

# **EL APRENDIZAJE DE UN NUEVO CÓDIGO ALFABÉTICO COMO INDUCTOR A LA TOMA DE CONCIENCIA SOBRE LA COMPLEJIDAD DEL PROCESO DE INICIACIÓN A LA LENGUA ESCRITA**

## **(UNA EXPERIENCIA DE AULA UNIVERSITARIA)**

**Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000**

**Juan José Zabala**  
**Escuela Universitaria Edetania**

### **PRESENTACIÓN**

Un curso de didáctica aplicada ofrece usualmente no sólo una guía de recursos y la información sobre el elenco de los contenidos propios de la materia que se va a impartir, sino también reseñas a propósito de la base psicológica sobre la que se asientan las capacidades, destrezas y habilidades que van a ser susceptibles de incorporación o desarrollo en el sujeto discente.

Por ello, cada vez que consideramos en el aula universitaria el proceso de la iniciación de la lengua escrita, reflexionamos sobre la naturalidad de la adquisición y la artificiosidad de los aprendizajes; de la facilidad para la incorporación cognitiva en la adquisición y la dificultad en los aprendizajes<sup>1</sup> Dado que el proceso de la incorporación de la lengua escrita es un aprendizaje que entraña la puesta en práctica de habilidades y destrezas que han de organizarse sobre otras para obtener resultados globalmente semejantes, éste implica una dificultad de la que, a veces, no somos tan conscientes como la situación exige. A los estudiantes de Magisterio *enseñar a leer y a escribir* puede parecerles un mundo inabordable, al que inevitablemente se verán abocados, tarde o temprano, en su práctica docente. Y, aunque no se confiese, hay un temor reverencial y lleno de ansiedad hacia este momento profesional. Una estudiante preguntó casi al principio de curso, con una mezcla de angustia e ilusión, si se les iba a enseñar a *enseñar a leer y a escribir*. Se le respondió que se haría todo lo posible por que así fuera

Lo primero que parecía conveniente era recuperar la conciencia de la situación inicial ya que el grupo-clase tendría la posibilidad de entrever la dificultad inherente al aprendizaje de la lengua escrita (el uso de un nuevo código –de segundo orden- con diferente canal y señal diversa, entre otras divergencias).

El lógico desarrollo cognitivo y funcional del alumnado universitario hace difícil - inaccesible para mí en estos momentos- dar con una experiencia que permita, en un plano real, mostrar el equivalente al momento inicial del proceso de la lengua escrita. Los sujetos adultos poseen conciencia alfabética y conciencia fonológica; saben qué es leer y qué es escribir; conocen las diferencias entre la comunicación oral y la de la lengua escrita; aprecian las ventajas y valoran la importancia social y personal que encierra este doble recurso; tienen una larga práctica en el uso de este sistema, etc. Sin embargo, había que tratar de desarrollar un contexto virtual de ayuda, que, con una mínima dosis de novedad, sirviera para provocar ciertas reflexiones.

---

<sup>1</sup> En individuos sin déficit, claro está.

Quizá llegáramos a configurarse la situación deseada entrando en contacto con un nuevo código alfabético. De los disponibles, prevaleció el griego -por más accesible a mi manejo-; con una subrepticia información previa sobre los conocimientos del grupo-clase experimental en torno a este alfabeto, había una casi total certeza de que podríamos establecer algo que recordara o evocara la situación de inicio de la lengua escrita en un aula de educación infantil.

El objetivo era múltiple: por un lado se pretendía, de forma inicial, imbuir al grupo-clase en la mera codificación y decodificación de un nuevo sistema alfabético (su lectura y producción gráfica); por otro, reproducir ciertos procesos de aprendizaje referidos a la lengua escrita. Pero a este doble objetivo se añadió otro de forma indirecta: el estímulo del interés por la dinámica de organización y cohesión de grupos con fines didácticos. Cobraba un valor pleno en la práctica de aula la importancia y utilidad de la conciencia y el reconocimiento del propio nombre (y por consiguiente la conveniencia de su explotación didáctica), el refuerzo de la conciencia del *yo* y del *tú*, la pertenencia a un colectivo, la distribución de tareas, ... Contando con la fragilidad didáctica de una intervención tal en un grupo-clase numeroso, comenzó la puesta en práctica de esta idea que podía abrir caminos para la reflexión sobre lo que habíamos estudiado.

Aprovechando el momento didáctico, era conveniente introducir de forma palpable la estructura de una aula constructivista, en la que aparecieran como productos de la elaboración colectiva, todos los elementos de referencia grupal e individual y los refuerzos de ámbito conceptual. Así pues, fueron elaborados con anterioridad a la presentación de la experiencia (pero no en el ámbito del aula, pues producirlos hubiera ocupado un tiempo demasiado largo en proporción con el que corresponde a la materia), los documentos y materiales previsiblemente necesarios.

Simulación de aprendizaje lectoescritor

Secuencia didáctica

### **1.-Sujetos y ámbito de experimentación:**

Estudiantes del curso de la tarde de uno de los grupos de segundo curso de Educación Infantil de EDETANIA.

### **2.-Duración prevista de la simulación:**

Tres sesiones de noventa minutos cada una

### **3.-Objetivo de la simulación:**

- 3.1.- Tomar contacto con un nuevo sistema de codificación escrita.
- 3.2.- Reflexionar sobre las dificultades docentes y discentes del proceso de aprendizaje de la lengua escrita.
- 3.3.- Reforzar el interés por la dinámica de organización y cohesión de grupos con fines didácticos.
- 3.4.- Reflexionar sobre el hecho lingüístico → procesos de abstracción y simbolización.

### **4.-Contenidos**

#### **4.1.-Conceptuales:**

- 4.1.1.- Organización del aula constructivista.

4.1.2.- Iniciación a la lectoescritura de nuevos alfabetos

#### **4.2.-Procedimentales**

4.2.1.-Preparación de un aula constructivista.

4.2.2.-Secuencia didáctica simulada:

#### ***Objetivos de la Secuencia Didáctica Simulada***

Acercar a los discentes los signos usuales del lenguaje escrito, su representación y descifrado.

#### ***Contenidos de la Secuencia Didáctica Simulada***

El alfabeto. Reconocimiento de grafías. Aprendizaje de los nombres de las letras.

Identificación de grafías y sonidos.

Reproducción de grafías.

Lectura y escritura.

#### ***Actividades de la Secuencia Didáctica Simulada***

##### **Fase 0**

- ✓ Pegado en la pared de los carteles de los listados para la identificación individual de cada uno de los miembros del grupo-clase.
- ✓ Formación de pequeños grupos.
- ✓ Entrega de hojas para la elaboración de la fotografía de grupo y de las fotografías correspondientes.
- ✓ Elección de iconos representativos de los grupos.
- ✓ Entrega del icono grande correspondiente a cada grupo y de dos series de iconos más pequeños para posteriores actividades.
- ✓ Pegado de las fotografías en la hoja de grupo.
- ✓ Pegado del icono grande en la hoja de grupo.
- ✓ Pegado de iconos grandes en las paredes por parte del profesor para la posterior colocación de carteles de grupo

##### **Fase1**

- ✓ Entrega de tiras con los nombres y fotografía de cada alumno para reforzar la identificación.
- ✓ Copia de los nombres bajo cada fotografía.
- ✓ Pegado de fotografías de grupo en la pared bajo los iconos grandes pegados por el profesor.
- ✓ Identificación de los grupos.
- ✓ Pegado del nombre del grupo al lado de los iconos grandes.

##### **Fase 2**

- ✓ Pegado de las fotografías reservadas en el listado 1 de nombres colocado en la pared
- ✓ Pegado de los iconos reservados en el listado 2 de nombres colocado en la pared

##### **Fase 3**

- ✓ Entrega de etiquetas adhesivas, fotografía pequeña.
- ✓ Construcción de etiquetas identificadoras.
- ✓ Localización en el grupo nombres que terminen y empiecen del mismo modo, rodeando las letras correspondientes
- ✓ Intervención del profesor escribiendo su nombre en la pizarra
- ✓ Escritura del propio nombre en la pizarra por parte de los voluntarios.
- ✓ Reflexión en la pizarra de las semejanzas de grafías de los nombres escritos.

#### Fase 4

- ✓ Colocación de los carteles alfabéticos y numéricos.
- ✓ Construcción de los nombres de las letras.
- ✓ Lectura del alfabeto.
- ✓ Identificación por parte de voluntarios de su nombre con las letras del alfabeto
- ✓ Actividades de construcción por pequeños grupos: cuadernillo de números.

#### Fase 5

- ✓ Colocación de los carteles de meses, estaciones y días.
- ✓ Colocación de iconos correspondientes.
- ✓ Colocación de carteles de imágenes de elementos animados e inanimados para identificación de sonido/grafía.
- ✓ Recortado y pegado de caracteres alfabéticos asignados y nombres de los elementos.

#### Fase 6

- ✓ Actividades de recuperación de información, reelaboración mediante el juego: barajas y rótulos.
- ✓ Actividades de construcción.

#### Fase 7

- ✓ Dictado.
- ✓ Corrección.
- ✓ Lectura individualizada.
- ✓ Evaluación.

### **4.3.-Actitudinales**

4.3.1.- Interés por conocer o revisar signos de representación gráfica distintos al de uso habitual.

4.3.2.- Cooperación en las tareas emprendidas en el ámbito del grupo-clase y del pequeño grupo de trabajo.

### **5.-Evaluación:**

Respuesta a un cuestionario sobre el cumplimiento de objetivos y grado de satisfacción.

Puesta en común general sobre la simulación, sobre el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y sobre el proceso de docencia en este apartado.

## DESARROLLO

Al principio estaba previsto utilizar dos o tres sesiones para llevar a cabo esta simulación; sin embargo, pronto quedó claro que ese tiempo iba a resultar excesivamente ajustado. Así, se asignó a la experiencia una sesión más, con lo que ésta ocuparía seis horas de trabajo.

➤ **Comenzamos** con una introducción de recuperación esquemática de la información de la que ya disponía el grupo-clase mediante la asistencia a clases anteriores y la lectura de la documentación ofrecida en ellas<sup>2</sup>, y luego el grupo-clase fue informado de que nos disponíamos a hacer una práctica de aula

A continuación dispuestas sobre la mesa las hojas con las fotografías de los miembros del grupo-clase (las fotografías estaban organizadas en ocho tiras numeradas de 1 a 8) se les pidió que fueran viniendo de ocho en ocho, buscaran su fotografía y tomaran nota del grupo al que iban a pertenecer. Una vez que recogieron toda la información, procedimos a distribuir el grupo-clase en ocho secciones atendiendo al número que cada persona había anotado como referencia propia.

El grupo-clase recibió las tiras de fotografías y las hojas para la elaboración de la fotografía de grupo, con la instrucción de que pegaran sus fotos en forma adecuada dejando espacio para escribir debajo el nombre más tarde.

A continuación, les fueron presentados los doce símbolos de tamaño grande, y fueron seleccionados por orden numérico según prefirió cada sección. Cada una de ellas recogió un símbolo grande y dos serie del mismo símbolo en tamaños menores; pegó el grande en el

---

<sup>2</sup> Y que básicamente se resumía en:

Notas de clase de las cuatro sesiones previas en las que habíamos reflexionado sobre elementos como:

Referencias curriculares sobre la enseñanza aprendizaje de la lengua escrita

Ejercicios de recuperación de información.

Preconceptos propios sobre este tema.

Primeros recuerdos neoelectores y neoescribanos.

Caracterización semiótica de este tipo de lengua.

Corrientes de pensamiento y metodológicas tradicionales y actuales sobre su didáctica.

Factores y capacidades que intervienen de forma directa o indirecta sobre este aprendizaje.

Ejercicios de recuperación de información.

Habilidades y microhabilidades de la comunicación escrita.

Actividades previas a la enseñanza de la lengua escrita.

Propuestas para el bloque del lenguaje en la Educación infantil de objetivos, actividades y evaluaciones de algunas editoriales.

Evolución del grafismo y de la lectura: presentación de ejemplos esquemas y mapas conceptuales.

Documentación accesoria de la materia

Selección de textos del currículo de la Educación Infantil referida al Bloque del Lenguaje del Área de Comunicación y

Representación del segundo ciclo de la Educación Infantil.

Apuntes impresos y fotocopiados del Dr. Sanz sobre metodologías tradicionales y actuales en torno a la didáctica de la lengua escrita y sobre los factores y capacidades que intervienen en el proceso lectoescritor.

Reelaboración documental de las habilidades y microhabilidades presentadas por **CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G.** :

*Enseñar lengua* (1994). Barcelona. Graó. 1997. 575 pp. (2ª ed.) páginas 193-298 a partir de **MCDOWELL, J.** : *Curs de formació de monitors*. Generalitat de Catalunya. (material multicopiado). 1984,

Documentación para realizar ejercicios de recuperación de información de los apartados tratados

Reelaboración documental de las propuestas de la editorial EDEBÉ para tres, cuatro y cinco años en torno al aprendizaje de la

lengua escrita en torno a los contenidos del Bloque de Lenguaje del currículo de Educación Infantil

Guía de exposición de niveles de aprendizaje de lectura y escritura según diversos autores, entre ellos

**BONALS, J.**: *Aprendizaje de la escritura*. Madrid. ICCE. Col. Didáctica, nº1. 1998. 141 pp. Capítulos 2 y 3, pp.21 a 47

**CLEMENTE LINUESA, M. y DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A.B.**: *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid. Pirámide. 1999. 182 pp. Capítulos 2 y 3, pp.35 a 118

Documentos de imágenes de evolución del grafismo.

recuadro correspondiente de las hojas de fotografía de grupo y reservó las series de símbolos pequeños para usos posteriores.

Cada una de las secciones recibió la hoja (correspondiente a la de fotografías) con los nombres de pila de cada componente escrito en caracteres griegos (con la adaptación grafofonética correspondiente –véase la nota nº 5-). Los grupos hubieron de recortar el recuadro de cada uno de los nombres y tomar cada componente el suyo. A continuación copiaron su nombre bajo la fotografía del cuadro de grupo. Cuando las secciones tuvieron pegados fotos e íconos y copiados los nombres, comenzó la segunda fase.

La segunda fase consistía en colocar en dos lugares diferentes de la clase sendas listas de los nombres de los componentes del grupo-clase. Hecho esto, el grupo número uno pegó primero sus fotografías al lado del nombre individual correspondiente en una de las listas y luego sus símbolos en la otra. La idea era que el proceso se repitiera con todos los grupos, es decir, mientras el grupo uno pegaba en la segunda lista, el número dos pegaba en la primera y cuando el uno se sentara y el dos estuviera en la segunda lista, el tres pegara sus fotos en la primera, y así sucesivamente. Los diferentes ritmos de actividad y niveles de habilidad no favorecieron una continuidad tan fluida y ordenada como era de esperar. Para este momento había previstas actividades de “entretenimiento” a fin de teminar la fase lo más sincrónicamente posible.

Para la tercera fase se les facilitaron las etiquetas adhesivas y las fotografías más pequeñas de manera que en ellas escribieran, mediante copia, su nombre, pegaran la fotografía y colocaran el símbolo más pequeño que le había dado anteriormente.

Así llegamos al **final de la primera sesión**. A lo largo de ella fuimos haciendo reflexiones conjuntas o inducidas sobre las capacidades y habilidades de abstracción y de simbolización, de escritura mediante copia, de destreza gráfica, de identificación visual y de discriminación gráfica. Asimismo, recordamos las ventajas de poseer la conciencia alfabética y la conciencia fonológica, propias del grupo-clase, frente al nivel de desarrollo de éstas de los discentes reales de una aula de tres años.

➤ **En la segunda sesión** se pretendía asentar lo aprendido, por lo que, aprovechando la llegada de componentes ausentes durante la reunión anterior (unos diez, que fueron distribuidos en los grupos correspondientes) para crear un ambiente de colaboración dentro de cada sección. Los que ya habían recibido la instrucción en la primera sesión fueron explicando a los recién incorporados la actividad y los pasos que debían dar, y conseguimos entre todos organizar definitivamente los datos y etiquetas necesarios en los murales.

Una vez nivelada la actividad, colocamos los carteles referentes a los alfabetos tanto en letras mayúsculas como en minúsculas en los lugares que se consideraron convenientes; luego el cartel de los números en la pared y leímos conjuntamente los nombres de la letras y los números. Más tarde con los cuadernillos de números en su poder, los rellenaron y los corrigieron pasándolo cada grupo al contiguo.

Al hacer algunas correcciones de dudas en la pizarra, llegamos a una revisión de la fonología española y el traspaso de los signos del griego a ésta<sup>3</sup>. El alfabeto resultante quedaba explicado en función de la total transparencia sonido-letra, pero ofrecía las dificultades derivadas de la diversificación de grafías del castellano para un mismo

---

<sup>3</sup> Se explicaron las razones de elisión del alfabeto griego original de los grafemas ζ, ψ, ο, ε (cuyos fonemas y sonidos no son adecuados al castellano); la modificación de la pronunciación de *upsilon* [y], vocal anterior alta labial cerrada /y/, a la de *u* [u], vocal posterior alta /u/; la creación de un signo gráfico ☐ –*el espíritu*– que iba a servir para conservar el número de grafías de *hache* y, al tiempo, para marcar las palatales: sorda africada /tS/ → κ<sup>3</sup>; la nasal / / → ν<sup>3</sup> y lateral /λ/ → λ<sup>3</sup>; y la creación de un signo para el alfabeto griego que transcribiera nuestra palatal sonora /j/ → J.

sonido/fonema<sup>4</sup>, la de sonidos/fonemas para la misma grafía<sup>5</sup> y las propias de la codificación para la transcripción fonológica, que ya habían estudiado en la asignatura de Lengua Española del curso anterior.<sup>6</sup>

Con estas cuestiones –que enriquecieron pero alargaron inevitablemente la simulación– terminamos la segunda sesión de trabajo. Tuve la impresión momentánea tras la reflexión de tipo lingüístico en la que nos habíamos empeñado, de que esta simulación era quizá algo dura para el grupo, pero que en la siguiente sesión habríamos de cubrir ampliamente las expectativas en el plano de la didáctica.

- Esto sucedió, efectivamente, **en la siguiente reunión de clase**. Colocamos en la pared los carteles de los meses y estaciones del año, de los días de la semana y añadimos los símbolos de lectividad-vacación y de fiestas, así como los de las estaciones del año y los carteles de imágenes referentes a las letras y los sonidos, recortamos los nombres correspondientes y los pegamos; luego se les entregó lo que iba a servir de juegos: Una baraja de imágenes y otra con sus logogramas, dos barajas de números y sus logogramas, rótulos de los nombres de días de la semana, meses y estaciones del año impresos en letra de dos tipos (inicial como letra diseñada con punto de cruz y el resto mayúsculas convencionales) para ordenarlos, un abecedario de minúsculas impresas como diseño con punto de cruz, un abecedario de mayúsculas del mismo tipo, ambos para identificar las grafías por contraste con las convencionales. Los juegos se iban realizando y se iban intercambiando hasta que todos los grupos los manejaron todos. Al tiempo que los grupos iban usando los juegos, proponían preguntas o cuestiones que eran atendidas en cada caso<sup>7</sup>.

Para terminar, cada grupo hubo de realizar una lista de los nombres y apellidos de sus componentes presentes ordenada alfabéticamente –según el sistema de uso en la simulación– en la que figurasen también el número y el nombre distintivo del grupo, la fecha en letras y el título de la tarea. Con la entrega/recogida de estos documentos, terminamos la sesión. La conversación que posteriormente mantuvimos algunos de los participantes nos dio la certeza de que el procedimiento didáctico iba desarrollándose satisfactoriamente.

- **En la última sesión** propuse la actividad del dictado tradicional. Se les iba a dictar una serie de cuatro palabras (una monosílaba, una bisílaba, una trisílaba y una polisílaba) y varias frases, una de ellas relacionada con alguna de las palabras anteriores. Las palabras que iban a dictarse y la frase relacionada eran las que habíamos visto repetidamente en la sesión dedicada al desarrollo del grafismo<sup>8</sup>. Además, se había previsto dictar algunas frases en griego con la pronunciación adecuada a los niveles del grupo clase.

Éste fue el dictado

/pé /, /tígRe/, /aRdí a/, /maripósa/ y /el tígRe kóme káRne|||/

/áire| maría| ke aritoméne o k ýrios meta sú|||/<sup>9</sup>

/o pí ekos estí dsóon mimelótaton|||/<sup>10</sup>.

---

<sup>4</sup> c y z para /θ/; g y j para /χ/; k, c, q para /κ/

<sup>5</sup> /g/ y /χ/ para g; /θ/ y /k/ para c

<sup>6</sup> ALARCOS LLORACH, Emilio : *Gramática de la Lengua Española*, Madrid. ESPASA CALPE 1994

<sup>7</sup> Las inquietudes y las reflexiones fueron las mismas en todos los grupos y se agrupaban en torno al desarrollo de habilidades y destrezas de discriminación, identificación y relación en condiciones estándar; y a las dificultades de integración de grafías no convencionales.

<sup>8</sup> Una experiencia en aulas de educación preescolar de la escuela Casas de Barcelona de los años ochenta que puso en práctica el aprendizaje de la de la lengua escrita por medio del método constructivista de Ana Teberosky y Emilia Ferreiro. La experiencia se publicó como libro con la referencia siguiente: **BONALS, J.:** *Aprendizaje de la escritura*. Madrid. ICCE. Col. Didáctica, nº1. 1998. 141 pp. (los materiales expuestos en el aula correspondían a los ejemplos de evolución del grafismo pp. 35-45)

<sup>9</sup> «Ave María, llena eres de gracia, el Señor es contigo»

<sup>10</sup> «El mono es un animal muy imitador»

Habían sido introducidos dos fonemas/sonidos que no existen en el español, con la intención de revisar después cómo habían resuelto los estudiantes la transcripción. El resultado fue que transcribieron mayoritariamente *i* para la [y] y *s / z* para la [ds]

Mientras cada uno de los estudiantes presentes *pasaba por la mesa del profesor* para leer y corregir lo escrito, los grupos escribían en los cuadernillos correspondientes las palabras solicitadas y componían palabras con los documentos entregados para tal fin.

En cada caso observamos las deficiencias y los logros, reflexionando sobre las rutas de lectura<sup>11</sup>, las habilidades necesarias y las capacidades correspondientes<sup>12</sup>. Verificamos cómo las palabras trabajadas se leían mediante una ruta directa y cómo ante palabras nuevas desarrollábamos la vía indirecta fonológica; comprobábamos la dificultad de la lectura y comentábamos los problemas ante los que se habían enfrentado para escribir mediante el nuevo sistema alfabético.

Para terminar hicimos una serie más de reflexiones sobre la virtualidad de la simulación, dadas las características de nivel cognitivo y evolutivo de los adultos participantes, notablemente tan diferentes a las de los sujetos discentes propios de las aulas de Educación Infantil. Repasamos el camino realizado, se formularon las actividades didácticas que habíamos realizado (todas incluidas en los procedimientos aconsejados para el tramo de 2º ciclo de Educación Infantil a partir de diversas propuestas editoriales, especialmente la de Edebé<sup>13</sup>)

A continuación fueron presentados los objetivos previstos antes de la actividad, y se les entregó un formulario de valoración en el que se planteaba el nivel de consecución de estos objetivos en opinión de cada uno de los miembros del grupo-clase. Este formulario era anónimo y debía ser devuelto en la sesión siguiente.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Ya habíamos estudiado las referencias a través de CLEMENTE LINUESA, M. y DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A.B.: *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid. Pirámide. 1999. 182 pp.. Páginas 44-56

<sup>12</sup> Anteriormente comentamos estas habilidades y microhabilidades a partir de MCDOWELL, J : *Curs de formació de monitors*. Generalitat de Catalunya. (material multicopiado). 1984, en CASSANY, D. , LUNA, M. y SANZ, G. : *Enseñar lengua* (1994). Barcelona. Graó. 1997. 575 pp. (2ª ed.) páginas 207-208

<sup>13</sup> *Construyendo palabras*. Barcelona. Edebé, 1997 (reimpresión de 1999)

<sup>14</sup> Véanse los documentos en el Anexo

## CONCLUSIONES

Los resultados del formulario de valoración son los que siguen en el anexo. A partir de ellos llegamos a las siguientes conclusiones:

- La simulación había resultado **satisfactoria** en cuanto a la consecución de expectativas.
- La simulación había resultado **adecuada** en relación a los objetivos previstos.
- Había en esta experiencia **pocos aspectos mejorables** –sin orientaciones sobre ellos-.

Tomando en consideración los resultados de las valoraciones del grupo-clase, las opiniones vertidas a lo largo del proceso de simulación por parte de las/los estudiantes, los comentarios realizados en los momentos de puesta en común del grupo-clase, las conversaciones mantenidas por parte del docente con un número significativo de personas miembros del grupo clase, se pudo observar:

- Que este tipo de práctica **permite acercarse a la realidad psicológica y pedagógica que envuelven el proceso de iniciación infantil en el aprendizaje de la de la lengua escrita.**
- Que este acercamiento **mediante la experiencia personal<sup>15</sup> favorece que estos futuros docentes puedan colocarse en el lugar del otro.**

Y así, podría concluirse induciendo:

- Que esta capacidad de ponerse en *el lugar del otro* **facilitará el ejercicio de la docencia previendo -en más casos de los que anteriormente hubieran podido atisbar- dificultades propias de los aprendices de la lengua escrita.**
- Que, conviniendo en que la previsión de dificultades reales en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje es un valioso instrumento de ayuda para el desarrollo de las habilidades y destrezas de los escolares, el uso de tal instrumento para favorecer el desarrollo de una habilidad y una destreza tan exclusivas y necesarias para la evolución intelectual, social y personal del ser humano como es el aprendizaje de la lengua escrita **redundará en beneficio de los sujetos discentes de las aulas de Educación Infantil.** Lo cual es aquello que inicialmente se había pretendido conseguir.

## BIBLIOGRAFÍA DE SOPORTE

1. **AA.VV.** ; *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*, Madrid, Fundación Enseñanza y Aprendizaje, 1995
2. **ALARCOS LLORACH, Emilio** : *Gramática de la Lengua Española*, Madrid. **ESPASA CALPE 1994**
3. **MINISTERIO DE EDUCACIÓN: B.O.E.** 9, Septiembre, 1991 (Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de Educación Infantil). Estas referencias se incluyen en el apéndice de este documento.
4. **BANDRÉS UNGRÍA, PILAR**; *Factores que condicionan el aprendizaje de la lectura y la escritura en «La influencia del entorno educativo»*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1982

---

<sup>15</sup> No debemos olvidar en ningún momento que se trata de una experiencia con adultos cargados de una serie de habilidades, destrezas y capacidades que han sido desarrolladas en el tiempo y en la experiencia de manera obviamente superior de modo cuantitativo y cualitativo en comparación con los individuos discentes de las aulas de Educación Infantil.

5. **BENET, I.; CORREIG, M; MATA, M.;** *Métodos para el aprendizaje de la lectura y de la escritura*, en «Didáctica de la lengua y la literatura», Madrid, Anaya, 1989
6. **BONALS, J.:** *Aprendizaje de la escritura*. Madrid. ICCE. Col. Didáctica, nº1. 1998.
7. **CASSANY, LUNA, SANZ:** *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó, 1997
8. **CLEMENTE LINUESA, M. y DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A.B.:** *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid. Pirámide. 1999.
9. GENERALITAT VALENCIANA: D.O.G.V., **19, Febrero, 1992 (Decreto 19/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana).**
10. **GÓMEZ-GRANELL, Carmen; COLL SALVADOR, César;** *De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo*, en «Cuadernos de Pedagogía», nº 221.
11. **LEBRERO, Paz y Teresa;** *Didáctica de la lecto-escritura*, Madrid, ICCE, 1997
12. **MARUNY, Lluís; MINISTRAL, Maribel; MIRALLES, Manuel;** *Escribir y leer Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años. 1. -De cómo los niños aprenden a escribir y leer*, Madrid, Edelvives-MEC, 1995
13. **MENDOZA FILLOLA, Antonio; LÓPEZ VALERO, Amando; MARTOS NÚÑEZ, Eloy;** *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid. Akal. Col. Universitaria 1996,
14. **SÁNCHEZ, Arsenio,** *Una metodología de la lengua oral*, Madrid, Escuela Española, 1983, Col. Práctica educativa, 23
15. **SÁNCHEZ, Benjamín;** *Lectura. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*, Buenos Aires, Kapelusz, Col. Pedagogía práctica, 1972
16. **SEMPERE I BROCH, Joan V.;** *¿Cómo enseñamos a leer y a escribir? un problema que no resuelven los métodos*, València, Generalitat Valenciana, 1992

**AMEI**

<http://www.waece.com>

[info@waece.com](mailto:info@waece.com)