



**¿Cómo aprendimos a leer y a
escribir?**

PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

RESUM

El meu treball tracta sobre el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura en els infants. Atès els nombrosos mètodes d'ensenyament de lectoescriptura, he tingut com a objectiu cercar quins empren les diferents escoles de la zona del Segrià i si tots utilitzen el mateix i a més, els he contrastat. En les següents pàgines, trobareu informació de la mà d'experts —tant de psicòlegs escolars com d'autors que s'han especialitzat en el món de la didàctica— comentada juntament amb la normativa curricular d'Educació Primària. Tanmateix, he comparat el sistema educatiu espanyol, centrat en la lectura, amb altres països que encapçalen la classificació en els resultats de les proves PISA. En menor grau, m'he centrat en el consum de llibres infantils que hi ha a la nostra societat com a mostra de com es valora l'entrada dels nens al món de la lectura i he comentat la importància que s'atorga a la lectura infantil a la Biblioteca d'Alcarràs.

RESUMEN

Mi trabajo trata sobre el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en los niños. Dado los numerosos métodos de enseñanza de lectoescritura, tuve como objetivo buscar cuáles emplean las diferentes escuelas de la zona del Segrià y si todos utilizan el mismo y además, los he contrastado. En las siguientes páginas, encontraréis información procedente de expertos —tanto de psicólogos escolares como de autores que se han especializado en el mundo de la didáctica— comentada con la normativa curricular de Educación Primaria. Asimismo, he comparado el sistema educativo español, centrado en la lectura, con otros países que encabezan la clasificación en los resultados de las pruebas PISA. En menor grado, me he centrado en el consumo de libros infantiles que hay en nuestra sociedad como muestra de cómo se valora la entrada de los niños al mundo de la lectura y comenté la importancia que se otorga a

la lectura infantil en la Biblioteca de Alcarràs.

ABSTRACT

My project is about the process of learning reading and writing skills among children. Given the many methods of teaching reading and writing, my aim was to find out which method different schools from the Segrià area used and if all schools use the same ones, I also have contrasted them. On the following pages, you will find out information from experts —both from school psychologists and authors who have specialized on didactics— along Primary Education curriculum. Furthermore, I compared Spanish educational system, regarding to reading, with other countries that lead the ranking of PISA's results. Moreover, I lowkey focused on the consumption of children's books in order to show how kid's entry to the world of reading is valued and I commented the importance that is given to children's reading in Alcarràs' library.

ÍNDICE

| | | |
|------|--|----|
| 1. | Introducción..... | 1 |
| 2. | Leer y escribir, ¿dos procesos interrelacionados?..... | 4 |
| 3. | Lectura | 6 |
| 3.1. | ¿Qué es leer? | 6 |
| 3.2. | Fases del aprendizaje de la lectura | 7 |
| 3.3. | Procesos de la lectura | 9 |
| 4. | Escritura | 15 |
| 4.1. | ¿Qué es escribir? | 15 |
| 4.2. | Fases del aprendizaje de la escritura | 16 |
| 4.3. | Procesos de la escritura | 21 |
| 5. | Métodos de enseñanza de la lectura y la escritura..... | 24 |
| 6. | Currículum de Educación Primaria..... | 26 |
| 6.1. | Competencias y objetivos | 26 |
| 6.2. | Dimensiones lingüísticas | 26 |
| 6.3. | Criterios de evaluación | 28 |
| 7. | Competencia de la comprensión lectora en los países OCDE | 31 |
| 7.1. | Ranking de España/Cataluña y edad y método de lectoescritura en los primeros países de las pruebas PISA..... | 32 |
| 8. | Análisis de las encuestas | 37 |
| 9. | La industria del cuento y el papel de la Biblioteca de Alcarrás en la lectura infantil | 48 |
| 10. | Conclusiones | 52 |
| 11. | Bibliografía y webgrafía | 55 |
| 12. | Anexos | 57 |

1. INTRODUCCIÓN

El tema de este trabajo trata sobre el aprendizaje de la lectoescritura y tiene como objetivo comprobar si todas las escuelas del área del Segrià emplean el mismo método y si la tipología de centro influye en el inicio de este procedimiento y si se trata del mismo modo.

Decidí que este fuera el tema de mi trabajo de investigación porque fue una de las propuestas del departamento y me pareció curioso de modo que decidí adentrarme en el mundo de la didáctica, concretamente en el aprendizaje, porque aunque se trate de la enseñanza de un proceso que para la mayoría de los adolescentes y adultos nos parezca básico y una habilidad que damos por sentada, desde mi punto de vista, es uno de los pilares esenciales presentes en nuestro día a día, por ello, me ha parecido interesante analizar cómo nace esta competencia. Son dos acciones muy importantes que nos han permitido y que nos permiten desenvolvernos en nuestra vida cotidiana y, por el contrario, quien carece de ellos siempre tiene dificultades a la hora de expresarse y de entender un escrito.

Además, también he querido tratar un tema relacionado con la lectura ya que desde pequeña me ha gustado leer cuentos de manera independiente y consideré que sería todo un aprendizaje investigar de qué modo el alumno adquiere las habilidades lectoras y escritoras con tal de, de algún modo, recordar cómo y cuándo aprendimos a leer y a escribir.

Para elaborar la parte teórica de este trabajo, me basé principalmente en las propuestas didácticas de pedagogos o de otros psicólogos que investigaron los fenómenos de lectura y escritura en el campo de la educación de modo que en las siguientes páginas encontraréis información procedente de varios expertos y, a la

vez, quise completarla con la normativa curricular de Educación Primaria y comenté lo que se constata en esta y cómo se evalúa la lectoescritura.

El indicador de cómo se valora la lectura y la expresión escrita en nuestro país lo vimos reflejado en los resultados más recientes de las Pruebas PISA, de 2015, y me sorprendió muchísimo ver que España ocupa una posición tan baja en comparación a otros países occidentales cuando dispone de varias entidades y proyectos educativos que fomentan la lectura, dato que me llevó a preguntarme si lo que falla es el mismo sujeto o el sistema educativo.

Llegando a la parte más práctica de este proyecto, realicé una encuesta dirigida a centros de Educación Infantil y Primaria y centros escolares de Zonas Rurales (ZER) que fue respondida por un total de ciento cuatro docentes, en ella incluí preguntas relacionadas con el modo y el tiempo en que se trata a fondo este proceso y principalmente, el método que se utiliza, por lo que pude obtener diversidad de respuestas las cuales he expuesto con su interpretación correspondiente.

Para poner fin a mi trabajo, he querido poner en evidencia que la lectura infantil, excluyendo los libros de texto, es un campo en el que se invierte muchísimo, hecho que podemos comprobar fácilmente dada la diversidad de libros para niños que se producen y venden y que, concretamente, en Cataluña, se valora muchísimo el inicio de este aprendizaje y la entrada de los niños al mundo de la lectura.

Asimismo, he considerado necesario añadir el papel de la Biblioteca de Alcarrás en la lectura infantil y descubrí que hay una amplísima oferta cultural disponible para todos los niños y, como una de las bases de las estructuras socioculturales del pueblo, ejerce un papel impulsor de la lectura y crean proyectos, de momento

exitosos, que fomentan el gusto por la lectura e intentan establecer una estrecha conexión con el alumnado infantil con sus propuestas dinamizadoras.

En cuanto a la experiencia elaborando este proyecto, sinceramente admito que escogí este tema a ciegas ya que no sabía mucho de él y tampoco sabía a qué dirección lo iba a orientar, pero a medida que me iba informando y leyendo sobre el tema, me convencí de que ese era el tema que quería desarrollar y hacerlo resultó finalmente una experiencia gratificante.

No obstante, reconozco que este trabajo tiene algunas limitaciones, dado que debería haber comentado a fondo el papel que desempeña la familia en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos, puesto que los niños tienden a imitar la conducta de sus padres por lo que, si muestran unos hábitos lectores, los hijos también lo serán.

Doy gracias principalmente a la profesora que me ayudó en todo este proceso, pues me proporcionó toda la información y bibliografía necesaria para llevar a cabo este proyecto y me animó siempre a seguir adelante. Asimismo, agradezco a todos y cada uno de los docentes por haberse tomado la molestia de responder mi encuesta y al personal de la Biblioteca Joaquim Montoy, que se interesaron por mi trabajo y me informaron sobre todas las iniciativas lectoras que llevan a cabo para que nuestros futuros lectores sean los mejores en ello.

2. LEER Y ESCRIBIR, ¿DOS PROCESOS INTERRELACIONADOS?

Siempre se ha tendido a diferenciar las actividades de lectura de las de escritura en el ámbito escolar, creyendo que los niños aprendían primero a leer y más adelante, a escribir.

No obstante, la lectura y la escritura son consideradas actualmente como dos actividades que se deben de enseñar y aprender juntas. Se trata de un mismo proceso con dos fases, denominado como lectoescritura. Aún así, leer siempre va un paso más adelante que escribir. Primeramente, se enseña qué es lo que dice un texto, una palabra o cómo suena una grafía; facilitando así el aprendizaje de la escritura, ya que lo que no se enseña previamente no se puede escribir.

Debido a eso, la lectura siempre les es más cercana que la escritura, dado que probablemente hayan tenido la oportunidad de que alguien les haya leído cuentos o bien, de descodificar ellos mismos símbolos y signos presentes en la vida cotidiana. Asimismo, la lectura exige menos dificultad cognitiva que la escritura, por lo que es frecuente que la mayoría de niños domine antes la actividad de leer que la de escribir.

Sin embargo, son dos procesos fundamentalmente interrelacionados porque hacen referencia a un mismo objeto de conocimiento: el texto escrito. El texto escrito, entendido no como un código de transcripción del habla, sino como un sistema de representación gráfica del lenguaje (Ferreiro, 1986) y, añade Tolchinsky (1993): del lenguaje que se escribe.

El aprendizaje de la lectoescritura es esencial ya que es mediante esta que podemos integrarnos en la sociedad y combatir o huir de la analfabetización, ya que actualmente saber leer se considera una habilidad tan básica, que quien no sabe es

considerado un “inadaptado”. La lectoescritura es considerada importante porque es un tema de actualidad y que se estudia en campos como la pedagogía (en mayor grado), la psicología, la didáctica o, incluso la lingüística.

3. LA LECTURA

3.1. ¿Qué es leer?

Leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura (I. Solé, 1992: 21)

Esta definición sería más completa si añadimos la relevancia de la comprensión, objetivo de todo acto lector. Leer no simplemente es el proceso de descodificación de un conjunto de signos ni una tarea mecánica, leer es **comprender**: el sentido del mensaje, quién escribe, para quién escribe, para qué lo hace, qué quiere comunicar... Quien lee debe hacerse suyo el texto, relacionándolo con lo que ya sabe así como también debe adaptarse al texto, transformando sus conocimientos previos en función de las aportaciones del texto. Es lo que Smith (1990) llama **información visual** (aportada por el texto) e **información no visual** (aportada por el lector).

(...) 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 hablaba (I. Solé, 1992: 23)

Como indica Solé, leer es un proceso de **predicción e inferencia continua**, es decir, previamente el lector formula una hipótesis sobre el texto que leerá y a medida que va avanzando, verifica o refuta su hipótesis inicial y al mismo tiempo crea otras nuevas. Muchas veces no somos conscientes de este proceso hasta que nuestras predicciones no se cumplen, es decir, hasta que nos damos cuenta de que no logramos ver en el texto lo que esperábamos.

Siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos algo para alcanzar una finalidad. El abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado: evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucciones para realizar una determinada actividad; informarse acerca de un determinado hecho; confirmar o refutar un conocimiento previo; aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar un trabajo, etc.

Asimismo, la lectura permite apreciar que el lenguaje escrito es la forma como perdura en el tiempo el lenguaje oral. Con el tiempo, los niños podrán ver en la lectura una fuente de información y un medio que les ayude a mejorar sus habilidades lingüísticas.

3.2. Fases del aprendizaje de la lectura

En el estudio del proceso de adquisición de la lectura, la mayoría de autores distinguen tres fases. Cada autor las denomina con distintos nombres pero todos coinciden en el reconocimiento de sus características principales. Según Frith (1989) el proceso de lectura se divide en una fase **logográfica**, una fase **alfabética** y una fase **ortográfica**.

En la primera etapa, la logográfica, el niño muestra interés por lo escrito ya que aprende a reconocer algunas palabras como su propio nombre o aquellas cuyo significado le es familiar. Empieza a establecer hipótesis a partir de los dibujos y en esta fase es frecuente oír la pregunta “¿Qué pone aquí?”, realizada a un adulto o un lector más experto que él.

Además también es habitual observar una “imitación” de la lectura, es decir, el niño pasa el dedo por las palabras, pasa de página, hace ver que lee... Esta imitación es

un indicio de motivación hacia la lectura e implica en el lector la asimilación de un acto social que ha visto realizar a los adultos alfabetizados de su entorno.

En segundo lugar, se encuentra la fase alfabética, en la que el niño ya debe tener adquiridos los conceptos fonológicos ya que sin ellos no sería posible la descodificación de los signos escritos. Esto implica tener la habilidad de fusionar fonemas que se encuentran aislados pero que juntos tienen un solo significado de modo que el orden en el que se sitúa cada sonido es importante para acceder a este.

Aunque la fase alfabética va más allá de descifrar el código, los niños, al adquirir esta habilidad, se interesan más en mostrar que ya pueden realizar el proceso mecánico de leer que no en entenderlo. La comprensión queda en segundo plano, por ello todos los autores consideran la descodificación como un conocimiento necesario para poder leer, pero no suficiente.

En la última fase, la ortográfica, el niño aprende a guiarse por los contextos léxicos y sintácticos y por las características de las palabras. A diferencia del proceso logográfico, lo que importa no es la identificación de un conjunto de formas que hacen referencia a un objeto, sino la identidad y el orden de las letras, agrupadas en unidades de sentido. La búsqueda de significado es el motor que empuja al lector.

Los aspectos que se pueden observar en esta fase es que el niño lee en silencio sin mover los labios y demuestra tener una buena comprensión del texto ya que hace una lectura global del texto y después detecta e intenta descodificar posibles palabras que le dificulten la comprensión.

3.3. Procesos de lectura

Dado que leer es algo más que descodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora y coinciden en la consideración de que leer es un proceso

El modelo ascendente: estudiado por Gough (1972), se considera como el concepto tradicional de lectura en el que el lector inicialmente aprende las unidades más pequeñas de la lengua (letras o un conjunto de letras) hasta llegar a las unidades más complejas y globales (palabras enteras, un texto). Como bien indica el nombre, se sigue un proceso ascendente que para cumplir su objetivo (obtener el significado de un texto), se parte de las letras que forman palabras, de las palabras que forman frases, de las frases que forman un texto. Es decir, el sentido del texto se obtiene cuando el lector ya ha pasado por estas pequeñas fases que forman un solo proceso.

En este modelo es imprescindible que el sujeto domine la habilidad de descodificación y que el texto sea leído de forma completa y ordenada. No obstante, el modelo no puede explicar fenómenos muy frecuentes como el hecho de que al leer se ignoren errores ortográficos o tipográficos. Es más, tampoco explica el hecho de que se pueda comprender un texto sin necesidad de entender todas y cada una de las palabras. Asimismo, en el proceso de lectura, el lector debe adquirir los mecanismos de razonar e inferir de forma continua, es decir, debe deducir los posibles significados del texto que está leyendo aunque no aparezcan explícitamente en este.

Hunt y otros estudiaron la velocidad de descodificación de los elementos más básicos y según la propuesta de Gough (1972) el proceso de la lectura se inicia con un estímulo visual y pasa por una representación icónica que, una vez descodificada,

permite al lector acceder al significado de esta. Esta frase es almacenada en la memoria a corto plazo, denominada por Gough como *TPWSGWTAU = The Place Where Sentences Go When They Are Understood*, siglas que hacen referencia a *El Lugar Donde Van Las Frases Cuando Son Comprendidas*.

El modelo descendente: aunque este modelo propuesto por K. Goodman (1971) es muy poco frecuente, es la antítesis del modelo anterior ya que este proceso de lectura se produce en modo descendente, desde las unidades más globales hasta las más pequeñas. En este modelo, se parte de unidades significativas (palabras y frases), procediendo luego, si es necesario, al análisis de los elementos que las componen.

Esta tesis fue reforzada por Smith (1990), quien distinguía dos tipos de información relevante para explicar el fenómeno de la comprensión lectora: la visual y la no visual, como bien hemos destacado en el apartado 2.2. De aquí se considera, según el autor, que los buenos lectores no leen palabra tras palabra, en un proceso lineal, sino que leen significados y según el uso que cada lector haga de su «información no visual» la lectura será más o menos eficaz.

Además, las concepciones más radicales niegan la necesidad del aprendizaje de la descodificación e incluso se ha llegado a considerar como perjudicial para una buena lectura.

Según Solé (1992:23): “Cuanta más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará *fijarse* en él para construir una interpretación” de modo que el lector debe establecer anticipaciones sobre el contenido del texto valiéndose de sus conocimientos previos.

Según las estrategias de lectura de esta autora, hay tres etapas: la lectura, la prelectura y la poslectura:

- La **prelectura** o **antes de la lectura**: etapa inicial, permite generar curiosidad e interés en el lector, también constatar los conocimientos previos que este posea. Consiste también en realizar predicciones del tema del texto y revisar sus datos (autor, argumento, estructura, etc.) Es posible que no se cuente con conocimientos previos acerca del texto, por eso se sugiere la utilización de estrategias de lectura rápida como son los títulos, subtítulos, índices, imágenes, etc.
- La **lectura** o **durante la lectura**: etapa de desarrollo, donde se procede a una lectura atenta y detenida del texto y se le otorga una especial importancia a la comprensión. En esta etapa, es posible subrayar, escribir notas o comentarios dentro del texto que nos faciliten su entendimiento y es cuando el sujeto puede verificar si las predicciones que realizó en la prelectura fueron acertadas o no.
- La **poslectura** o **después de la lectura**: etapa de consolidación, permite conocer cuánta información ha comprendido el lector sobre lo que ha leído.

El modelo mixto o interactivo: a diferencia de los otros modelos, no se centra exclusivamente ni en el texto ni el lector, sino que se consideran importantes ambas partes dado que lo que el sujeto ve en el texto y lo que el lector aporta son dos procesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Como indica Solé (1992:23):

Quando 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.

En cuanto a las propuestas basadas en esta perspectiva, se señala la necesidad de que el alumno aprenda a procesar el texto y los elementos que lo constituyen y también que aprenda **las distintas estrategias** que permitan su comprensión. Asimismo, se destaca que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis que permite la creación de significado y el control de dicha comprensión.

Antes de empezar a leer, el sujeto se propone mentalmente unos objetivos (el tipo de información que busca, el tiempo de que dispone para leer, etc.). Estos determinan su forma de leer, si hay que buscar minuciosamente unos datos específicos o se conforma con tener una idea global del texto.

Los lectores utilizan estrategias para construir el significado del texto: estrategias de predicción (o anticipación), de inferencia y de autocontrol.

1. La **predicción**.

Debido a que los textos utilizan y tienen unas pautas y estructura determinadas, los lectores son capaces de anticiparlos, están en condiciones de predecir la información que se les va presentando y para cumplir con esta estrategia, recurren a sus conocimientos enciclopédicos y a sus esquemas. La velocidad de la lectura silenciosa es una demostración de que el alumno está, de forma constante, prediciendo mientras lee.

Como bien dice Cassany (1994):

Es la capacidad, no específica de la lectura, de predecir o suponer lo que ocurrirá: cómo será un texto, cómo continuará, o cómo puede acabar, haciendo uso de pistas gramaticales, lógicas o culturales. Podríamos decir

que se trata prácticamente de una actitud de lectura: la de estar activo y adelantarse a lo que dicen las palabras.

Podemos decir que se trata casi de una actitud de lectura (la de estar activo y de avanzarse a lo que van diciendo las palabras). Se ejercita con preguntas frecuentes para estimular la predicción del niño: *¿Cómo puede continuar?*, *¿Qué va a pasar?* *¿Cómo te lo imaginas?*

2. La inferencia

Es la habilidad de comprender algún aspecto del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas de comprensión que aparecen en el proceso de construcción de la comprensión (desconocimiento de alguna palabra, errores tipográficos, pérdida de alguna parte del texto...). Como las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una destreza importantísima para que el alumno consiga autonomía.

3. El autocontrol

Si las anteriores son estrategias básicas de lectura es porque los lectores controlan constantemente esta actividad para asegurarse de que verdaderamente están produciendo significados. Como es indudable que existen riesgos en las predicciones y en las inferencias, los lectores deben estar atentos al proceso que adelantan para tratar activamente de controlarlo. Ocasionalmente, el alumno descubre que ha fallado en la selección de información relevante, o que ha hecho prometedoras predicciones que resultaron ser falsas, o que han realizado inferencias sin ningún tipo de fundamento.

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 sentido que le permite aceptar como válida la información recibida y, por lo tanto, continuar leyendo, o bien en el caso contrario, adoptar alguna estrategia que le permita rehacer el proceso para reconstruir el significado.

Debido a esto, los lectores emplean una estrategia que les permite confirmar o refutar las hipótesis que han elaborado y aprender a leer por medio del autocontrol. Cuando no es posible efectuar hipótesis sobre el texto, por una gran lentitud en la decodificación o por falta de conocimientos sobre el tema o dificultades discursivas del texto, la lectura es ineficaz para el sujeto: no se comprende el texto, no se tiene consciencia de las dificultades, no se sabe cómo controlar y regular la comprensión. Entonces, la posibilidad de formular hipótesis y anticipaciones dependerá fundamentalmente de:

- El nivel de conocimientos previos.
- El hecho de que el objetivo de lectura sea suficientemente preciso.
- La competencia en la decodificación (en el reconocimiento de palabras, sobre todo, por la vía léxica y no solamente por la fonológica).
- La presencia de indicadores verbales o no verbales que favorezcan la comprensión del texto de por sí.

4. LA ESCRITURA

4.1. ¿Qué es escribir?

Escribir es el proceso mediante el cual se produce un texto escrito. De esta definición es necesario comentar la relevancia de la palabra *producción* del texto escrito. Producción en el sentido de elaboración del escrito, hecho que implica pensar en el receptor, en el mensaje, en el modo como quiere manifestarse el emisor del texto... Se trata de dar forma de escrito y ajustar todas las variables para conseguir un texto escrito con el significado que quiere transmitir el autor.

Hoy en día, parece obvio que escribir va más allá de la simple acción de unir letras o signos en un folio porque ya sabemos que implica elaborar un significado global y preciso para una audiencia utilizando el código escrito, pero no siempre ha sido así.

La primera concepción centra su atención en la habilidad motora necesaria para la correcta realización de las letras, la caligrafía. Está muy extendido que *dibujando las letras* es como se aprende a escribir y los cuadernillos de caligrafía, de ejercicios de copia, etc. son los que facilitan este proceso.

La segunda, la relación grafofónica, es decir, la correcta correspondencia de cada fonema con su grafía correspondiente. Se empieza por las letras más sencillas, las vocales, para continuar con cada una de las consonantes combinadas con las vocales. Los ejercicios de copia y de dictado son los más utilizados para practicar estas habilidades.

Según Bigas y Correig (2000), la mayoría de las prácticas para aprender a escribir que se utilizan en el aula se basan en estas concepciones y raramente se comprende el proceso completo de la producción del texto. Esta tesis fue previamente avalada por Vigotsky, quien en su obra *El Pensamiento y el Lenguaje*

(1977) afirma que está muy extendido el concepto de que *la escritura se enseña como una habilidad motora y no como una actividad cultural compleja*.

4.2. Fases del aprendizaje de la escritura

Ferreiro y Teberosky publicaron en 1979 el resultado de sus investigaciones relacionadas con el proceso de escritura y resultó que este se estructuraba en cinco niveles. Estos son un proceso continuo y no etapas fijas o determinadas por la edad cronológica y es importante descubrir en qué nivel se encuentra el alumno porque permite ajustar la programación y así facilitar sus aprendizajes. Expondré la descripción de estos niveles a partir de la versión actualizada de Teberosky:

1. Escribir como reproducción del acto de escribir en la persona alfabetizada:

También llamada como fase de escrituras indiferenciadas, es un período en el que el niño intenta imitar los gestos que se realizan al escribir y también las características formales del texto escrito. Dentro de los símbolos gráficos que la componen, es frecuente ver las separaciones entre los distintos elementos gráficos y que el alumno escribe en una línea horizontal de izquierda a derecha, empleando signos arbitrarios. A menudo, el resultado final de esta imitación son formas icónicas: garabatos, círculos, palos, etc.

En esta fase, el sujeto es consciente de que el acto de escribir es opuesto al dibujo y también entiende la escritura como lo que designan los objetos. Asimismo, valoran esta como una reproducción de nombres de modo que establecen una relación entre el tamaño del objeto y el número de letras.

Para estimular avances en esta etapa, es necesario que el niño asocie las imágenes con el texto para que anticipe su posible contenido y es cuando el docente le

plantea preguntas como ¿Qué crees que pone en el texto? o ¿por qué crees que dice eso? Otra forma de superar esta fase es motivar al sujeto para que escriba lo que dibuja, de este modo podrá establecer diferencias entre el lenguaje escrito y dibujo.

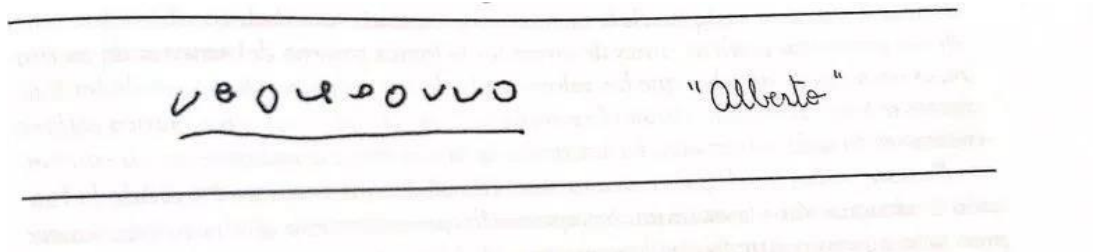


Imagen 1: Muestra de escritura de un niño de tres años (BIGAS, Montserrat; CORREIG, Montserrat, 2000, pág. 165)

2. Escribir como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas:

Es una etapa intermedia en la que se trata de explicar las diferencias entre una palabra y otra. Las formas gráficas, que el niño realizaba, se acercan más a las letras convencionales y este se interesa más por las características formales del texto escrito. En esta fase, elabora tres hipótesis que son muy importantes en el desarrollo de la escritura:

- a. **Hipótesis de variedad interna:** El sujeto considera que para que un texto intente transmitir un mensaje, debe estar compuesto por signos gráficos diferentes.
- b. **Hipótesis de cantidad:** El sujeto considera que para que un texto intente transmitir un mensaje, debe estar compuesto por un número mínimo de letras o palabras, normalmente tres.
- c. **Hipótesis de variedad externa:** El sujeto considera que para que dos palabras hagan referencia a conceptos diferentes, deben estar escritos de una manera diferente.

En esta fase, aunque los niños empiezan a imitar algunos signos del código, incluso reconocen las letras de su nombre, no le dan todavía un valor fonético y aparecen las pseudoletras, característica de esta fase que se presenta cuando el alumno representa la vocal e en forma de peine. Igual que en la anterior, el sujeto sigue atribuyendo la función de designar un objeto al acto de escribir de modo que algunos niños manifiestan no poder escribir una negación, por ejemplo, *no hay pájaros*, porque, explica Ferreiro, citada por Teberosky (1999), parece contradictorio presentar una escritura para la ausencia de un referente.

Para estimular avances en esta etapa, el niño tiene que describir las características de animales, objetos o personas a partir de la lectura de sus nombres para descubrir que la relación entre la medida de los símbolos que componen la palabra y el significado de esta es completamente arbitraria. Por ejemplo, una *mariposa* es pequeña y un *camión* es grande aunque esta primera sea más larga. También es importante hallar semejanzas y diferencias entre palabras de la misma familia léxica, como es el caso de *casa-casita-casona*, mediante las cuales el docente cuestiona a los niños con preguntas tipo *¿En qué se parecen?*, o bien, *¿en qué se diferencian?*

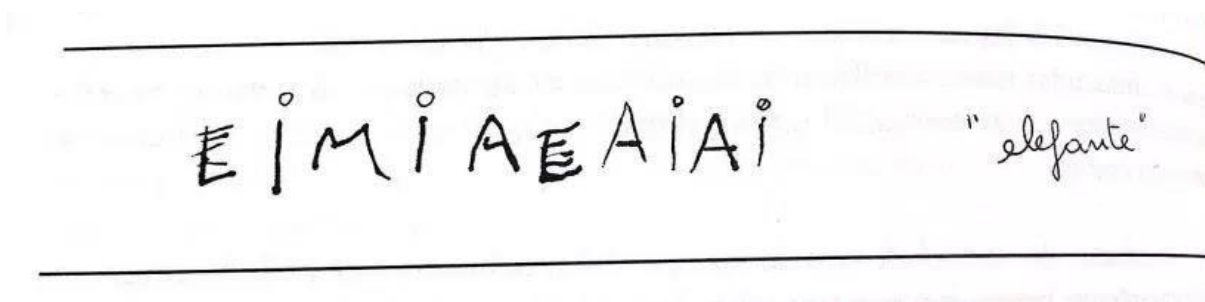


Imagen 2: Muestra de escritura en la segunda etapa (BIGAS, Montserrat; CORREIG, Montserrat, 2000, pág. 166)

3. Escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra:

El niño ya descubre que hay una relación entre la escritura y los sonidos y desarrolla otras dos hipótesis:

- a. **Hipótesis silábica-cuantitativa:** Por cada sílaba que el sujeto oye, se le asigna una letra.
- b. **Hipótesis silábica-cualitativa:** Se añade a la hipótesis anterior el valor convencional de las letras. El sujeto suele atribuir a cada sílaba uno de los sonidos que aparecen en ella, normalmente este sonido se corresponde a una vocal de la sílaba.

En esta fase, se desarrolla la conciencia fonológica y los niños consideran que la palabra no es lo mismo que el objeto al que se refiere pero aun así continúa usando las hipótesis de cantidad y de variedad, lo que les plantea algunas contradicciones. Por ejemplo, para escribir *manzana*, si él ve que escribe *aaa*, observa que de acuerdo con la hipótesis de variedad interna, no puede decir nada, entonces cambia una letras por otra o añade letras de más.

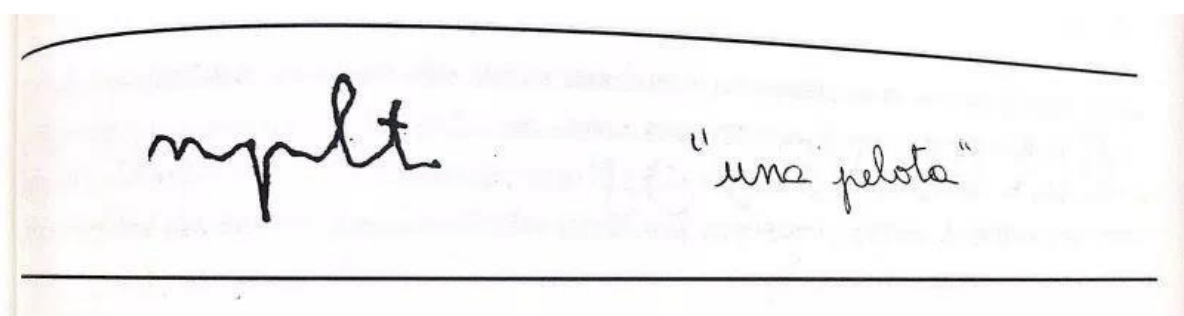


Imagen 3: Muestra de escritura, hipótesis silábica cualitativa (BIGAS, Montserrat; CORREIG, Montserrat, 2000, pág. 167)

4. Escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra:

En esta etapa se empieza a escribir más de una grafía por cada sílaba pero no son capaces todavía de segmentar todos los elementos, por lo que en muchas ocasiones de dejan sin escribir algunas letras.

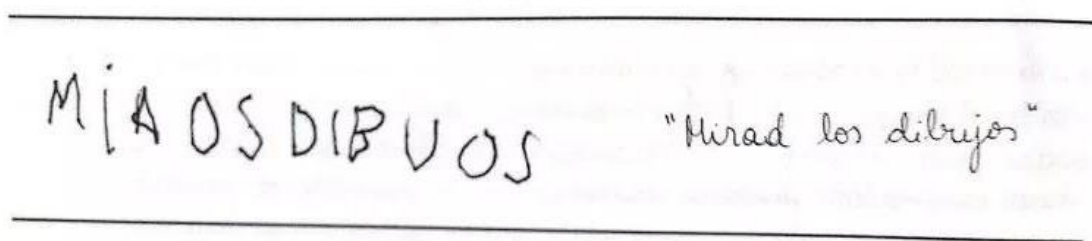


Imagen 4: Muestra de escritura en el cuarto nivel (BIGAS, Montserrat; CORREIG, Montserrat, 2000, pág. 168)

5. Escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra:

En este nivel, los niños ya hacen corresponder los sonidos con las grafías y son capaces de plasmar sobre el papel todo aquello que pueden pronunciar y también de analizar la tira fónica hasta las unidades más mínimas y atribuirles la grafía convencional que las representa.

No obstante, surgen problemas cuando el esquema no sigue la estructura *consonante+vocal* como pueden ser en las sílabas inversas y trabadas como es el caso de la palabra *bicicleta* que normalmente es reproducida como *bicileta*. Asimismo, cometen otros errores o fallos ortográficos como confundir la *j* con la *g*, la *r* simple con la múltiple o la *b* con la *v*.

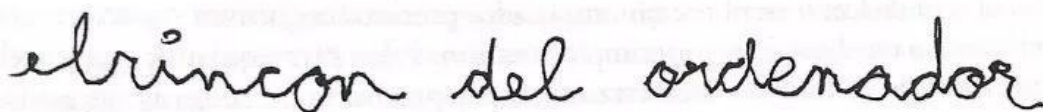


Imagen 5: Muestra de escritura en el quinto nivel (BIGAS, Montserrat; CORREIG, Montserrat, 2000, pág. 169)

4.3. Procesos de la escritura

No es hasta 1º o 2º de Primaria cuando se inicia el proceso de la composición escrita, es decir, la redacción. Según Anna Camps (1994), la composición del texto se desarrolla a través de diferentes subprocesos: planificación, textualización o redacción y revisión. Estos tres no se deben seguir necesariamente de forma lineal sino que se puede recurrir a cada uno de ellos tantas veces como sean necesarias.

El proceso de planificación hace referencia a las decisiones que toma el escritor mientras configura el texto, ya sea antes de escribir o mientras lo está haciendo, y elabora una representación mental de cómo quiere hacerlo. Este proceso se divide en tres subfases: la generación de ideas, la organización de ideas y la formulación de objetivos.

El subproceso de generar da entrada a la información que el escritor tiene almacenada en la mente y que va *saliendo a la luz* durante la composición del texto en distintos momentos y con distintos propósitos. El subproceso de organizar se encarga de clasificar las ideas jerárquicamente mientras que el de formular objetivos elabora las finalidades que dirigen el proceso de composición. Estos subprocesos pueden realizarse mentalmente o con algún soporte escrito (palabras clave, mapas conceptuales, etc.).

Asimismo, tiene que servir para tener en cuenta la estructura del texto, para pensar (especialmente, los alumnos más mayores) las partes que debe tener la redacción; así como también permite resolver diversos problemas de expresión, ortográficos y de puntuación (por el uso de materiales, por las anticipaciones del docente).

El proceso de redacción o textualización hace referencia al conjunto de acciones que convierten las ideas generadas por el escritor en un discurso inteligible y comprensible para el lector. En este proceso se ponen en funcionamiento una gran cantidad de conocimientos, algunos calificados de bajo nivel, como componer palabras, organizar materialmente el texto, etc. y otros, considerados de alto nivel, como son los factores léxicos y sintácticos y los de cohesión textual. A la confluencia de todos estos factores se le añade el hecho que el escritor en el momento de linealizar el texto debe hacerlo de acuerdo con los propósitos globales que elaboró en la planificación y que el texto habrá de reflejar.

En la redacción (Lleopart y Costa, 2013), es importante la fidelidad hacia el borrador y además, tener en cuenta las correcciones o recomendaciones del maestro. Por otro lado, conviene que el proceso escritor no sea excesivamente rápido: de este modo, por ejemplo, se cometerán menos errores y, lo más importante, se irán consolidando mejores hábitos de escritura.

La revisión es el subproceso más importante en la composición del texto. Es el que caracteriza de manera especial la producción escrita y la diferencia de la oral. Consiste en que el autor del texto lo vuelva a leer (total o parcialmente) y corrija aquellos aspectos que considere necesarios para mejorarlo. Este proceso no se realiza al final sino que también se puede hacer a lo largo de toda la tarea de escritura. Se valora el contenido, si se cumple el objetivo propuesto, la posibilidad

de ser comprendido por el lector al que se dirige, las propiedades y expresión lingüísticas y la ortografía.

Es importante destacar que revisar no es el sinónimo total de observar sino que no se trata solamente de ver si las palabras están bien acentuadas o cumplen con las reglas de ortografía; sino de dar especial importancia al significado de lo escrito y además, se debe dar importancia a la evolución del alumno, es decir, valorar si los errores que cometía anteriormente, se vuelven a cometer o se enmiendan.

Carlino (1996:27) avala la importancia del primer y tercer procesos en la escritura con estas palabras:

(...) la planificación y especialmente la revisión son operaciones fundamentales en la escritura, forman parte de su misma esencia. A diferencia del lenguaje oral, el lenguaje escrito lleva la marca de estas planificaciones y revisiones: no es un lenguaje espontáneo sino anticipado, calculado, evaluado, pulido, reconsiderado.

5. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Se considera método el conjunto de pasos a realizar para conseguir un objetivo. Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura se basan en el tipo de procesos mentales que sigue el alumno para aprender estos dos procesos. Diferenciamos dos grandes métodos según Montserrat Bigas i Montserrat Correig (2000):

El método de síntesis impulsa al alumno a empezar el aprendizaje partiendo con las unidades mínimas de la lengua, para ir uniéndolas a medida que avanza el conocimiento de las mismas. Si las unidades mínimas son las letras, este método es denominado alfabético, si las unidades mínimas son los sonidos de las letras. recibe el nombre de método fonético y si las unidades mínimas son las sílabas. se llama método silábico.

El método de análisis impulsa al alumno a empezar el aprendizaje partiendo de unidades de sentido, palabras u oraciones a partir de las cuales, más adelante, se analizarán sus unidades más simples, hasta relacionar grafemas y fonemas. El método más conocido que sigue este proceso es el método global propuesto por Decroly, el cual parte de la oración y el niño sigue un camino analítico para aprender palabras, sílabas y letras.

Aun así, los métodos son una pequeña parte en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura puesto que la forma como el niño se acerca al lenguaje escrito en clase es mucho más compleja y va más allá de establecer un simple método. Los argumentos de la teoría del aprendizaje constructivista han desbancado la elección de uno de los métodos. Se considera que el docente debe centrar toda su atención en entender cómo el alumno aprende y utiliza los recursos que le proporcionan los distintos métodos y así otorgar relevancia a su funcionalidad.

Lino Barrio (1997) asocia esta manera de actuar del maestro con el conocido verso *Caminante no hay camino, se hace camino al andar*, de Antonio Machado.

6. CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Según el decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de Educación Primaria y la orden ens/164/2016, de 14 de junio, por la cual se determinan el procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la educación primaria; en referencia a qué objetivos fija la normativa curricular y qué se debe cumplir en las aulas, primeramente cabe destacar que en esta se tratan diversos ámbitos (lingüístico, matemático, artístico, etc.) y es en el primero en el que se tratan los conceptos de lectura y escritura.

El ámbito lingüístico tiene como objetivo educar a los niños para que desarrollen las competencias comunicativas y lingüísticas necesarias para integrarse en la sociedad multilingüe y multicultural del siglo actual. Así, el alumnado será capaz de llevar a cabo las tareas de comunicación que le permitan expresar su comprensión de la realidad, relacionarse con personas de su edad y adultas, integrar, valorar, comunicar su cultura y sentimientos mediante el uso del lenguaje verbal (escrito u oral).

Las competencias básicas propias de este ámbito se agrupan en cinco dimensiones, dos de las cuales muestran explícitamente el tema de la lectoescritura: la dimensión de la comprensión lectora y la dimensión de la expresión escrita.

La comprensión lectora, valorada anteriormente como base fundamental para una buena lectura, es la capacidad para que el alumno potencie sus conocimientos y consiga cumplir con su objetivo. El currículum constata que para ello, el lector debe aplicar adecuadamente las diferentes estrategias (explicadas en el punto 3.3) y su actitud hacia la lectura debe ser libre y voluntaria para satisfacer su curiosidad y el deseo de saber.

Esta dimensión está integrada por cuatro competencias:

1. Leer con fluidez para comprender textos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y escolares en diferentes soportes y formatos.
2. Aplicar estrategias de comprensión para obtener información, interpretar y valorar el contenido en función de la tipología y la complejidad del texto y el propósito de lectura.
3. Utilizar, para comprender un texto, la estructura y el formato de cada género textual y el componente semántico de las palabras y de las estructuras morfosintácticas más habituales
4. Aplicar estrategias de búsqueda y gestión de la información para adquirir conocimiento propio.

La expresión escrita es la capacidad de utilizar la escritura como una actividad que permite comunicarse e implica un sistema de representación gráfica del lenguaje que tiene la cualidad de fijar el mensaje y mantenerlo en el tiempo.

De acuerdo con las fases del proceso de escritura, la normativa curricular corrobora afirmando que un escritor competente debe pensar antes de escribir, planificar los objetivos y organizar las ideas, seleccionando información interesante para empezar a producir el texto. A continuación, lo redacta, lo revisa y lo adecúa al tipo de receptor al que se dirige.

Esta tesis se muestra claramente explícita en las tres competencias que integran esta dimensión:

1. Planificar el escrito de acuerdo con la situación comunicativa y el destinatario.
2. Producir textos de tipologías diversas con un léxico y estructura que se adecúen al tipo de texto, a la intención comunicativa y al receptor.

3. Revisar el texto para mejorarlo y cuidar su presentación formal en función de la situación comunicativa.

Al evaluar la lectura el docente debe tener en cuenta que los aprendizajes de la lectura y la escritura están estrechamente unidos, pero que pueden presentar diferencias de ritmo: un buen dominio de la lectura no implica igual nivel de escritura. Del mismo modo que la capacidad de emitir mensajes escritos no significa necesariamente que haya habilidades consolidadas de comprender los mensajes escritos de otros emisores.

La evaluación de la lectura se puede llevar a cabo a partir de toda clase de textos escritos: cuentos, novelas, cómics, etc. Y es imprescindible comprobar que hay el alumno que comprende el texto: debe reconocer las ideas principales y el objetivo que se marcó el escritor. La comprensión no solamente se manifiesta *a posteriori* sino también durante el mismo proceso lector mediante la anticipación y el establecimiento de hipótesis.

Hay que recurrir a sistemas variados de evaluación: la observación de la conducta y de la costumbre lectora, preguntas escritas u orales, fichas, utilización de textos preparados con huecos por rellenar, etc. También se debe combinar la lectura mental con la lectura en voz alta y hacer uso de la memorización y recitación de poemas.

En la evaluación de la escritura, la utilización de pautas de observación que concreten los criterios de corrección puede favorecer la evaluación y, si son conocidos por los alumnos, pueden ser una herramienta eficaz para el aprendizaje, ya que potencia la autocorrección. Asimismo, deben facilitar la observación de los textos escritos en las actividades del resto de las áreas curriculares (resúmenes,

notas, exámenes, etc.). También se debe tener en cuenta la observación de textos pedidos en diferentes circunstancias y con funcionalidades diferentes.

En estos textos se deben respetar elementos como:

- Aspectos de presentación de los escritos, márgenes, distribución de los diferentes elementos del texto, etc.
- Ortografía.
- Estructuras morfológicas y sintácticas (especial atención a los signos de puntuación).
- Léxico: riqueza, precisión, adecuación...

Los criterios de evaluación fijados en Ciclo Inicial (1º y 2º) son los siguientes:

1. Aplicar a las lecturas individuales algunas estrategias trabajadas colectivamente, empezando por las más sencillas, como mirar las imágenes y leer el título para hacer hipótesis.
2. Comprender y extraer informaciones relevantes de textos escritos y audiovisuales adecuados a la edad y presentados en diferentes soportes.
3. Mostrar interés por la lectura en general y por los textos tradicionales y de literatura adecuados a la edad.
4. Escribir textos de diferentes tipologías y que respondan a diferentes situaciones (noticias, experiencias, descripciones, textos imaginativos, entre otros) a partir de modelos o de creación propia.
5. Haber mecanizado que antes de escribir se tiene que pensar y, una vez escrito, se tiene que revisar. Aplicarlo a todo tipo de textos.
6. Mostrar conocimiento de la ortografía y de las normas de ortografía más básicas en las producciones escritas.

7. Ser capaz de observar el funcionamiento de la lengua: cambios de orden de los elementos, formación de palabras, formas literarias
8. Mostrar interés por aplicar los conocimientos aprendidos en la lectura y en la escritura y por la buena presentación de los trabajos.

7. COMPETENCIA LECTORA EN LOS PAÍSES DE LA OCDE

El estudio PISA (Programme for International Student Assessment) es un estudio trienal de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) que se aplica sobre alumnos de quince años de diferentes partes del mundo con la finalidad de evaluar los sistemas educativos de los países que participan.

Este 2018, PISA fijó como ámbito principal la competencia lectora y como secundarios, el científico y el matemático. Se incluye la evaluación de la competencia lectora con el objetivo de conocer si los estudiantes de un sistema educativo cuentan con las habilidades necesarias para comprender todo tipo de textos, desde el significado de las palabras hasta la intención de un documento con el fin de aplicarlo en situaciones cotidianas.

Para evaluar esta competencia se plantean problemas en diversos contextos en los que el estudiante debe localizar información, recuperarla, comprenderla y evaluarla así como aplicar estrategias de lectura para lograr un objetivo. A partir de las respuestas de los estudiantes, los resultados se analizan para establecer el nivel de competencia del sistema educativo considerando:

- La complejidad y variedad de textos que son capaces de procesar.
- La fluidez de lectura demostrada.
- La interpretación y relación de textos para formular una respuesta.

De esta manera, se considera que el nivel de competencia es alto, cuando los estudiantes infieren, comparan, contrastan, analizan y evalúan la información de uno o más textos con formato y contenido inusual.

7.1. *Ranking* de España/Cataluña. Edad y método de lectoescritura en diferentes países de la OCDE

Considerando los resultados del 2015, España ocupa el vigésimo quinto lugar a nivel mundial mientras que a nivel estatal, podemos destacar que Castilla y León encabeza el *ranking* en cuanto a la competencia lectora así como también Cataluña, que ocupa el séptimo puesto.

COMPRENSIÓN LECTORA

| | 2012 | 2015 |
|---------------|------------|------------|
| Cast. y León | 505 | 522 |
| Madrid | 511 | 520 |
| Navarra | 509 | 514 |
| Galicia | 499 | 509 |
| Aragón | 493 | 506 |
| Cantabria | 485 | 501 |
| Cataluña | 501 | 500 |
| C.-La Mancha | - | 499 |
| C. Valenciana | - | 499 |
| Asturias | 504 | 498 |
| España | 488 | 496 |
| OCDE | 496 | 493 |
| La Rioja | 490 | 491 |
| País Vasco | 498 | 491 |
| Murcia | 462 | 486 |
| Baleares | 476 | 485 |
| Canarias | - | 483 |
| Andalucía | 477 | 479 |
| Extremadura | 457 | 475 |

Gráfico 1: Posición de las comunidades autónomas en los resultados de la comprensión lectora de las Pruebas PISA. Extraído del diario El País.



COMPRESIÓN LECTORA

| | | |
|--------------|-----|-----|
| Singapur | 5 | 535 |
| Canadá | +1 | 527 |
| Hong Kong | -3 | 527 |
| Finlandia | -5 | 526 |
| Irlanda | +13 | 521 |
| Estonia | +9 | 519 |
| Corea del S. | -11 | 517 |
| Japón | -2 | 516 |
| Noruega | +5 | 513 |
| Macao | +11 | 509 |
| N. Zelanda | -6 | 509 |
| Alemania | +6 | 509 |
| Polonia | +3 | 506 |
| Eslovenia | +11 | 505 |
| Australia | -6 | 503 |
| Holanda | -3 | 503 |
| Dinamarca | +3 | 500 |
| Suecia | +1 | 500 |
| Bélgica | -4 | 499 |
| Francia | +2 | 499 |
| Reino Unido | +2 | 498 |
| Portugal | +4 | 498 |
| Taipei | +1 | 497 |
| EE UU | -1 | 497 |
| España | +7 | 496 |
| Rusia | +17 | 495 |
| China | (a) | 494 |
| OCDE | -1 | 493 |

Gráfico 2: Posición de los países OCDE en los resultados de la comprensión lectora de las Pruebas PISA. Extraído del diario El País.

En la presente tabla podemos observar que los países asiáticos son los líderes principales; la encabeza Singapur, país donde fuera de los centros se promueve la lectura: desde el gobierno con el National Reading Movement, desde las bibliotecas y, principalmente, observando el hábito lector dentro de las familias.

Según Mosquera (2018), en referencia a las estrategias de lectura, en los primeros años de Educación Primaria, se hace una lectura más compartida, es decir, se lee con el profesor y se debate, así como también tienen lugar las experiencias de escritura compartida, escribiendo en grupos y, posteriormente, de forma individual.

En cursos más avanzados de Primaria, se otorga más autonomía a los alumnos a lo que se le añade la inclusión de diferentes tipologías textuales.

Frente a la popular tendencia del método de síntesis, que supone explicar gramática y vocabulario antes de enfrentarse al texto, se recurre al método de análisis ya que implica una mayor motivación para los alumnos, despertando su interés por el texto.

Generalmente, comparte ciertos rasgos con otros países destacados en el ámbito educativo, como China o Japón:

- Inversión muy elevada en educación.
- Posición social de prestigio otorgada a los docentes.
- Disciplina y esfuerzo como bases inculcadas a los pequeños.
- Número elevado de horas en el centro escolar o academias.
- Cultura y familia, encargadas de impulsar esa educación considerada como un aspecto esencial.
- Gran presión ejercida sobre los alumnos.

En referencia al continente europeo, Finlandia siempre acapara los primeros puestos del podio por su excelente nivel educativo. Xavier Melgarejo (1963-2017) fue un psicólogo y pedagogo que dedicó catorce años de su vida al estudio del sistema educativo finlandés, hasta llegar a ser uno de los máximos expertos.

A continuación, comentaré aspectos que este psicólogo escolar considera que han sido claves para que el país nórdico sea posicionado automáticamente como uno de los líderes en comprensión lectora.

Resulta contradictorio que un país tenga los mejores lectores de Europa cuando su sistema educativo dedica pocas horas curriculares a la lectura e incluso, a la lengua. Este hecho le ha llamado la atención y se convirtió en su principal objeto de investigación.

Es más, los alumnos aprenden a leer a los siete años, más tarde que en cualquier otro país occidental y, sin embargo, apenas cumplidos los nueve, se convierten en auténticos competentes del hábito lector. Se empieza el proceso a esa edad porque se cree que las estructuras neuronales del alumno están más desarrolladas, de modo que será más propenso a adquirir más rápidamente la costumbre lectora.

Melgarejo (2016) constata que «el éxito finlandés se debe a que encajan tres estructuras: la familia, la escuela y los recursos socioculturales (bibliotecas, Iglesia...)». Los tres engranajes están ligados y funcionan de forma coordinada.

«Los padres tienen la convicción de que son los primeros responsables de la educación de sus hijos, por delante de la escuela», de modo que los entrenan y los preparan para facilitar el trabajo al colegio.

Asimismo, es importante destacar el hecho de que la biblioteca se convierte en el principal foco cultural al que acuden frecuentemente, según Melgarejo, la mayoría (un 80%) de las familias finlandesas juntamente con los hijos. Por consiguiente, esta rutina facilita el hábito lector dentro del hogar y de algún modo, los niños aprecian ese lugar como un establecimiento especial al cual todo el mundo tiene acceso y sienten una especie de devoción hacia esta.

En cuanto a los medios de comunicación, el principal impulsor es la televisión, concretamente las series extranjeras subtituladas ya que todos los programas se

transmiten en lengua original y los niños se habitúan a leerlos rápidamente, aspecto que también fomenta la lectura.

Incluso, en este país se exige una elevada calificación académica del propio maestro, principalmente en educación primaria: «Los finlandeses consideran que el tesoro de la nación son sus niños y los ponen en manos de los mejores profesionales del país» (Melgarejo, 2016); por lo tanto, la figura del profesor pertenece a una de las élites sociales y es considerada como el mayor orgullo y honor de la nación.

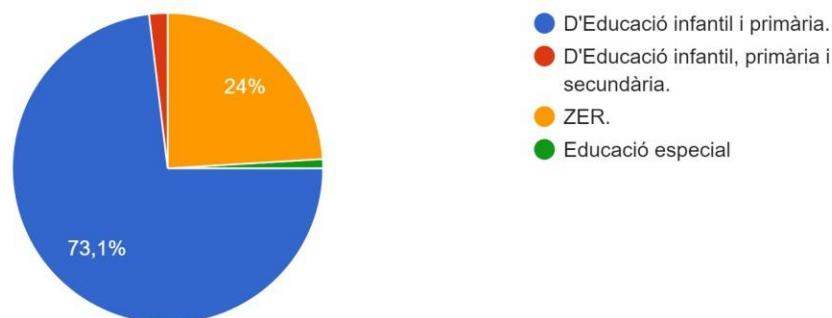
8. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS

Está claro que la escuela ejerce un papel impulsor en cuanto al desarrollo y a la adquisición del hábito lector entre los niños de modo que creí conveniente realizar una encuesta dirigida a los docentes de diferentes centros de Infantil y Primaria de la comarca del Segrià con el objetivo de conocer qué metodología de lectoescritura es más usada en las aulas y cómo, progresivamente, se fomenta la lectura mediante diferentes proyectos que tengan como objetivo mejorar la competencia lectora de los alumnos.

Recibí un total de ciento cuatro respuestas, veinticinco de las cuales fueron respondidas por maestros de Zonas Escolares Rurales (ZER), que se diferencian de las ordinarias ya que se caracterizan por el número reducido de alumnos y generalmente, de profesores, que suele ser uno. Asimismo, otra de sus características es la convivencia en la misma aula de alumnos de diferentes edades y, por lo tanto, niveles. En Cataluña, hay actualmente ochenta y ocho y en la comarca del Segrià, un total de treintauna escuelas como estas. La mayoría de las respuestas obtenidas, un 73,1%, procedía de docentes de centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria, y las otras dos restantes de un maestro de un centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y el otro, de Educación Especial.

En quin tipus de centre treballes?

104 respostes

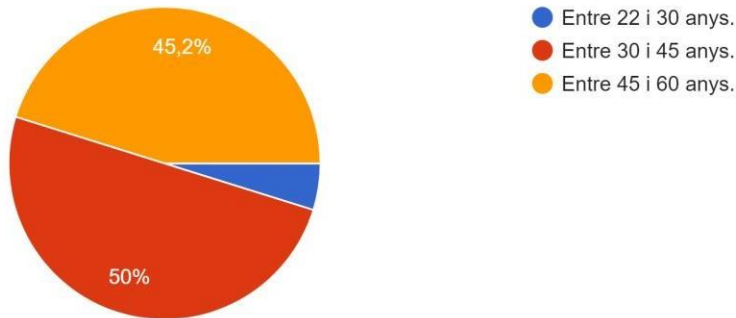


Consideraré necessari preguntar la edad del docente y su experiencia en el campo de la educación para saber si eso es determinante en el momento de aplicar un método en sus aulas, es decir, si existía mayor tendencia a métodos más tradicionales: partiendo de unidades más pequeñas como los letras (modelo ascendente), en cambio, más adelante observaremos que el mayor porcentaje de docentes que han respondido a la encuesta afirman escoger el modelo mixto.

Como vemos, un 50% de los docentes tienen entre treinta, y cuarenta y cinco años, seguidos de un 42% que tienen entre cuarenta, y cinco y sesenta. Así mismo, un 51% llevan más de diez años en el mundo de la docencia y 35,6% más de veinticinco. En global, se trata de profesionales con notables años de experiencia, pero no presentan diferencias importantes con los más jóvenes o menos experimentados en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura según la comparación que realicé tomando la muestra de cinco sujetos por cada franja de edad.

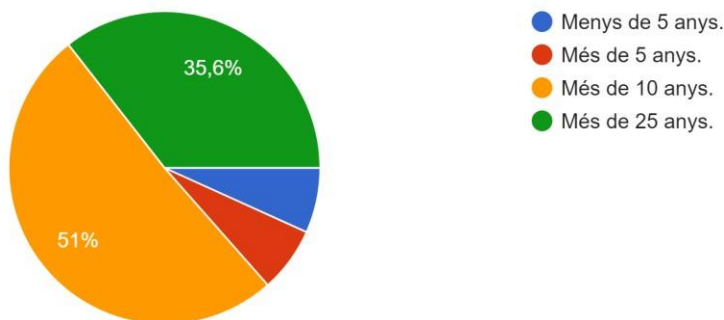
Edat del professor/a que respon.

104 respostes



Quant de temps fa que és docent?

104 respostes

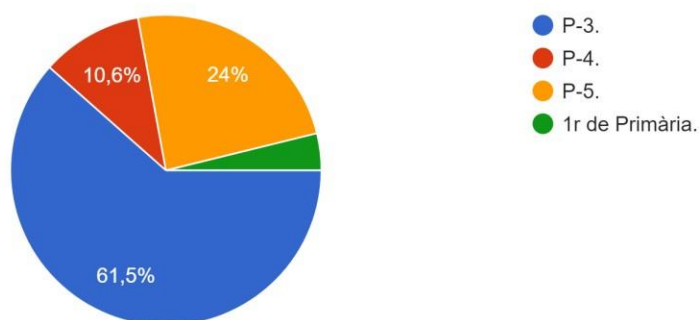


En cuanto al inicio del proceso de aprendizaje de la lectoescritura, es interesante observar que no todos los centros o profesores introducen a los niños el hábito lector en el mismo curso, sino que apreciamos un fuerte contraste en la diferencia de edad en la que unos niños empiezan a leer y a escribir antes que otros: un 61,5% de los docentes afirman que en sus respectivos centros se inicia en P-3, cuando el alumno/a tiene tres años; mientras que un 24% de los profesores señalan que los niños/as desarrollan las habilidades lectoras a los 5 años, en P-5.

De intermedio, el inicio en P-4 obtiene un 10,6% de las respuestas y es curioso analizar la diferencia que hay entre cómo de precoces son unos niños al empezar a adquirir el hábito lector y escritor a los tres años y los niños que empiezan aproximadamente a los seis años, un 3,8%. Aun así, no son los únicos ya que los niños de Finlandia, como bien he comentado anteriormente, empiezan un año más tarde, a los siete años, de modo que empezar tarde no es indicio de mal lector, sino en algunos casos, todo lo contrario, pues Finlandia ocupa el cuarto puesto en la clasificación a partir las pruebas PISA (2015) centradas en la comprensión lectora.

Quan s'inicia l'aprenentatge de la lectoescriptura a la seva escola?

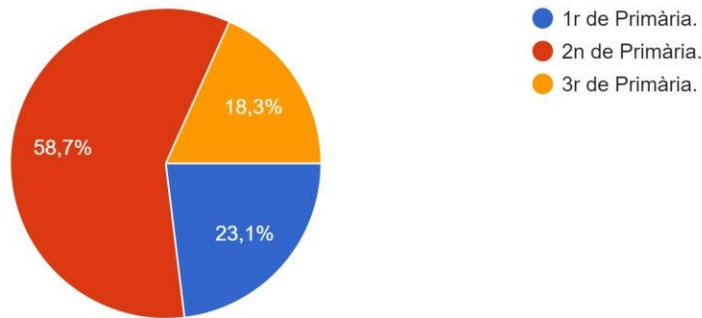
104 respostes



En referencia a qué año académico se finaliza el proceso lectoescriptor, la mayoría de las respuestas, un 58,7%, señaló que el alumno debe tener ya adquiridas las habilidades necesarias que le permitan llevar a cabo una buena lectura y escritura en 2º de Primaria. Un 23,1% constata que el alumno ya debe saber leer y escribir en 1º de Primaria, y buena parte de ellos son los docentes que han seleccionado la opción de que el curso de P-3 o P-4 es el año en que se inicia este aprendizaje en sus centros. Por último, un 18,3% de los encuestados responden que se finaliza tardíamente, en 3º de Primaria.

A quin curs ja s'hauria d'haver assolit el procés de la lectoescriptura?

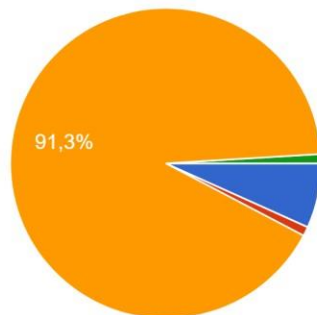
104 respostes



A continuació, formulé la pregunta de què mètode de adquisició se utilitzava en su centro y fijé como respuesta los tres modelos clàssics: ascendente, descendente y mixto. Al parecer, gran parte de ellos, un 91,3% de las respuestas, han optado por el método interactivo así que los modelos *bottom-up* o *top-down* quedan en segundo plano, pero destacando entre ellos el primero, seleccionado por un 6,7% de los docentes y el último, por solamente un profesor. Uno de los ciento cuatro docentes añadió la opción del aprendizaje global, caracterizado por trabajar con palabras apoyándose en las imágenes que la identifiquen para que el niño comprenda el concepto desde el principio.

Mètodes d'adquisició:

104 respostes

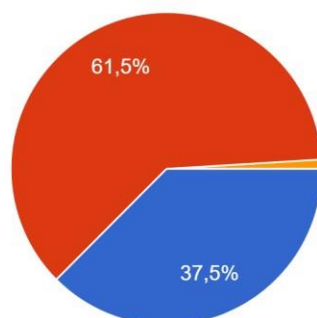


- Opció ascendent: lletres → síl·labes → paraules → frases → paràgraf → text
- Opció descendent: visió global de paraules → frases (hipòtesi, anticipació...).
- Opció mixta: percepció visual, consciència fonològica, identificació paraules, relació entre paraules. Re...
- aprenentatge global. molt treball de consciència i tot sempre lligat a la vi...

Como era de esperar, es en el Ciclo Inicial, obteniendo un 61,5%, cuando se pasa de palabras sueltas a un texto completo con un significado global, aun así más de una tercera parte adopta este cambio ya estando aún el alumno en Ciclo Inicial y un pequeñísimo porcentaje (un 1%) escoge la opción de que el proceso de lectoescritura del texto se inicia tardíamente, en Ciclo Medio, tratándose de un docente de un centro ZER que marcó anteriormente que el proceso de lectoescritura se inicia a finales del Ciclo Infantil, en P-5 y que termina en 2º de Primaria.

Quan el procés de lectoescritura passa dels mots al text?

104 respostes

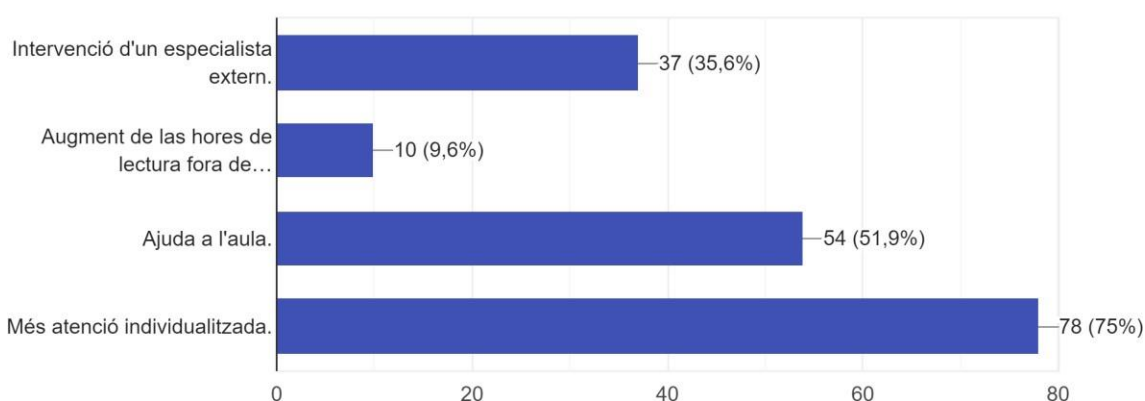


- Al Cicle Infantil.
- Al Cicle Inicial.
- Al Cicle Mitjà.

Me ha parecido necesario preguntar qué método utiliza el centro o el profesor mismo ante el caso de que un alumno tenga dificultades lingüísticas o simplemente, problemas en el aprendizaje. Como resultado, observé que se aplican todas las alternativas que propuse, incluso la intervención de un especialista externo y lo que me pareció extraño es que pocos seleccionaron la opción del aumento de las horas de lectura fuera del aula, ya que sería un pequeño apoyo para adaptarse al ritmo de los otros alumnos.

Davant de qualsevol dificultat amb els alumnes (per exemple, dislèxia), quins dels següents mètodes utilitzeu?

104 respostes

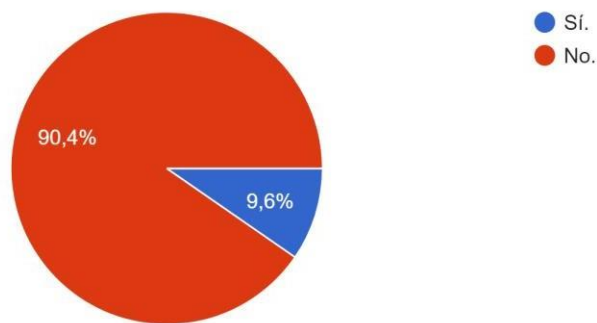


Ante la disyuntiva de si hay diferencias lectoras y escritoras entre niños y niñas planteé la pregunta de si se observan diferencias entre niños y niñas y un 90,4% de los docentes dieron una respuesta negativa mientras que un 9,6% afirmó que sí se aprecian y lo justificaron. Gran parte de ellos coinciden en que la motivación es el factor que está más desarrollado en las niñas, por lo tanto, son ellas las que están predispuestas al proceso de aprendizaje, y en parte, son las que muestran un gusto más notorio por la lectura, pero no siempre se da este fenómeno. Asimismo, en la justificación de la respuesta dada, tres de los nueve docentes recalcan que el proceso de lectura se cumple según la maduración de los alumnos y que las niñas

son madurativamente más precoces, por lo tanto, presentan más facilidad en su adquisición y aprenden más rápido el trazo, la lectura global de palabras...

Hi ha diferència entre nens i nenes?

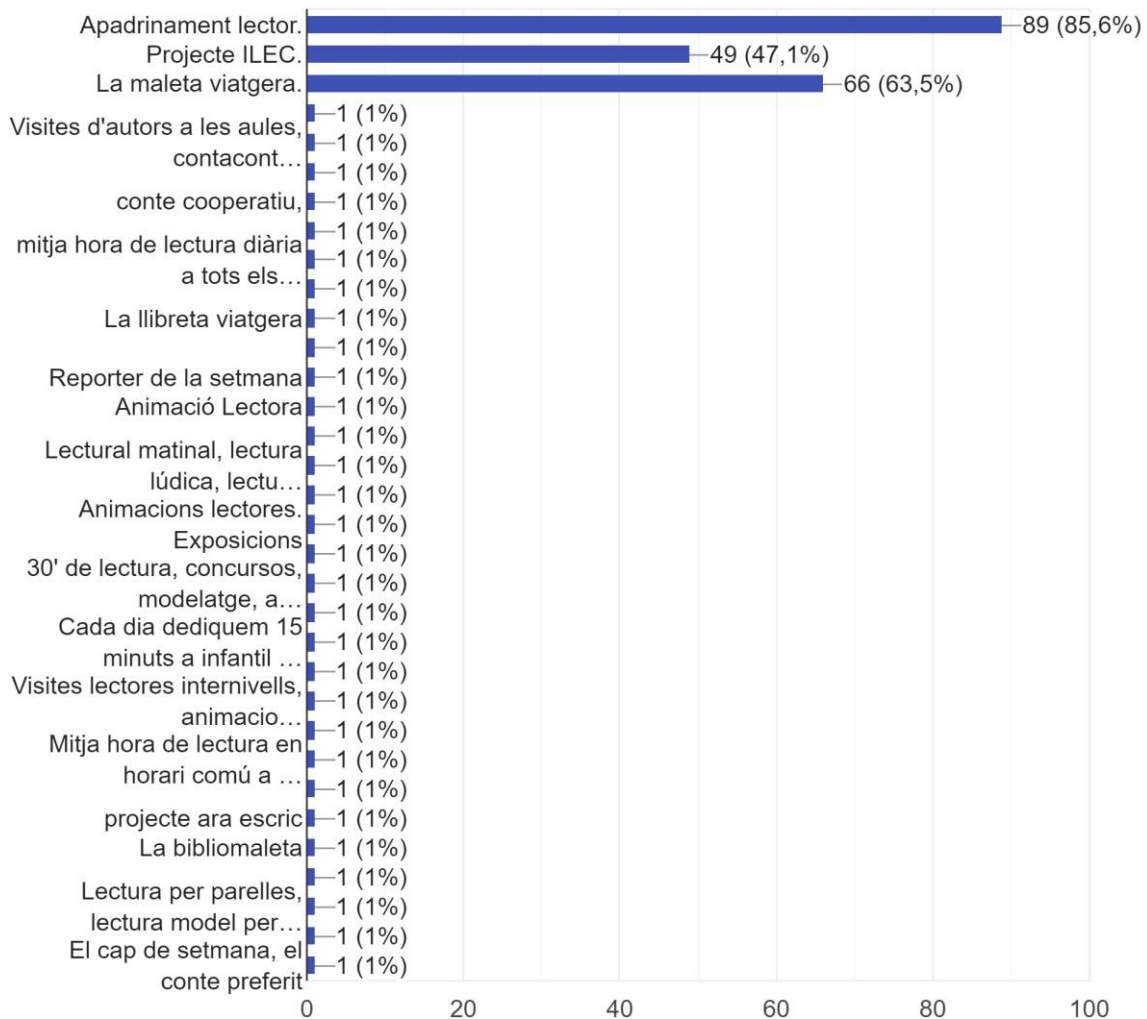
104 respostes



En cuanto a las iniciativas o proyectos educativos que se llevan a cabo en los centros, cabe comentar la gran diversidad que hay de ellos y aparte de las tres que marqué por seleccionar: *Apadrinament lector*, consistente en que los alumnos de Ciclo Superior ayuden a aprender a leer a los niños de Ciclo Inicial y que la actividad sea lo más estimulante y motivadora posible con la finalidad de que se les pegue el placer de leer; el Projecte ILEC, proyecto que tiene como objetivo mejorar la competencia lectora de los alumnos a partir de tres ejes: el gusto por leer, saber leer y leer por aprender; y *La maleta viatgera*, que busca despertar el interés por la lectura de los pequeños y que puedan compartir esta actividad con la familia; los profesores ofrecieron una gran variedad de proyectos dinamizantes de la lectura añadiéndolos ellos mismos.

Quines iniciatives o projectes educatius realitzeu per impulsar la lectura?

104 respostes



Para poner fin a mi encuesta, realicé una pregunta más o menos abierta en la que les pedía que seleccionasen el método pedagógico que se aplicaba en sus centros y el método Montessori es el que recibió buena parte de las respuestas, un 38,5%, cuya forma de aprendizaje otorga más autonomía al alumno, quien aprende a leer y a escribir por su propio interés aproximadamente entre los tres y cuatros años y se enseña al niño a reconocer cada fonema, cada uno de los elementos más pequeños que componen la palabra, es decir, primeramente se desarrolla la aptitud de la conciencia fonética.

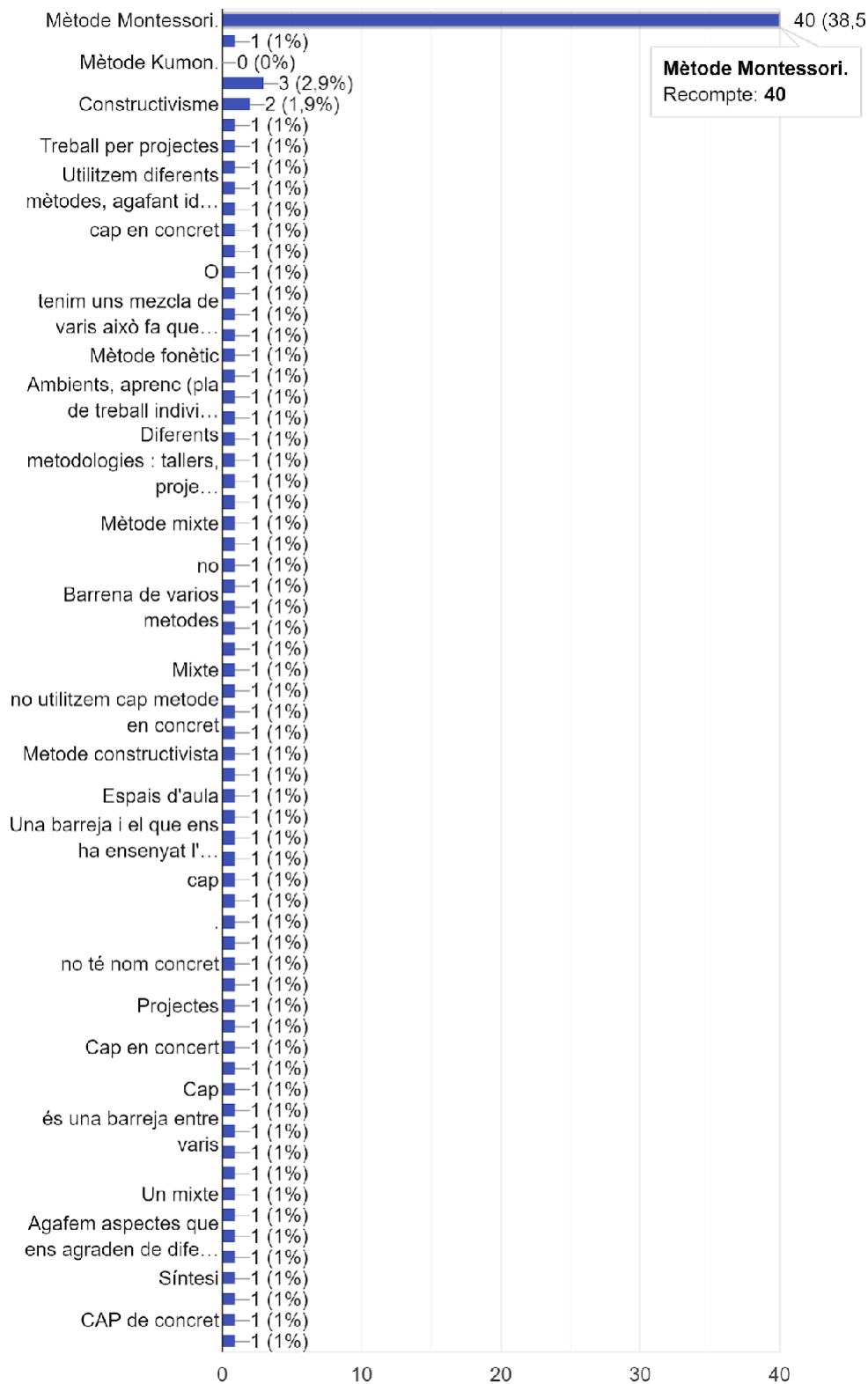
Seleccionar esta opción implica admitir que sus estudiantes empiezan el aprendizaje a la edad de los 3 años, así que decidí analizar si los docentes que marcaron el método Montessori como el que se aplica en sus escuelas también marcaron que el proceso de aprendizaje se inicia en P-3 para así asegurarme de que sus respuestas fuesen coherentes. Escogí de manera aleatoria veinte de las respuestas para ver si había concordancia entre ellos y me encontré con un par que marcaron anteriormente que el niño empieza a la edad de los cuatro años por lo que presentó una pequeña incompatibilidad. Reitero que se trata de una pequeña muestra, aproximadamente una quinta parte de los encuestados, y puede que el porcentaje de incongruencia sea más elevado.

Del resto de respuestas, destacamos el aprendizaje de la lectoescritura a partir de un método constructivista; en el que se supone que el sujeto ya está alfabetizado antes de ingresar en la escuela y que la única tarea a desarrollar es la comprensión que se obtiene cuando aplican las distintas estrategias: predicción, verificación, planteamiento de nuevas hipótesis y así sucesivamente.

Si nos fijamos bien, observamos en el gráfico que otro método a destacar y con el cual unos cuantos profesores han coincidido es el método mixto, consistente en la mezcla de los métodos sintéticos y analíticos y es utilizado con un fin comunicativo.

La vostra escola treballa amb algun d'aquests mètodes? (podeu marcar més d'una opció)

104 respostes



Mètode Montessori.
Recompte: 40

9. INDUSTRIA EDITORIAL Y EL PAPEL DE LA BIBLIOTECA JOAQUIM MONTOY EN LA LECTURA INFANTIL.

Habiendo comentado anteriormente que las estructuras socioculturales, aparte de los centros escolares, son las bases impulsoras de la lectura entre los niños según Xavier Melgarejo (2016); he creído necesario añadir a mi trabajo el papel que ejercen las editoriales que publican libros infantiles en Cataluña y sus ventas y el de un centro cultural tan importante como es la biblioteca y comenté la función de la de Alcarràs.

9.1. La industria editorial: el libro infantil

El índice de ventas de un producto es un indicador útil para conocer los intereses de la sociedad actual. Por ello, el consumo de literatura infantil es un dato interesante para fotografiar qué lugar ocupa la lectura de los más pequeños en nuestra sociedad.

Es interesante analizar el porcentaje que presenta el número de obras para niños vendidos en Sant Jordi de 2018, los librereros detectaron que la ficción fue el género preferido del público que se llevó un 34,54% de las ventas, seguido por un porcentaje parecido están los libros infantiles y juveniles, que representan un 33,81% del total de las ventas y, por último, el género de no-ficción, con un 31,65%.

Un ejemplo del auge que la literatura infantil tiene en el sector editorial es la creación de nuevas editoriales que buscan hacerse un hueco en el sector y, según mi búsqueda en Internet, descubrí que actualmente, en Cataluña, son aproximadamente cuarenta y seis las editoriales que publican libros infantiles de ficción y que, asimismo, este género tiene una gran oferta de variedad: destacando entre ellos el álbum ilustrado, relato compuesto por texto e ilustración con una fuerte

preponderancia gráfica, este tipo de libros son de lectura visual, es decir, necesitan que el lector haga una interpretación narrativa más allá de las palabras; el libro ilustrado, relato que se acompaña de ilustraciones pero que se puede leer de manera independiente; el cuento, narración breve que incluye un drama vivido por uno o más personajes; el libro sin palabras, relato compuesto únicamente por ilustraciones que construyen el argumento; y el cómic, relato narrado en viñetas secuenciales que condensan una acción en un tiempo determinado. Toda esta diversidad corrobora que la literatura infantil es un campo en el que se invierte.

9.2. El papel de la Biblioteca Joaquim Montoy en la lectura infantil

Es un servicio público municipal para la información, cultura y ocio, abierto a todos los ciudadanos de cualquier edad e intereses. Por lo tanto, disponen de amplios recursos que facilitan el fomento a la lectura y, asimismo, desempeñan con éxito el préstamo de libros infantiles, de hecho, disponen de un área dedicada exclusivamente para los niños y organizada según la edad: para niños de 0 a 3 años hay una estantería de libros llamada *Bebeteca*, formada básicamente por álbumes ilustrados y la de 3 a 6 años dispone de dos subapartados denominados *Lletra de Pal*, formado por cuentos ideales que introducen al niño en el mundo de la lectura; y *Lletra Lligada*, cuyos libros leen cuando tienen más experiencia.

Su propuesta de dinamización lectora para el curso 2017-2018, que es exactamente igual que la de los dos años anteriores y en la que apenas introdujeron cambios, constó de:

1. **“Lletres a les aules”**. Las bibliotecarias se desplazan una vez cada dos meses a la escuela (martes y jueves por la mañana en los meses de noviembre, enero y marzo) con una selección de cuentos y álbumes ilustrados de temáticas diferentes. La sesión dura aproximadamente unos

cuarenta y cinco minutos y va dirigida a alumnos de primero y segundo de primaria.

2. **“Lletra menuda”**. Durante el mes de mayo se mantienen las visitas donde se presentan las últimas novedades en libros infantiles (adquiridas por Sant Jordi) y van dirigidas a alumnos de Educación Infantil (P-3, P-4 y P-5).
3. **Club de lectura infantil**. Como resultado de la propuesta del profesorado de segundo curso de la escuela Comtes de Torregrossa en el año 2016, se inició un club de lectura donde se han trabajado diferentes álbumes ilustrados muy bien valorados por la crítica con autores de prestigio dentro de la literatura infantil. Se lee y trabaja en clase y la sesión del club se lleva a cabo en la biblioteca con una periodicidad mensual y se comentan diferentes aspectos de la obra y del autor.

Los objetivos de esta propuesta fueron:

- Presentarles nuevas propuestas con tal de descubrirles nuevas lecturas que probablemente ellos, por iniciativa propia, no escogerían.
- Fomentar desde bien pequeños el criterio propio a la hora de seleccionar qué quieren leer.
- Crear vínculos positivos entre la escuela y la biblioteca.
- Y, en definitiva, hacer más y mejores lectores.

Por otro lado, cabe destacar las actividades que llevan haciendo desde hace mucho tiempo como son:

1. **La hora del cuento**. Se realiza el primer miércoles de cada mes y la que se hace cargo de la sesión es Ana de Dios. La sesión va dirigida a niños y niñas a partir de tres años.

2. **Bibliocursa.** Se realiza durante el verano. Los participantes deben leer un número determinado de libros y pasar unas pruebas para demostrar que se lo han leído. En verano del año 2018, el tema de la naturaleza fue el hilo conductor de las lecturas y participaron niños de entre nueve y doce años.

10. CONCLUSIONES

Como síntesis de todo lo que se ha expuesto, debo empezar por el marco teórico, después de haber leído *Didáctica de la lengua en la educación infantil* de Bigas y Correig (2000), empecé a redactar teniendo las ideas básicas sobre el inicio de la lectoescritura, que generalmente arranca a la edad de los tres años y cabe destacar que toda la bibliografía de la cual he dispuesto insistía en la importancia de la comprensión en la lectura y que era la base fundamental del aprendizaje.

Respecto a la normativa curricular, la lectura y la expresión escrita también tienen un gran peso y se tienen en cuenta varios aspectos a la hora de evaluarla, por ejemplo, que el alumno sea capaz de aplicar las distintas estrategias de anticipación e inferencia y, en el caso de la escritura, valorar la ortografía.

Aunque antes sabía que Finlandia lideraba la clasificación de los primeros países competentes en la comprensión lectora de las pruebas PISA, me resultó extraño que obtuviese tan buenos resultados empezando a leer en las aulas a tan tardía edad y contrastando este factor con la temprana edad a la que se empieza a leer en Cataluña, aún la sigue superando por veinticinco puntos. Aunque la edad no marque la diferencia, sí podríamos comentar los diversos sistemas socioculturales que se implican en el fomento de la lectura. Me ha sorprendido encontrar tantas iniciativas en las escuelas y fuera de ellas y la gran cantidad de editoriales que se dedican a publicar libros infantiles de todo tipo, sobre todo estas últimas, sin ellas, sería muy difícil que llegasen a un mayor número de público infantil.

Por otro lado, la notable producción de literatura infantil indica que se registra un buen número de ventas lo cual sería indicador de la preocupación por parte de las

familias y, por extensión, de la sociedad en general de la educación de los primeros lectores.

Llegando a la parte más práctica de mi trabajo, primeramente planteé la cuestión de la edad del profesor y los años que llevan ejerciendo la docencia para valorar si su experiencia influía en la enseñanza de la lectoescritura, es decir, si adoptaban el método que les parecía conveniente o el que creían que producía resultados más favorables a corto plazo o simplemente optaban por el método propuesto por la escuela. Un 86'6% de los encuestados llevan ejerciendo el oficio de maestro de Infantil más de diez años, incluso un 35'5%, más de veinticinco años y aun así, siguen eligiendo el método Montessori de modo que podemos afirmar que se trata de uno de los métodos en auge ya que fue elegido por la gran mayoría.

Habiendo comentado los resultados de la encuesta, podemos decir que la tipología de centro —ordinario o ZER— también influye en cómo y cuándo se trata el proceso de lectoescritura. Analizando las respuestas que obtuve de estos últimos, observé que aun siendo escuelas rurales, unos utilizan el mismo método que la mayoría de escuelas ordinarias pero otros optan por metodologías diversas (método mixto o global) o no tienen ninguno en concreto.

En cuanto al inicio y final del aprendizaje, definimos que se invierte todo el Ciclo Infantil y el Ciclo Inicial, unos cinco años, para lograr que el alumno esté capacitado y supere con éxito las competencias de comprensión lectora y expresión escrita. Asimismo, gracias a las respuestas de los profesores, descubrí que existen muchos proyectos educativos presentes en los centros que incentivan la motivación hacia la lectura en los alumnos, uno de los clásicos son los quince minutos que se dedican a la lectura antes de iniciar las clases.

Para terminar con mi trabajo, debo resumir que logré llegar a mi objetivo: retratar cómo se aprende a leer y a escribir en las escuelas de Educación Infantil y Primaria en nuestro territorio. He comprobado que, aun cuando existe cierta diversidad en el método y el tiempo que dura el proceso, la mayoría de centros presentan escasa diversidad. No existen diferencias mayores que la distancia de un curso en cuanto al inicio o cuándo se considera que el alumno ha adquirido la habilidad de la lectoescritura. Sabemos que no es un proceso cerrado y que les quedarán aún muchos años de perfeccionamiento en los estudios de Primaria y Secundaria.

Así mismo, he constatado que el tema de los primeros lectores es importante y por ello ocupa un lugar importante en la programación de la biblioteca de mi localidad y en la producción del sector editorial. De manera superficial, hemos comparado nuestro sistema con el de países con cierto prestigio en cuanto a la adquisición de la comprensión lectora, a juzgar por los resultados de las pruebas PISA, necesitaríamos un estudio más amplio sobre el tema para determinar las razones exactas que marcan la diferencia entre los resultados en estos países y el nuestro. Hemos identificado por ello la distinta edad en la cual se inician en la lectura en países como Finlandia.

Probablemente, un análisis del papel de la familia en el contacto con la lectura por parte de los primeros lectores nos aportaría más luz a la hora de realizar la comparación entre distintos países. Aunque es cierto que hemos comentado el consumo elevado de libros infantiles, no consideramos en nuestro trabajo el acompañamiento real que las familias llevan a cabo con sus hijos.

11. BIBLIOGRAFÍA/WEBGRAFÍA

- AA. VV. (2006): *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista. Vol. II*, Editorial Graó, Barcelona.
- BIGAS, Montserrat; CORREIG, Montserrat (2000): *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, Editorial Síntesis, S.A., Madrid.
- CASSANY, Daniel (2006): *Rere les línies. Sobre lectura contemporània*, Editorial Empúries, Barcelona.
- DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.
- FONS, Montserrat (1999): *Llegir i escriure per viure. Alfabetització inicial i ús real de la lengua escrita a l'aula*, Editorial la Galera, Barcelona.
- MELGAREJO, Xavier (2016): "¿Por qué Finlandia es líder en comprensión lectora?" <https://www.youtube.com/watch?v=KA6kvlAFKeE> [Última consulta: diciembre, 2018]
- MOSQUERA, Ingrid (2018): "La comprensión lectora en Singapur: posibilidades de exportación y los secretos de su éxito." <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/la-comprension-lectora-en-singapur-posibilidades-de-exportacion-y-los-secretos-de-su-exito/549203601318/> [Última consulta: diciembre, 2018]
- QUERALT, Enric (2012): *Llegir, més enllà de les lletres. Interioritats de didàctica de lectura*, Editorial Pagès Editors, Lleida.
- ROMERO, Leonor (2014): "El aprendizaje de la lectoescritura", *Fe y Alegría* http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Aprendizaje_Lectoescritura_5317.pdf [Última consulta: octubre, 2018]
- SOLÉ, Isabel (2001): *Estrategias de lectura*, Editorial Graó, Barcelona.
- Gráficos extraídos de : https://elpais.com/elpais/2016/12/05/media/1480958752_164797.html [Última consulta: diciembre, 2018]

<https://www.elmundo.es/cataluna/2018/04/27/5ae34028ca474118308b4684.html>

[Última consulta: enero, 2019]

12. ANEXOS

ENQUESTA SOBRE L'APRENTATGE DE LA LECTOESCRITURA

* Necessari

Adreça electrònica *

El teu correu electrònic

Edat del professor/a que respon. *

- Entre 22 i 30 anys.
- Entre 30 i 45 anys.
- Entre 45 i 60 anys.

Quant de temps fa que és docent? *

- Menys de 5 anys.
- Més de 5 anys.
- Més de 10 anys.
- Més de 25 anys.

En quin tipus de centre treballes? *

- D'Educació infantil i primària.
- D'Educació infantil, primària i secundària.
- ZER.
- Altres: _____

Quan s'inicia l'aprenentatge de la lectoescriptura a la seva escola? *

- P-3.
- P-4.
- P-5.
- 1r de Primària.

A quin curs ja s'hauria d'haver assolit el procés de la lectoescriptura? *

- 1r de Primària.
- 2n de Primària.
- 3r de Primària.

Mètodes d'adquisició: *

- Opció ascendent: lletres → síl·labes → paraules → frases → paràgraf → text
- Opció descendent: visió global de paraules → frases (hipòtesi, anticipació...).
- Opció mixta: percepció visual, consciència fonològica, identificació paraules, relació entre paraules. Relació lector-text-propòsit
- Altres:

Quan el procés de lectoescriptura passa dels mots al text? *

- Al Cicle Infantil.
- Al Cicle Inicial.
- Al Cicle Mitjà.

Davant de qualsevol dificultat amb els alumnes (per exemple, dislèxia), quins dels següents mètodes utilitzeu? *

- Intervenció d'un especialista extern.
- Augment de las hores de lectura fora de l'aula.
- Ajuda a l'aula.
- Més atenció individualitzada.

Hi ha diferència entre nens i nenes? *

- Sí.
- No.

En cas afirmatiu, quines?

La vostra resposta

Quines iniciatives o projectes educatius realitzeu per impulsar la lectura? *

- Apadrinament lector.
- Projecte ILEC.
- La maleta viatgera.
- Altres: _____

La vostra escola treballa amb algun d'aquests mètodes? (podeu marcar més d'una opció) *

- Mètode Montessori.
- Mètode Waldorf.
- Mètode Kumon.
- Altres: _____