primaria en una comunidad de lectores es el cambio más importante que se puede hacer para mejorar la Secundaria Obligatoria”* (2002, p.354).

## **1.2. El aprendizaje precoz de la lectoescritura**

Son numerosas las experiencias llevadas a cabo, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, en las que se ponen en evidencia el fracaso de lo que se denominó “madurez para el aprendizaje de la lectoescritura”. En los momentos actuales, en los que nadie puede defender con argumentos sólidos la necesidad de una pretendida madurez para aprender a leer y escribir, surgen prácticas que, en sus inicios procedentes del ámbito anglosajón, ponen en entredicho las posturas maduracionistas clásicas defendidas con tanto ahínco en nuestro país entre los años 60 y 80 (Ramos, 2000).

Entre los trabajos a los que podemos hacer referencia destacan los de Ferreiro y Teberosky (1979), Teberosky (1993 y 1996), Tolchinsky (1993), Roca, Simó, Solsona, González y Rabassa (1995), Domínguez y Barrio (1997), Maruny, Ministrál y Miralles (1998) y Díez de

Ulzurum (1999). Aunque a continuación sólo describiremos brevemente las experiencias de Doman (1997) y Medrano (1989).

Por un lado, Glenn Doman (1997, primera edición en 1964), uno de los más importantes pioneros de la puesta en práctica de la enseñanza precoz de la lectura con niños que padecían graves daños cerebrales, cuestiona que los factores madurativos más importantes para el aprendizaje de la lectura sean la discriminación viso-espacial y audio-temporal, tal y como había venido manteniéndose durante muchos años. Según este autor, el factor personal más importante y decisivo es la curiosidad que se da en todo niño desde que nace hasta los cinco años, independientemente del nivel intelectual que posea. Doman afirma que, en la medida que el educador sepa obtener provecho a ese afán por descifrar el signo escrito, al introducir al niño en un ambiente adecuado y utilizando una metodología activa y creativa, el aprendizaje de la lectura se produce de manera inexorable, sin que por ello se viole su desarrollo natural.

Doman plantea que debe empezarse a trabajar con el niño a una edad lo más temprana posible, y conservar en todo momento la alegría y el respeto por el niño, interrumpiendo la enseñanza antes de que desee detenerse. Se deben mostrar los materiales con rapidez y se deben introducir materiales nuevos con frecuencia, siendo constantes en el empeño y en la preparación cuidadosa del material. Propone una serie de pasos secuen-

ciales que comienzan por la presentación en carteles de quince palabras muy familiares, para ir avanzando hacia otras palabras, pares de palabras, frases, oraciones y libros.

Si bien es cierto que Doman no ofrece una argumentación científica en apoyo de sus tesis, el éxito obtenido con niños lesionados cerebrales, de dos a tres años de edad, que aprendieron a leer correctamente antes de haber cumplido los seis años, debe ser considerado un argumento suficiente.

Por otro lado, siguiendo los postulados de Doman, la investigación de la profesora Medrano (1989) realizada en 1981 en el Colegio Público de Prácticas dependiente de la Escuela de Magisterio de Huesca, se plantea si al introducir precozmente el aprendizaje de la lectura, con una metodología que resulte atractiva y gratificante para los alumnos, conseguirán mejorar sus adquisiciones lectoescritoras, y cambiar sus actitudes hacia la lectura y hacia la escuela. Admite que los niños aprenden a hablar porque están inmersos en un "*ambiente hablado*" y, por este motivo, plantea como fundamento metodológico, el establecimiento de un "*ambiente letrado*" como inicio de la lectura. La metodología que utiliza la considera fundamental para sustentar su postura y por ello vamos a desarrollarla brevemente.

En primer lugar, la metodología comienza por la palabra considerada globalmente, y así, el primer mensaje escrito con el que deben entrar en contacto

los niños es su propio nombre colocado en perchas, mesas, cuadernos, fichas, tableros de asistencia, etc. Poco a poco, se introducen carteles con el nombre de los objetos del aula: paredes, muebles, calendario del tiempo, etc. Cada tema de globalización supone la utilización de vocabulario nuevo que los niños manejan escrito en carteles. Los padres participan en la metodología, reciben información y se les piden determinadas colaboraciones: los niños traen carteles de sus casas para integrarlos en los juegos del aula (nombres de personas, animales, objetos...).

En la experiencia descrita por Medrano, la introducción de la escritura no sigue un paralelismo total con la lectura, puesto que la dificultad que implica el control de la motricidad fina presupone que el niño es capaz de leer un cartel antes de ser capaz de escribir las palabras correspondientes. Se realizan actividades de preescritura, se utiliza una vieja máquina de escribir y se permite que los niños escriban espontáneamente lo que deseen.

Entre sus conclusiones, Medrano sostiene que en preescolar de 5 años, el proceso de sistematización de los elementos de la palabra se realiza con gran facilidad. Al final de la investigación, solamente el 10 % de los alumnos mantienen dificultades lectoras al terminar el curso. Por otro lado, se constata a través de cuestionarios para los padres al término de Preescolar de 4 años, una actitud positiva de padres e hijos hacia la escuela y hacia el mensaje escrito. Por estos

motivos, la investigadora aconseja que *“el aprendizaje de la lectura puede y debe iniciarse desde el momento de la entrada del niño en las aulas de preescolar”* (p.216). (En aquel momento la Educación Preescolar comenzaba a los cuatro años).

### **1.3. Nuestro concepto de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectoescritura**

La enseñanza inicial de la lectoescritura es algo más que la enseñanza explícita del código. La lectoescritura es, sobre todo, un sistema de comunicación e interpretación de la realidad del niño a partir de la cual comparte sus experiencias con otros niños y adultos.

Sabemos que para que el lenguaje escrito sea funcional, hasta convertirse en uno de los principales sistemas de comunicación junto con el lenguaje oral, el alumno debe dominar estrategias codificadoras y decodificadoras cuya automatización llevará consigo acceder a otros niveles cognitivos superiores, como serán los de comprensión lectora y los de redacción de textos. Sin embargo, el camino a recorrer desde que el niño entra en la escuela con tres años es mucho y las posibilidades son variadas. Por este motivo, consideramos que no existe una vía única para iniciarse en el lenguaje escrito sino que es deseable abrir las posibilidades de los alumnos para que “vivan” la lectura y la escritura a partir de experiencias personales diversas, divertidas y compartidas.

Inevitablemente, cuando el niño de tres y cuatro años lleva algún tiempo de aproximación a la lectoescritura, necesita respuestas estables a los problemas que se le plantean. Los problemas surgen de la necesidad que tienen de explorar el código. Un alumno que durante varias semanas ha escrito su propio nombre, o el de otros compañeros, encuentra similitudes fonológicas y gráficas, ante lo cual no es extraño que se escuchen conversaciones entre los propios niños, en las que manifiestan a otros o al maestro las similitudes sonoras entre sus propios nombres. Por eso es frecuente encontrarse situaciones en las que un alumno dice a otro: *“¡Mira!, este trocito (señalando la sílaba Mar- de Marta), es como el tuyo, Mar- de Mario”*. Ante tal descubrimiento, el pensamiento infantil intentará buscar generalizaciones de este hecho en otras palabras distintas a las encontradas en estos dos nombres. En este fantástico momento, la labor del maestro es crucial, puesto que deberá facilitar la tarea del alumno al escribir y decir otras palabras que compartan los mismos sonidos y grafías. Con esta actividad se inicia una importante fase del proceso lectoescritor consistente en que el alumno encuentre regularidad gráfica y fonológica a los signos escritos. A esta fase se le suele denominar con los términos “decodificación” (en el caso de la lectura) y “codificación” (en el de la escritura). Realmente ha comenzado la adquisición del principio alfabético, momento mágico en el inicio lectoescritor.

Es cierto que no todos los alumnos

consiguen “darse cuenta” de las similitudes gráficas y fonológicas de las palabras en los mismos momentos. En estas experiencias ocurre lo mismo que en otras situaciones de aprendizaje. Existen alumnos más aventajados que otros para llegar, antes o después, a descubrir la estabilidad del código, aunque resulta incuestionable que disponer al alumno ante experiencias compartidas y gratificadoras de lectoescritura constituye un importante estímulo para que descubra la relación fonema-grafema. Si este “descubrimiento” no sucede, habrá que considerar que la enseñanza explícita e intencional del código constituye uno de los principales objetivos del primer ciclo de Educación Primaria, y a él deben dirigirse los esfuerzos.

Una vez que el niño comienza a leer y escribir por la ruta fonológica, es decir, aplicando las reglas de asociación grafema-fonema, ya no necesitará una enseñanza específica para leer por la ruta visual (Cuetos, 1990 y 1991). Para poder reconocer palabras por la ruta visual, la única exigencia es tener una representación léxica de esas palabras, y eso se consigue con la práctica, es decir, leyendo esa palabra repetidas veces. La ruta fonológica, en cambio, exige el conocimiento de las reglas que permitan traducir cada una de las letras, o grupos de letras, en sus correspondientes sonidos. En consecuencia, cualquiera que sea el procedimiento metodológico por el que el niño aprenda a leer, antes o después, tendrá que aprender las reglas de conversión grafema a fonema.

No obstante, las experiencias en las que se introduce el aprendizaje precoz de la lectoescritura confirman que, la gran mayoría de los alumnos, se inician en la lectura y escritura de palabras familiares, y este hecho permite continuar aprendiendo con más facilidad otras palabras. En todo caso, a los alumnos con mayores dificultades, habremos dado la oportunidad de tomar contacto con un tipo de aprendizaje, como es la lectura y la escritura, que va a ocupar gran parte de su tiempo escolar, y lo que se ha hecho no ha sido más que ampliar el período de su enseñanza y dar mayores oportunidades educativas.

#### **1.4. El papel de los padres**

Aunque la escuela sea la institución social por excelencia que introduce a los niños en la adquisición de la lectura y la escritura, no olvidemos el papel que pueden desempeñar los padres en el proceso de alfabetización. En Educación Infantil, las relaciones entre los dos principales ámbitos de desarrollo de los niños (familia y escuela) suelen ser más continuadas y estrechas que en etapas posteriores. Esta vinculación, indudablemente beneficiosa para el niño, que participa de ambos sistemas, puede concretarse de múltiples formas. Sin hacer más que leer y escribir, los padres ofrecen un modelo lectoescritor a sus hijos, les hacen profundizar en el conocimiento, la utilidad y

el carácter grato de leer y escribir, les ponen en contacto con el lenguaje escrito y les pueden permitir participar de diversas formas. En determinados contextos escolares, bastará, quizá, con sugerir a los padres que lean para sus hijos, no como una obligación, sino como un medio de mantener con ellos una relación cálida y afectiva, al mismo tiempo que satisfacen su interés por conocer. En otros contextos, bastará con ofrecer algunas indicaciones de cómo llevar a cabo esa actividad. Y, desgraciadamente, en otros contextos no será posible conseguir la menor colaboración de los padres.

En cualquier caso, y de forma paulatina, los equipos de maestros deberían encontrar formas de colaboración con los padres en relación con la lectura y escritura que hagan sentirse cómodos a todos los implicados, y al mismo tiempo permitir a los alumnos beneficiarse tanto de la potencialidad educativa en casa como de unas vinculaciones más estrechas entre familia y escuela.

Favorecer una actitud positiva hacia el texto escrito y hacia las actividades lectoescritoras son tareas que suelen formar parte de la vida familiar. Y cuando esto no sucede, la oportunidad para aprender la lectura y la escritura suele quedar claramente disminuida, teniendo en cuenta las enormes posibilidades educativas que ofrece este entorno vital para el niño.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **2.1. Aspectos generales**

#### **2.1.1. Objetivos**

El objetivo de esta experiencia, llevada a cabo durante los dos primeros años de Educación Infantil, fue doble. En primer lugar, se pretendió introducir a los alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura y, en segundo lugar, promover el uso motivador del lenguaje escrito para fomentar su participación en la comunidad de aprendizaje que es el aula.

Consideramos que la lectura y la escritura forman parte de los sistemas de comunicación con el que los niños conviven desde que nacen. Teniendo en cuenta que el lenguaje escrito está formado por símbolos que representan al lenguaje oral, consideramos que, a través del conjunto de actividades desarrolladas, ofrecimos la posibilidad de que los

niños se comunicasen mediante un nuevo sistema de representación simbólica de la realidad, conformada por sus experiencias, sentimientos e ideas que podían expresar a los otros mediante formas y estrategias diferentes.

#### **2.1.2. Situación contextual**

Esta experiencia comenzó cuando los alumnos contaban con tres años de edad; es decir, al ingresar en Educación Infantil. El grupo lo conforman 15 alumnos (7 niñas y 8 niños) del colegio "Sagrado Corazón de Jesús". Se trata de un centro privado-concertado de confesión católica, situado en el centro de Cáceres. En cuanto a las características laborales y culturales de los padres de los alumnos, presentamos la figura 1 en la que observamos las profesiones de padres y madres así como sus niveles de estudios (los números indican la frecuencia de padres que tienen la profesión o el nivel de estudios señalado).



Padres			Madres	
<b>P</b>	Abogado	3	Administrativo	1
<b>R</b>	Auxiliar de farmacia	1	Auxiliar administrativo	1
<b>O</b>	Delineante	1	Auxiliar técnico educativo	1
<b>F</b>	Educador vial	1	Educadora	1
<b>E</b>	Electricista	1	Profesora	4
<b>S</b>	Empleado de banca	2	Sin empleo	4
<b>I</b>	Personal de limpieza	1		
<b>O</b>	Profesor	1		
<b>N</b>	Soldador	1		

NIVEL DE ESTUDIOS	Padres	Madres
NIVEL DE ESTUDIOS	4	3
NIVEL DE ESTUDIOS	3	1
NIVEL DE ESTUDIOS	5	9

Figura 1: Profesiones de los padres y nivel de estudios

## 2.2. Desarrollo de la experiencia

### 2.2.1. Estrategia con alumnos de tres años

Después de haber trabajado durante el curso anterior con los alumnos de tres años sin utilizar ninguna palabra escrita, nos hacíamos la siguiente pregunta: ¿por qué en vez de hacer que los niños memoricen símbolos (que era lo que utilizaba para asignar fichas, perchas, bocadillos...), no se utilizan palabras?. Si con tres años son capaces de aprender a hacer las figuras geométricas, ¿por qué no pueden hacer las letras?.

Fue entonces cuando, al inicio del nuevo curso escolar con el primer nivel de Educación Infantil (tres años), llené la clase de letreros, hice tarjetas con los nombres de los niños. Pero no dieron el

resultado esperado, porque las letras eran en minúscula ligada y los niños no eran capaces de ver dónde terminaba una letra y empezaba la otra, y mucho menos eran capaces de escribirlas. No estaban motivados, puesto que para ellos la tarea que se les proponía era muy difícil, así que cambié las letras minúsculas por mayúsculas, más fáciles de dibujar.

De esta forma empezó el primer acercamiento a la lectura y escritura de los alumnos de tres años. Puse manos a la obra y cambié todos los letreros que estaban en minúscula por grandes letreros con mayúscula (BIBLIOTECA, MÚSICA, ESTACIONES DEL AÑO, DÍAS DE LA SEMANA...). Al principio esos letreros no significaban nada para ellos, pero más adelante todo fue distinto.

Lo que tenía un gran significado para

los alumnos era su nombre propio. Tuvieron gran aceptación las tarjetas con sus nombres, que pegué en sus sillas, perchas, ficheros y fichas. Todos las toqueteaban, algunos las arrugaban, otros las chupaban... Estas tarjetas tenían unas pinzas para colgárselas en el babi. Lo primero que hacían al entrar en la clase era buscar su nombre y colgárselo. Fue bonito comprobar cómo se ayudaban mutuamente a buscar y colocar sus nombres. Otras actividades que se llevaron a cabo para que los alumnos reconocieran sus nombres en las tarjetas fueron las siguientes:

- Les repartía a cada uno su tarjeta y les decía: *“que se pongan de pié los niños que tienen nombres cortos”*; *“que se pongan de pié los niños que tienen nombres largos”*.

- Trabajamos las iniciales de los nombres comparándolas con objetos reales: *“la E es como un peine, la M como una montaña...”* Si no encontramos ningún objeto que se pareciera a alguna letra, dejábamos que los niños encontrasen el parecido. Siempre se decía el nombre y sonido de las letras para que las fuesen aprendiendo.

- Tenía todas las letras hechas en cartulina, las metía dentro de una bolsa y, con mucho misterio, entraba la mano y sacaba una. *“¿Quién tiene la letra S en su nombre?”*, preguntaba mientras observaban sus nombres escritos en un gran cartel. Y así, hasta que salían las iniciales de todos los niños.

- En un papel grande, se hizo una

lista con los nombres de los niños y la pegamos en la pared al alcance de todos. Diariamente se pasaba lista e iba nombrando. Conforme se iba nombrando, los niños ponían una pegatina al lado de su nombre. Cada mes cambiaba el orden de la lista para que no se aprendiesen el sitio donde estuviera su nombre, aunque tampoco importaba, puesto que pensaba que también así lo aprenderían (como así ocurrió).

- Para seguir afianzando los nombres elaboramos el *libro de asistencia* a clase. Cada hoja del libro se dividió por la mitad, en una mitad ponemos **SI**, en la otra, **NO**. Al principio de la mañana se pasaba el libro por todos los niños y su misión consistió en escribir su nombre donde ponía **SÍ**. La maestra se encargaba de poner en la otra parte los nombres de los niños que no habían asistido a clase.

- Se seleccionaban los encargados del día, que serían los que ayudarían a repartir fichas, bocardillos, lápices..., para ello escribía en la pizarra la palabra **“ENCARGADOS”** y debajo ponía el nombre de los niños. La estrategia que utilizaba fue la siguiente: primero escribía la primera sílaba del nombre y los alumnos me tenían que decir a qué nombre pertenecía. Las primeras veces sólo reconocían esas sílabas los niños que las tenían en su nombre, pero poco a poco los fueron reconociendo todos.

Si, por un lado, las actividades expuestas pueden ser consideradas de lectura, por otro vamos a describir las actividades realizadas de escritura. Aunque consideramos que lectura y

escritura van unidas en estos momentos iniciales en el acercamiento al lenguaje escrito.

- El primer día que les di una cuartilla con su nombre para que ellos lo escribiesen debajo, la mayoría se pusieron muy decididos a rayar toda la hoja, otros se ponían nerviosos y algunos hasta lloraban, pero no se les obligó. Con cariño y tranquilizándoles siempre, se conseguía que los niños más “miedosos” superaran el miedo a hacer algo tan novedoso para ellos, algo que salía de su rutina. El primer objetivo que planteé fue que los niños cogieran confianza, de tal modo que, con sólo poner el lápiz en la hoja y hacer un punto, ya era suficiente para expresar nuestro contento y aprobación por el trabajo tan “bien hecho” que estaban realizando.

- A todas las cuartillas les ponía la fecha y, cada cierto tiempo, se les pedía que escribiesen para comprobar la evolución en su escritura. Casi todos, en poco tiempo, aprendieron a copiar el nombre. Al final del curso, todos escribían su nombre sin copiarse.

A parte de la escritura de su nombre y el de sus compañeros, ha resultado fácil promover situaciones comunicativas diversas en las que los alumnos han utilizado el lenguaje escrito. Por ejemplo, la elaboración de la lista de la compra, el listado de cosas que hay que llevar a la excursión, una autorización familiar, los pìropos escritos a una compañera ... Los alumnos escribieron en circunstancias diversas:

- Cuando abordamos el tema de la

alimentación, surgió la oportunidad de ir a un supermercado cercano al colegio. Mientras hablábamos de ello, una niña dijo que su madre siempre llevaba una lista con lo que tenía que comprar, a lo que todos asintieron enseguida. Como en la clase íbamos a hacer una macedonia, aprovechamos la visita al supermercado para comprar la fruta, y para eso tendríamos que hacer una lista de la compra. Los niños se pusieron muy decididos a escribir esa lista y cada uno hizo la suya.

- Otras situaciones en las que se promovió la escritura fue ante la necesidad de escribir recetas de cocina, lista de objetos que vamos a llevar en una excursión, invitación a la directora para que venga a la clase a ver nuestros trabajos... Hasta hicimos una agenda para mandar mensajes y autorizaciones a los padres. Para que entendiesen lo que habían escrito sus hijos en las notas, les transcribía el mensaje debajo de sus letras.

- Cuando estuvieron un poco más avanzados, pudieron formar palabras combinando las sílabas de unos nombres con otros ( MAPA, MA de MARÍA PA de PABLO). Al comienzo, esto lo llegan a comprender sólo unos pocos, pero como a los demás no les venía mal, no íbamos a privar a esos pocos alumnos de este aprendizaje.

- Los alumnos vieron la necesidad de utilizar la lectura y escritura cuando llegó la hora de escribir la carta a los Reyes Magos, porque ese año la escribirían ellos por primera vez. Y lo hicieron. Fue lo primero que expresaron sin ayuda del adulto. Cada uno lo hizo a su mane-

ra: unos con culebrillas, otros con círculos, y otros, utilizaron letras al azar, sabiendo que se utilizaban para escribir. Gradualmente, se fueron dando cuenta de que los letreros que había puesto en la clase a comienzos de curso contenían letras que también llevaban en sus nombres, y que antes ni siquiera miraban: “este tiene la letra como la mía”, “esta es como la de Pablo”, “¿qué pone aquí?”..., comentaban con frecuencia.

Todas estas actividades, y algunas más que nos inventamos, no se hacían el mismo día, sino a lo largo de unos días sin cansar a los niños, siempre con la debida motivación para mantener su interés. Pronto fueron aprendiendo cada uno su nombre, y los más despiertos aprendieron, además, el de otros compañeros. Conforme iban aprendiendo el sonido de las letras se hicieron más independientes. Repartían ellos mismos las fichas, ponían nombre a sus trabajos. Pero ya habían descubierto el mundo de las letras, y querían más. Por supuesto, no les privé de continuar aprendiendo.

### **2.2.2. Estrategia con alumnos de cuatro años**

Durante el segundo curso de Educación Infantil (4 años), continuamos con la experiencia que iniciamos el curso anterior. Los alumnos seguían manteniendo una gran motivación ante la lectura y escritura, y a los que se incorporaron nuevos enseguida se pusieron al día con las mismas ganas de aprender.

Una vez que los alumnos identificaban y escribían sus nombres, empeza-

mos a trabajar con los apellidos. Teníamos una lista con todos los niños, cada día salía un niño a leerla, nombrando a todos y poniendo al lado de cada nombre un “SÍ”, si estaba en la clase y un “NO” si no había asistido, tal y como se inició el curso anterior.

Diariamente reservábamos “LA HORA DEL CUENTO”. Durante este tiempo, leíamos cuentos, representábamos pequeños teatros, inventábamos historias... Fue muy enriquecedor para el desarrollo de su vocabulario, para ayudarles a organizar las ideas que iban a expresar, para desarrollar la imaginación... Contábamos con una biblioteca de aula con servicio de préstamo en la que había cuentos, libros didácticos (ellos les llaman libros de aprender), libros de poesías, de canciones, de inglés, de arte, revistas, folletos, periódicos... Este rincón fue muy aceptado por los niños y siempre encontrabas a alguno “leyendo” un cuento para sí mismo o para algún compañero.

Elaboramos un carnet que utilizábamos cada vez que se prestaba un libro para llevarlo a casa. Y además, para el buen funcionamiento de la biblioteca, elaboramos unas normas escritas y unas “multas” por si no se cumplían.

Poco a poco, los niños hacían sus pequeñas producciones. A partir de las mismas, se comprobaba los distintos niveles que iban alcanzando. Algunos utilizaban las letras al azar sin ninguna regularidad, otros escribían sólo con vocales, pero colocándolas correctamen-

te (AIOA=MARIPOSA). La mayoría escribían con todas las letras, pero lo importante es que fueron capaces de escribir sobre sus experiencias y pensamientos (lo que les ha pasado durante el desayuno, una historia pequeña, un cuento...).

Teníamos un rincón al que llamábamos "EL RINCÓN DE LAS LETRAS", y es allí donde hacían esas producciones. Además de hojas y lápices, disponíamos de letras móviles, tarjetas con palabras y dibujos, láminas con imágenes para inventar cuentos, cuadro grande con el abecedario en mayúsculas y en minúsculas... En general, los niños que escribían con letras mayúsculas, aprendieron a leer también las minúsculas, ya que las fueron aprendiendo en el abecedario existente en el rincón de las letras.

### **2.2.3. El papel de los padres**

Los padres también colaboraron en todo el proceso. Les escribieron el nombre en los bocadillos, en el babi, en los juguetes que llevaban al colegio... aunque al principio estuvieron un poco reacios y no creían que su pequeño, al que acababan de quitar el chupete y el pañal hacía poco tiempo, pudiera llegar a escribir y leer. Pero pronto comprobaron que fue posible, y este hecho fue decisivo para que se implicaran mucho más. Se les aconsejó que no presionasen a los niños, que algunos aprenderían antes que otros, puesto que, si no había ningún problema, todos aprenderían a leer y escribir. Lo mejor era no tener prisas, y pensábamos que no se debían acelerar

los procesos de cada niño. Ahora bien, lo que sí defendimos fue la necesidad de dar a todos oportunidades de aprendizaje.

Los padres se mostraron muy contentos con los avances de sus hijos. En los trabajos que se hacían en común (libro de cuentos inventados por todos que va de casa en casa) se comprobaba la diferencia entre unas escrituras y otras. Cada padre fue conociendo el ritmo y las habilidades de su hijo y, además, sabían que cada uno lo conseguirá antes o después. Algunos padres, satisfechos y orgullosos, se "quejaban" porque cuando iban con sus hijos por la calle les pedían que leyesen los letreros que se encontraban. Ante lo cual no quedaba más opción que leer los letreros y satisfacer la curiosidad natural del niño en estas edades.

## **3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

En este apartado se describirán los dos instrumentos que se han utilizado para la valoración de la experiencia al finalizar el segundo curso de Educación Infantil (4 años). Por un lado, se utilizaron dos pruebas de evaluación de la lectura y la escritura y, por otro, se aplicó un cuestionario para ser cumplimentado por los padres.

### **3.1. Pruebas para la evaluación de la lectoescritura**

En la lectoescritura fueron valorados tres aspectos: 1) el sonido de las letras que conoce, 2) la lectura de palabras y 3) la escritura de palabras.

Para evaluar el *conocimiento del sonido de las letras* se presentó individualmente a cada niño las letras del abecedario con letra manuscrita y se les pidió que dijeran cómo sonaba la letra que la maestra señalaba. Se hizo una diferenciación entre lectura de letras mayúsculas y minúsculas que se contabilizaron independientemente.

En cuanto a la *evaluación de la lectura*, también se realizó de forma individualizada y se utilizó la siguiente lista de palabras: *mano, sapo, rata, velero, bigote, cazuela, alto, isla, ancho, antena, ardilla, almeja*. Estas palabras fueron seleccionadas teniendo como base tres siguientes criterios: 1) abarcar el mayor número posible de grafemas con el menor número de palabras para evitar el cansancio de los alumnos, 2) palabras con distinta longitud (bisflabas y trisflabas) y 3) palabras con distinta complejidad silábica (consonante+vocal y vocal+consonante).

Las palabras fueron presentadas en mayúsculas y minúsculas, en letra manuscrita y con simplificación de rasgos, similares a las presentadas en la dinámica de su enseñanza. En cuanto a la puntuación, se concedió un punto por sílaba correctamente leída. La puntuación máxima fue de treinta puntos. No se consideró correcta, y por tanto no se dio ningún punto, cuando sólo identificaban o decían el nombre, o sonido, de las letras.

Para *evaluar la escritura* se utilizaron las mismas palabras que para evaluar la lectura, aunque en este caso la presentación fue al dictado y de forma colecti-

va, evitando en lo posible que los alumnos se copiasen unos a otros. El procedimiento que se llevó a cabo fue el siguiente: se entregó a cada alumno un folio en blanco, a continuación se les decía que debían escribir la palabra o la parte de la palabra que conociesen, o de la que se acordaran. Se dictó palabra a palabra, repitiendo en varias ocasiones. Se pasaba a dictar otra palabra cuando se comprobaba que la mayoría de los alumnos habían terminado, o que los faltaban no sabían escribirla. No se ayudó al alumno a escribirla, ni se deletreó la palabra para facilitar la escritura.

La puntuación máxima que se podía obtener fue de treinta puntos, puesto que hay treinta sílabas. Una sílaba se consideró correcta cuando estaba bien escrita desde el punto de vista fonológico. Por tanto, no se tuvieron en cuenta posibles errores relacionados con la ortografía de la palabra. Por ejemplo, se concedieron tres puntos si ante la palabra "bigote" los alumnos escribían "vigote", puesto que fonológicamente ambas palabras trisílabas son idénticas (actualmente no existe diferenciación fonética entre "v" y "b").

### 3.2. Cuestionario valorativo dirigido a los padres

Elaboramos un sencillo cuestionario dirigido a los padres, en cuya estructura identificamos tres partes. En la primera parte solicitábamos algunos datos personales, académicos y profesionales de ambos padres. En la segunda, pedíamos que valoraran algunas de las situaciones

del entorno familiar relacionadas con el aprendizaje lectoescritor de su hijo. Y la tercera parte consistió en solicitar abiertamente la opinión de los padres respecto de la experiencia realizada.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Logros en lectoescritura

Los resultados obtenidos en las tres pruebas de lectoescritura fueron los que se presentan en la figura 7. Se muestran las puntuaciones directas obtenida por los alumnos en cada uno de los tres aspectos evaluados: conocimiento del sonido de las letras (mayúsculas y minúsculas), lectura de palabras (mayúsculas y minúsculas) y escritura de palabras (sólo en mayúsculas).

Alumnos	N° de letras que conoce		Lectura		Escritura
	Mayúsculas	Minúsculas	Mayúsculas	Minúsculas	
1	27	27	28	28	30
2	29	29	30	30	30
3	23	23	27	27	24
4	29	29	30	30	30
5	29	29	22	22	24
6	29	29	30	30	30
7	22	16	23	15	19
8	23	22	0	0	0
9	29	29	22	19	20
10	23	5	19	0	0
11	26	23	20	20	24
12	19	0	0	0	0
13	26	19	14	4	4
14	10	7	0	0	0
15	24	14	15	0	0
Media	24,53	20,07	18,67	15,00	15,67
D.T.	5,11	9,72	10,91	12,88	13,16
	Máximo = 29		Máximo = 30		

Figura 2: Resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de lectura y escritura

El análisis de estos resultados nos revela lo siguiente:

- Todos los alumnos, en mayor o menor medida, se han iniciado en la lectoescritura. Tan sólo ha habido tres alumnos que han terminado el segundo

nivel de Educación Infantil sin leer ni escribir palabras sencillas (n°s 8, 12 y 14), aunque incluso estos reconocen el sonido de algunas letras.

- Se advirtió un proceso evolutivo en la adquisición inicial de la lectoescritura.

En primer lugar, reconocen el sonido de las letras. En segundo lugar, leen palabras y, en tercer lugar, las escriben. Este dato lo confirman las respectivas medias y la frecuencia de acierto de cada uno de los tres aspectos, puesto que son más elevadas en lectura de letras mayúsculas y minúsculas (24,53 y 20,07), a continuación, lectura con letras mayúsculas (18,67) y escritura de letras mayúsculas (15,67).y, finalmente, lectura de palabras con letras minúsculas. Por tanto, la lectura con letras minúsculas es la tarea lectoescritora que supuso más dificultad para los alumnos. Este hecho es lógico, puesto que las letras mayúsculas, facilitan tanto la percepción visual como la representación de los grafemas con trazos simples, al no existir rasgos curvos de enlace que dificulten el análisis visual y permita conocer cuándo acaba una letra y cuándo comienza otra.

- El proceso evolutivo que hemos descrito, nos lleva a pensar que todos los alumnos conseguirían leer y escribir palabras, tanto mayúsculas como minúsculas, la diferencia estriba en el tiempo que cada uno necesitará para conseguirlo.

- Otro de los aspectos a considerar es

que el aprendizaje del sonido de las letras y de la lectoescritura de las palabras que los contienen depende de la frecuencia de los grafemas y de la estructura silábica. De hecho, los alumnos tuvieron más dificultades en leer y escribir palabras que contenían grafemas poco frecuentes (K, X, W, CH) y, además, se apreciaba mayor dificultad en leer y escribir sílabas inversas frente a las directas.

#### **4.2. Valoración de la experiencia por parte de los padres**

Este apartado se dividirá en dos partes. La primera corresponde a la valoración que hacen los padres referente a las cuestiones que se plantearon. Y en la segunda mostramos una síntesis de las opiniones que expresan respecto de la experiencia realizada.

A continuación presentamos los resultados del cuestionario valorativo de la situación del alumno según la percepción de los padres. Al lado derecho de cada pregunta aparece, dentro de la casilla, un número que indica la frecuencia (f) y el porcentaje (%) de padres que responden a esa cuestión con la valoración 1, 2 ó 3.



CUESTIONES	Valoración					
	1		2		3	
	f	%	f	%	f	%
¿Asiste su hijo contento al colegio?	13	100	-	-	-	-
¿Se interesa por la lectura y la escritura?	13	100	-	-	-	-
¿Pide que le escriban palabras, o las escribe espontáneamente?	10	77	3	23	-	-
¿Puede escribir y leer su nombre?	13	100	-	-	-	-
¿Lee otras palabras además de su nombre?	6	46	5	39	2	15
¿Entiende lo que lee y escribe?	7	54	5	38	1	8
¿Pide que le regalen libros?	3	23	10	77	-	-
¿Prefiere los libros a otros juguetes?	3	23	9	69	1	8
¿Ha observado a su hijo agobiado por los aprendizajes?	-	-	1	8	12	92
¿Está de acuerdo con la experiencia realizada?	13	100	-	-	-	-
¿El aprendizaje lectoescritor supone dificultades excesivas a su hijo?	-	-	3	23	10	77
¿Le gusta a su hijo que le lean cuentos?	12	92	1	8	-	-
¿Le gusta a su hijo recibir libros como regalo?	10	77	3	23	-	-

Claves : 1: Sí, Siempre, la mayoría de las veces. 2: Algunas veces. 3: No, nunca o muy pocas veces.

Los aspectos más relevantes de la valoración de la experiencia en relación con el cuestionario presentado fueron los siguientes:

- El 100 % consideraba que sus hijos asistían contentos al colegio y se interesaban por la lectoescritura.
- Todos los niños aprendieron a escribir su nombre, y otros incluso son capaces de leer otras palabras (11 alumnos).
- Todos los padres estuvieron de acuerdo con la experiencia llevada a cabo.
- Un porcentaje muy elevado de los alumnos (77 %) pedía a sus padres que le escribiesen palabras o la escribían ellos mismos espontáneamente
- El 92 % expresa que a sus hijos les gustaba que les leyesen cuentos.

En cuanto a los comentarios de los padres respecto de la experiencia realizada, se destaca en todos los cuestionarios

cumplimentados la valoración positiva de la misma. De forma sintética los padres expresaron, de una forma u otra, las siguientes opiniones:

- La evolución de los niños ha sido rápida y no hubo dificultades en el aprendizaje.
- El planteamiento lúdico de las actividades contribuyó a garantizar el interés y la motivación por continuar aprendiendo a leer y escribir.
- Las actividades realizadas han facilitado la colaboración entre los alumnos.

## 5. CONCLUSIONES FINALES

A través de esta experiencia se ha comprobado que el acceso a la lectoescritura en Educación Infantil no sólo es posible sino deseable, puesto que el interés que provoca en los alumnos el aprendizaje del lenguaje escrito es la razón

más importante para afrontar su enseñanza desde la entrada del niño en la escuela. Ante tal afirmación, plateamos algunos cambios que, según nuestra opinión, serían necesarios efectuar en la práctica docente para afrontar la iniciación al lenguaje escrito durante la Educación Infantil, aunque estimamos que el principal cambio deviene de que los profesionales adviertan la necesidad de plantearse nuevas estrategias que estén (y de hecho lo están) a su propio alcance.

Pese a la difusión y eficacia de numerosas estrategias similares a las presentadas en esta experiencia, cuyo objetivo es que los alumnos accedan tempranamente a la lectoescritura, lo cierto es que el enfoque clásico de mantener a los alumnos al margen de dichos aprendizajes hasta que llegan al primer curso de la escolaridad obligatoria, no es coherente con las exigencias que se piden en dicho comienzo. Cuando los alumnos empiezan el primer curso de Educación Primaria, la principal tarea del maestro consiste en iniciar a los niños en el código lectoescritor. Y, además, se le exige, en un tiempo relativamente breve, cierto nivel de comprensión lectora y composición escrita. Dada la complejidad del

aprendizaje de la lectoescritura, pensamos que una ampliación del tiempo de la enseñanza facilitaría un aprendizaje sin los agobios a los que se enfrentan anualmente los maestros y los alumnos del primer nivel de Educación Primaria. Por este motivo, y sobre la base de los resultados obtenidos, tanto en nuestro trabajo como en otros, consideramos que es beneficioso para facilitar el aprendizaje lectoescritor, disponer a los alumnos ante situaciones lúdicas, cooperativas y comunicativas en las aulas de Educación Infantil, para que puedan comenzar a tomar contacto con uno de los aspectos más importante que se le atribuye históricamente a la escuela: la enseñanza de la lectura y la escritura.

En definitiva, pensamos que no se trata de adelantar ningún objetivo propio de edades posteriores, sino, más bien, de dar oportunidades a los alumnos para iniciarse en un sistema de comunicación que forma parte de su vida y de la nuestra, sin violentar nada y, por supuesto, sin detrimento de que se mantenga un equilibrio en el desarrollo de las capacidades generales (intelectuales, motóricas, afectivas, sociales y comunicativas) propias de una enseñanza integral.

---

(1) Para facilitar la lectura se ha indicado un solo género gramatical. Se deberá interpretar, tanto alumno como alumna. Y esta anotación deberá extenderse a aquellas palabras de esta misma índole ya sean sustantivos, adjetivos o pronombres.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española.
- Díez De Ulzurrun, A.(Coord.) (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Vol.1. Barcelona: Graó.
- Doman, G. (1997). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. México: Diana.
- Domínguez, G. y Barrio, J.L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La muralla.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Marchesi, A. y Martín, E. (Comp.) (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria*. Madrid: Fundación Santa María.
- Maruny, L.; Ministrál, M. y Miralles, M. (1998). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. Madrid-Barcelona: MEC-Edelvives.
- Medrano, G. (1989). Ambiente letrado como metodología para el aprendizaje de la lectura. En *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en enseñanza de la lectura*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 207-221.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Diseño Curricular Base de Educación Infantil*. Madrid.
- Ramos, J.L. (2000). "Importancia del lenguaje oral y del propio proceso lector en la adquisición inicial de la lectura. Revisión crítica del concepto de madurez lectora y propuestas para la intervención en Educación Infantil". *Revista de la FIAPAS*, 77, Separata I-XVI.
- Roca, N.; Simó, R.; Solsona, R.; González, C. y Rabassa, M.(1995). *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Teberosky, A. (1996). "La iniciación en el mundo de lo escrito". *Aula de innovación educativa*, 46, 19-22.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos - Universidad Pedagógica Nacional.