LENGUA CASTELLANA

Carolina BLÁZQUEZ SALGADO

LA LECTOESCRITURA EN 1º INFANTIL: UN PROYECTO EN TORNO AL NOMBRE PROPIO

TFG 2014

upna Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Infantil

Grado en Maestro en Educación Infantil

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

LA LECTOESCRITURA EN 1º INFANTIL: UN PROYECTO EN TORNO AL NOMBRE PROPIO

Carolina BLÁZQUEZ SALGADO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea
Carolina BLÁZQUEZ SALGADO

Título / Izenburua
La lectoescritura en 1º Infantil: Un proyecto en torno al nombre propio

Grado / Gradu
Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Univertsitate Publikoa

Directora / Zuzendaria
Mónica AZNÁREZ MAULEON

Departamento / Saila
Filología y Didáctica de la Lengua / Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Curso académico / Ikasturte akademikoa
2013/2014

Semestre / Seihilekoa
Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que "estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado […] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título".

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinares y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha ayudado a conocer mejor a los/as alumnos/as, para poder adaptar el proyecto a ellos en función de sus necesidades, y el funcionamiento de una escuela y de la sociedad en general. Se trata de un proyecto puesto en práctica en un aula de una escuela concreta situada en un barrio de Pamplona. Por ello, no debemos pasar por alto las características de este alumnado y de dicha escuela, a la hora de diseñar y desarrollarlo.

El módulo *didáctico y disciplinar* permite enmarcar y sentar las bases de este trabajo. Al tratarse de un trabajo de lectoescritura, los principios y fundamentos de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura nos han aportado al teoría necesaria desde la que partir y en la que fundamentar nuestro trabajo.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha permitido llevar al aula dicho proyecto y aprender de la práctica aspectos que no pueden abordarse desde la teoría.

Resumen

El presente trabajo consiste en el diseño y la puesta en práctica de un proyecto de lectoescritura en torno al nombre propio en una clase de 1º Infantil del Colegio Público Buztintxuri. El proyecto se basa en la necesidad de uso de la lengua escrita, y se enmarca en una metodología por proyectos.

La enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita es la base de todos los aprendizajes que los/as niños/as realizarán a lo largo de su vida escolar, ya que la lectura y la escritura son actividades con las que construimos y ampliamos nuestro conocimiento sobre el mundo que nos rodea. Por ello, las propuestas de lectoescritura en este proyecto irán dirigidas a satisfacer alguna necesidad real de comunicación, con el objetivo de que el/la niño/a entre en contacto con la lengua escrita, conozca las características, funciones y procedimientos de uso de algunos tipos de texto, y desarrolle sus habilidades lectoescritoras.

Palabras clave: lectoescritura; constructivismo; nombre propio; necesidad comunicativa; enfoque comunicativo.

Abstract

The following work consists on the design and implementation of a literacy project around first names in a pre-school education first course of Buztintxuri Public School. The project bases on communicative necessity and is placed in a project work.

The teaching-learning of written language is the base of all learning children will conduct through their school career, due to the great impact that reading and writing have in the development of our knowledge of the world we live in. Therefore, all literacy proposals will aim to satisfy a communicative necessity in order to children interact with the written language. Furthermore, this project seeks children to know the characteristics, functions and procedures within some range of texts; and to develop their literacy skills.

Keywords: literacy; constructivism; first name; communicative necessity; communicative approach.

Índice

1. INTRODUCCIÓN **1**

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN **3**

3. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES **4**

3.1. La concepción constructivista 4

3.2. La lectoescritura 5

3.3. La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura a partir de situaciones reales 11

3.4. La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura a partir del nombre propio 12

4. METODOLOGÍA Y MATERIALES DEL PROYECTO **15**

4.1. La presencia del lenguaje escrito en el aula 15

4.1.1. Uso práctico 15

4.1.2. Uso científico 25

4.1.3. Uso literario 26

4.1.4. Materiales 27

4.2. Actividades de lectoescritura previas al proyecto 28

4.3. Diagnóstico de los conocimientos previos del grupo-clase 29

4.4. Desarrollo del proyecto 33

4.4.1. Las historias de los nombres 34

4.4.2. El rincón de los nombres 37

4.4.3. Los/as tocayos/as 38

4.4.4. Creamos un buzón 40

4.4.5. El nombre de la clase 42

4.4.6. Ordenamos los casilleros 45

4.4.7. Nombres con plastilina 46

4.4.8. Iniciales con arcilla 48

4.4.9. Mandamos una carta al duende 49

4.4.10. Nuestros nombres en casa 51

4.4.11. Alfabeto con el cuerpo 55

4.5. Materiales didácticos diseñados (regalos del duende) 56

4.5.1. Libros con letras gruesas y rotuladores 56

4.5.2. Historia con los nombres 57

4.5.3. Bingo de los nombres 57

4.5.4. Libro “ABEZOO” 59

5. RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN **60**

5.1. Lectura 60

5.2. Escritura 62

5.3. Caligrafía 63

5.4. Lengua escrita 66

5.5. Nombre propio 67

5.6. Funciones de la lengua escrita 69

5.7. Tipos de textos 73

CONCLUSIONES **75**

ANEXOS **81**

ANEXO 1 - SECUENCIACIÓN DEL PROYECTO 82

ANEXO 2 - CARTA 1 85

ANEXO 3 - NOTA A LAS FAMILIAS 86

ANEXO 4 - CARTA 2 87

ANEXO 5 - HISTORIA DEL NOMBRE DE ANIA 88

ANEXO 6 - HISTORIA DEL NOMBRE DE ANTONIO 89

ANEXO 7 - EL RINCÓN DE LOS NOMBRES 90

ANEXO 8 - CARTA 3 91

ANEXO 9 - TOCAYOS 92

ANEXO 10 - BUZÓN 93

ANEXO 11 - CARTA 4 94

ANEXO 12 - HISTORIA CON NOMBRES 95

ANEXO 13 - CARTA 5 96

ANEXO 14 - INICIALES CON ARCILLA 97

ANEXO 15 - CARTA AL DUENDE 98

ANEXO 16 - NOTA A LAS FAMILIAS (NOMBRES EN CASA) 99

ANEXO 17 - CARTA 6 100

ANEXO 18 - LIBRO “ABEZOO” 101

ANEXO 19 - ABECEDARIO CON EL CUERPO 103

ANEXO 20 - EVOLUCIÓN EN LA ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO 105

1. INTRODUCCIÓN

Con este trabajo se pretende diseñar y llevar a cabo un proyecto de lectoescritura en torno al nombre propio en una clase de 1º de infantil, basado en la necesidad de uso de la lengua escrita, y enmarcado en una metodología por proyectos. Dicha intervención tendrá lugar en el Colegio Público Buztintxuri.

Tal y como expone el DECRETO FORAL 23/2007, "Iniciarse en la lecto-escritura" es uno de los objetivos fundamentales de la Educación Infantil. Más adelante, concreta diciendo que:

> En el segundo ciclo de Educación Infantil se pretende que el alumnado descubra y explore los usos de la lectura y la escritura. (…) le llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales.

Asimismo, Bigas (2000, p. 118) afirma que "uno de los aprendizajes más importantes para el niño en la escuela es aquel que se relaciona con la lengua escrita". La enseñanza-aprendizaje de ésta es la base de todos los aprendizajes que los/as niños/as realizarán a lo largo de su vida escolar, ya que la lectura y la escritura son actividades con las que construimos y ampliamos nuestro conocimiento sobre el mundo que nos rodea.

Diariamente, los/as niños/as y los adultos manejamos una gran cantidad de información escrita. Sin embargo, tendríamos que preguntarnos si las experiencias que los/as niños/as han adquirido o adquieren en esta sociedad alfabetizada sobre los textos escritos y lo que significa escribir y leer tienen continuidad en la escuela. Las primeras enseñanzas que reciben, ¿les dan idea de que están aprendiendo a comunicarse a través de la escritura? (Bigas, 2000, p. 119).

Debido a ello, las propuestas de escritura y lectura en este proyecto irán dirigidas a satisfacer alguna necesidad real de comunicación. Propondremos situaciones reales en las que el conocimiento pueda ser reconstruido por los/as niños/as, y se les dé la posibilidad de poner en juego sus propias nociones. De esta manera, se enriquecerán las oportunidades de interacción del niño con textos escritos en situaciones en las que se necesita leer y escribir. La calidad de estas interacciones permitirá que el/la niño/a entre en contacto y conozca las características, funciones y procedimientos de uso del texto escrito.

Desde este enfoque encontramos los trabajos, propuestas y experiencias de Fons (2004), Bigas y Correig (2000), y Maruny, Ministral y Miralles (1998). Todos ellos nos sirven de guía y orientación en el diseño de este proyecto.

Una de las metodologías más utilizadas para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura apuesta por partir del nombre propio de los/as alumnos/as. Prueba de ello son la multitud de proyectos y propuestas de trabajo que encontramos en la red de la mano de maestras de educación infantil. Destacamos los siguientes:

- Proyecto "Y tú, ¿cómo te llamas?" de Mónica García (http://dulceinfantil.blogspot.com.es/2013/01/proyecto-y-tu-como-te-llamas.html).
- Proyecto "Nuestro nombre" (http://laclasedemiren.blogspot.com.es/2012/09/proyecto-nuestro-nombre-3-anos.html).
- Prácticas: El lenguaje en torno a la biblioteca de la sala y en situaciones de la vida cotidiana (http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/ideas/listasdepalabras.pdf).

En esta línea, también encontramos el método de alfabetización a partir del nombre propio ideado por la doctora en sociología e investigadora Irena Majchrzak, que se concreta en el libro "Nombrando al mundo: El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio" (2004).

Son muchos los trabajos que parten del nombre propio y/o que se basan en la creación de situaciones de necesidad real de uso de la lengua escrita. Sin embargo, como hemos podido comprobar, la mayoría de ellos están orientados a partir de los 4 años, cuando los/as niños/as tienen una madurez intelectual y conocimientos de lectoescritura que aportan más posibilidades de acción, que dan "más juego".

Por este motivo, nos parece interesante realizar una investigación de este tipo en un rango de edad donde las expectativas y posibilidades de trabajo relativas a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura acostumbran a ser reducidas. Asimismo, el nombre propio se convierte en una herramienta muy útil para iniciarles en este ámbito al tratarse de un texto significativo para ellos y muy presente en el aula y durante la jornada escolar, una fuente de información que luego irán generalizando a la lectura y escritura de otras palabras.

El aula en el que vamos a llevar a cabo este proyecto es un aula de 24 de 1º de Infantil de modelo A/G del Colegio Público Buztintxuri. En ella encontramos diferentes nacionalidades, así como un niño en ACI (Adaptación Curricular), por lo que contamos con una gran diversidad.

El Colegio Público Buztintxuri ofrece una educación integral basada en una metodología de proyectos. De ahí que nuestro trabajo se convierta en un proyecto de trabajo. Podríamos definir proyecto como un plan, una propuesta de proceso en torno a un tema, cuyo objetivo último es la construcción social de significados. De lo que se trata es de que los/as alumnos/as participen en esa planificación y sean ellos los que vayan construyendo el conocimiento, tal y como concibe el constructivismo la enseñanza-aprendizaje.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La novedad de este trabajo radica en la combinación de todos los aspectos comentados: la metodología por proyectos, la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, la creación de situaciones reales de necesidad de utilizar la lengua escrita, el nombre propio como hilo conductor, y alumnos/as de tres y cuatro años de edad.

Por ello, el objetivo de este estudio es el diagnóstico de los conocimientos previos en torno al tema que nos atañe, a partir del cual se diseñará y llevará a la práctica un proyecto de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Los resultados de este proyecto nos ayudarán a elaborar unas conclusiones sobre su impacto en el proceso de lectoescritura de los/as alumnos/as.

- Diagnóstico:
  - Conocer el punto de partida de cada alumno/a en torno a la lectoescritura, con el fin de orientar la intervención del maestro en función de las necesidades de cada uno/a.
- Diseño de actividades y aplicación:
  - Acercar a los niños y niñas a las funciones o usos del lenguaje escrito a través del nombre propio (por qué existen, para qué sirven, qué pasaría si no hubiera nombres, etc.).
  - Crear situaciones y experiencias en el aula con necesidad real de utilizar la lengua escrita.

- Análisis de resultados:
  - Comprobar en qué medida el proyecto ha contribuido al desarrollo de la lectoescritura de los/as niños/as.

Las preguntas de investigación que nos planteamos son las siguientes:

- ¿La creación de situaciones en el aula de tres años con necesidad de utilizar la lengua escrita contribuye a la reflexión sobre los usos y funciones de la lectoescritura?
- ¿Qué evolución puede observarse en el conocimiento de la lengua escrita (usos y funciones de ésta) en niños/as de tres años a través de actividades basadas en el uso real de sus nombres? ¿Qué ventajas podemos encontrar respecto a métodos tradicionales de lectoescritura?
- ¿Mejoran los/as alumnos/as su caligrafía a través del uso de la lengua escrita en situaciones reales?

3. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES

3.1. La concepción constructivista

El marco de referencia psicológico desde el cual desarrollamos este trabajo es el constructivismo, cuyas figuras clave son Jean Piaget y Lev Vygotski. Dentro de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, aprender significa elaborar una representación propia de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje. Se asume que la estructura cognitiva humana está configurada por una red de *esquemas de conocimiento*, representaciones que una persona posee sobre algún objeto de conocimiento (conocimientos previos). Es un hecho bastante conocido que los niños y niñas inician el aprendizaje de un nuevo contenido basándose en sus ideas y representaciones previas. La información nueva que reciben la hacen suya, basándose en sus propios esquemas de conocimiento. Así pues, según éstos, construirán sus conocimientos de uno u otro modo.

Esta explicación constructivista del aprendizaje adopta y reinterpreta el concepto de *aprendizaje significativo* señalado por Ausubel. A diferencia del aprendizaje como repetición mecánica, este tipo de aprendizaje implica una inclusión del nuevo conocimiento adquirido en los que ya se posee de antemano, incorporándose así y reorganizando la estructura cognitiva de la persona en cuestión. Este conocimiento que va reconstruyéndose y guardándose en

nuestro cerebro con cada aprendizaje, se compone de redes de conceptos y proposiciones, donde el significado de los conceptos depende de las relaciones establecidas con las proposiciones y las connotaciones emocionales asociadas a los mismos. Se podría decir que nuestra mente elabora sus propios mapas conceptuales con los conocimientos que va adquiriendo. De ahí deriva el hecho de que cada persona aprenda de manera diferente (González, 2008, p. 38-41).

Para que el aprendizaje se lleve a cabo de manera significativa, es necesario que se cumplan una serie de condiciones (Fons, 2004, p. 25-26):

- Significación lógica del contenido. El objeto de aprendizaje debe ser claro y coherente.
- Significación psicológica. El aprendiz debe poseer un nivel de desarrollo (estructura cognitiva) y unos conocimientos previos relevantes respecto al objeto de aprendizaje para poder establecer relaciones entre ambos.
- Actividad mental del alumnado. Para que se lleve a cabo el aprendizaje, el que aprende debe ser el que haga esa reconstrucción, lo cual implica un esfuerzo por su parte.
- Predisposición por aprender significativamente.
- Memorización comprensiva. El nuevo aprendizaje debe memorizarse a partir de la comprensión. Sólo así podrá integrarse en las redes memorísticas del aprendiz.

En líneas generales, desde esta perspectiva se presta más atención al proceso de aprender, a las actitudes, al cómo los alumnos y las alumnas construyen sus conocimientos, dotados de significado, y los hacen suyos. Hablamos entonces de un modelo de currículum amplio y reflexivo que facilite el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, integrando y adaptándose a los diferentes ritmos, ejecución, intereses y autonomía de cada uno.

3.2. La lectoescritura

Tradicionalmente, dentro del marco escolar, se distinguían las actividades de lectura de las de escritura. Se pensaba que los/as niños/as aprendían primero a leer y después a escribir, porque no se podía producir lo que no se había enseñado previamente. Más adelante, leer y escribir fueron consideradas dos actividades que había que enseñar y que se aprendían al mismo tiempo. Se trataba entonces de una misma actividad, denominada *lectoescritura,* con dos fases, en las cuales se ponen en marcha unos conocimientos y procesos diferentes.

Leer es el proceso mediante el cual se *comprende* el texto escrito. En este sentido, cualquier actividad de lectura debe implicar entonces comprensión, no solo descodificación. En términos generales, esto supone que (Fons, 2004, p. 21-22):

- Leer es un proceso activo y de interacción entre quien lee y el texto. Quien lee debe construir el significado del texto interactuando con él, ya que el texto aporta una información (información visual) y el lector otra (información no visual: conocimientos sobre el idioma, el sistema de escritura, etc.).
- Se lee con un objetivo. Isabel Solé (1992, p. 80-87) habla de nueve tipos de lectura según cuál sea su finalidad: *leer para obtener una información precisa, leer para seguir instrucciones, leer para obtener una información de carácter general* (noticias…), *leer para aprender, leer para revisar un escrito propio, leer por placer, leer para comunicar un texto a un auditorio, leer para practicar la lectura en voz alta* y *leer para dar cuenta de qué se ha comprendido.*

Escribir es el proceso mediante el cual se *produce* el texto escrito. Se trata de dar forma de escrito y reajustar todas las variables para conseguir un texto escrito portador del significado deseado por el autor. Para ello, dicho texto debe surgir de una necesidad, tener un *para qué*, al igual que ocurre con la lectura. Esta situación en la que se origina es la que da sentido y contextualiza su composición. Asimismo, todo proceso de escritura implica una *planificación, textualización y revisión* (no desarrollados de manera lineal necesariamente) del texto a escribir (Fons, 2004, p. 22-24).

Ambos aprendizajes (la lectura y la escritura) están interrelacionados y se fortalecen mutuamente, fundamentalmente porque hacen referencia a un mismo hecho, al objeto de conocimiento en cuestión: el texto escrito, entendido como toda producción realizada por medio de la escritura y que es el resultado de su uso social. Es importante tener en cuenta que el texto escrito tiene unas características que lo relacionan con lo oral, pero también unas propiedades específicas que van más allá de las correspondencias con los sonidos. Por eso no podemos hablar de la lengua escrita como una mera transcripción del habla.

Las visiones más formalistas consideran que la lectura y la escritura se basan en el dominio de un conjunto de símbolos antes de poder utilizarlos para comunicarse o interpretar el entorno cercano. El modelo constructivista, en cambio, considera la lectoescritura como un proceso global de construcción e interpretación de significados en entornos culturales alfabetizados (Díez de Ulzurrun, 2000, p.11).

Según la Real Academia Española, *alfabetizada* hace referencia a la persona que sabe leer y escribir. Sin embargo, teniendo en cuenta lo complejo de este proceso y la perspectiva en la cual se enmarca este trabajo, podríamos definir una persona alfabetizada como aquella que tiene un nivel de comprensión y producción del lenguaje escrito y oral que le permite desenvolverse sin problemas en la sociedad en la que vive y dar respuesta a las demandas sociales (Bigas, 2000, p. 105). En este sentido, se asume que la escuela es la institución responsable de alfabetizar a los/as alumnos/as.

Para iniciarnos en este reto es básico empezar por los conocimientos previos de los/as alumnos/as. Como muestran los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979) y Barton (2004), los alumnos llegan a la escuela con un amplio bagaje de conocimientos sobre la lengua y los hechos lingüísticos. Los/as niños/as, desde muy pequeños, ya tienen ideas sobre determinados conceptos lingüísticos antes de entrar en el colegio, a pesar de no conocer los significados convencionales de los mismos o incluso de no ser conscientes de ellos. En estos trabajos se pone de manifiesto cómo se construye sucesivamente el conocimiento sobre las palabras, las sílabas y las letras, a través del uso que los/as niños/as hacen en distintas situaciones comunicativas, sin que muchas veces se produzca una enseñanza explícita de estos aspectos. En este sentido, podríamos situar el comienzo del aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros contactos con este.

A partir de ese momento, los/as alumnos/as van pasando por una serie de etapas en la evolución del proceso de la lectoescritura. Es importante conocerlas y saber dónde se encuentra cada escolar en cada momento, a modo de orientación, para así poder planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje basándonos en su nivel de conocimientos.

En cuanto a la *escritura*, Ferreiro y Teberosky publicaron en 1979 la primera descripción evolutiva de su desarrollo. Para este trabajo, tomaremos como base las explicaciones y ejemplos de Fons (2004, p. 26-30) y Nemirovsky (1999, p.15-24).

- Fase previa a la escritura. Existe una relación intrínseca entre la escritura y el dibujo que representa una realidad. Las letras deben poseer algún parecido con la realidad a la que hacen referencia. No hay sentido de la horizontalidad, ni linealidad ni arbitrariedad.
- *Primer nivel.* El/la niño/a distingue la escritura del dibujo. Función de designación de la escritura. Hay linealidad y arbitrariedad pero el trazo puede ser continuo (figura 1) o discontinuo (figura 2).

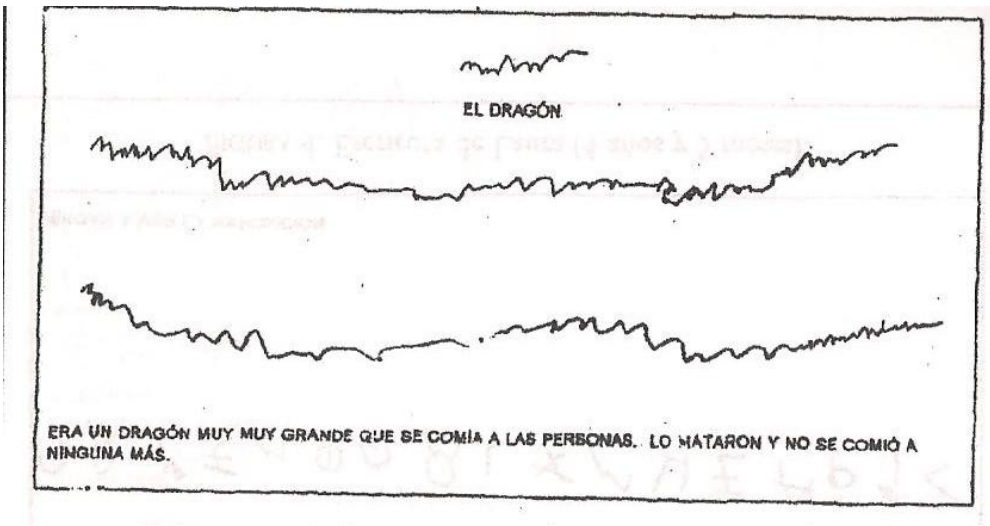


Figura 1. Escritura de 3 años y 6 meses.

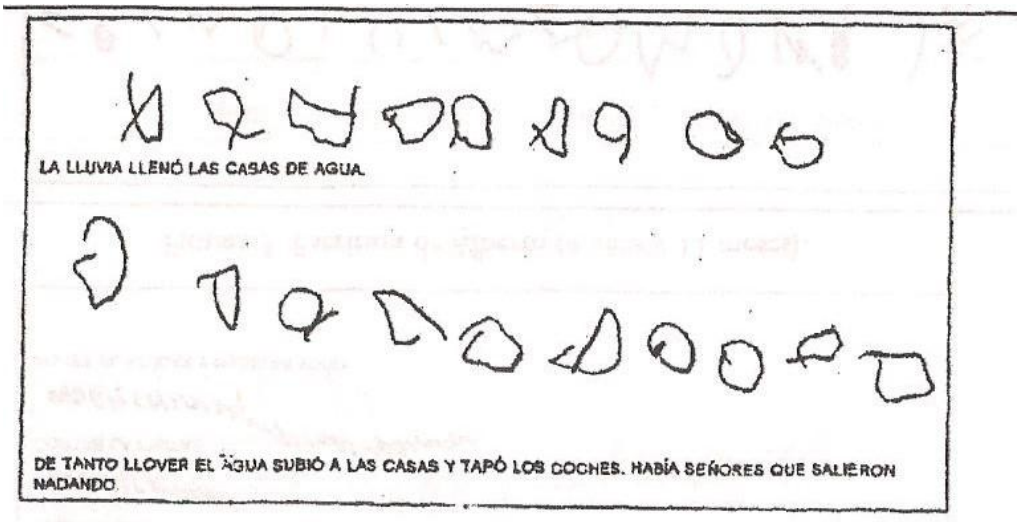


Figura 2. Escritura de 4 años y 3 meses.

- *Segundo nivel.* El/la niño/a elabora unas hipótesis de funcionamiento del código: *hipótesis de cantidad* (debe haber una cantidad mínima de caracteres para que diga algo)*, de variedad interna* (los caracteres deben ser variados porque muchas letras iguales no dicen nada) *y de variedad externa* (deben existir diferencias entre escrituras distintas para que digan cosas diferentes). Estas hipótesis pueden no darse de manera simultánea, de manera que en la escritura de un niño puede haber control pero no diferenciación (figura 3), y en la de otro no existir un control pero sí una diferenciación (figura 4). Continúan atribuyendo a la escritura la función de designación.

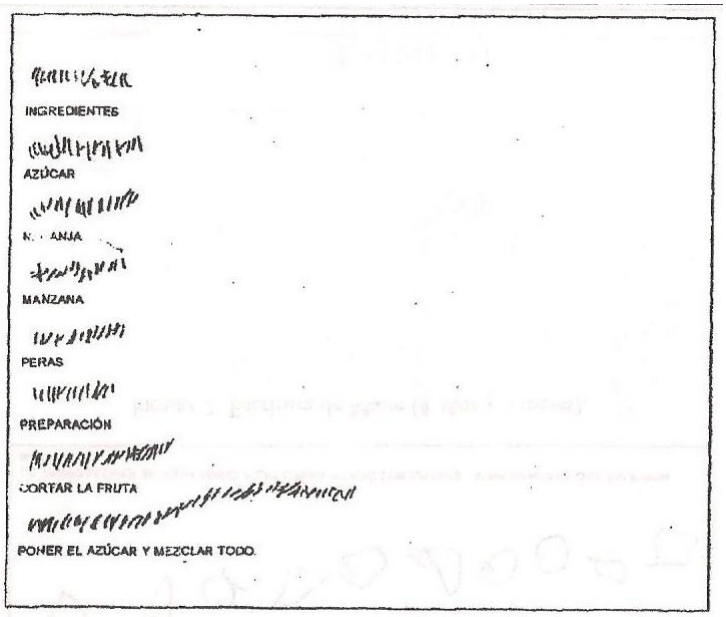


Figura 3. Escritura de 4 años y 11 meses

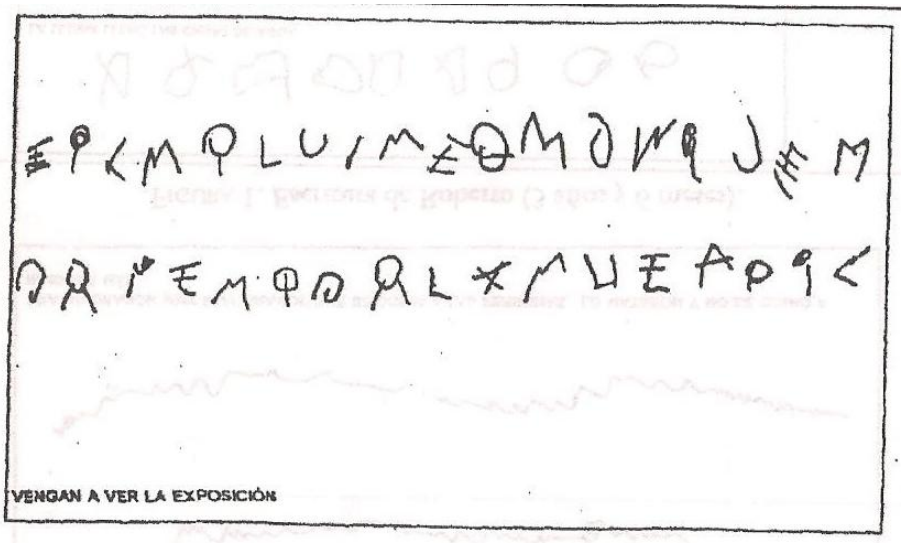


Figura 4. Escritura de 4 años y 5 meses.

- *Tercer nivel.* El/la niño/a establece una *hipótesis silábica* en sus escritos, atribuyendo a cada sílaba una grafía. Empieza la relación entre la escritura y la palabra sonora, bajo las siguientes hipótesis: *silábica cuantitativa* (la grafía no tiene por qué tener un valor convencional con la sílaba sonora a la que se refiere) *y silábica cualitativa* (la grafía corresponde al sonido convencional de una consonante o vocal de la sílaba).

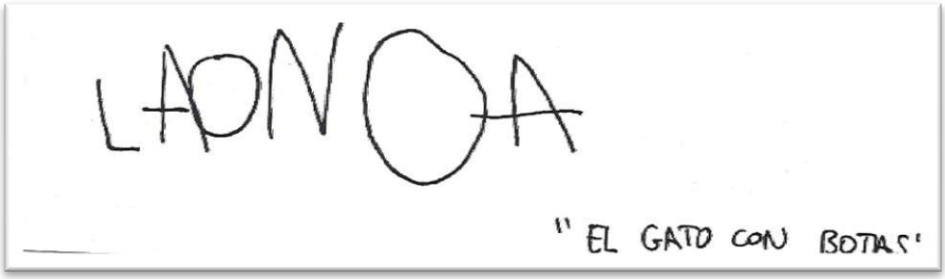


Figura 5. Escritura silábica.

- *Cuarto nivel.* Es un periodo de transición entre el nivel anterior y el siguiente. Cada grafía corresponde a un sonido o a una sílaba sonora, de ahí que hablemos de una escritura silábico-alfabética.

Figura 6. Escritura silábico-alfabética.

- *Quinto nivel.* Hay un control por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra, estableciendo y generalizando la correspondencia sonido/grafía.

Figura 7. Escritura alfabética.

Respecto a la **lectura**, la mayoría de los autores reconocen tres fases, que aún con nombres distintos, todos coinciden en las características principales de las mismas. Frith (1985) las denomina: *fase logográfica, fase alfabética* y *fase ortográfica*:

- Primera fase: *logográfica*. Se caracteriza por el reconocimiento global de algunas configuraciones gráficas y por el establecimiento de relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral. Se aprende a reconocer el nombre propio, los logotipos, títulos de dibujos animados, etc. El/a niño/a no sabe descifrar, descodificar, pero es capaz de reconocer las palabras cuyo significado le ha sido proporcionado.
- Segunda fase: *alfabética*. La característica principal es la adquisición de la concepción fonológica que hará posible la descodificación de los signos escritos, aprender a dar sentido a los sonidos de las letras ordenadas. Este conocimiento es necesario para leer, pero no suficiente. El/la niño/a insiste más en el descubrimiento de la descodificación que en la significación.
- Tercera fase: *ortográfica*. La lectura vuelve a ser un reconocimiento global de configuraciones escritas. El lector está capacitado para reconocer instantáneamente los morfemas. Más importantes que los aspectos fonológicos, son los semánticos y sintácticos de los enunciados: lo que importa es la identidad y el orden de las letras agrupadas en unidades de sentido, la búsqueda de significado.

Volviendo a la concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje, estas etapas no implican que el aprendizaje de la lectura y la escritura se desarrolle de forma sumativa, sino por reorganizaciones de conocimientos de diferente contenido, tipo y nivel.

3.3. La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura a partir de situaciones reales

El lenguaje escrito es un instrumento de comunicación, y como tal, debe enseñarse en una situación real de comunicación, a partir de textos auténticos, reales, que permitan la apropiación de su significado. Es decir, el uso real de la lengua escrita en el aula provoca situaciones de lectura y escritura que permiten a los niños y niñas, con una adecuada medición por parte del maestro, aprender a leer y escribir con sentido, para vivir y desenvolverse autónomamente en una sociedad alfabetizada. Como hemos expresado previamente, leer implica comprender, y para poder desarrollar las estrategias adecuadas para ello, debe crearse la necesidad de leer ese material. Lo mismo ocurre con la escritura. Si lo que proponemos que

escriban no tiene otra finalidad que ejercitar el trazo de las letras o aprender la convención de las palabras, difícilmente podrán desarrollar estrategias de planificación, textualización y revisión (Fons, 2004, p. 30-31). Hablamos de un *enfoque comunicativo* de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, el cual pretende desarrollar la competencia comunicativa de los/as estudiantes a través de la integración del conocimiento formal e instrumental del lenguaje (Lomas y Osoro, 1993, p. 28).

Para ello, es necesario concretar cuáles son los usos de la lengua escrita en nuestra sociedad alfabetizada. De esta manera, podremos ofrecer en el aula todo tipo de situaciones en las que sea imprescindible el uso de la lengua escrita (Tolchinsky, 1990):

- Uso práctico: resolver cuestiones de la vida cotidiana. La escritura es un instrumento para poder vivir autónomamente, la necesitas para adaptarte a esta sociedad alfabetizada y relacionarte con ella.
- Uso científico: acceder a la información.
- Uso literario: expresar sentimientos, provocar ambigüedad y crear mundos imaginarios.

Asimismo, las funciones didáctica y de disfrute (leer y escribir para aprender y/o por diversión), pueden darse en cualquiera de los tres casos.

En definitiva, de lo que se trata es de crear situaciones en el aula con necesidad real de utilizar la lengua escrita y experiencias de uso de la lengua escrita que den lugar a una reflexión. Desde la perspectiva constructivista, la función principal del maestro, además de servir de modelo de escritor y lector experto, es la de crear estas situaciones de aprendizaje, en palabras de Vigotsky, *zonas de desarrollo próximo* (ZDP). Para facilitarlo, Onrubia (1995) habla de dos tipos de ayudas: las *distales*, que no se establecen en la interacción directa, sino basándose en la forma como el enseñante estructura, selecciona los recursos adecuados al nivel del niño/a (materiales, organización); y las *proximales*, que se hacen en la interacción directa mediante el ofrecimiento de modelos, la retroalimentación, las directrices de acción, etc.

3.4. La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura a partir del nombre propio

Como hemos mostrado, son muchas las propuestas y trabajos de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura que apuestan por partir del nombre propio de los/as alumnos/as. Todos ellos comparten la idea de que el primer abecedario de los/as niños/as está formado por las letras que conforman su nombre y que dentro de los textos enumerativos, el nombre propio es el

primer texto que un/a niño/a quiere leer y escribir, lo que posibilita que tenga un recurso estable de escritura para interactuar libremente con ella. Asimismo, es un buen modelo de escritura porque representa un atributo que sólo puede representarse gráficamente a través de la escritura, un texto con auténtico significado, especial para el/la niño/a (posee una gran carga afectiva): lo designa, marca su territorio y propiedad, lo identifica, etc.

Asimismo, en el uso práctico de la lengua escrita en el aula, el nombre de los/as niños/as adquiere un papel muy importante. Está presente en multitud de situaciones durante la jornada escolar: pasar lista, identificar la pertenencia de un objeto (el almuerzo, un dibujo, la ropa, el casillero…), escribir el nombre del maquinista, etc. Esto implica que es el primer texto escrito con el que el/la niño/a se familiariza en la escuela, y el que está más presente en su día a día.

Tradicionalmente, la enseñanza de la lectoescritura seguía un método sintético; todos los/as niños/as tenían que ir a un mismo ritmo y sólo sabían hacer las letras que la maestra presentaba y enseñaba. Por tanto, partiendo de este método, unos/as niños/as aprenderían a leer y escribir su nombre antes que otros. Y si se partía del nombre propio, los aprendizajes se diversificarían, y cada niño/a iría a un ritmo diferente. Sin embargo, esto hoy no supone un problema puesto que sabemos que la diversificación de aprendizajes enriquece los conocimientos globales del grupo y permite el intercambio entre iguales. También sabemos que los/as niños/as no sólo aprenden de lo que enseña la maestra, sino también del medio, de los/as compañeros/as y de sus propias elaboraciones mentales. Por ello, no tiene sentido acercar a los/as niños/as a la lengua escrita y su dominio siguiendo un orden y ritmos determinados, los mismos para todos. Resulta más lógico y natural crear situaciones reales en las que los diferentes aspectos de notación gráfica (correspondencia fonética, caligrafía, puntuación y disposición de la página); relacionados con el lenguaje (morfología, lexicología y semántica) y discursivos (reconocimiento emisor-receptor, función, coherencia y cohesión) se conviertan en el medio y no en el fin de la lectoescritura (Fons, 2004, p. 104-105).

En pocos años se ha hecho tan evidente el potencial que genera el hecho de aprender el propio nombre y el de los/as compañeros/as, que se ha extendido y admitido como un objetivo de la educación infantil. Incluso podemos decir que se ha introducido un nuevo método. En esta línea, encontramos el método de alfabetización de Majchrzak (2004) antes mencionado, el cual conforma las siguientes etapas (Majchrzak, 2007):

1. Iniciación. Los/as alumnos/as se inician en la lectoescritura a partir del reconocimiento de su nombre y los de sus compañeros/as.
2. Juegos y ejercicios llevados a cabo apoyándose en la pared letrada, un sistema didáctico visual que se compone del alfabeto y las tarjetas con los nombres de todos los/as alumnos/as.
3. Nombrando el mundo. La relación grafía-fonema ya está establecida y los/as alumnos/as pueden enfrentarse a palabras que designan el mundo y sus elementos: los sustantivos.
4. Juegos de prelectura. Sirviéndonos de ilustraciones podemos tocar muchos temas y movernos en otras dimensiones.
5. Lectura autónoma. El/la niño/a está listo para el encuentro con un libro.

Tal y como ella misma explica, todo comenzó con "el encuentro con Simona", una niña indígena, chontal, que sabía las letras pero no sabía escribir su nombre. Con la intervención de Majchrzak, Simona descubrió algo en lo que antes no había reparado: "Las letras ocultan un significado y que en este caso el significado es ella misma" (2007, p. 84).

Debemos resaltar el hecho de que no se trataba de una pedagoga. Nunca había enseñado a leer ni a escribir a nadie, ni sabía nada de los programas escolares y técnicas educativas; ningún conocimiento le influenciaba en ese momento. Sin embargo, al ser socióloga estaba entrenada en el arte de observar, y esto le permitió darse cuenta de lo que estaba ocurriendo e intervenir.

Gracias a esta experiencia, descubrió que lo que le faltaba a Simona era el saber, el sentir que detrás de las letras hay que buscar el significado, algo fundamental en lo que a lectoescritura se refiere. Este hecho marca la diferencia respecto a los métodos de lectoescritura tradicionales: lo importante es que se lee y escribe con el objetivo de obtener/transmitir una información dotada de significado. En este sentido se entiende pues que la unidad primaria de la escritura no es la letra ni la sílaba, sino la palabra, la mínima composición de letras que significa algo.

Ella misma expresa que al trabajar la lectoescritura por medio del nombre propio se "despiertan las emociones, el amor propio, la curiosidad, y con eso una concentración mental de alto grado. Las emociones funcionan como detonadores de las cualidades intelectuales" (Majchrzak, 2007, p. 85).

El nombre propio puede entonces considerarse el cero lingüístico, como lo llama ella, la palabra inicial en la vida. Es la única palabra que toda persona lleva consigo allá donde va y que no cambia según el idioma. Por este motivo, este método sirve para todas las lenguas que escriben con un sistema alfabético, y así pudo comprobarlo gracias a su experiencia en Polonia.

4. METODOLOGÍA Y MATERIALES DEL PROYECTO

4.1. La presencia del lenguaje escrito en el aula

A lo largo de la jornada escolar son muchos los momentos en los que es necesario escribir o leer para informar, comunicar, compartir, expresar, disfrutar, seguir instrucciones de uso, etc. Desde ahí surgen muchas actividades como apuntar el día del mes, el tiempo que hace, quién falta, algo significativo que haya pasado, elaborar la lista de niños y niñas para el *préstamo de libros y cuentos* de la clase, escribir cartas, notas informativas para llevar a casa… Todas estas actividades son fundamentales para percibir la utilidad y el sentido de la lectoescritura en el mundo, en la vida real. En definitiva, partimos de una concepción funcional del lenguaje escrito.

Como punto de partida en este trabajo es importante conocer la presencia que tiene la lengua escrita en esta aula en concreto, así como la manera en la que se trabaja: en qué momentos se utiliza, qué actividades se llevan a cabo, de qué materiales disponen, etc. Siguiendo la clasificación que establece Fons (2004, p. 103-263) y los usos de la lengua escrita según Tolchinsky (1990), organizamos todos estos aspectos de la siguiente manera.

4.1.1. Uso práctico

Pertenencia de objetos. En un grupo en el que conviven una veintena de personas, como es el grupo-clase, se hace del todo necesario marcar los objetos para indicar su pertenencia. La manera más adecuada de hacerlo es a partir del nombre propio de cada uno/a. Los casilleros (figura 8), los percheros (figura 9), la ropa, las bolsas del almuerzo, los vasos, y los álbumes personales, son los objetos que podemos encontrar en el aula con su nombre escrito. De esta manera, la rotulación se convierte en una situación de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita desde el primer momento, una excusa para aprender a reconocer su nombre y el de sus

compañeros/as. Asimismo, cuando se trae algo nuevo a clase o se realizan trabajos, se trabaja la escritura de su nombre con la misma función.

Figura 8. Casilleros

Figura 9. Percheros

Control de asistencia. El control de la asistencia del alumnado al aula es una tarea que el maestro realiza diariamente, tanto para un seguimiento individual de cada alumno/a, como para saber con quién cuenta para la organización de las actividades del día. Para llevar este control, se usa necesariamente la lista escrita de los nombres de los niños y niñas.

Ésta es una de las primeras actividades que se lleva a cabo en la asamblea, al comenzar la jornada escolar. Es el/la maquinista, con la ayuda de la maestra, el/la encargado/a de pasar lista e ir diciendo los nombres uno por uno para que todos les demos los buenos días. Para ello, dispone de una lista de nombres con sus fotos en la pizarra (figura 10) y unas fotografías de la escuela y del barrio con el objetivo de colocar la foto de cada alumno/a en un lugar u otro según corresponda. Esta lista es utilizada por la maestra de castellano y de inglés, ya que en ambos casos el grupo-clase es el mismo. Sin embargo, en las horas de euskera, el grupo cambia, y en esta aula permanecen los/as alumnos/as de euskera de esta clase y de la de enfrente. Por ello, la maestra de euskera dispone de otra lista para estos casos (figura 10).

Tanto en unos casos como en otros, tras la actividad realizada por el/la maquinista, la maestra anota en una hoja de control los alumnos que han faltado.

Figura 10. Lista de los nombres de todos/as los/as alumnos/as los de la clase (izquierda) y de los/as de euskera (derecha).

Según la organización de las actividades de la clase, surgen también otras necesidades de controles de asistencia o similares. Así, por ejemplo, en los ratos de trabajo en que el alumnado se distribuye en diferentes actividades (rincones, talleres) surge la necesidad de llevar un cierto control de la distribución, tanto si es elegida libremente como si es asignada, para posibilitar la alternancia de actividades. Para ello, los/as alumnos/as disponen de unos carteles móviles con su nombre y su foto, los cuales colocan en el rincón en el que se encuentran.

Figura 11. Carteles móviles.

En el reparto de los carteles móviles, tiene lugar otra situación de enseñanza-aprendizaje de la lectura del nombre propio. La maestra va sacando los carteles uno por uno y los/as alumnos/as, colocados en semicírculo, deben levantarse a por el suyo cuando éste salga.

También podemos encontrar en el aula diferentes carteles con las fotos y los nombres de los/as alumnos/as, tanto del grupo-clase (colocado en la puerta) como de la distribución del mismo en según qué actividades: euskera, comedor o religión.

Figuras 12 y 13. Lista de los/as niños/as que acuden al comedor, a euskera o a religión.

Así pues, vemos que para un buen funcionamiento de la dinámica del grupo-clase, la maestra comparte con el alumnado diversos controles de asistencia. Este hecho se lleva a cabo necesariamente a través de la lengua escrita, con la coincidencia de que, para esta actividad, hay que leer los nombres de los/as niños/as de la clase, lo cual se convierte en una situación de iniciación en el lenguaje escrito, con el reconocimiento de su propio nombre y el de sus compañeros/as.

Sin embargo, en este caso nos encontramos ante un problema: en todas las listas los nombres escritos aparecen junto a las fotos del/la niño/a al que hace referencia. ¿Cómo sabemos entonces si reconocen el nombre por la palabra escrita o por la foto? ¿Dificulta esto el trabajo de la lectura? Estas son las preguntas que nos hacemos y que iremos respondiendo y solucionando con este proyecto.

Por último, y en relación a este apartado, hemos de mencionar otra actividad de control en la que se trabaja el reconocimiento del nombre propio que tiene lugar todas las semanas: el préstamo de libros. Esta actividad comenzó a la vuelta de las navidades, y cada alumno/a trajo un libro de los recomendados por las maestras para compartirlo con el resto. A partir de entonces, cada viernes, los/as niños/as escogen uno de estos libros (figura 27), se lo llevan a casa el fin de semana para leerlo junto a sus familias y lo devuelven antes del viernes siguiente. Para ello, se dispone de un cuaderno con las fichas de todos los libros y la lista de los/as alumnos/as a la izquierda, con el fin de que sean ellos/as los que peguen un gomet al lado de su nombre cuando se lleven el libro, y otro cuando lo devuelvan.

Figuras 14. Lista de los nombres de los niños para el control del préstamo de libros.

Rotulación de ámbitos. La organización de los espacios y materiales del aula es un aspecto más que debe resolver la maestra, junto con el alumnado, para un funcionamiento dinámico de las actividades. Como sabemos, una de las formas de organizar los espacios en las aulas de infantil es mediante los rincones. Estos espacios tienen un papel especial dentro del aula y por ello, necesitan de una rotulación, un cartel para convertirse en algo más que un conjunto formado por una estantería, unos objetos, una mesa y unas sillas. En este caso, encontramos los rincones rotulados únicamente en inglés (figuras 15 y 16). Además de los rincones, también se rotula el espacio del proyecto (figura 17), el tablón donde se colocan los grafismos y otros

trabajos de los alumnos (figura 18) y la clase, para lo que se dispone de un cartel en el pasillo, al lado de la puerta, con el nombre de la clase y de la maestra (figura 23). Estos carteles están escritos en castellano.

Esta rotulación necesaria para el buen funcionamiento del aula puede adquirir una relevancia considerable desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje inicial de la lectura y escritura.

Figura 15. Rincón de la biblioteca.

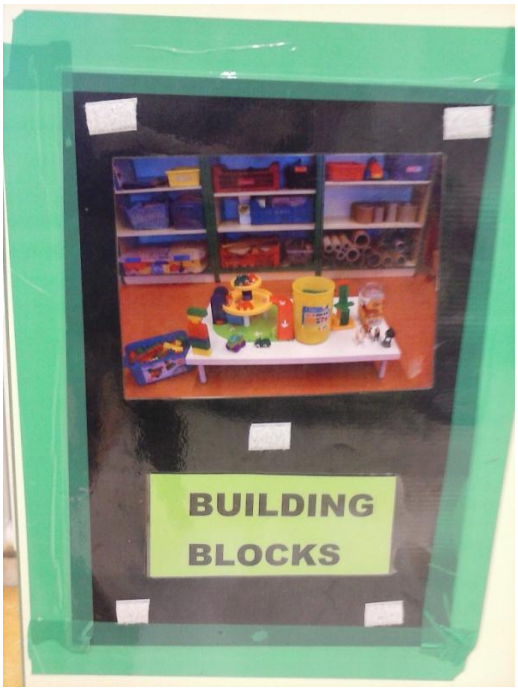


Figura 16. Rincón de las construcciones.

Figura 17. Rincón del proyecto de carnavales.

Figura 18. Tablón de los grafismos.

Los grafismos son una de las actividades que se lleva a cabo cada semana independientemente del proyecto. Su objetivo, tal y como se explica en uno de los carteles del tablón, es el desarrollo de capacidades perceptivas, motrices (motricidad fina) e intelectuales (representación de conceptos matemáticos y espaciales tales como: punto, diferentes tipos de líneas, figuras geométricas, series, etc.) y de la sensibilidad estética. En relación al tema que nos atañe, al lectoescritura, los grafismos contribuyen al trabajo de la escritura, ya que ésta comporta básicamente dos tipos de dificultades relacionadas entre sí (Bigas y Correig, 2000, p.150) que pueden superarse gracias a la realización de grafismos:

- *Dificultades motrices y perceptivo-motrices:* la realización del trazo sobre un soporte y con un utensilio.
- *Dificultades cognitivas*: el conocimiento del trazado de los signos escritos.

Como hemos comentado en varias ocasiones, se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo en situaciones reales. Sin embargo, hemos de reconocer que uno de los requisitos del uso de la lengua escrita es que el destinatario pueda comprender lo que queremos decirle, y para ello resulta necesario y conveniente aprender a realizar el trazo de las letras correctamente para que el texto final sea legible. No obstante, esto no implica que esta actividad se realice de forma aislada, descontextualizada y repetitiva, como suele ocurrir con las fichas y cuadernos de caligrafía. Pero, ¿podrán los/as alumnos/as mejorar su caligrafía sin

ayuda de este tipo de materiales, simplemente a través del uso de la lengua escrita en situaciones reales? Esta es una de las preguntas que intentaremos contestar con la puesta en práctica de este proyecto.

El calendario y la fecha. Los días, las semanas, los meses, los años, son diferentes medidas de tiempo que permiten estructurarlo pero que resultan bastante difíciles de asimilar, especialmente en estas edades en las que la noción del tiempo no está del todo adquirida. Para ello, el calendario como representación gráfica de los días, ordenados por semanas y meses, constituye una buena ayuda para la comprensión de dichas medidas del tiempo. De ahí que su uso en las aulas para organizar las actividades, indicar los cumpleaños y las fiestas, y concretar la fecha sea esencial. Facilita la comprensión del paso del tiempo dándole un uso real, el que le damos todos en la vida cotidiana. Además, saber el día que es se convierte en algo fundamental para poder desarrollar las actividades apropiadas para aquel día, es decir, para poder vivir en sociedad (Fons, 2004, p. 135): los miércoles no hay clase por la tarde, los jueves hay psicomotricidad, los viernes biblioteca, los sábados y domingos no se va al colegio, etc.

Para usar el calendario y concretar la fecha se hace imprescindible el uso del texto escrito, por lo que su uso y las actividades realizadas en la asamblea referentes a los aspectos mencionados se convierten en momentos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

En este sentido, hemos de mencionar que dicho trabajo no se inició hasta mediados de marzo. Hasta entonces no se realizaba ninguna actividad relativa a la concreción de la fecha o el uso del calendario, a pesar de tener desde comienzo de curso los cumpleaños de los/as alumnos/as apuntados y distribuidos en meses (figura 20). A partir de ese momento, se trajo al aula un calendario (figura 19) y unos carteles con los nombres de la semana escritos en castellano e inglés (figura 20) y cada día, en la asamblea, se concreta la fecha. Para el día del mes, la maestra pega un gomet en el día en el que nos encontramos, y para saber cuál es, preguntamos a los/as alumnos/as y hacemos uso del recuento hasta llegar al día correspondiente. En cuanto al día de la semana, recordamos cuál fue el anterior y con ayuda de la canción de los días de la semana, adivinamos cuál es el siguiente, en el que nos encontramos. Asimismo, también se hace uso del calendario para apuntar en él los cumpleaños de los/as niños/as de ese mes, las fiestas, etc.

Figura 19. Hoja del calendario del mes de abril.

Figura 20. Cumpleaños de los/as niños/as de la clase y carteles de los días de la semana.

Cartas. En el aula también está presente una carta de la profesora anterior (figura 21). Esta carta les permite ser conscientes de otro uso real de la lengua escrita, con un componente afectivo añadido al tratarse de su antigua profesora.

Figura 21. Carta de la profesora anterior.

Tablón de anuncios. En el pasillo, al lado de la puerta, se encuentra un tablón de anuncios dirigido a las familias (figuras 22 y 23) en el que se colocan noticias, artículos relacionados con el colegio o la clase, información sobre el comedor u otros temas de interés y mensajes. Se trata entonces de un tablón de comunicación de informaciones de muy diverso tipo, no de contenidos académicos.

Los/as niños/as son conscientes de su presencia y de la finalidad de dichos textos. Aunque no saben leer, le dan un sentido a los mismos e incluso relacionan algunos de ellos con mensajes concretos, como es el caso del cartel amarillo de "No traer fruta", con el que están ya familiarizados. Todo ello les aporta un conocimiento acerca de otra de las funciones de la lengua escrita y de las características de dichos textos: dónde se colocan, a quién van dirigidos, qué tipo de mensaje se transmite, con qué finalidad, etc.

Figura 22. Tablón de anuncios dirigido a las familias.

Figura 23. Tablón de anuncios dirigido a las familias.

Otros carteles. Por último, con un uso práctico de la lengua escrita, encontramos dos carteles con las cosas que les gustan y no les gustan a los/as niños/as (figuras 24 y 25), elaborados por ellos/as mismos/as junto a la maestra anterior a comienzos de curso.

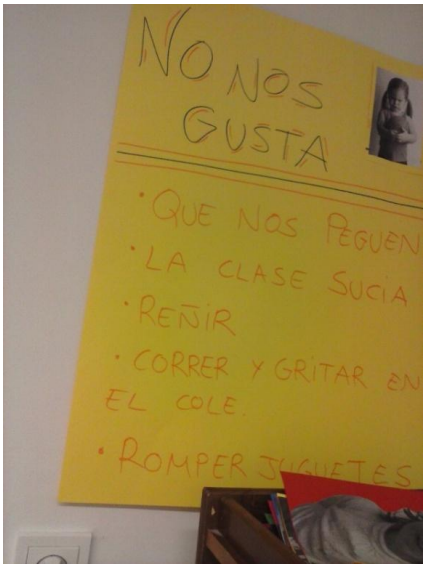


Figura 24. Cartel "No nos gusta".

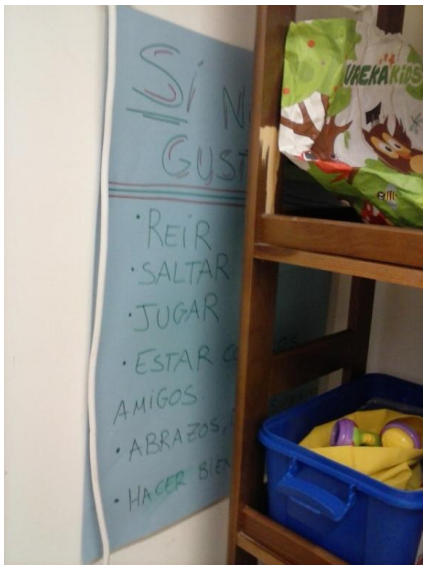


Figura 25. Cartel "Sí nos gusta".

4.1.2. Uso científico

Textos expositivos. En el rincón de la biblioteca los/as alumnos/as disponen de, además de cuentos y álbumes personales, libros denominados *del saber*, cuyo objetivo es, además de iniciarles en el uso científico del texto escrito, crear situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. El uso de estos libros se lleva a cabo durante el trabajo por rincones de manera libre.

Figura 26. Libros del rincón de la biblioteca.

4.1.3. Uso literario

Textos narrativos. Las narraciones suelen gustar a los/as niños/as, pero de manera muy especial les gustan los cuentos, y por ello están muy presentes en las aulas de infantil. En este caso hablamos de los cuentos del rincón de la biblioteca (figura 26), de la biblioteca de la escuela y del préstamo de libros (figura 27).

Figura 27. Libros del préstamo.

El cuento es la narración privilegiada al alcance de los/as niños/as porque es una exposición breve, con un principio y un fin, que permite al niño/a transportarse a un mundo fantástico, imaginario… Todos los cuentos parten de una situación estable, en la que surgen una serie de conflictos o problemas que ponen en marcha una serie de acciones para resolverlos de una manera u otra, y llegar al resultado final o fin (Fons, 2004, p.213). Por ello, los cuentos son una herramienta muy útil para trabajar la resolución de conflictos de diversa índole, a través de unos personajes con los que pueden identificarse y que les permiten vivir diferentes situaciones en la piel de otros, que siempre es menos brusco que vivirlo en la propia piel.

Además de todas las funciones didácticas que se atribuyen a los cuentos (transmisión de valores, identificación con las penas y alegrías de los personajes, desarrollo de la imaginación, etc.), desde el punto de vista de la alfabetización tienen un papel esencial para descubrir el uso literario del texto escrito.

Una de las actividades semanales es la visita a la biblioteca escolar, en la que los/as niños/as disfrutan explorando y leyendo libros de forma individual o en grupo. Además, al finalizar esta actividad, eligen un libro que es leído por la maestra y otro que se llevan al aula durante una semana.

Textos poéticos. En relación a lo poético, sólo encontramos un texto de esta índole en el aula, una poesía del otoño que trabajaron el primer trimestre con la profesora anterior. Alrededor de ella observamos varias fotos en las que aparecen los/as niños/as realizando actividades relativas al otoño: recogida de hojas en el patio, actividades plásticas con las hojas, etc.

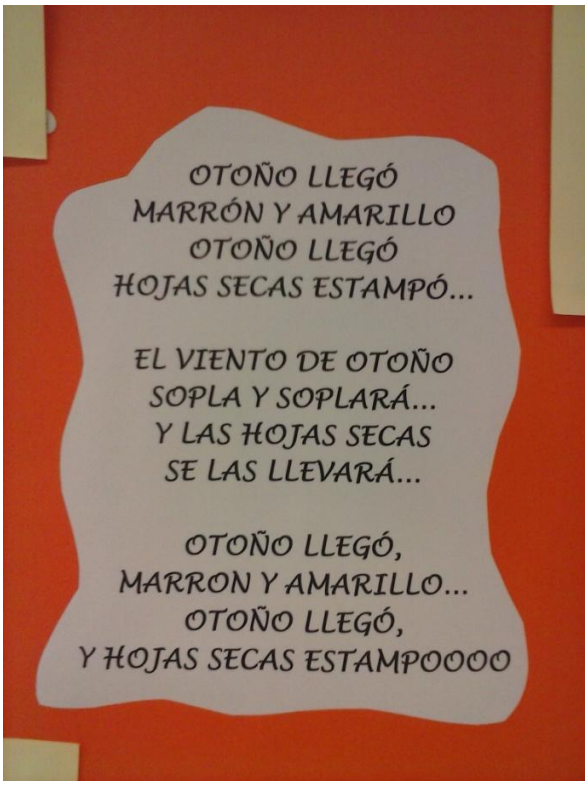


Figura 28. Poesía del otoño.

4.1.4. Materiales

Tras haber explicado y comentado las actividades y textos escritos presentes en el aula y relativos a los tres usos según Tolchinsky (1990), destacamos dos materiales del aula vinculados a la lengua escrita y que permiten crear situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura: el ordenador (figura 29) y los pizarrines y las letras imantadas del rincón de la biblioteca (figura 30).

Estos últimos están a la disposición de los/as alumnos/as durante el trabajo por rincones y generan mayormente dos tipos de actividades: la escritura del propio nombre o del de algún/a compañero/a y la experimentación con la combinación de las letras, con las que decoran el pizarrín o juegan a “escribir”.

Figura 29. Ordenador.

Figura 30. Pizarrines y letras imantadas.

4.2. Actividades de lectoescritura previas al proyecto

De todo lo mencionado referente a la presencia de la lengua escrita en el apartado anterior se derivan las actividades de lectoescritura que se han llevado a cabo hasta el comienzo del proyecto:

- Asamblea: reconocimiento del nombre propio y del de sus compañeros/as (al pasar lista), escritura del nombre propio (el del maquinista), trabajo de la fecha (día del mes y de la semana), reconocimiento y escritura de números (al contar cuántos están en clase y cuántos faltan), etc.
- Grafismos: desarrollo de la motricidad fina necesaria para la realización del trazado sobre un soporte y con un utensilio.
- Reparto de rincones: reconocimiento del nombre propio (carteles móviles).
- Préstamos de libros: reconocimiento del nombre propio (registro) y animación a la lectura.
- Uso de todos los textos presentes en clase: carteles, cuentos…
- Uso de los materiales relacionados con la lectoescritura durante el trabajo por rincones: pizarra, ordenador y pizarrines y letras imantadas.

Asimismo, se añaden otras no mencionadas anteriormente:

- Visita a la biblioteca del colegio una vez por semana: animación a la lectura.
- Lectura de cuentos por parte de la maestra: animación a la lectura. Con motivo del proyecto se introducen dos nuevos cuentos: “Y tú, ¿cómo te llamas?” y “La ciudad sin nombre”.

Todas estas actividades se seguirán llevando a cabo de la misma manera durante el transcurso del proyecto, de manera que puedan complementarse con las actividades propias del mismo y puedan servirnos de ayuda para comprobar la evolución que se vaya produciendo con cada niño/a.

Como hemos explicado al comienzo de este trabajo, nuestro proyecto gira en torno al nombre propio. Este ya se trabaja, muchas veces de manera inconsciente, todos los días y durante toda la jornada escolar: cuando no saben de quién es algo, escriben su nombre en sus trabajos, cuelgan la ropa en el perchero, guardan sus trabajos, cogen su taza o la bolsa del almuerzo… Por ello, a lo largo del proyecto nos limitaremos a incentivar este uso práctico del nombre propio y analizaremos y prestaremos especial atención a todas estas situaciones cotidianas.

4.3. Diagnóstico de los conocimientos previos del grupo-clase

Antes de dar comienzo al proyecto, nos interesa conocer en qué punto se encuentran los/as niños/as con los que vamos a trabajar respecto a la lectoescritura con el objetivo de tener un

punto desde el que partir. En concreto, queremos saber qué concepto tienen de la lengua escrita y en qué etapa de la lectura y la escritura se encuentran.

Para ello, y con motivo de la visita a la biblioteca del colegio, les propusimos el día 14 de marzo que realizaran un dibujo de su cuento favorito (cada uno/a el que quisiera) y escribieran el título del mismo, así como su nombre (el de cada niño/a). En ese momento faltaban 7 niños/as que no pudieron hacer la actividad.

En cuanto a la *escritura*, en el diagnóstico observamos niños/as que se encontraban en diferentes fases del proceso, desde la fase previa al desarrollo de la escritura hasta el quinto nivel de desarrollo. A continuación, comentaremos todos los casos clasificándolos según la descripción evolutiva de la escritura explicada al comienzo de este trabajo (véase apartado *3. Marco teórico*).

- *Quinto nivel: Escritura alfabética*. Una de las niñas, Jimena, presenta un control por la segmentación alfabética de la palabra, estableciendo y generalizando la correspondencia sonido/grafía. Su cuento se titula "El solito" y, según va escribiendo, lo va pronunciando en voz alta parándose ante cada nuevo sonido para después, plasmarlo en el papel. Sin embargo, no sigue un orden exhaustivo de las letras y cuando le faltan dos letras para terminar, ve que no tiene más sitio y decide dejarlo así. Pero aun así, se pueden distinguir fácilmente las primeras seis letras.

Figura 31. Escritura de Jimena.

- *Tercer nivel: Escritura silábica.* Son dos las niñas que presentan este tipo de escritura. Como se puede observar en las dos figuras siguientes, a pesar de poder ver una grafía por cada sílaba, ésta no siempre guarda relación con el sonido convencional de alguna de las letras que conforman dicha sílaba, por lo que ambas se encuentran entre una escritura silábica cuantitativa y silábica cualitativa.

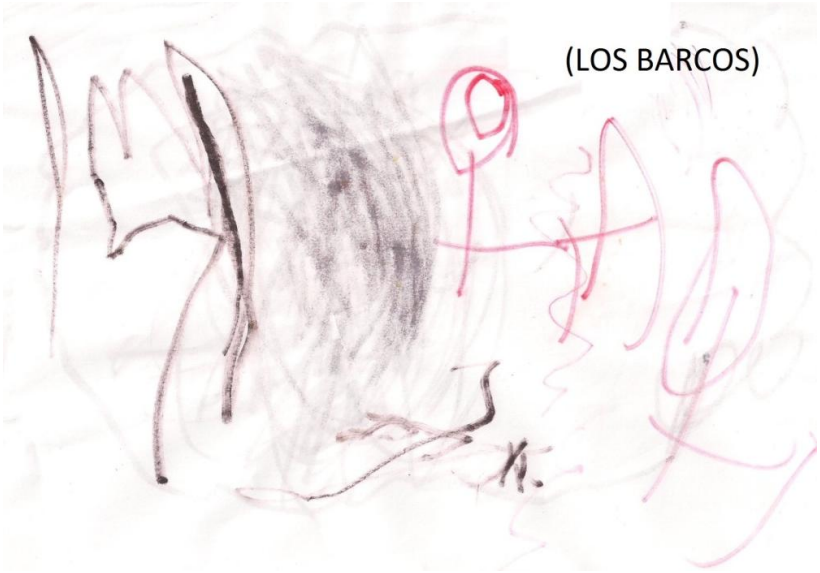


Figura 32. Escritura de Irune

Figura 33. Escritura de Lorea

- *Segundo nivel: Escritura.* Aquí situamos a cuatro de los/as niños/as que escriben el título del cuento con letras de su nombre. En algunos casos se observa que no hay linealidad a pesar de existir una diferenciación.

Figura 34. Escritura de Viktor.

- *Primer nivel.* En este nivel encontramos a siete niños/as. Todos/as ellos/as distinguen la escritura del dibujo y en sus escrituras observamos linealidad y arbitrariedad. Encontramos trazos continuos (figura 34) y discontinuos (figura 35).

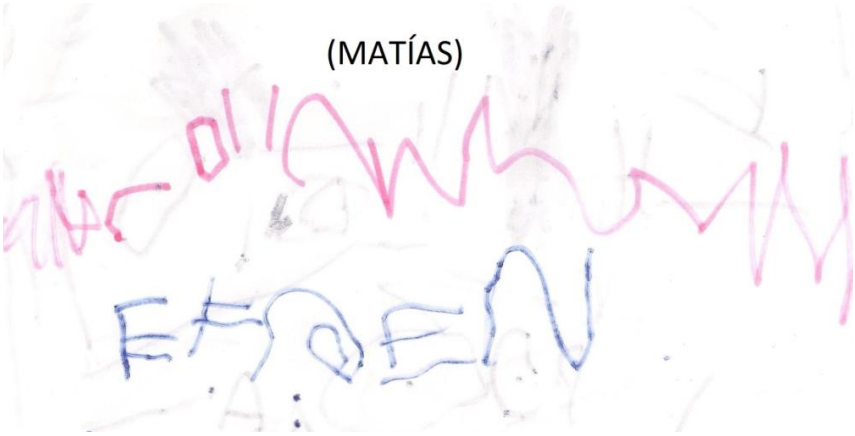


Figura 35. Escritura de Efrén

Figura 36. Escritura de Julen

- Fase previa a la escritura. Los/as 3 niños/as restantes se encuentran en esta fase. No establecen una diferencia entre escritura y dibujo y, por tanto, no observamos sentido de la horizontalidad, ni linealidad ni arbitrariedad. Es el caso de Antonio que mostramos a continuación:

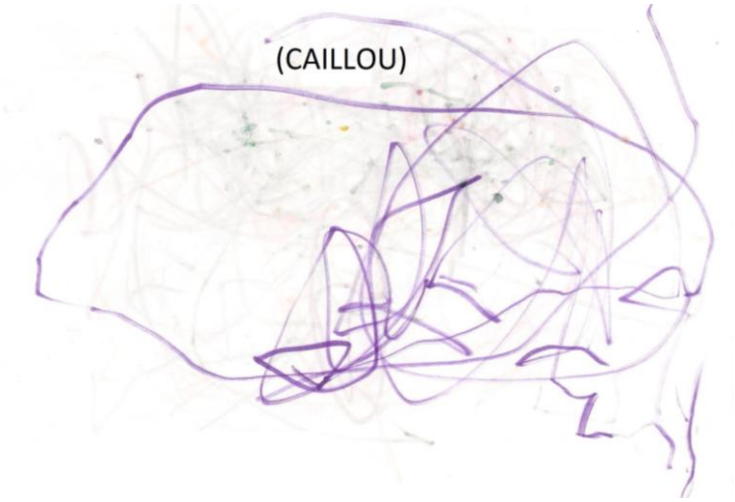


Figura 37. Escritura de Antonio

En cuanto a la *lectura*, prestamos atención a las conductas de los niños durante la visita a la biblioteca y observamos que, a excepción de Jimena que se encuentra en una fase alfabética y es capaz de descifrar cualquier texto escrito en mayúsculas, el resto de la clase, como es natural dada su temprana edad, se situaría en la fase logográfica. Reconocen de manera global su nombre propio (algunos/as están en proceso) y en los mejores casos, algunos nombres de sus compañeros/as. Todos/as ellos/as establecen una relación entre el lenguaje oral y el escrito, saben que los sonidos que producimos al hablar se traducen en letras en el papel.

4.4. Desarrollo del proyecto

El *hilo conductor* de este proyecto es un personaje, el Duende de las Letras, el cual manda cartas a los/as niños/as ocasionalmente. Todo comienza con la primera carta y la desaparición de todos los nombres de la clase: los de los percheros, los de los casilleros y los de la pizarra. En esta carta, el duende les cuenta que ha sido él quien se los ha llevado para enseñárselos a sus amigos y que mientras los devuelve le gustaría saber el por qué de esos nombres, qué historia tienen detrás. En este momento tiene lugar la primera actividad: hacer una nota a las familias para que nos cuenten esas historias.

Con motivo de estas cartas, a lo largo de todo el proyecto trataremos en profundidad esta tipología textual, ya que cada carta que el duende deja se convierte en una oportunidad para trabajarla: para qué se utiliza, qué características tiene (fecha, saludo, mensaje, despedida, firma…), cómo se utiliza (buzón, sobre, cartero…), etc.

Asimismo, el hecho de que el núcleo sea el nombre propio, nos permite trabajar la identidad, pudiéndose extender al trabajo de otras materias, lo cual favorece la convivencia y el conocimiento de los/as demás. En varias ocasiones se involucra y se pide la participación de las familias para que aporten información personal de los/as niños/as: el motivo por el cuál le pusieron ese nombre, fotos en las que aparezca en casa, etc. El nombre propio se convierte entonces en un motivo para conocerse más a uno/a mismo/a y al resto, algo fundamental teniendo en cuenta que nos encontramos en un primer año de escuela.

A continuación, iremos describiendo todos los temas y actividades que se han desarrollado con este proyecto (véase *anexo 1*). En cada apartado mencionaremos el problema o situación detonante de la/s actividad/es que se han derivado de este o esta, con el objetivo de mostrar que dicha/s actividad/es son la solución o respuesta a un problema concreto (situación de necesidad real de uso de la lengua escrita). Es importante destacar que no se trata de una planificación prediseñada y cerrada desde el principio con una serie de actividades fijas y secuenciadas, sino de temas y situaciones que se han ido trabajando a lo largo de este tiempo de formas muy diversas. Es decir, lo que organiza los contenidos es la necesidad de encontrar significado en el uso de la lengua escrita. En ocasiones incluso nos encontrábamos tratando varios temas al mismo tiempo. Algunas de estas actividades estaban pensadas con anterioridad, pero otras, en cambio, han ido surgiendo con el tiempo, a partir de otros temas o comentarios y sugerencias de maestros/as y alumnos/as.

4.4.1. Las historias de los nombres

Situación: Han desaparecido todos los nombres y alguien nos ha mandado una carta.

La mejor manera de que entiendan el uso y la importancia del nombre propio escrito es prescindiendo de él durante unos días. De esta forma se encontrarán ante problemas a los que deberán buscar respuesta y que les ayudarán a concienciarse sobre ello. Por esta razón decidimos empezar el proyecto de esta manera, quitando todos los nombres de la clase: los de

los percheros, los de los casilleros y la lista de la pizarra. También colgamos una carta (véase *anexo 2*) de la pizarra.

Llegan los/as niños/as a clase y se van dando cuenta de que han desaparecido los rótulos con sus nombres.

- Maestra: ¿Dónde están los nombres? ¿Los habéis cogido vosotros?
- Aitor: Yo no los he cogido
- (Algunos/as niños/as hablando entre ellos): Igual ha venido un ratón a verlos y los ha mordido.
- Lorea (señalando la carta): ¡Igual están aquí!

Al llegar todos/as, nos sentamos y damos comienzo a la asamblea. Dado el descubrimiento y el desconcierto por parte de los/as alumnos/as sacamos el tema a relucir. Muchos/as de ellos/as se han dado cuenta de la carta y preguntan por ella. La maestra la coge y entre todos/as comentan lo que ven en el sobre: un sello donde aparece el duende, y las señas del remitente y del destinatario. Los/as niños/as quieren que la maestra lea la carta y ésta así lo hace. Tras leerla, hablan sobre el contenido de la misma.

- Maestra: ¿Alguno sabe la historia de sus nombres?
- Julen: ¡Julen!
- Hugo: ¡Hugo!
- Lorea: Yo antes, cuando era pequeña, me llamaba Loreia, pero ahora que soy más mayor me llamo Lorea.
- (…)
- Maestra: ¿Y qué hacemos para recuperar los nombres?
- Un/a niño/a: Le podemos llamar.
- Lorea: ¡Pues le escribimos una carta a él también!
- Varios/as niños/as: Vamos a su casa a escondidas y se los robamos.
- Jimena: ¡Que no se roba!
- Maestra (mirando el sobre): Pero no tenemos su número de teléfono ni su dirección.
- Lorea: Le invitamos a San Fermín que hay gominolas y chuches, y como le gustan tanto, seguro que nos los devuelve.
- Maestra: Es una buena idea, pero él ya nos ha dicho que nos los va a devolver (mirando la carta), no hace falta que se los cojamos. Lo único que quiere es que le contemos

quién nos puso nuestro nombre y por qué. Pero nosotros no lo sabemos… ¿A quién se lo podemos preguntar?

- Julen: A mamá.
- Otros/as niños/as: ¡Y a los abuelos!
- Maestra: Y, ¿ya nos acordaremos de avisar a los papás que tienen que contarnos las historias? ¿Qué os parece si preparamos una nota como las que hacemos en el cole para que la lean?
- Varios/as niños/as: ¡Síí!

Con ayuda de los/as niños/as vamos dando forma a la *nota*. Es la primera vez que escriben una por lo que se encuentran un poco perdidos/as, no saben muy bien qué hay que poner y cómo. Por eso, la maestra les ayuda haciéndoles diversas preguntas: ¿Para quién es la nota? ¿Qué queremos pedirles?, hasta quedar conformes con el resultado. Para poner a las familias en contexto, aprovechamos la nota para contarles y hacerles partícipes del proyecto (véase *anexo 3*). También pedimos a los/as niños/as que les cuenten lo que ha pasado.

Poco a poco van trayendo las historias de los nombres, las cuales leemos y comentamos en las asambleas. Observamos que este hecho ha dado lugar a crear en casa una situación real de necesidad de utilizar la lengua escrita (para contar y enseñar la historia de mi nombre al duende, tenemos que escribirla), un trabajo que se ha llevado conjuntamente entre padres/madres e hijos/as y en el que muchas veces han participado de manera directa los/as alumnos/as: escriben en la hoja ellos/as mismos/as su nombre, alguna letra… Incluso una de las niñas, Ania, trae la historia de su nombre escrita entera por ella misma (véase *anexo 5*). Al preguntarle, nos dice que su hermana mayor le ha ayudado diciéndole las letras y ella lo ha escrito.

A raíz de las historias de los nombres, los/as niños/as se dan cuenta que algunos de los *nombres* de sus compañeros/as son *compuestos.* Es el caso de Marco Andrea (Andrea), Antonio David (Antonio) o Lala Ana. Todo empieza con la historia de Antonio (véase *anexo 6).* Al leerla empiezan los comentarios:

- Lorea: ¡Pero no puede haber dos nombres distintos! Porque no se puede llamar Antonio y David (Jimena se le une y debaten sobre el tema).

Asimismo, con motivo de la actividad de los/as tocayos/as, que explicaremos más adelante (véase apartado *5. Resultados*), vuelve a surgir el tema, ya que Marco Andrea se sacó foto con sus dos tocayos: Marco y Andrea. Sin embargo, siguen sin entenderlo.

4.4.2. El rincón de los nombres

Situación: ¿Cómo le hacemos saber al duende todo lo que vamos haciendo y trayendo?

El primer día del proyecto, y tras escribir la nota dirigida a las familias, surge un nuevo problema: ¿Cómo hacemos para que el duende conozca las historias de nuestros nombres?

- Maestra: Oye chicos, que he estado pensando, y antes Lorea ha dicho que cuando tengamos las historias de nuestros nombres podemos mandárselas al duende, pero no nos ha dejado ninguna dirección (vuelve a mirar el sobre para asegurarse). ¿Qué hacemos?
- Varios/as niños/as: ¡Las ponemos en clase!
- Maestra: ¡Vale! Como dice que suele venir a visitarnos… ¿Y dónde podemos colocarlas?
- Julen: En la pared morada (se refiere al corcho del rincón destinado a los proyectos, donde el rincón de la biblioteca).
- Maestra: ¡Qué buena idea! ¡Además tenemos chinchetas y todo para colgarlos!

En ese momento queda inaugurado un nuevo rincón en la clase: el rincón de los nombres. En él, y a medida que va avanzando el proyecto, vamos colocando todo lo que los/as niños/as van trayendo y haciendo relativo al mismo, así como los regalos que el duende les hace. Así, se crea una forma de comunicación con el duende, pues no le vemos y no podemos hablar con él para contarle las novedades. Poco a poco va cogiendo forma, y se va llenando de objetos, textos e historias (véase *anexo 7*), convirtiéndose en un espacio suyo, hecho por ellos/as, en el que poder jugar, aprender y al que acudir cuando necesitamos algo relativo a las letras y los nombres. Asimismo se convierte también en un escaparate al que padres, madres, abuelos/as, hermanos/as y otros/as profesores/as pueden asomarse y conocer lo que los/as niños/as están trabajando.

4.4.3. Los/as tocayos/as

Situación: El duende nos dice que hay nombres como los nuestros en el colegio.

En la tercera carta (véase *anexo 8*) el duende les menciona que en el colegio hay niños/as con nombres igual de bonitos que los suyos. A partir de aquí comienza un debate en torno a si conocen a niños/as con el mismo nombre y dónde.

- Maestra: (…) ¿Sí? ¿En el cole hay más amigos que se llaman como vosotros/as?
- Varios/as niños/as: ¡Sí! ¡Yo sí!
- Irati: SI, yo conozco a una que se llama Irati como yo y está en la clase de Izaskun (la clase de enfrente).
- Janire: Yo cuando tenga un hermanito chiquitito se va a llamar Janire como yo.
- Maestra: Irati dice que en la clase de Izaskun hay una niña que se llama como ella. ¿Vamos a buscarla a ver si es verdad?

Vamos a la clase de enfrente y les contamos lo que nos ha pasado (recordamos toda la historia de los nombres robados, las cartas…). Luego, les preguntamos si es verdad que hay una Irati en esa clase, a lo que la niña aludida responde que sí, que ella es "la otra Irati". Le invitamos a clase y seguimos el debate:

- Maestra: Oye, y si digo "¡Irati!", ¿quién me va a contestar?
- Julen: ¡Las dos!
- Maestra: ¿Y cómo podemos hacer para diferenciarlas? Eso no nos lo ha dicho el duende…
- Un niño: ¡Les cambiamos de ropa!
- Otro niño: ¡Les cambiamos la cabeza!
- Maestra: Irati (la nuestra), ¿cómo habías dicho que se llamaba esta niña? (Ya se lo había comentado previamente) ¿Irati…?
- Irati: Irati (Apellido2)
- Maestra: ¿Y tú eres Irati (Apellido2)?
- Irati: No, yo soy Irati (Apellido1)
- Maestra: ¡Vaya! ¡Ya se diferencian en algo! ¿Qué es eso de (Apellido2) y (Apellido1)?
- Un/a niño/a: ¡El apellido!
- Otro/a niño/a: Yo me apellido…

Dos días después, y con la excusa de la llegada de Marcos, que ha estado malo y no se ha enterado de lo que ha pasado estos días, recordamos lo ocurrido y sacamos el tema de los/as tocayos/as y de la Irati de la otra clase. Lorea habla de 4 personas que conoce con el nombre de Aitor, e Irune menciona que su hermano, que está en la clase de 5 años, se llama Julen (como el de clase). En ese momento, la maestra aprovecha para decirles cómo se llaman dos personas que tienen el mismo nombre: tocayos/as. A raíz de esto, comenzamos nuestra búsqueda de tocayos por el colegio.

Salimos al pasillo y al pasar por una de las clase, vemos que fuera hay un cartel con las fotos y nombres de todos/as los/as niños/as de ésta y decidimos echarle un vistazo a ver si encontramos un/a tocayo/a.

Al subir al siguiente piso, en busca de la clase del hermano de Irune, nos encontramos dos clases abiertas y varios/as niños/as fuera trabajando. Aprovechamos la ocasión para explicarles qué estamos buscando y pedirles ayuda por si conocieran a algún tocayo. Para ello, los/as niños/as que más interesados están (de nuestra clase) les dicen sus nombres, y uno de los profesores y otro alumno nos hablan de algunos/as niños/as con esos nombres en otras clases.

Cada vez que entramos en una clase o nos encontramos con niños/as nuevos/as, les explicamos qué estamos buscando y qué son los tocayos (al principio lo hace la maestra y poco a poco lo van haciendo los/as alumnos/as) y si aparece uno, les sacamos una foto a los dos.

A medida que vamos avanzado, nos damos cuenta de que ir diciendo en cada clase nuestros nombres es algo costoso y poco eficiente y, por ello, van surgiendo estrategias para encontrarlos: centrarnos en un nombre concreto (ya sea por el interés del niño/a o porque haya salido por algún motivo) o leer la lista de nombres que tienen dentro de clase. Al terminar la visita, volvemos a clase y hablamos de todo ello.

A la semana siguiente, una profesora nueva llega de guardia a la clase y, entre otras cosas, les pregunta sus nombres. Al decirlos, ella nos habla de los/as niños/as de su clase, algunos/as de los/as cuales coinciden en nombre con ellos/as. Al decir esto, sale el tema de los/as tocayos/as y de nuestra visita por el colegio, y al día siguiente le hacemos una visita a su clase para comprobarlo. Sin embargo, esta vez la actividad no tiene tanto éxito, ya que aunque encontramos dos tocayos/as, Irati y Hugo, ni nuestra Irati ni su Hugo quieren sacarse fotos.

Tras la visita, volvemos a clase y les enseñamos las fotos de los/as tocayos/as del otro día. Pero, ¿cómo hacemos para que el duende sepa que hemos ido por el colegio y hemos encontrado tocayos/as? Les proponemos imprimir las fotos, poner el nombre en cada foto y colocarlas en el rincón de los nombres. Les gusta la idea y nos ponemos a ello. En el caso de estar el/la niño/a presente, lo escribe él/ella, y de no ser así, un/a compañero/a se ofrece. Al terminar, colocamos todas en el rincón (véase *anexo 9*).

4.4.4. Creamos un buzón

Situación: Las cartas se están empezando a estropear y no tenemos dónde guardarlas.

Dos días después de la tercera carta, encontramos a Lorea leyendo las tres cartas colgadas de la pizarra. Otros/as niños/as le ven y empiezan a unirse. La maestra, que ve lo que está pasando, aprovecha para sacar el tema:

- Maestra: Veo que os gusta mucho leer las cartas, pero algunos/as tenéis problemas para cogerlas y se están empezando a amontonar y estropear. No las podemos dejar aquí, ¿dónde se pueden guardar?
- Varios/as niños/as (señalando diferentes lugares del aula): ¡Ahí! ¡Ahí! ¡Las colgamos ahí!
- Maestra: Pero en todos los sitios que decís va a pasar lo mismo… ¿dónde se suelen guardar las cartas?
- Lorea: ¡En un buzón!
- Maestra: Sí, cuando queremos enviar una carta, la metemos en un buzón. Pero nosotros/as no tenemos buzón…
- Hugo: Pues en un armario con llave.
- Maestra: Pero no tenemos uno… Oye, ¿qué os parece que hagamos un buzón para clase?
- Todos/as: ¡Sí!
- Lorea: Pero es que no tenemos madera aquí.
- Maestra: Es verdad. ¿Y hace falta madera para hacer un buzón? ¿No se puede hacer de otra manera?
- Lorea: Pues con cartón.
- Julen: ¡Con cartón!

- Maestra: ¿Y tenemos cartón?
- Varios/as niños/as: Sí
- Maestra: (…) Me estoy fijando que ahí tenemos unas cajas.
- Un/a niño/a: ¡De cartón!
- Maestra: ¡Sí! ¡Son de cartón! ¿Nos pueden servir?

Cogemos una de las cajas y comprobamos si nos puede servir, si entran las cartas o no, etc. A partir de aquí empiezan a surgir ideas de cómo podemos transformarlo en un buzón de verdad:

- Lorea menciona que está bien porque tiene una tapa y se puede abrir para coger las cartas y cerrar cuando queramos guardarlas otra vez.
- Katrina sugiere romperla por un lado para hacerle un agujero, como los buzones de verdad.
- Viktor habla de la necesidad de conseguir una llave o algo (Lorea habla de cello) para poder cerrarlo y que no nos quiten las cartas.
- Julen y Lorea hablan de los colores de sus buzones.
- Mateo dice que tenemos que poner un palo debajo para que esté el buzón más alto.

Dejamos el tema ahí y lo retomamos al día siguiente, cuando Aitor, en la asamblea, pregunta cuándo se va a hacer el buzón. Aprovechamos para recordar cómo queríamos hacerlo y surgen nuevas ideas, como la de Mateo, que sugiere colocar el buzón fuera para que el cartero nos deje las cartas. Decidimos pintarlo de gris y dedicamos este día y el próximo para ello.

Tras el fin de semana, sacamos el tema del buzón (que ya está pintado) en la asamblea y recordamos lo que nos falta por hacer: el agujero, la llave o cerradura, el palo sobre el que colocarlo, y los nombres. Este mismo día lo terminamos con ayuda de varios/as niños/as durante el trabajo por rincones a los/as que vamos consultando los diferentes aspectos: dónde y cómo hacer el agujero, dónde y cómo poner el nombre (lo explicaremos en la siguiente actividad), cómo podemos cerrar la caja para que también pueda abrirse, dónde colocamos el buzón, etc. Finalmente, obtenemos un bonito buzón donde poder guardar nuestras cartas y en el que el duende pueda ir dejando las nuevas (véase *anexo 10*).

4.4.5. El nombre de la clase

Situación: En el buzón no podemos poner los nombres de todos, no hay sitio.

Al hablar sobre cómo queremos hacer el buzón surge un nuevo interrogante: ¿Cómo hacemos para que se sepa que el buzón es de esa clase y no de otra? ¿Qué tienen los buzones en la puerta? A estas preguntas, Lorea contesta que aparecen los nombres, y debatimos sobre cómo hacerlo.

- Un/a niño/a (señalando el nombre de Irune en la caja): ¡Ahí ya hay un nombre!
- Maestra: Sí pero, ¿qué nombre pone aquí?
- Otro/a niño/a: Irune
- Maestra: Claro, y el buzón, ¿va a ser para Irune o para todos?
- Todos/as: ¡Para todos!

La mayoría enseguida sugiere que pongamos todos nuestros nombres, pero somos tantos/as que igual no nos caben o tapamos todo el buzón. No sacamos nada en claro y días después retomamos el tema:

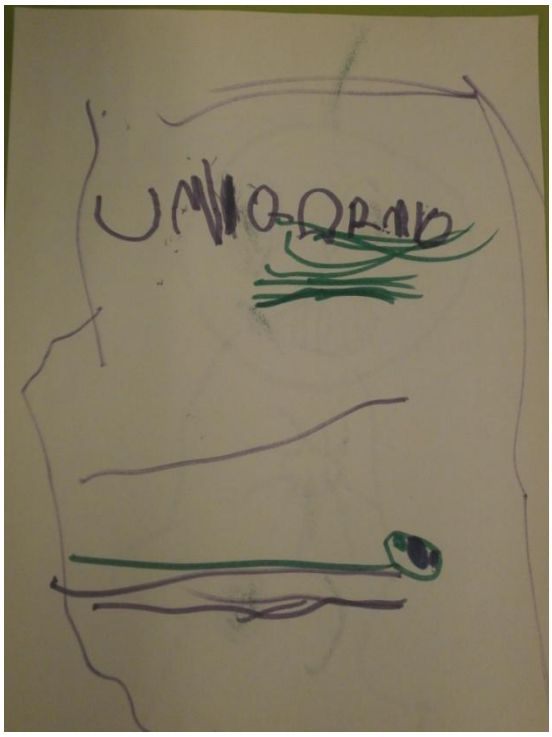
- Maestra: (...) ¿Y cómo sabe el cartero a quién tiene que dar la carta?
- Aitor: ¡Por el nombre!
- Maestra: Pero para que sepa que es de esta clase, ¿qué tenemos que ponerle?
- Irune: Para poner todos los nombres es muy pequeño.
- Maestra: Pues podemos poner un nombre de la clase. Pero esta clase no tiene nombre.
- Todos/as: No…
- Maestra: ¿Y qué os parece si nos inventamos uno?

A partir de aquí, se crea una lluvia de ideas en torno a qué nombre podemos ponernos. Los/as alumnos/as van aportando ideas, y la maestra las va apuntando en un papel que pegamos en la pizarra. Después, votamos.

Figura 38. Votación del nombre de la clase.

El nombre escogido es “UNICORNIO”, por lo que el nombre a poner en el buzón será: “CLASE UNICORNIO. Pero, ¿qué es un unicornio? Preguntamos a los/as niños/as sobre este personaje y empiezan a salir las características principales: tiene alas, un cuerno grande en la frente y se parece a un caballo.

Durante el trabajo por rincones, tres niños/as deciden hacer un dibujo de un unicornio (varios/as niños/as lo han propuesto en la asamblea a raíz del nombre escogido) y aprenden a escribir el nombre. Dos lo hacen con el modelo de la maestra delante y otra, Jimena, lo escribe autónomamente. Los tres dibujos son colocados posteriormente en la puerta de la clase para hacer referencia a que esa clase es la clase Unicornio.



Figuras 39 y 40. Jimena dibuja un unicornio y escribe el nombre.

Tras esto, les animamos a escribir "CLASE UNICORNIO" en un papel (para el buzón) entre todos/as, cada uno/a dos letras más o menos (véase resultado en el *anexo 10*).

Figura 41. Una niña participa escribiendo el nombre.

Una vez terminado el buzón, la próxima carta (véase *anexo 11*) es encontrada en éste, por lo que los/as niños/as deducen que el duende se ha dado cuenta del buzón y de cuál era nuestra intención con él. Asimismo, decidimos mencionar en dicha carta el nuevo nombre de la clase,

para que los/as alumnos/as sean conscientes de que el duende ha caído en la cuenta de dicho nombre:

- Maestra (leyendo): "¿Os habéis puesto un nombre? He leído algo de unicornio. ¿Es ese? (…)". Claro, es que es nuestro nombre, ¿no? La clase Unicornio.
- Aitor (señalando la puerta): Y tenemos dibujos ahí.
- Maestra: Y tenemos puestos los carteles que hicisteis ahí fuera para que nadie se equivoque y sepan que la clase Unicornio es la nuestra. ¿A que sí?
- Todos/as: ¡Sí!

Un mes después, casi al final del proyecto, Nora nos sorprende trayendo un cartel para la clase hecho por su padre en el que se menciona el nombre de la clase. Preguntamos dónde podemos colocarlo y la mayoría, a excepción de algunos/as (entre ellos Aitor) que optan por la puerta, elige el corcho del rincón del proyecto.

Figura 42. Cartel "CLASE UNICORNIO"

4.4.6. Ordenamos los casilleros

Situación: El duende ha colocado los nombres de los casilleros mal.

Desde que el duende devolvió los nombres, los/as niños/as se han ido dando cuenta de que colocó mal los casilleros, y de que los nombres no corresponden con los autores de los trabajos que encontramos dentro. Todo empezó el día que los devolvió:

- Janire (señalando el cajón en el que aparece su nombre): ¡Este no es mi cajón!
- Viktor: El duende se ha confundido.
- Lorea (se levanta, se dirige a los casilleros y señala): El mío estaba aquí, no aquí.

Al día siguiente, Lorea se dirige a su casillero y se da cuenta de que lo que hay en él efectivamente no es suyo. Le preguntamos cómo lo sabe y si puede saber de quién es. Enseguida, observa que en varias de las hojas aparece un nombre, "VIKTOR", e inmediatamente decide coger todos los dibujos de Viktor y ponerlos en el casillero donde está su nombre. Sin embargo, no queda tiempo para encontrar el casillero donde realmente están sus cosas, así que lo dejamos.

Dos días después, Julen y Aitor recuerdan que hay que ordenar y poner bien los casilleros y nos ponemos a ello. Cogemos el primero y observamos los trabajos que hay en él en busca de un nombre o algo escrito que nos pueda dar pistas de quién es el verdadero dueño. Según lo vamos descubriendo, vamos cambiando los nombres y colocando los casilleros en su sitio, hasta dejar todos bien.

4.4.7. Nombres con plastilina

Situación: La maestra comienza a realizar su nombre con plastilina.

Nos parecía interesante que los/as niños/as aprendieran a escribir las letras de otras formas, con materiales diferentes. De esta forma, les ayudaría a verlas y conocer su forma desde diversas perspectivas. Por ello, introdujimos una nueva técnica: la plastilina. Para ello nos limitamos a participar y jugar con ellos algunos días en el rincón de la plástica y comenzar a hacer nuestro propio nombre con la plastilina, sin decir nada.

Al principio, los/as niños/as preguntan qué hacemos y los/as que se animan a imitarnos (que no son muchos/as) no tienen muy claro por dónde empezar, cómo se hace. Por ello, a medida que vamos viendo interés, les vamos dirigiendo y ayudando bastante para que, poco a poco, acaben haciéndolo por sí mismos/as. La indicación que les damos es que para hacer letras con plastilina tenemos que hacer como con los rotuladores, líneas (rectas, curvas, grandes, pequeñas, etc.). El truco está en hacer "churros" e ir jugando con ellos y moldeándolos hasta conseguir la letra.

El primer día que lo trabajamos, al terminar, ponemos todos los nombres hechos en un cartón y lo dejamos en el rincón del proyecto para despertar la curiosidad y animar al resto a hacer lo mismo el próximo día. Lala Ana y Ania son las primeras en acercarse, y al preguntarles, dicen que son letras pero no saben que son nombres ni los reconocen. Lorea, en cambio, es la primera en saber que lo que han hecho sus compañeros son nombres. A partir de aquí, los/as niños/as comienzan a hacer sus cábalas de cuál es cuál.

- Lorea (señalando el nombre de Marcos): ¡Aquí pone Marcos!
- Maestra: ¿Y cómo lo sabes?
- Lorea (señalando la S): Porque tiene la S al final.
- Nora (señalando las letras O, R y A del nombre de Marcos): N-O-R-A. Aquí pone Nora.
- Hugo: No pone, no pone
- Maestra: ¿Por qué no?
- Hugo (señalando la O): Porque Nora no tiene ésta.
- Maestra: Sí, sí tiene la O.
- Nora (enseñando y señalando el cartel con su nombre): Mira, yo tengo aquí la O, y ésta y ésta.
- Maestra: Pero a ver, ¿cuántas letras tiene tu nombre?
- Nora (contando): 1, 2, 3, 4.
- Maestra: Sí, 4. Y aquí (señalando el nombre de Marcos), ¿cuántas letras hay?
- Nora: 1, 2, 3, 4, 5, 6.
- Maestra: Entonces no puede ser tu nombre, porque éste tiene más letras.

Figura 43. Primeros nombres con plastilina.

Poco a poco, con los días, se van animando más niños/as y otros/as, como Aitor, repiten y van perfeccionando. Aunque no todos/as hacen el nombre entero, sí realizan las iniciales y van siendo ellos/as los/as que se encargan y se aventuran a realizar "churros".

4.4.8. Iniciales con arcilla

Situación: ¿Alguien tiene su nombre escrito en casa?

Tras haber trabajado y hablado con ellos/as sobre la importancia y la función del nombre escrito en clase, les preguntamos si también tienen su nombre escrito en algún lugar de la casa, al igual que ocurre en clase. Con motivo de la actividad con plastilina a la que dedicamos varias semanas, les presentamos un nuevo material: la arcilla; y les proponemos hacer su inicial con ella y decorarla para después podérsela llevar a casa y colocarla donde prefieran, ya que algunos/as en la asamblea han comentado que no tienen su nombre en ningún lugar de la casa.

Dividimos esta actividad en tres. En primer lugar trabajamos con los/as niños/as la forma de las letras y nos dedicamos a realizar las iniciales de todos/as ellos/as. Después, les propusimos darle una base de blanco para posteriormente, decorarla y pintarla a nuestro gusto.

Durante la primera fase de la actividad, les insistimos en la importancia y utilidad de hacer "churros" como cuando hacemos los nombres con plastilina. De esta manera, trabajamos con ellos/as las líneas y sus diferentes posibilidades. Asimismo, les presentamos una técnica fácil con la que empezar a manipular un material como es la plastilina o la arcilla.

Antes de pintarlas de blanco, les mostramos en la asamblea una de las letras ya secas y recordamos qué hemos hecho, para qué, etc. La letra enseñada es la A, una letra que la mayoría tiene en su nombre. Esto crea un debate en torno a qué es la *inicial* (parece que no lo tienen tan claro como pensábamos), ya que muchos/as niños/as dicen que esa es suya. Por eso, les preguntamos qué es la inicial, a lo que contestan que es la primera letra. De aquí vamos diciendo los nombres que empiezan por esa letra: AITOR, ANDRADA, ALEX, ANDREA, ANIA… Los escribimos en la pizarra y señalamos la primera. Escribimos también el de NORA y otros donde aparece dicha letra para mostrarles que efectivamente la tienen pero no en el primer lugar. Tras hablarlo, le preguntamos a Nora si la A es su inicial y nos responde que no, que es la N.

Tras pintarlas de blanco, toca decorarlas. Para ello, les repartimos bastoncillos para que puedan hacer dibujos más pequeños en ellas: puntos, rayas, etc., y los/as niños/as se disponen a decorarlas hasta quedar conformes con el resultado (véase *anexo 14*).

4.4.9. Mandamos una carta al duende

Situación: El duende no nos ha mandado todas las tarjetas para jugar al bingo de los nombres.

Con la llegada de un nuevo regalo, "el bingo de los nombres" (hablaremos de él más adelante), surge un nuevo problema: tras repartir las tarjetas para aprender a jugar descubrimos que al duende se le han olvidado las tarjetas de algunos/as compañeros/as.

- Maestra (después de repartir todas): Bueno, pues ahora…
- Un niño: El mío no ha traído…
- Maestra: ¿Y qué podemos hacer?
- Una niña: Pues repartimos las tarjetas.
- Aitor: Pues las compartimos.
- Maestra: Es buena idea compartir, pero aunque las compartamos alguien se quedará sin jugar. ¿Qué podemos hacer para que nos mande las que faltan?
- Aitor (señalando la carta de su anterior profesora): Le hacemos una carta como esa y la mandamos.
- Maestra: ¡Buena idea! Podemos escribirle una carta para decirle que se ha confundido y que nos mande las que faltan.
- Lorea: Y se la mandamos por el ordenador.
- Maestra: ¿Sí? ¿Queréis que la escribamos en el ordenador?
- Todos/as: ¡Sí! ¡Bien!

Nos sentamos en el rincón del ordenador y entre todos/as pensamos y aportamos ideas sobre qué escribir y cómo hacerlo. ¿Por dónde empezamos? Proponemos coger una de las cartas que tenemos para observarla y analizar las partes de la misma, qué cosas tenemos que poner (son los niños los que deben fijarse y deducirlo). Lo primero es la fecha: ¿Qué día es hoy? Vamos al calendario y miramos (realizamos la misma actividad que todos los días en la asamblea): hoy es jueves, 3 de abril. Lo escribimos. Después, el saludo: ¿Qué ponemos? Lorea sugiere poner "HOLA DUENDE". ¿Y ahora? El mensaje: ¿qué queremos decirle? Los/as niños/as van proponiendo ideas: "NOS HAS MANDADO LAS TARJETAS DEL BINGO MAL", "NOS FALTAN

TARJETAS", "ESTÁS UN POCO DESPISTADO", y vamos dando forma a la carta hasta decidir que ya le hemos dicho todo lo que queríamos. Al hablar de las tarjetas que faltan, les invitamos a los/as niños/as cuya tarjeta falta que escriban su nombre en la carta y así, especificarle al duende cuáles son las que no ha traído. Terminamos la carta (véase *anexo 15*), la imprimimos y hacemos un sobre para mandarla.

Al día siguiente retomamos la carta, la metemos en el sobre y lo cerramos. Ahora, ¿Hay qué poner algo en el sobre? ¿Qué ponemos?

- Maestra: Para que el cartero sepa a quién tiene que darle la carta, ¿qué hacemos?
- Un niño: Ponemos su nombre.
- Maestra: Eso lo primero, claro. A ver, vamos a escribirlo (lo escribe en el lugar correcto sin decir nada a los alumnos): D-U-E-N-D-E D-E L-A-S L-E-T-R-A-S. ¿Qué más habrá qué poner?
- Aitor: ¡Yo sé! ¡Nuestro nombre!
- Maestra: Sí, el duende lo ponía aquí atrás (dándole la vuelta al sobre) para saber quién lo mandaba, pero todos los nombres no caben. ¿Qué vamos a poner?
- Un/a niño/a: Los ponemos en pequeño.
- Otro/a niño/a: Los ponemos en un papel y lo pegamos ahí.
- Maestra: Pero aquí no nos cabe un papel pegado con todos los nombres. En vez de todos los nombres, ¿qué podemos poner para que sepa que es de todos? Para que sepa que es de esta clase.
- Aitor: Tengo una idea, clase de unicornio.
- Maestra: ¡Buena idea! Así sabe que es de todos los amigos de esta clase. Además en la última carta que nos mandó nos puso "CLASE UNICORNIO". A ver (escribiendo): C-L-A-S-E U-N-I-C-O-R-N-I-O
- Aitor: ¿Y si su clase es clase de caballito?
- Maestra: En eso estaba pensando, que hemos puesto que es para el duende de las letras, pero el cartero tendrá que saber dónde vive.

(Proponen varias ideas: "Se lo llevamos a su buzón", "Le llamamos", "Se la damos a su mamá"... Pero estamos en las mismas).

- Maestra: A ver, vamos a pensar. ¿Alguien en el cole que nos pueda ayudar? ¿Quién tiene en el cole todos los teléfonos y todas las direcciones?

- Aitor: ¡El conserje!
- Maestra: ¡Qué buena idea! Igual él la tiene, ¿vamos a preguntarle?

Antes de ir, les recordamos que nos falta algo, y para ello cogemos una de las cartas del duende: Nos falta el sello. El cartero no manda una carta si no tiene sello. Pero no tenemos ninguno, aunque Lorea sugiere dibujarlo. ¿Tendrán los conserjes sellos? Con estas dos cuestiones nos dirigimos a conserjería a averiguarlo.

Al llegar, se acercan todos/as a la recepción y empiezan a hacerles preguntas a los/as conserjes: "¿Tienes sello?", "¿Y su dirección?". Les pedimos que vayan más despacio y les cuenten por qué hemos escrito una carta, para quién es, etc. Después, les preguntamos por la dirección, a lo que nos contestan que sí la tienen, porque tienen todas apuntadas en un libro. También tienen sello, y nos dicen que ellos/as se encargan de ponérselo, de escribir la dirección y de meterla en el buzón de correos para que la coja el cartero.

4.4.10. Nuestros nombres en casa

Situación (se repite): ¿Tenemos en casa nuestro nombre escrito en algún sitio como en clase?

Con motivo de las iniciales con arcilla retomamos un tema del que ya habíamos hablado días atrás: nuestros nombres escritos en casa. Les preguntamos dónde van a poner dichas letras cuando las terminen. Al mencionar Lorea que la va a colocar en la puerta de su cuarto, les preguntamos si alguno ya la tiene y a partir de aquí, les pedimos que nos cuenten dónde tienen su nombre escrito. Los/as niños/as participan mucho y nos hablan de muchos sitios: la cama, la puerta de la habitación, el pasillo, la ventana, el armario… Algunos/as también nos dicen que son ellos/as los que lo escriben en sus trabajos y dibujos. Dado el interés, la maestra les proponemos hacer una *nota para las familias* para que saquen fotos de todos esos sitios y las traigamos a clase y así poder verlas.

Al igual que con la primera nota, vamos haciendo preguntas a los/as niños/as para que sean ellos/as los/as que vayan diciendo lo que tenemos que poner en la nota. Así, van siendo conscientes de cómo se escribe y cuál es el mensaje. Cuando la terminamos, Julen nos llama la atención y nos señala la lista de los nombres de la pizarra diciéndonos que falta poner sus nombres en la carta. Aprovechamos para decirles que tiene razón, que la nota hay que firmarla pero que no podemos poner todos los nombres, ¿qué podemos ponerles? Pues el nombre de la clase, que para eso tenemos uno. Y firmamos con "CLASE UNICORNIO". Conformes ya con la

nota (véase *anexo 16*), vamos todos/as juntos/as a conserjería y les pedimos a los conserjes que nos hagan fotocopias.

Aunque al principio hay confusiones en torno a qué se pedía en la nota (esta vez no hemos añadido nada más que lo que escribimos en clase junto a ellos/as), una vez aclaradas las familias empiezan a participar y los/as niños/as van trayendo fotos. Durante esa última semana, dedicamos parte de la asamblea para mostrarlas y comentarlas, siendo los/as alumnos/as los/as protagonistas, pues las fotos muestran algo que sólo ellos/as conocen, algo suyo.

Figura 44. Fotos de Nora y Ania.

Figura 45. Foto de Jimena.

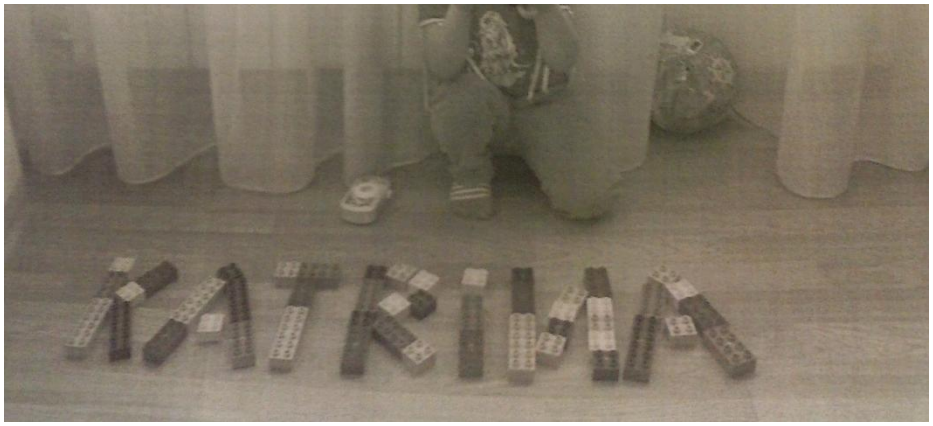


Figura 46. Foto de Katrina.

Figura 47. Dibujo firmado por Mateo.

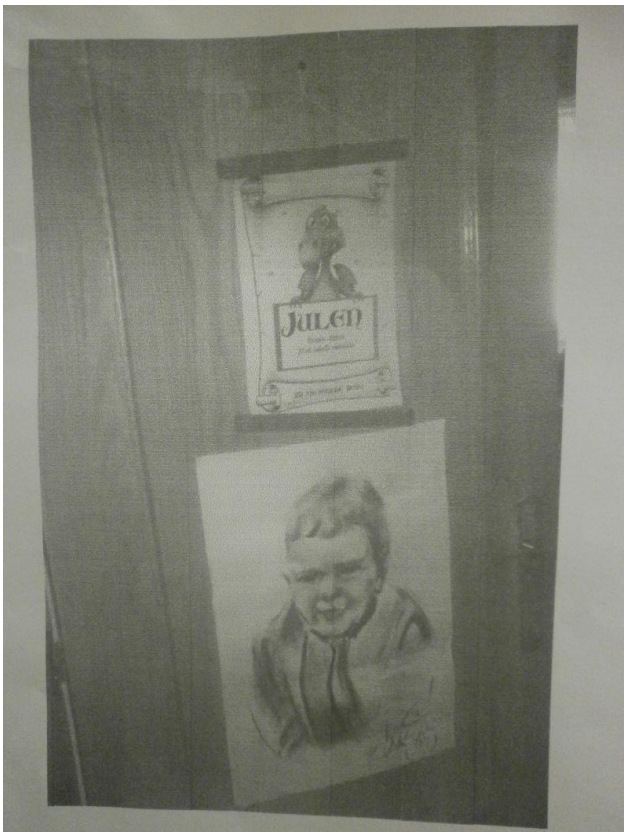


Figura 48. Foto de Julen.

A raíz de de esta última foto y de una de las de Nora, surge el tema de las mayúsculas y las minúsculas. Les explicamos que las letras pueden escribirse de dos formas diferentes, en minúsculas y mayúsculas, pero que las podemos utilizar igual, es decir, usemos unas u otras seguirá poniendo lo mismo, y que cuando sean más mayores aprenderán a hacer las minúsculas, que como ven, son más pequeñas y "redonditas".

- Maestra: A ver Julen, ¿dónde tienes puesto tu nombre? ¿Aquí dónde está? (señalando la fotografía de la figura 48).
- Julen: Esa "sube y baja y sube" está mal (señalando la N).
- Maestra: No pasa nada. ¿Os acordáis que os dije que había otras letras que eran las mismas pero que se cambiaban un poco la forma? ¿Qué eran las letras minúsculas?
- Niños/as: Sí.
- Maestra: Pues eso es lo que le pasa a Julen, que tiene las letras minúsculas, pero pone su nombre, ¿eh? (…)

4.4.11. Alfabeto con el cuerpo

Situación: El duende nos ha traído un libro del alfabeto pero tenemos que devolvérselo.

Al descubrir que tenemos que devolver el nuevo libro que nos ha traído el duende, proponemos a los/as niños/as hacer uno igual, de manera que en cada hoja aparezca una letra y algo relacionado con la misma (nombres de compañeros/as que empiecen por esa letra, por ejemplo) Aprovechando que Hugo menciona algo de las colchonetas, hablamos de utilizar la clase de psicomotricidad para ello, lo cual puede resultar muy buena idea: hay mucho espacio, tenemos tiempo… Pero, ¿cómo hacemos las letras? Aitor habla de escribirlas a ordenador pero les proponemos algo nuevo: hacerlas con el cuerpo. Con ayuda de dos niños, pone un ejemplo y les preguntamos a los/as demás qué les parece la idea, si les gusta o no. Los/as niños/as se muestran motivados y piden hacer más letras, incluso Mateo se pone a hacer la M él sólo, Hugo le imita y resulta que consiguen hacer una M bastante legible.

Figura 49. Letra M.

Llega la tarde de psicomotricidad y Aitor recuerda que tenemos que hacer las letras. Cogemos tizas y nos dirigimos al aula de psicomotricidad. Allí, decidimos hacer la rutina de todos los días y dejarles jugar libremente mientras vamos llamando a algunos/as niños/as y vamos haciendo las letras en una parte de la sala. Escribimos la letra con tiza y ellos/as tapan las líneas para hacerla. Empezamos por la L, ya que Lorea se encuentra por ahí cerca, y a partir de ahí, en función de los intereses de los/as alumnos/as o dependiendo de qué niños/as no estaban participando (al hacer la inicial del nombre de aquellos/as que no se animaban conseguíamos motivarles a participar), fuimos eligiendo las siguientes letras hasta conseguir hacerlas todas (véase *anexo 19*).

4.5. Materiales didácticos diseñados (regalos del duende)

Además de todo lo expuesto anteriormente, también se han diseñado o aportado cuatro materiales didácticos que les han llegado a los/as niños/as en forma de regalos del duende: dos cuadernos con letras gruesas y rotuladores, un bingo de los nombres, una historia inventada con todos los nombres de los/as alumnos/as, los cuales riman entre sí o con otras palabras; y un libro.

Dado que nos encontramos ante 24 niños/as de 3 a 4 años, los/as cuales se encuentran, según la Teoría evolutiva de Piaget, en una etapa manipulativa y exploratoria, consideramos importante introducir estos materiales con los que los/as alumnos/as puedan trabajar la lectoescritura de manera lúdica, a través del juego, la manipulación y la experimentación. Asimismo, dichos materiales estarán a su disposición durante el transcurso del proyecto (o hasta finales de curso si la tutora lo considera oportuno) desde el momento en el que se presentan.

4.5.1. Libros con letras gruesas y rotuladores

El primer regalo viene con la segunda carta del duende (véase *anexo 4*) en la que explica que dicho regalo es una compensación por no haberles devuelto los nombres todavía. Se trata de dos cuadernos cuyas páginas son las letras del abecedario impresas en mayúsculas huecas y plastificadas. De esta forma, los/as niños/as pueden repasarlas, pintarlas, hacer las letras por dentro, etc. con unos rotuladores para superficies plásticas y después, borrarlo. Estos cuadernos han estado en el rincón de la biblioteca desde ese momento a disposición de la clase en cualquier momento y los/as alumnos/as han hecho bastante uso de ellos.

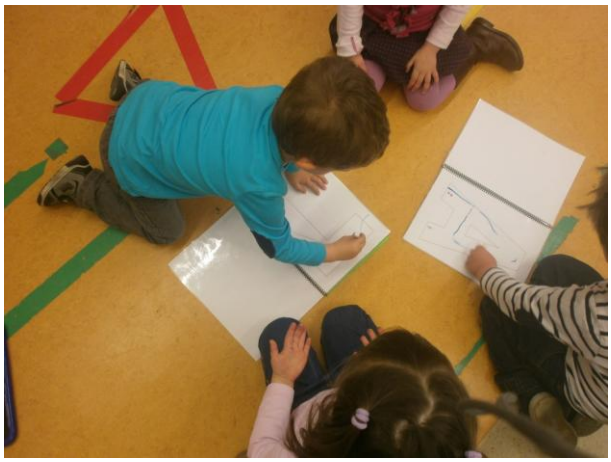


Figura 50. Niños/as en el rincón de la biblioteca con los cuadernos de letras.

4.5.2. Historia con los nombres

Con motivo de las historias de los nombres que los/as alumnos/as iban trayendo, el duende les envió una historia rimada en la que aparecían todos sus nombres (véase *anexo 12*) junto a la cuarta carta (véase *anexo 11*). Además de la historia en grande, el duende también les dio otras más pequeñas (la misma pero en DIN-A4) para cada uno.

Desde ese día, la historia (en DIN-A3) permanece colgada en el corcho del rincón de los nombres y hasta el final del proyecto la hemos recordado y leído siempre que hemos podido en las asambleas. Asimismo, el primer día, cuando la leímos por primera vez, propusimos a los/as niños/as que buscaran su nombre en el texto (cada uno/a en su hoja) y lo rodearan. Para facilitarlo y que los/as alumnos/as fueran conscientes de que su nombre escrito puede estar incluido en un texto, a la hora de escribirla, resaltamos todos los nombres en negrita. Era la primera vez que se enfrentaban a una actividad de este tipo, hasta el momento, sólo habían reconocido y leído su nombre aislado o junto a otros nombres, como los de sus compañeros.

Figura 51. Un alumno rodeando su nombre en el texto.

4.5.3. Bingo de los nombres

Junto a la quinta carta (véase *anexo 13*), el duende les trae un nuevo regalo: un bingo de los nombres. Al preguntarles qué es y para qué sirve, la mayoría enseguida contesta: “Para poner nuestros nombres”. Pero, ¿cómo? ¿Cómo se juega al bingo? Como hemos explicado anteriormente, al duende se le olvidaron algunas tarjetas y tuvimos que esperar unos días para poder jugar y descubrir cómo se juega.

En las tarjetas (figura 52) aparece escrito el nombre de cada niño/a en mayúsculas y debajo, las letras que conforman su nombre pegadas con belcros, con el objetivo de poder quitarlas y ponerlas y jugar a ordenarlas.

Figura 52. Tarjeta del bingo de Janire.

Una vez recuperadas todas las tarjetas, nos ponemos a ello. Junto a las nuevas hay también una ruleta. Preguntamos a los/as niños/as y nos contestan que se trata de un reloj, pero lo comparamos con el de clase y comprobamos que funciona igual que un reloj pero que no es lo mismo, porque éste tiene letras: ¿Para qué serán? Debajo de la ruleta pone algo y le pedimos a Jimena que se acerque y pruebe a leerlo: A-B-E-C-E-D-A-R-I-O. Pero, ¿qué es un abecedario? Algunos contestan diciendo cosas como: "las letras", "todas las letras". Y efectivamente les decimos que abecedario se le llama al conjunto de todas las letras.

Dejamos todas las tarjetas en el suelo y les pedimos que cada uno coja la suya para empezar a jugar. Ya todos tienen la suya pero, ¿cómo se juega? ¿Qué es el bingo? Ante estas preguntas, los alumnos muestran su desconocimiento, excepto Efren que nos cuenta cómo se juega:

- Efren: Se tira (de la ruleta) y a ver cuál te toca y el que te toque la quitas.

Decidimos probar como dice Efren: colocamos todas las tarjetas en el suelo, delante de cada uno/a, ponemos una tapa para ir echando las letras y empezamos el juego. Cada vez que sale una letra, la enseñamos, les preguntamos cómo se llama y la escribimos en grande en la pizarra para que todos la vean. Cuando la mayoría ha terminado, les proponemos hacer la actividad inversa, buscar entre todas las letras que han ido dejando en la tapa las suyas y volver a hacer su nombre. Ayudamos a algunos pero prácticamente todos lo hacen solos. Tras esta demostración, volvemos a jugar en un par de ocasiones más.

Figura 53. Varios/as alumnos/as jugando al bingo de los nombres.

4.5.4. Libro "ABEZOO"

El último regalo consiste en un libro sobre el abecedario y las iniciales: "ABEZOO" (véase *anexo 18*). Pero, a diferencia de los otros regalos, este lo tienen que devolver. Esto nos sirve como excusa para hablarles de la biblioteca municipal de Berriozar, la cual teníamos pensado visitar pero por diversas razones no pudimos hacerlo. Asimismo, nos sirvió de motivo para sacar el tema del funcionamiento de una biblioteca: Puedes acudir a la misma y hojear cuántos libros quieras pero si quieres llevarte alguno, te lo apuntan en un registro y lo tienes que devolver. Todos los viernes, cuando visitamos la biblioteca de la escuela, elegimos un libro para leerlo en clase y devolverlo a la semana siguiente, por lo que no les resulta extraño. Todo esto se menciona en la última carta (véase *anexo 17*), que llega la última semana del proyecto junto a este libro.

En dicho libro van apareciendo ilustradas todas las letras del abecedario, que se relacionan con la inicial de un animal y un texto (generalmente una poesía) que habla de dicho animal. Al principio y final del mismo, aparecen todas las letras escritas en mayúsculas y minúsculas. Por ello, y con motivo del tema de las mayúsculas y minúsculas que salió durante esa semana en algunas asambleas, se aprovecha para explicarles, una vez más, el concepto y la diferencia entre ambos términos.

5. RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

Tras la puesta en práctica del proyecto y analizando todas las actividades, situaciones y conductas de los/as niños/as a lo largo de este, clasificamos los resultados obtenidos en torno a los aspectos principales de la lectoescritura. Asimismo, iremos explicando y mostrando ejemplos de cada uno de ellos.

5.1. Lectura

En este caso hablamos del reconocimiento e identificación de las letras y la lectura del nombre propio de cada uno/a, el de sus compañeros/as y el de la clase.

En cuanto al reconocimiento del nombre propio, los/as alumnos lo han trabajado de tres formas diferentes: aislado, discriminándolo del resto de nombres y en un texto (la historia de los nombres que inventó el duende). Todos/as ellos/as (cada uno/a s su nivel) han mejorado en este aspecto. El/la que no reconocía su nombre, ya lo hace; todos/as reconocen más nombres de sus compañeros/as que antes de comenzar con el proyecto; sólo Lorea, Aitor y Jimena reconocen el nombre de la case, más niños/as son capaces de encontrar su nombre en una lista con todos los nombres de la clase (excepto tres, el resto lo hace); y sólo cinco no muestran dificultad a la hora de reconocer su nombre en un texto.

Debemos destacar la confusión que hemos encontrado en algunos/as niños/as entre la letra y el nombre propio. A la hora de reconocer una letra varios/as de los/as alumnos/as tendían, en algunas ocasiones, a afirmar que ahí “ponía” su nombre. Es decir, confundían lo que es una letra de su nombre con el nombre completo. Es el caso de Hugo y Marcos que al enseñarles la historia con los nombres inventada por el duende, se levantaron y señalaron la H de “HISTORIA” y la S de “NOMBRES” del título, respectivamente, indicando que ahí ponía su nombre (sus nombres son los únicos de la clase que contienen esas letras). Tras haber trabajado con ellos/as durante estos meses, podemos considerar este hecho como una confusión a la hora de expresarse, ya que saben distinguir lo que es una letra de un conjunto de letras, es decir, una palabra.

Otro de los hechos que más nos ha llamado la atención es la dificultad que los/as alumnos/as presentaban a la hora de leer su nombre escrito por ellos/as mismos. Al no ser perfectamente legibles muchos de ellos, por no estar escritos de forma convencional, no son capaces de

reconocer dicha configuración escrita en global. Ponemos como ejemplo una situación presenciada con Hugo. Durante una actividad de grafismos, éste acude a nosotras a preguntarnos si él ya lo ha hecho. Le mostramos su grafismo con su nombre escrito por detrás, por él y por la maestra. Al leer el escrito por él, dice que ahí no pone Hugo, que está mal escrito, y para demostrarlo va a por el cártel de su nombre y lo trae. Al compararlo, nos dice que la U no es así (la ha realizado en espejo), y le mostramos que él sí escribió una U, sólo que del revés (giramos el folio). Le pedimos que lea el nombre escrito por la maestra, y enseguida nos dice que pone su nombre.

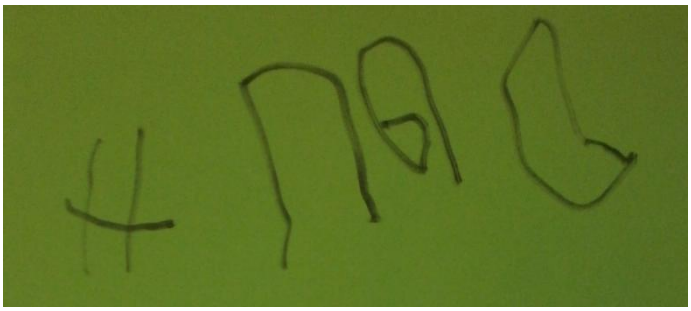


Figura 54. Escritura del nombre de Hugo por él mismo

Por último, hacemos referencia a un tema que nos planteamos al comienzo de este trabajo al conocer la manera en la que se presentaban los nombres de los/as niños/as: tanto en la lista como en los carteles móviles, los nombres escritos aparecían junto a la foto del/la niño/a al que hacía referencia. ¿Cómo sabemos entonces si reconocen el nombre por la palabra escrita o por la foto? ¿Dificulta esto el trabajo de la lectura? Pues bien, a la hora de devolver todos los nombres, hicimos un cambio en la lista de la pizarra tal y como muestra la siguiente imagen.

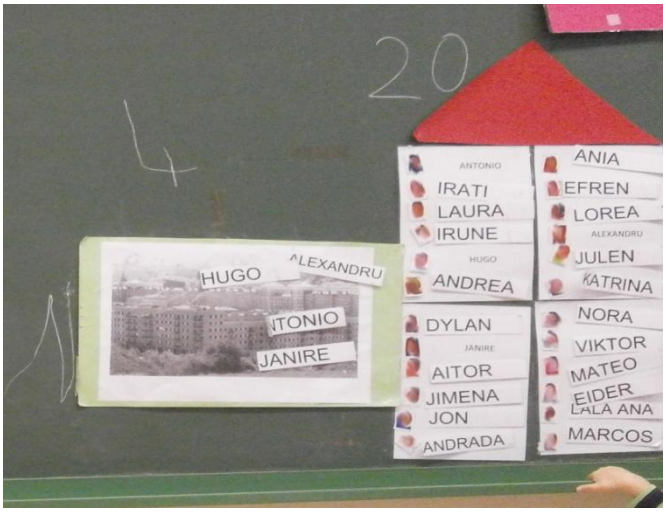


Figura 55. Lista de control nueva.

Al separar los nombres de las fotografías, se obligaba a los/as niños/as a concebirlas como dos aspectos diferentes, que aunque tienen relación, no son lo mismo. Y a la hora de utilizarlos, para indicar qué alumnos/as han faltado o para los rincones, ya lo hacían prescindiendo de la foto, de manera que se les obligaba a acostumbrarse a dicha configuración escrita. Con el cambio, vimos que cuando les preguntábamos quién no había venido a clase o debían utilizar su cartel sin la foto, varios/as presentaban dificultades. Sólo aquellos/as que demostraban anteriormente un conocimiento de los nombres de sus compañeros/as, como Lorea, Jimena o Aitor, se manejaban sin dificultad. Destacamos un comentario de Viktor que nos llamó la atención referente a esto mismo. Un día, durante el trabajo por rincones, miró el cartel del rincón donde se encontraba y nos preguntó dónde estaba su foto (se refería a su nombre). Al cabo de un tiempo, le vimos aparecer con su nombre y nos preguntó si esa era su foto. Al decirle que no era una foto, sino que se trataba del nombre, le notamos confuso.

Vemos entonces que el hecho de trabajar los nombres escritos junto a las fotografías puede resultar beneficioso al comienzo de curso, ya que en ese momento no reconocen ni el suyo propio, pero que seguir con esta dinámica todo el curso puede dificultar el proceso de lectura de los/as niños/as. Asimismo, en el momento de pasar lista, no podemos comprobar a ciencia cierta si el/la niño/a que lo está haciendo reconoce los nombres de sus compañeros/as, pues no sabemos si está mirando la foto o el nombre, y esto dificulta su evaluación.

5.2. Escritura

Respecto a la escritura, evaluamos su conocimiento en relación a la escritura de su nombre (con o sin modelo delante), los de sus compañeros/as y el uso de diversos materiales para ello (pizarrines, plastilina, lápices…).

Antes de dar comienzo al proyecto, eran pocos/as los que sabían escribir su nombre bien sin el modelo delante, incluso con él varios/as presentaban dificultades. Ahora, podemos afirmar que todos/as ellos/as son capaces de hacerlo por sí mismos/as con el modelo y la mayoría ya se aventura a prescindir de él (véase evolución en el *anexo 20*).

En el caso de los materiales, observamos que de no ser por nuestra insistencia, ninguno/a mostraba originalidad a la hora de escribir su nombre o las letras de formas diferentes. Es por ello que introdujimos varios de ellos: la plastilina, la arcilla, el cuerpo; con los que llevamos a cabo varias de las actividades explicadas con anterioridad. Todas ellas tuvieron que

introducirse “con calzador”, pues como decimos, no concebían la escritura de otra manera que no fuera con papel y lápiz o rotulador. Ya con la última actividad, “el abecedario con el cuerpo”, pudimos ver que su mente estaba más abierta respecto a este tema, y ya no les parecía descabellada otra posibilidad, incluso algunos/as se aventuraron a probarlo sin nuestra ayuda o proponían otras formas, como escribir a ordenador.

5.3. Caligrafía

Uno de los interrogantes que nos planteamos al principio de este trabajo era si a través del uso de la lengua escrita en situaciones reales, es decir, con la puesta en práctica de este proyecto, los/as alumnos/as podían mejorar su caligrafía. Como bien explicamos cuando hablamos de los grafismos, este aspecto no debe pasarse por alto a la hora de trabajar la lectoescritura, mediante la metodología que sea, pues una de las condiciones para que se cumpla con éxito la función de la lengua escrita es que el mensaje sea legible, ya sea por uno/a mismo/a o por otra persona.

Para ello, han contribuido tanto las actividades previas al proyecto (como los grafismos) como las que se han desarrollado con éste. Lo que se perseguía es que los/as niños/as hicieran un uso práctico, real, de la lengua escrita, en especial del nombre propio, y para ello cualquier momento era adecuado: escribir su nombre en cualquier trabajo u objeto para que se supiera que era suyo, escribir el nombre de la clase, etc. Y en todos estos momentos se trabajaba la caligrafía, pues uno/a aprende a escribir escribiendo, y cuanto más escribe, mejor lo hace (mejor realiza los trazos, mejor coge el utensilio en cada caso…), y así lo hemos podido comprobar (véase *anexo 20*).

También hemos podido observar en numerosas ocasiones cómo los/as niños/as se ayudaban entre sí, demostrándose unos/as a otros/as cómo debía hacerse una letra determinada. En una de las ocasiones, se encontraban Hugo y Aitor en el rincón del proyecto escribiendo en los cuadernos de letras del duende. Hugo no hizo la H continua (hizo las tres líneas sin que se tocaran) y Aitor le explicó que tenían que juntarse y le hizo una demostración. Al rato, Hugo volvió a escribir la misma letra siguiendo los consejos de Aitor.

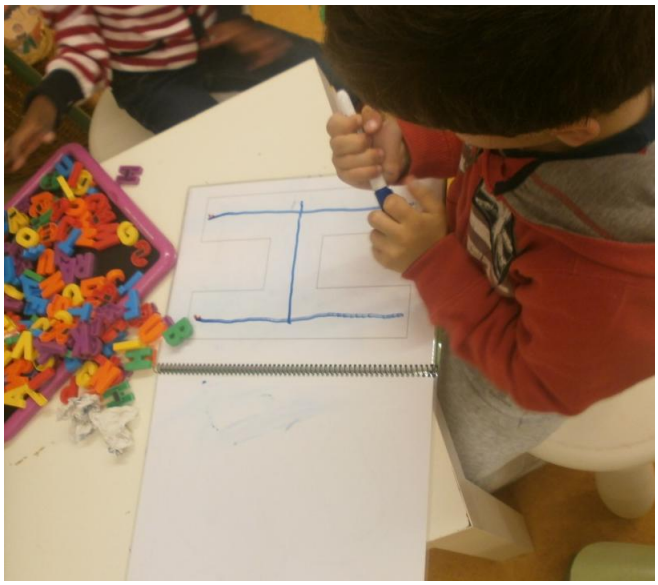


Figura 56. Segundo intento con la H.

Otra tuvo lugar un día que le enseñamos a Ania a escribir mi nombre (CAROLINA). Lo íbamos diciendo en alto y parándonos ante cada sonido, al igual que hacemos en la asamblea, para que fueran ellos/as los/as que dijeran qué letra iba en cada caso. Cada vez que salía una, un/a niño/a la dibujaba en la mesa con el dedo para indicarnos cómo se hacía: Irati nos enseña a hacer la R, Lorea la L, etc.

En otras ocasiones hemos sido nosotras las que les hemos aportado estrategias sobre cómo hacerlas mejor. Es el caso de la maestra de inglés que, durante un trabajo por rincones, participó con los/as niños/as escribiendo en los cuadernos de letras algunas de ellas muy despacio (sin decirles si había que hacerlo así o no). Irune, que se encontraba observándole, se dispuso al momento a realizar una letra imitando su movimiento, tomándoselo con más calma, y obteniendo un mejor resultado. También destacamos otra estrategia puesta en práctica con Antonio y Marcos. Dadas sus dificultades para escribir su nombre, les propusimos en varias ocasiones repasar las letras del modelo con el dedo o el rotulador para después, pasarlo al papel. Al parecer, resultó un acierto, pues les ayudaba a interiorizar el trazado de cada una.

Figura 57. Marcos repasando la C en el modelo de su nombre.

Asimismo, nos parecía interesante introducir otras formas de escritura y materiales para que los/as alumnos/as pudieran trabajar la forma de las letras y desde perspectivas diferentes, lo que les ayudaría a la hora de escoger y poner en práctica diferentes estrategias para el trazado de las mismas. Cuanta más información tuvieran y de más fuentes diferentes, mejor. A la hora de pintar las iniciales de arcilla, por ejemplo, observamos que la mayoría recurría a pintarla como si estuvieran haciendo la letra una y otra vez, posiblemente limitados por la actividad en sí (era difícil pintarla de otra manera que no fuera siguiendo su trazado), lo que de manera indirecta les estaba aportando información sobre cómo hacerla.

Figura 58. Pintando la J.

Figura 59. Pintando la K.

También pudimos comprobar los beneficios de ello con la última actividad del proyecto, "el abecedario con el cuerpo". El hecho de que ellos/as mismos/as conformaran la letra, se convirtieran en ella, les permitió verlas de otra forma y ser ellos los que, finalmente, se coordinaran para su trazado. Con las últimas letras ya no hizo falta decir nada. Era escribir la letra en el suelo y enseguida aparecían 5 o 6 niños/as al lado que se organizaban solos, se tiraban al suelo y buscaban estrategias para realizar la letra sin nuestra ayuda, obteniendo resultados sorprendentes.

5.4. Lengua escrita

El aspecto común a todas las actividades era el objeto de conocimiento, la lengua escrita, por lo que en todas ellas se pretendía trabajar algún aspecto de la misma e incidir en su relación con el lenguaje oral y, por ende, su diferencia respecto al dibujo. Las letras, sus nombres, y la combinación de las mismas con un objetivo concreto eran la base en todas las actividades. Por ello, y con el transcurso del proyecto, hemos podido observar cómo su conocimiento respecto a las letras y su denominación ha mejorado (antes del proyecto ninguno/a sabía cómo se llamaban todas las letras), así como la concepción de qué es la lengua escrita y para qué sirve. Tras haber dado fin al proyecto, podemos afirmar que todos ellos distinguen el dibujo de la lengua escrita y que conocen el funcionamiento de la misma: se usan letras, cuáles son, cómo se combinan, existe una relación entre la grafía y el sonido que emitimos al hablar, etc.

Un ejemplo es el siguiente diálogo que tuvo lugar durante el proyecto cuando la maestra mostró a los/as alumnos/as los nuevos cuadernos de letras plastificadas y estos, cada vez que salía una letra, decían el nombre o una palabra que empezara o la contuviera:

- Aitor (al salir la P): ¡Yo!
- Hugo (cuando sale la O): ¡Mía!
- Maestra: La Z de… (no hay ningún nombre que empiece o contenga la Z)
- Varios/as niños/as: ¡De zapato!
- Maestra: La B de…
- Jimena: ¡De bebé!

5.5. Nombre propio

De entre todas las configuraciones escritas, el nombre propio es el que más se ha trabajado, pues se trataba del eje de este proyecto. Podemos distinguir varios aprendizajes que se han desarrollado respecto a la lectoescritura del nombre propio.

En primer lugar, y lo más importante es que los/as niños/as han sido conscientes de la importancia de tener un nombre y usarlo, en este caso de forma escrita, y la función del mismo. Han podido comprobar que es necesario tenerlo escrito tanto en casa como en clase y las razones que lo mueven. Especialmente fueron los problemas que surgieron durante los días en los que no tuvieron sus nombres donde pudieron verlo. Fue el día en el que aparecieron todos cuando pudimos charlar sobre ello y darnos cuenta de todo lo ocurrido:

- Maestra (leyendo la tercera carta): "¿Habéis tenido muchos problemas estos días?"
- Varios/as niños/as: Sí
- Maestra: ¿Qué problemas hemos tenido?
- Lorea: Que no sabíamos cuál era nuestro abrigo.
- Andrada: Que no teníamos nombres para pasar lista.
- Maestra: Y entonces no sabíamos quién era…
- Ania: El maquinista.
- Maestra: ¿Y qué más nos pasaba?
- Lorea: Que no sabíamos cuál era nuestro cajón.

También han descubierto algo bastante complejo en lo que no habían reparado antes: el nombre puede tener un significado como cualquier otra palabra (monte, tranquilidad…) pero

dicho significado no está unido (no hace referencia) a las características de la persona a la que se refiere. Es decir, con el nombre, a diferencia del resto de palabras, no se cierra el triángulo: significado-significante-referente externo.

Para este descubrimiento, las historias de los nombres jugaron un papel fundamental (conocieron los tres vértices del triángulo y comprobaron que no hay relación significado-referente externo), haciendo surgir además otros temas, como los nombres compuestos o los apellidos. El tema de los nombres compuestos es uno de los que más confusiones ha provocado. Se ha hablado de ello durante varios días y a raíz de diferentes actividades. Sin embargo, no les ha terminado de quedar claro. Son conscientes de que hay nombres compuestos (es algo que existe) y que tiene que ver con una persona que tiene dos de algo, pero, aunque vemos indicios de que empiezan a asimilarlo, muchas veces lo confunden con el apellido o mote

- Maestra: ¿Conocéis a alguien más que tenga dos nombres?
- Lorea: Sí, ¡Irati (Apellido)!
- Un/a niño/a: ¡Lala Ana!
- Un niño: ¡Alexandru! (Solemos llamarle Alex)

Nos llama la atención que al conocer la historia del nombre de Antonio, a Lorea y otros/as niños/as les extrañara que tuviera dos nombres, y en cambio, en el caso de Lala Ana no. Quizá esto se deba a que están acostumbrados a decir y leer el nombre de Lala Ana, que aunque está compuesto por dos nombres, lo conciben como uno solo, y en cambio el segundo nombre de Antonio lo desconocían.

Respecto al nombre propio, también han comprobado que es más que una palabra, pues tiene un valor afectivo detrás que es precisamente el motivo por el cual se escoge. Para ello se pidieron las historias precisamente.

Asimismo, ha sido importante trabajar el tema de los tocayos para reafirmar todo ello, pues gracias a este descubrimiento (hay niños/as que se llaman como yo), han podido corroborar una vez más que el nombre no representa un conjunto de características determinadas. Por eso dos personas pueden llamarse igual y no tener nada en común, a diferencia de dos casas, que por muy diferentes que sean, ambas comparten unos rasgos principales. ¿Y cómo las

diferenciamos entonces en lo que al lenguaje se refiere? Con los apellidos. Otro motivo más para trabajarlos.

Tras todo ello, ahora son más conscientes de la importancia del nombre y sale de ellos en cada vez más ocasiones usarlo: ya apenas había que recordarles que lo escribieran en sus trabajos o dibujos, si veían algún trabajo o nota miraban si tenía nombre para comprobar de quién era, etc.

- Lorea: ¿De quién es este dibujo?
- Maestra: ¿Tiene nombre? Mira a ver.
- Lorea (leyendo): L-A-U-R-A. (Inmediatamente lo coge y lo guarda en el casillero de Laura).

- Aitor (señalando el trabajo de Irati): ¿De quién es ese? ¡Mío!
- Maestra: No. ¿Por qué letra empieza?
- Aitor: ¡La I!
- Maestra: Entonces será de I… ¿Qué nombres empiezan por I?
- Aitor (va a la lista de los nombres y después de un rato mirando señala dos): ¡Irune! ¡Irati!
- Maestra: ¡Muy bien! Pues trae los dos carteles, a ver cuál de los dos es.
- Aitor (al comparar los carteles con el nombre escrito en el grafismo): ¡Irati!
- Maestra: Entonces, ¿de quién es el grafismo?
- Aitor: ¡De Irati!

5.6. Funciones de la lengua escrita

Hemos hablado de la lengua escrita en general, y del nombre propio en particular, pero, ¿qué funciones tienen? ¿Para qué sirven? Con este proyecto hemos trabajado algunas de ellas.

Comunicación. La función principal de la lengua escrita es la de comunicar, decir algo a alguien. Las cartas, las notas y avisos a las familias u otras profesoras, las historias de los nombres… Son prueba de ello.

- Maestra: ¿Y qué podemos hacer para recuperar los nombres?
- Lorea: ¡Pues le escribimos una carta a él también!

- Maestra: ¿Qué podemos hacer para que nos mande (el duende) las que nos faltan (las tarjetas del bingo)?
- Aitor (señalando la carta de su anterior profesora): Le hacemos una carta como esa y la mandamos.

Dado que en esta clase nos encontramos ante dos tutoras, una presente a las mañanas y otra a las tardes, ambas se comunican a través de un cuaderno en el que escriben todo lo ocurrido durante su presencia. Los/as niños/as saben que dicho cuaderno existe y en algunas ocasiones, una de las maestras escribió algo delante de los/as niños/as para que fueran conscientes de que de esa manera se lo estaba comunicando. Con la llegada de la otra maestra, ésta les mencionaba que había sido informada de las novedades gracias al cuaderno.

Asimismo, también quisimos compartir con los/as alumnos/as los dosieres que habíamos confeccionado de los últimos proyectos, para entregárselos a sus padres/madres. Quisimos enseñárselos para que supieran qué era eso que se llevaban a casa y cayeran en la cuenta que en ellos, además de fotos, también había texto, donde se les explicaba todo lo realizado durante esas actividades, y así se lo expresamos a los/as niños/as.

Identificación y diferenciación. Los rótulos, el nombre propio (en casa y en clase), el nombre de la clase, los apellidos, etc., no tienen otro objetivo que el de designar o identificar algo o a alguien y diferenciarlo del resto. Así lo demostraban ellos/as mismos/as cuando traían fotos de su nombre en casa y explicaban el por qué de ese hecho. Lo mismo ocurría en otras situaciones.

- Maestra: ¿Y tú eres Irati (Apellido2)?
- Irati: No, yo soy Irati (Apellido1).
- Maestra: ¡Ahí va! ¡Ya se diferencian en algo! ¿Qué es eso de (Apellido2) y (Apellido1)?
- Un/a niño/a: ¡El apellido!
- Otro/a niño/a: Yo me apellido (…)

Durante la búsqueda de tocayos/as por el colegio y a medida que íbamos avanzado, nos dimos cuenta que ir diciendo en cada clase nuestros nombres era costoso y poco eficiente, por lo que surgieron diversas estrategias para facilitar el trabajo, entre las que se encontraba la lectura de la lista de los nombres de cada clase. ¿Para qué servía la lengua escrita (el nombre propio) en este caso? Para identificar a los/as niños/as presentes en cada clase y comprobar si alguno/a se llamaba como nosotros/as.

Figura 60. Buscando tocayos en la lista.

Diversión. Con los materiales didácticos diseñados y los presentes ya en el aula (pizarrines, cuentos…), la lengua escrita tiene una función de divertir y entretener al/la alumno/a mientras aprenden sobre lectoescritura. Este era precisamente el objetivo de introducir los materiales antes comentados.

Conservación de información. Son muchas las ocasiones en las que hemos utilizado el lenguaje escrito para dejar algo plasmado en el papel y que no se nos olvidara. Es el caso de la lista con los nombres propuestos para la clase o las notas a las familias, las cuales escribíamos para asegurarnos de contarles a los/as padres/madres todo lo que hemos pensado, o el momento en el que apuntábamos qué niños/as no estaban recogiendo para tenerlo en cuenta al día siguiente.

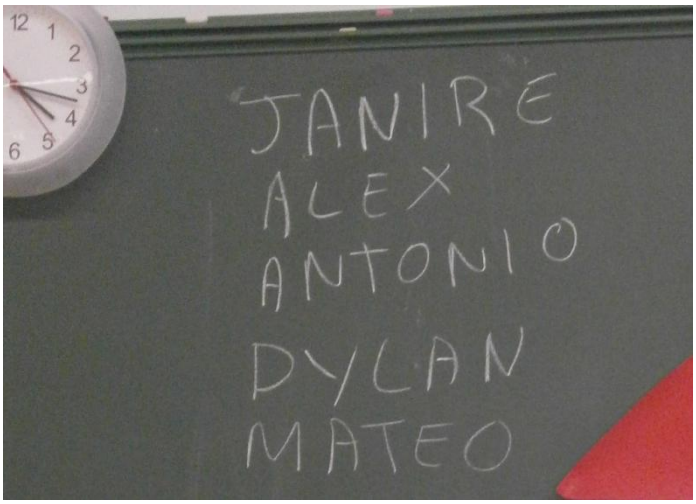


Figura 61. Lista de niños/as que no han recogido.

Precisamente ha sido con la ausencia de los nombres cuando han podido ser conscientes de esta función, al verse obligados a recurrir a otras estrategias, como la memoria, para llevar a cabo algunas actividades: pasar lista, averiguar a quién le toca ser maquinista, colgar el abrigo en el perchero, etc.

- Maestra: ¿Y ahora cómo sabemos quién es el encargado?
- Aitor: Empieza por Antonio (la lista).
- Un/a niño/a: Y la siguiente es Irati.
- Otro niño: El otro día fue Antonio.
- Maestra: Muy bien, entonces hoy la encargada es Irati. ¿Y cómo podemos saber quién falta hoy?
- Un/a niño/a: Mirando las fotos (de los cumpleaños).

- Irune: ¡Pero alguien ha ocupado mi perchero!
- Maestra: ¿Cómo sabes que ese es el tuyo?
- Irune: Porque está al lado de Ania (efectivamente, el perchero al lado del de Ania está ocupado por el abrigo de Katrina).

5.7. Tipos de textos

Asimismo, y en relación a las funciones antes comentadas, son varios los tipos de textos que hemos trabajado con este proyecto: los cuentos, las cartas, los rótulos y los avisos o mensajes.

Cuentos. Con la lectura de varios de ellos durante este tiempo, hemos incidido en sus características principales: el título, la portada, la historia (hay texto e ilustraciones), los personajes, etc.

- Maestra (señalando la tapa de un libro): ¿Cómo se llamaba esta primera hoja del libro?
- Un/a niño/a: ¡Tapa!
- Jimena: ¡Portada!
- Maestra: ¿Y qué hay en la portada?
- Varios/as niños/as: Tres niñas en la playa (describen la ilustración)
- Lorea: ¡El título!
- Maestra: ¡Eso es! En las portadas de los libros siempre está escrito el título, que nos da una pista de qué puede tratar el cuento. ¿Y sabéis qué más suele estar escrito en la portada además del título? El autor (señala el nombre), el señor o señora que ha escrito el cuento.

Cartas. Éstas han sido trabajadas por primera vez con el proyecto y con ellas hemos aprendido que: hay alguien que las manda y otra persona que las recibe, vienen en un sobre donde aparecen los datos de ambas personas y un sello; y en ella aparece la fecha, un saludo, el mensaje, una despedida y una firma. Actividades como la del buzón, cuando escribimos una carta al duende, o simplemente cada vez que éste nos mandaba una, fueron las situaciones en las que se pusieron todos estos conocimientos en práctica.

Rótulos (en especial el nombre propio). Dado todo el tiempo dedicado al uso y función del nombre propio, los/as alumnos/as han trabajado en mayor profundidad otro tipo de texto, el rótulo, pues en el aula el nombre propio se presenta como tal para identificar la pertenencia de diferentes objetos.

Avisos o mensajes (“no tocar”, “no traer fruta”): además de los carteles y avisos ya presentes en el aula previamente, con el proyecto se han seguido trabajando a la hora de escribir algunas notas a las familias.

Tanto con las cartas como con las notas, podemos afirmar que los/as niños/as las conocen mejor, pero aún así, todavía es necesario guiarles mucho en su producción (haciéndoles preguntas, mencionando las partes de cartas o notas presentes en el aula para su análisis…). Así lo hemos reflejado a la hora de explicar actividades en las que se produjeron algunos de estos textos.

CONCLUSIONES

Al comienzo de este trabajo nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿La creación de situaciones en el aula de tres años con necesidad de utilizar la lengua escrita contribuye a la reflexión sobre los usos y funciones de la lectoescritura?
- ¿Qué evolución puede observarse en el conocimiento de la lengua escrita (usos y funciones de ésta) en niños/as de tres años a través de actividades basadas en el uso real de sus nombres?

Tras la puesta en práctica del proyecto, podemos dar respuesta a esas dos preguntas afirmando que, efectivamente, se ha observado una evolución en los/as alumnos/as respecto a la lectoescritura. Así, tal y como se ha explicado anteriormente (véase apartado *5. Resultados*), los/as alumnos/as han conocido y utilizado la lengua escrita con diferentes fines (asociados a tipos de textos concretos), mejorando y adquiriendo una serie de aprendizajes, entre los que se encuentran la lectura y escritura del nombre propio.

El objetivo principal que se perseguía con este proyecto era la creación de situaciones de necesidad real de uso de la lengua escrita. Lo fundamental era que surgieran situaciones en las que los/as niños/as manifestaran la necesidad de usar y conocer la lengua escrita, a la vez que mejoraban sus habilidades lectoescritoras. En este sentido podemos decir que nuestro objetivo se ha cumplido. Los/as alumnos/as no sólo han mostrado un mayor interés a la hora de poner su nombre en sus trabajos o de recurrir a su lectura con diversos fines, sino que su interés se ha extendido a la lectoescritura en general. Es más, durante las últimas semanas pudimos observar cómo el hecho de que la maestra escribiera en los dibujos o trabajos el nombre de cada niño/a les desmotivaba y molestaba, ya que sentían que lo estaban haciendo mal y querían hacerlo ellos/as.

Sin embargo, dado que los/as niños/as también trabajaron otras actividades (véase apartado *4.2. Actividades previas al proyecto*) durante la aplicación de nuestro proyecto, no podemos atribuir todos los méritos únicamente a lo trabajado a través de este. Sería correcto afirmar que aquellos resultados que no tienen una relación directa con el proyecto (como puede ser la escritura del nombre propio) se deben a la combinación de ambas.

Asimismo, también se ha observado que los/as niños/as acceden a la escuela con unos *conocimientos previos* de lectoescritura, tal y como expresa Barton (2004). Es el caso de las cartas. Hasta que no llegó la primera carta del duende, no se había trabajado este tipo de texto con ellos/as, y sin embargo ya sabían de qué se trataba y estaban al tanto de muchas de sus características o del funcionamiento del correo. Lo mismo ocurre en el caso de Jimena, que presenta unos conocimientos y habilidades lectoescritoras superiores al resto de sus compañeros y no habituales en 1º de Infantil.

Y es que son varios los *factores* que intervienen en la *alfabetización:* el desarrollo del lenguaje oral, las habilidades grafomotrices, el nivel cultural y estilo de vida de la familia, el contexto o entorno cultural y social en el que se encuentran, etc. Cada alumno/a es diferente y presenta un desarrollo y maduración concretos. Esto es algo que hemos podido comprobar a lo largo de estos tres meses en los que hemos sido conscientes que a cada uno/a se le debe atender y exigir en función de sus necesidades, y siempre que haya una cooperación y puedan ayudarse y aprender unos/as de otros/as, el ambiente será mucho más agradable y propicio para un correcto aprendizaje.

También debemos destacar el papel que desempeña *el juego* en la alfabetización, uno de los principios que señala Dombey (2004) y que ha guiado nuestro proyecto: Aprender jugando. Podríamos decir que lo que ha movido principalmente a los/as niños/as a participar y aprender es la motivación y la significatividad. A los/as niños/as de tres a cuatro años les gusta jugar, experimentar, manipular, y así es como más se divierten y mejor aprenden. Asimismo, si se trata de algo relacionado con ellos, el valor afectivo implicado favorece dicho aprendizaje. Todo lo trabajado ha girado en torno a su nombre, algo suyo y muy personal, y a un personaje que les enviaba cartas. Si todas las actividades hubieran sido propuestas por nosotras, sin cartas ni duende de por medio, el resultado posiblemente no hubiera sido el mismo. Los/as niños/as se sienten mucho más motivados cuando saben que sus textos tienen un destinatario concreto y diferente del docente. Además, la imaginación y la fantasía, elementos principales del juego, desempeñan un rol importante en el aprendizaje en edades tempranas, y así nos lo han mostrado en numerosas ocasiones: cuando los/as encontrábamos disfrazados de carteros/as jugando con las cartas, leyéndolas, recordando con exactitud frases de las mismas, transformando dos pizarrines en un ordenador, entusiasmados al descubrir que había una carta nueva o un regalo en el buzón…

Respecto a la metodología, y en relación a los métodos tradicionales de lectoescritura de los que hablamos en el marco teórico, diremos que no es posible hacer una comparación real y fiable sobre ello, puesto que la metodología a lo largo del proyecto ha sido siempre la misma, pero podemos afirmar que muchos de los contenidos o temas tratados no se podrían haber trabajado a base de fichas, y de ser así, el resultado no hubiera sido el mismo.

Generalmente, y como hemos podido comprobar durante las prácticas en diversos centros, se tiende a trabajar la lectoescritura a base de fichas, de manera mecánica, centrándose especialmente en el trazo. Como hemos mostrado a lo largo de este proyecto, no ha sido necesario utilizar las fichas para ver una evolución en cuanto a la caligrafía y conocimiento de las letras y las palabras. Sí que es cierto que los grafismos han jugado un papel importante en lo que al desarrollo de la grafomotricidad se refiere, pero en ningún momento se trabajaba la lengua escrita en ellos. Sin embargo, todos/as los/as alumnos/as han mejorado en lectura y escritura de su nombre y del de sus compañeros, y han mostrado un mayor conocimiento de la lengua escrita. Además, con esta metodología es posible tratar otros temas que de otra forma no se hubieran podido tratar: los tocayos, los nombres compuestos, el buzón, los apellidos… Todos estos aspectos tienen relación con la lectoescritura y la sociedad en general y, sin embargo, no suelen ser objeto de aprendizaje en una metodología tradicional.

A modo de conclusión, diremos que, tal y como afirmamos al comienzo del trabajo, la didáctica de la lectoescritura debe orientarse desde un enfoque comunicativo. No se puede enseñar, aprender, ni utilizar el lenguaje escrito de manera aislada, sin sentido. Uno/a aprende a escribir y leer, escribiendo y leyendo. ¿Por qué hacerlo de forma descontextualizada si se puede hacer de manera real?

REFERENCIAS

Barton, D. (2004). Algunas cosas que saben los niños de lectura y escritura antes del inicio de la enseñanza primaria. En I. González (Ed.), *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas* (p. 103-118). España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Bigas, M. (2000). El lenguaje escrito. En M. Bigas y M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (p. 103-124). Madrid: Síntesis.

Díez de Ulzurrun, A. (coord.) (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. I. Actividades para realizar en aula: Textos funcionales y cuentos.* Barcelona: Graó.

DECRETO FORAL 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. BON nº 51 de 25 de abril de 2007.

Dombey, H. (2004). Un ambiente favorable para el acceso de niños de edades tempranas al lenguaje escrito. En I. González (Ed.), *Investigaciones sobre el Inicio de la lectoescritura en edades tempranas* (p. 119-141). España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.

Frith, U. (1985). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *36*, 69-81.

González, F. (2008). *El Mapa Conceptual y el Diagrama UVE: Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI.* Madrid: Narcea.

Lomas, C. y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Majchrzak, I. (2004). *Nombrando al mundo: El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*. Ciudad de México/Buenos Aires/Barcelona: Paidós.

Majchrzak, I. (2007). Alfabetización a partir del nombre propio. *Transatlántica de educación*, (2), 82-87.

Maruny, L.; Ministral, M., y Miralles, M. (1998). *Escribir y leer: Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años. Vol. III. Materiales y recursos para el aula.* Madrid: EDELVIVES. Ministerio de Educación.

Nemirovsky, M. E. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona: Paidós.

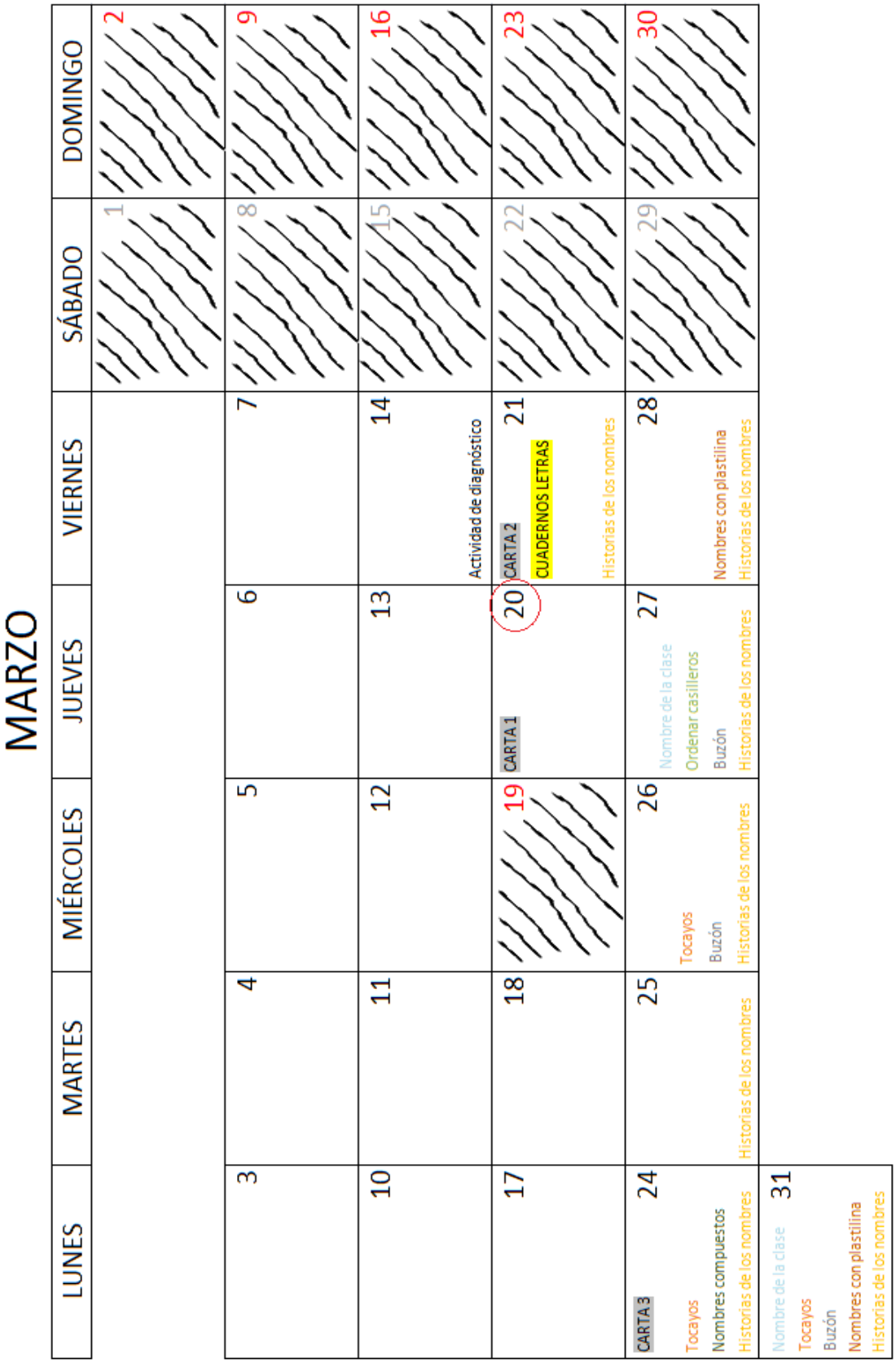
Onrubia, J. (1995). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Eds.)*, El constructivismo en el aula* (p. 101-123)*.* Barcelona: Graó.

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

Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes de la noción de "alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, *6,* 53-62.

ANEXOS

ANEXO 1 - SECUENCIACIÓN DEL PROYECTO



ABRIL

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
	1 Tocayos Nombres compuestos Historias de los nombres	2 CARTA 4 HISTORIA CON LOS NOMBRES Nombres compuestos Historias de los nombres	3 CARTA 5 BINGO DE LOS NOMBRES Carta al duende Nombres con plastilina	4 Carta al duende	5	6
7	8 Bingo	9 Bingo	10 Iniciales con arcilla	11	12	13
14 Iniciales con arcilla	15 Iniciales con arcilla	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29 Iniciales con arcilla	30 Nota a las familias Nombres en casa				

MAYO

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
			1	2	3	4
5 CARTA 6 LIBRO Nombres en casa Iniciales con arcilla	6 Mayúsculas y minúsculas Nombres en casa Iniciales con arcilla	7 Mayúsculas y minúsculas Letras con el cuerpo Nombres en casa Iniciales con arcilla	8 Mayúsculas y minúsculas Letras con el cuerpo Nombres en casa	9 DEVOLUCIÓN LIBRO Nombres en casa	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

ANEXO 2 - CARTA 1

HOLA AMIGOS:

SOY EL DUENDE DE LAS LETRAS. AUNQUE NO ME CONOCÉIS, YO OS HE IDO A VISITAR A ESCONDIDAS MÁS DE UN DÍA. AYER ME FIJÉ EN LOS CARTELES QUE TENÉIS CON VUESTROS NOMBRES, Y LA VERDAD QUE ME ENCANTARON. ME GUSTARON TANTO, TANTO, QUE ME LOS LLEVÉ PARA ENSEÑÁRSELOS A MIS AMIGOS.

YA SÉ QUE NO HAY QUE COGER LO QUE NO ES MÍO, ASÍ QUE OS LOS DEVOLVERÉ, PERO NECESITO QUE ME HAGÁIS UN FAVOR. ME GUSTARÍA QUE ME CONTÁRAIS QUIÉN OS PUSO ESOS NOMBRES TAN BONITOS Y POR QUÉ. SEGURO QUE SON MUY INTERESANTES LAS HISTORIAS DE VUESTROS NOMBRES.

UN BESO MUY GRANDE.

ANEXO 3 - NOTA A LAS FAMILIAS

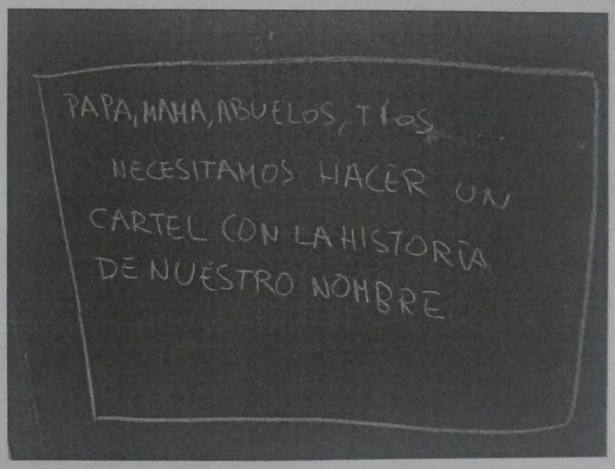
EIDER

QUERIDAS FAMILIAS:

HOY AL LLEGAR A CLASE NOS HEMOS DADO CUENTA DE QUE HABÍAN DESAPARECIDO TODOS LOS CARTELES DE NUESTROS NOMBRES. NO SABÍAMOS QUIEN LOS HABÍA QUITADO, PERO LUEGO HEMOS RECIBIDO UNA CARTA DEL DUENDE DE LAS LETRAS, QUE NOS HA DICHO QUE HABÍA SIDO ÉL. PARA RECUPERARLOS NECESITAMOS VUESTRA AYUDA, YA QUE NOS HA PEDIDO QUE CADA NIÑO TRAIGA A CLASE UNA HOJA (TAMAÑO DIN A 4), EN LA QUE ADEMÁS DE SU NOMBRE Y UNA FOTO, APAREZCA BREVEMENTE LA HISTORIA DE SU NOMBRE:

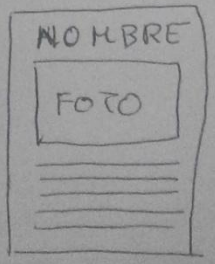
- QUIÉN LO ELIGIÓ
- SU SIGNIFICADO
- SI FUE FÁCIL LA DECISIÓN
- AL GUNA ANÉCDOTA RELACIONANDA CON LA ELECCIÓN DEL NOMBRE
- ETC...

POR ESTE MOTIVO, OS HEMOS ESCRTIO LA SIGUIENTE NOTA



NOTA: SE TRATA DE HACERLO CON CADA NIÑO, PARA QUE CUANDO LO TRAIGAN A CLASE SEAN CAPACES DE CONTARNOS (MÁS O MENOS) LA HISTORIA DE SU NOMBRE. SI ALGIEN OS ANIMÁIS A VENIR A CONTARLO EN PERSONA, AVISADNOS, PARA QUE CONCRETEMOS UN DÍA.

EL MODELO PUEDE SER EL SIGUIENTE:

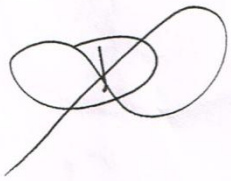


ANEXO 4 - CARTA 2

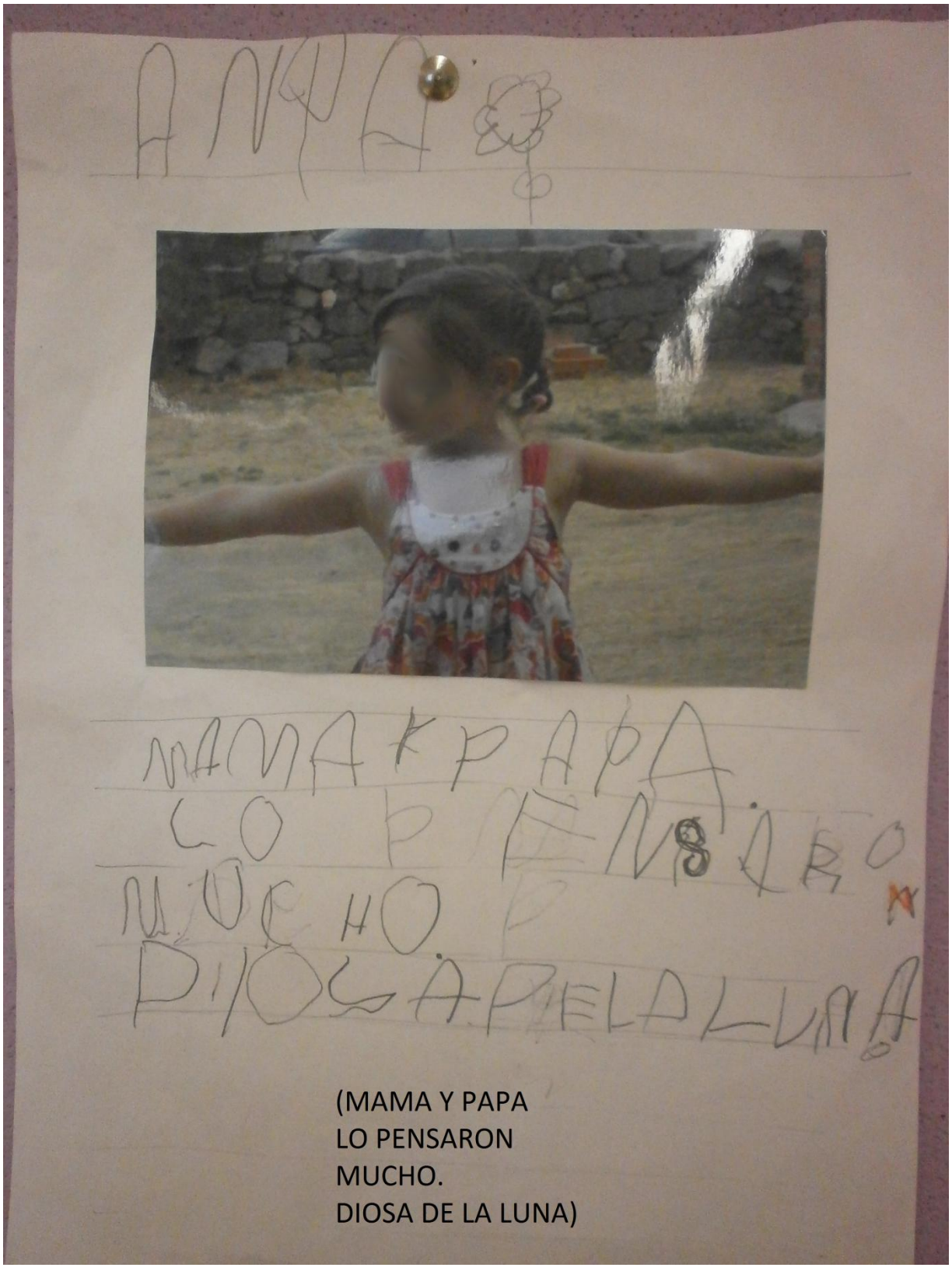
HOLA AMIGOS:

TODAVÍA NO OS HE PODIDO DEVOLVER VUESTROS NOMBRES. PERO COMO SÉ QUE ESTÁIS APRENDIENDO A ESCRIBIR VUESTRO NOMBRE, OS HE DEJADO UN PEQUEÑO REGALO: SON DOS LIBROS PARA JUGAR Y APRENDER CÓMO SE HACEN LAS LETRAS.

HASTA PRONTO.

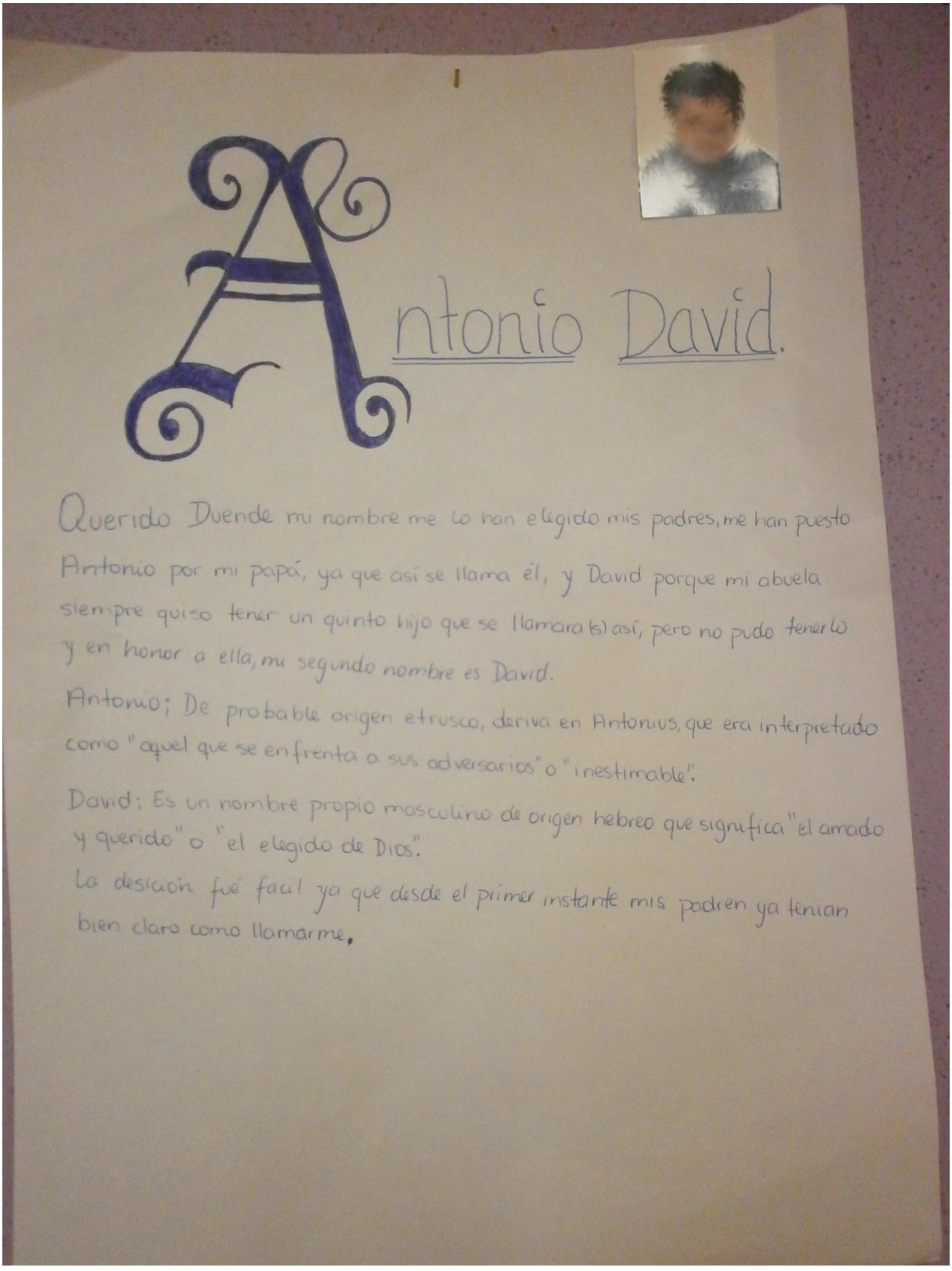


ANEXO 5 - HISTORIA DEL NOMBRE DE ANIA



(MAMA Y PAPA
LO PENSARON
MUCHO.
DIOSA DE LA LUNA)

ANEXO 6 - HISTORIA DEL NOMBRE DE ANTONIO



Antonio David.

Querido Duende mi nombre me lo han elegido mis padres, me han puesto Antonio por mi papá, ya que así se llama él, y David porque mi abuela siempre quiso tener un quinto hijo que se llamara(s) así, pero no pudo tenerlo y en honor a ella, mi segundo nombre es David.

Antonio; De probable origen etrusco, deriva en Antonius, que era interpretado como "aquel que se enfrenta a sus adversarios" o "inestimable".

David; Es un nombre propio masculino de origen hebreo que significa "el amado y querido" o "el elegido de Dios".

La desición fué facil ya que desde el primer instante mis padren ya tenian bien claro como llamarme.

ANEXO 7 – EL RINCÓN DE LOS NOMBRES

ANEXO 8 - CARTA 3

24 DE MARZO DE 2014

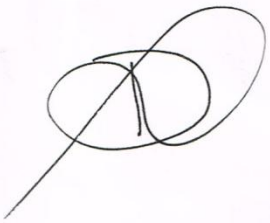
HOLA AMIGOS:

¿CÓMO OS LO HABÉIS PASADO EL FIN DE SEMANA? COMO VEÍS, YA OS HE DEVUELTO VUESTROS NOMBRES, SIENTO HABER TARDADO TANTO. ¿HABÉIS TENIDO MUCHOS PROBLEMAS SIN ELLOS? ¿CÓMO OS LAS HABÉIS ARREGLADO?

YA HE VISTO QUE ESTÁIS CONOCIENDO LAS HISTORIAS DE VUESTROS NOMBRES. GRACIAS POR PONER LA DE ANTONIO DAVID EN EL CORCHO, ¡ME HA GUSTADO MUCHO! POR CIERTO, ¿SABÉIS QUE EN EL COLEGIO HAY NIÑOS CON NOBRES MUY BONITOS COMO LOS VUESTROS?

¡AH! ¡SE ME OLVIDABA! ¿OS GUSTÓ MI REGALO?

UN BESO.



ANEXO 9 - TOCAYOS

ANEXO 10 - BUZÓN

ANEXO 11 - CARTA 4

1 DE ABRIL DE 2014

¡HOLA AMIGOS!

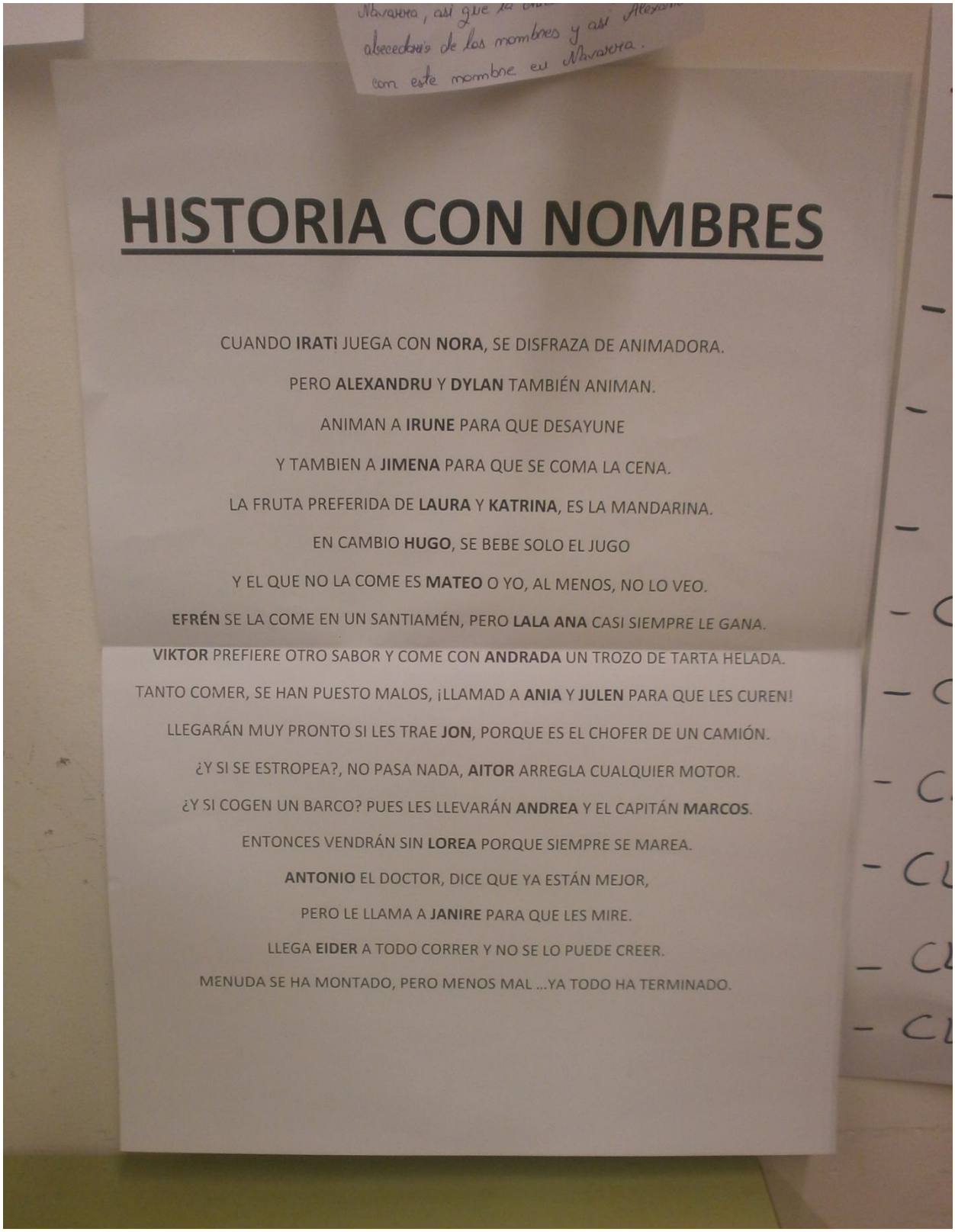
¿CÓMO ESTÁIS? ¡QUÉ COSAS MÁS CHULAS ESTÁIS HACIENDO! VEO QUE YA CASI TODOS HABÉIS TRAÍDO LAS HISTORIAS DE VUESTROS NOMBRES. ¡QUÉ BONITAS Y QUÉ INTERESANTES! ADEMÁS, VEO QUE ALGUNOS HABÉIS CONTRIBUÍDO ESCRIBIENDO VUESTRO NOMBRE EN ELLAS, O INCLUSO ESCRIBIENDO TODO. ¡MUY BIEN CHICOS! YO TAMBIÉN TENGO UNA HISTORIA PARA VOSOTROS. ESPERO QUE OS GUSTE.

¿HABÉIS ENCONTRADO MUCHOS TOCAYOS? YA HE VISTO QUE LES HABÉIS HECHO UNA VISITA Y OS HABÉIS SACADO UNA FOTO CON ELLOS. ¿LOS CONOCÍAIS?

POR CIERTO, GRACIAS POR EL BUZÓN, LA VERDAD QUE YA NO SABÍA DÓNDE DEJAROS LAS COSAS. ¿OS HABÉIS PUESTO UN NOMBRE? HE LEÍDO ALGO DE UNICORNIO, ¿ES ESE? MENOS MAL QUE OS HABÉIS PUESTO UNO, PORQUE UN DÍA CASI ME EQUIVOCO DE CLASE...

UN BESO

ANEXO 12 - HISTORIA CON NOMBRES



HISTORIA CON NOMBRES

CUANDO **IRATI** JUEGA CON **NORA**, SE DISFRAZA DE ANIMADORA.

PERO **ALEXANDRU** Y **DYLAN** TAMBIÉN ANIMAN.

ANIMAN A **IRUNE** PARA QUE DESAYUNE

Y TAMBIEN A **JIMENA** PARA QUE SE COMA LA CENA.

LA FRUTA PREFERIDA DE **LAURA** Y **KATRINA**, ES LA MANDARINA.

EN CAMBIO **HUGO**, SE BEBE SOLO EL JUGO

Y EL QUE NO LA COME ES **MATEO** O YO, AL MENOS, NO LO VEO.

EFRÉN SE LA COME EN UN SANTIAMÉN, PERO **LALA ANA** CASI SIEMPRE LE GANA.

VIKTOR PREFIERE OTRO SABOR Y COME CON **ANDRADA** UN TROZO DE TARTA HELADA.

TANTO COMER, SE HAN PUESTO MALOS, ¡LLAMAD A **ANIA** Y **JULEN** PARA QUE LES CUREN!

LLEGARÁN MUY PRONTO SI LES TRAE **JON**, PORQUE ES EL CHOFER DE UN CAMIÓN.

¿Y SI SE ESTROPEA?, NO PASA NADA, **AITOR** ARREGLA CUALQUIER MOTOR.

¿Y SI COGEN UN BARCO? PUES LES LLEVARÁN **ANDREA** Y EL CAPITÁN **MARCOS**.

ENTONCES VENDRÁN SIN **LOREA** PORQUE SIEMPRE SE MAREA.

ANTONIO EL DOCTOR, DICE QUE YA ESTÁN MEJOR,

PERO LE LLAMA A **JANIRE** PARA QUE LES MIRE.

LLEGA **EIDER** A TODO CORRER Y NO SE LO PUEDE CREER.

MENUDA SE HA MONTADO, PERO MENOS MAL ...YA TODO HA TERMINADO.

ANEXO 13 - CARTA 5

3 DE ABRIL DE 2014

¡HOLA AMIGOS!

¿OS GUSTÓ LA HISTORIA DE VUESTROS NOMBRES? YA HE VISTO QUE HABÉIS RODEADO CADA UNO EL VUESTRO. ESTÁIS HECHOS UNOS EXPERTOS YA.

COMO VEO QUE OS GUSTA MUCHO HACER LAS LETRAS Y JUGAR CON VUESTROS NOMBRES, OS HE TRAÍDO UN JUEGO NUEVO, UN BINGO DE LOS NOMBRES. ¿SABÉIS CÓMO SE JUEGA AL BINGO? YA ME CONTARÉIS QUÉ OS PARECE.

UN BESO

ANEXO 14 - INICIALES CON ARCILLA

ANEXO 15 - CARTA AL DUENDE

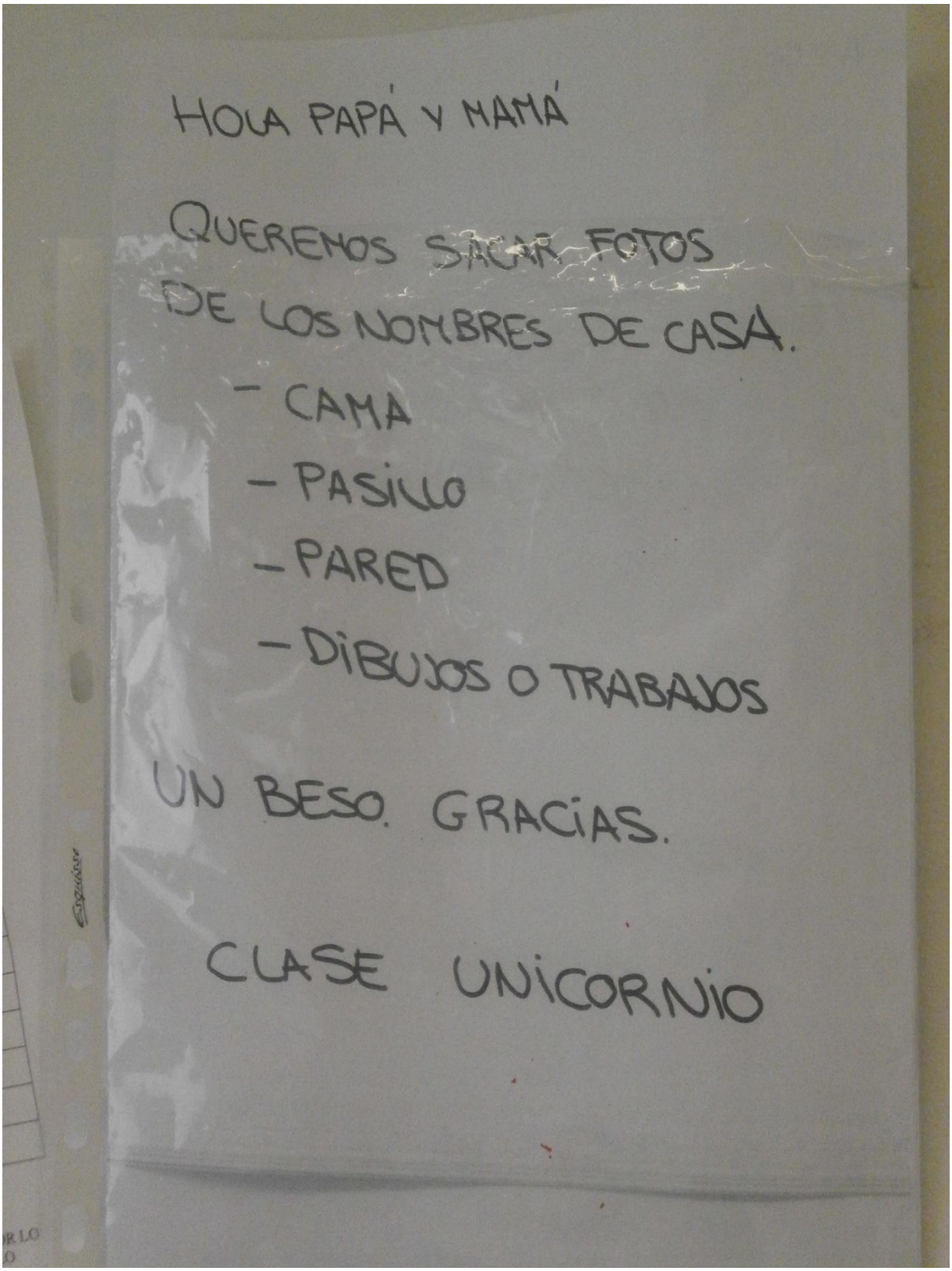
JUEVES, 3 DE ABRIL

HOLA DUENDE

SOMOS LOS AMIGOS DELA CLASE UNICORNIO, NOS HAS MANDADO LAS TARJETA PARA JUGAR AL BINGO PERO TODAS NO. ESTÁS UN POCO DESPITADO. QUEREMOS QUE NOS TRAIGAS LAS TARJETAS QUE FALTAN. SON LAS DE ALEX, MARCOS, EFREN, NORA, LAURA, MATEO Y ANTONIO.

HASTA MAÑANA DUENDE

ANEXO 16 - NOTA A LAS FAMILIAS (NOMBRES EN CASA)



ANEXO 17 - CARTA 6

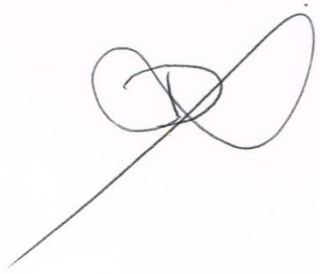
5 DE MAYO DE 2014

¡HOLA AMIGOS!

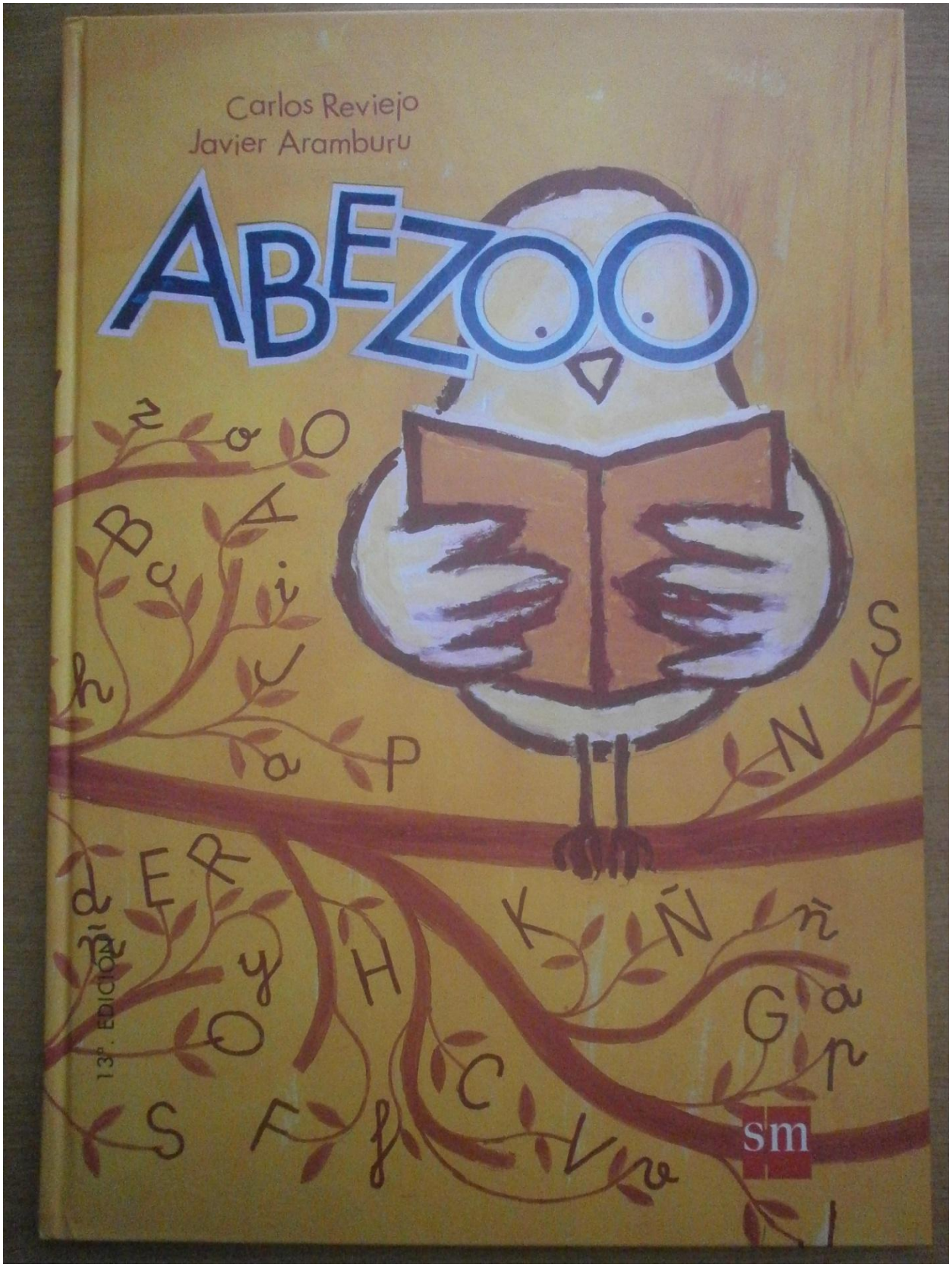
¿QUÉ TAL LAS VACACIONES? QUE HACE MUCHO QUE NO OS ESCRIBO. NO HE VUELTO A RECIBIR UNA CARTA VUESTRA, ASÍ QUE SUPONGO QUE YA NO OS FALTARÁ NINGUNA TARJETA DEL BINGO. ¿HABÉIS JUGADO MUCHO?

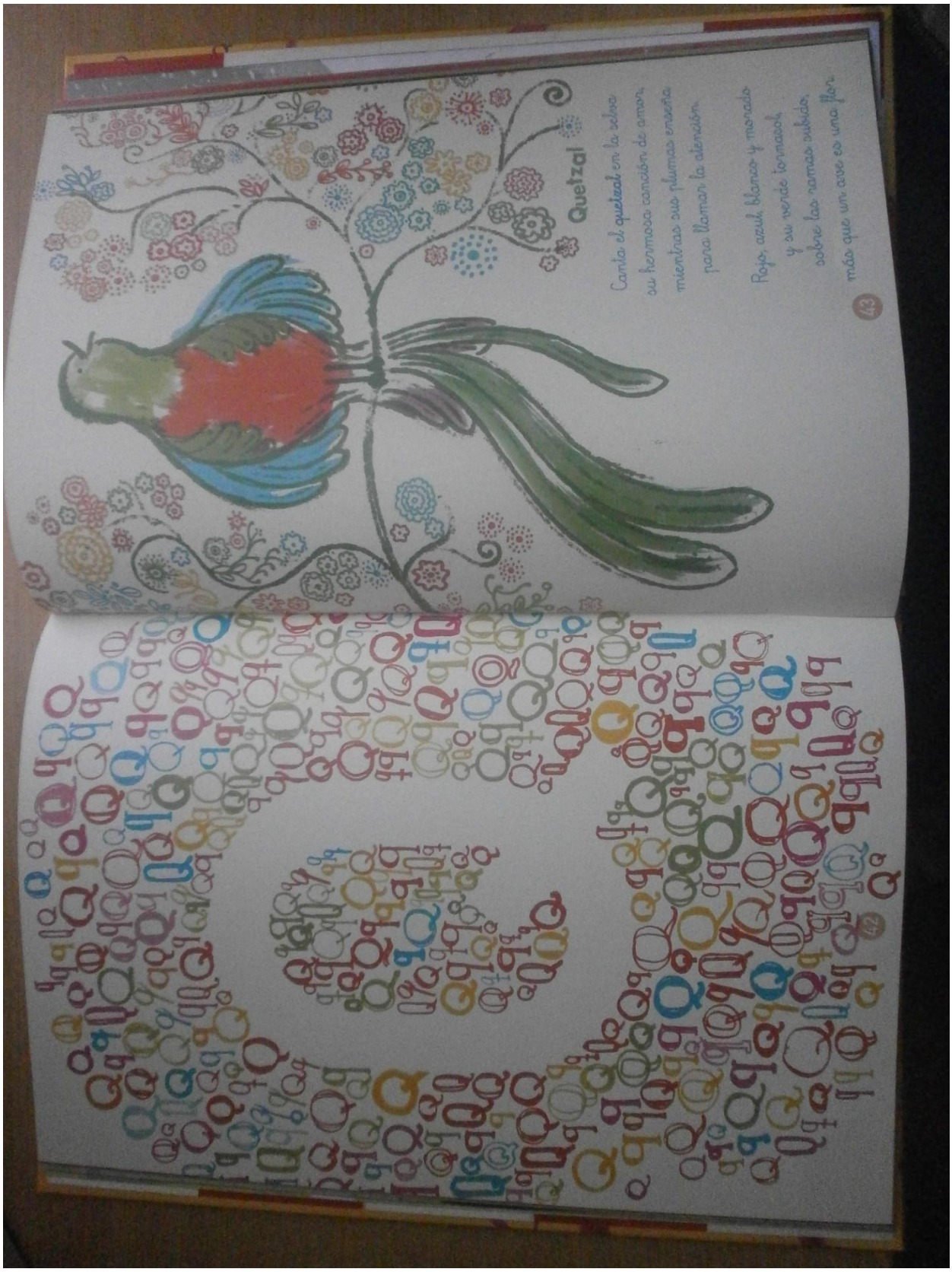
ME HE ENTERADO DE QUE LOS VIERNES A LA TARDE SOLÉIS IR A LA BIBLIOTECA DEL COLEGIO. ¿SABÉIS QUE CERCA DE AQUÍ, EN BERRIOZAR, HAY UNA BIBLIOTECA MÁS GRANDE? EL OTRO DÍA FUI Y ENCONTRÉ ESTE LIBRO, ESPERO QUE OS GUSTE. HABLA DE LAS LETRAS Y LAS INICIALES, COMO LAS QUE HABÉIS HECHO CON ARCILLA. LO ÚNICO QUE TENGO QUE DEVOLVERLO PRONTO A LA BIBLIOTECA, ASÍ QUE CUANDO LO LEÁIS, ¿ME LO PODÉIS DEJAR EN EL BUZÓN? ¡GRACIAS!

UN BESO. ¡HASTA PRONTO!



ANEXO 18 - LIBRO “ABEZOO”




Quetzal
Canta el quetzal en la selva
su hermosa canción de amor,
mientras sus plumas enseña
para llamar la atención.
Rojo, azul, blanco y morado
y su verde tornasol
sobre las ramas subido,
más que un ave es una flor.
43

ANEXO 19 - ABECEDARIO CON EL CUERPO

P

Q

R

S

T

U

V

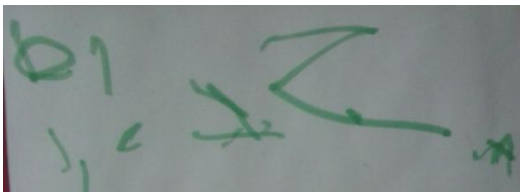
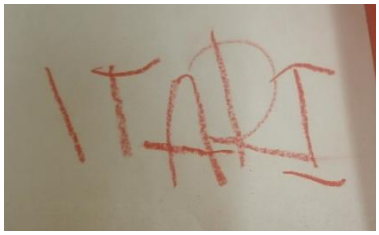
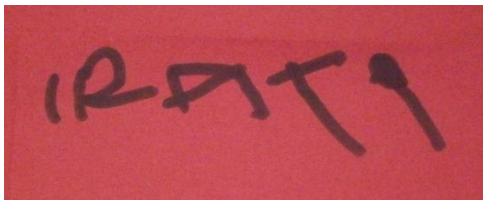
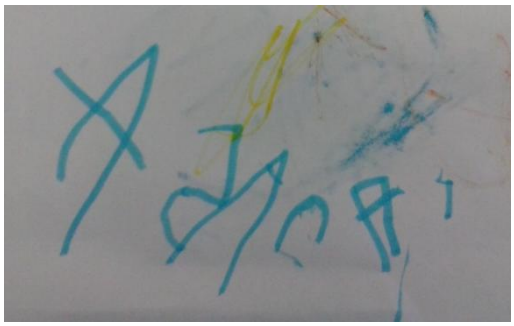
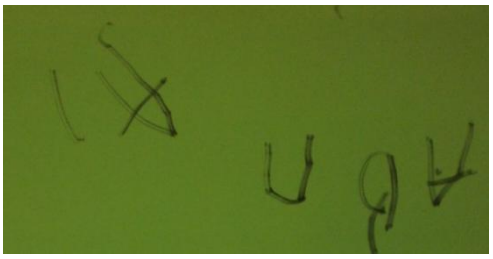
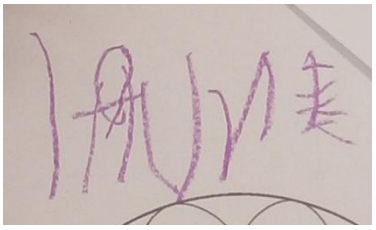
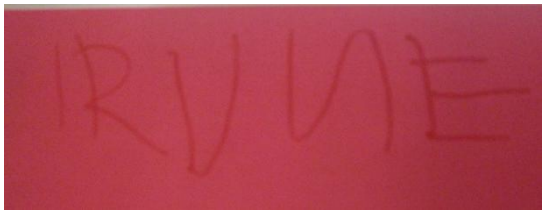
W

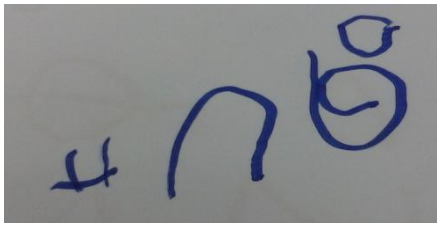
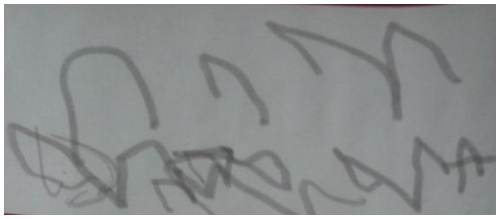
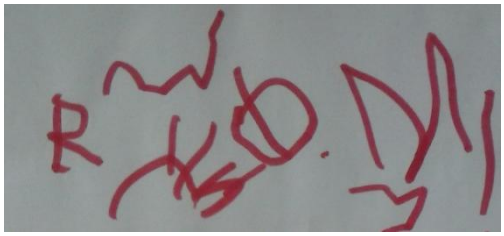
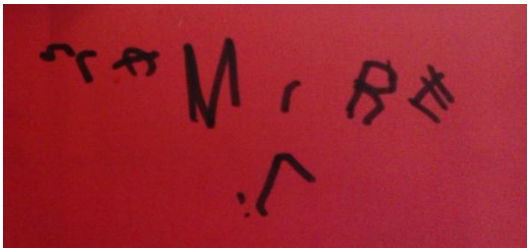
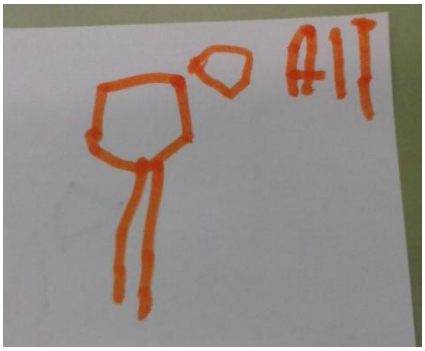
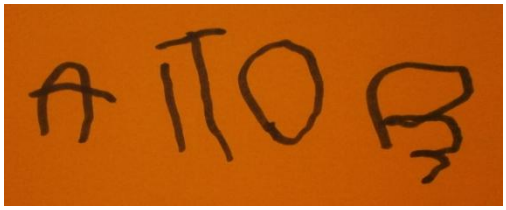
X

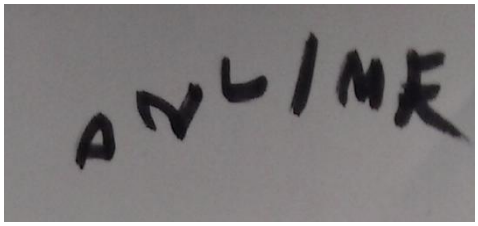
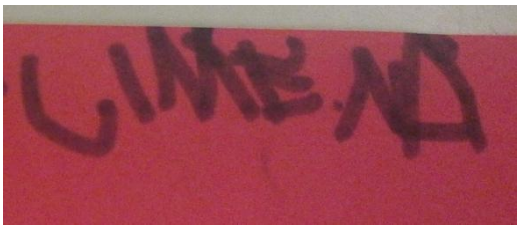
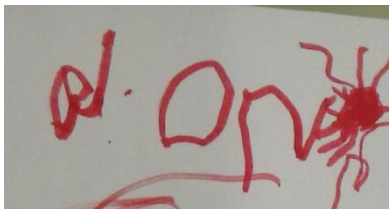
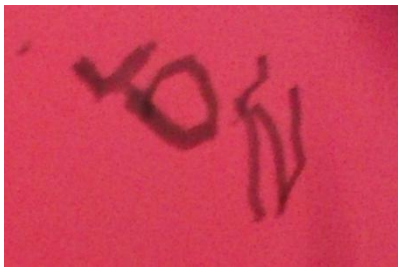
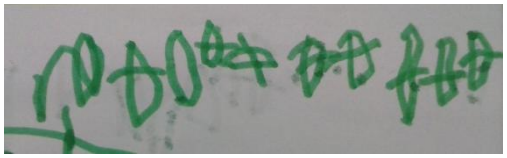
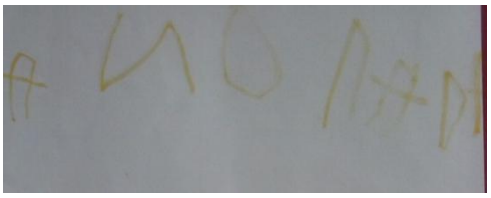
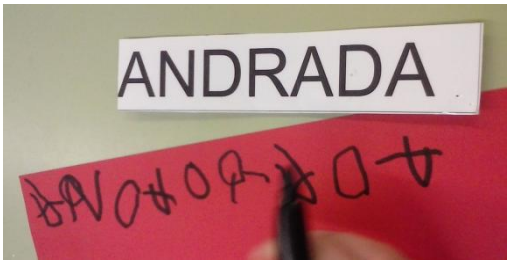
Y

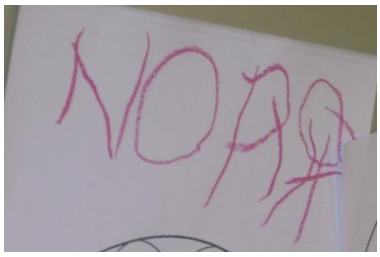
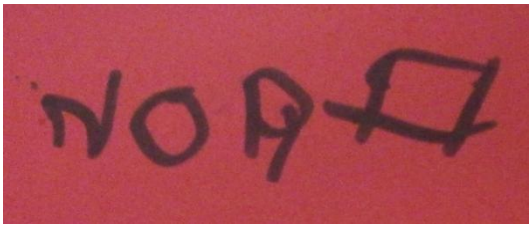
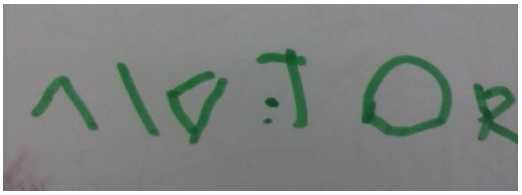
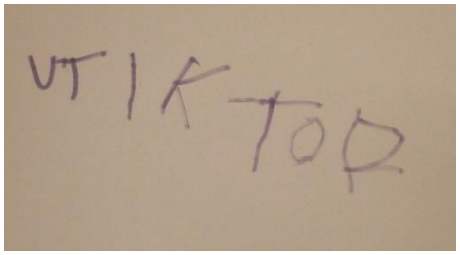
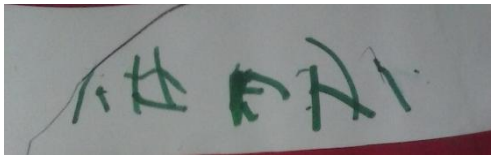
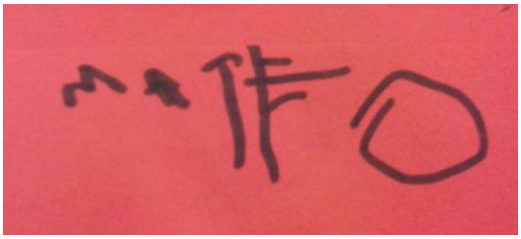
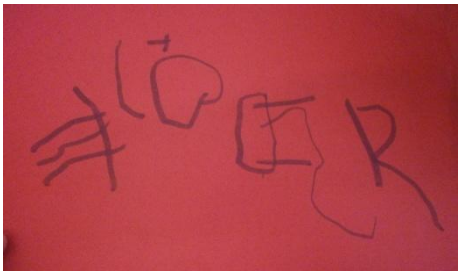
Z

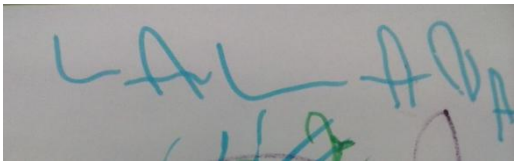
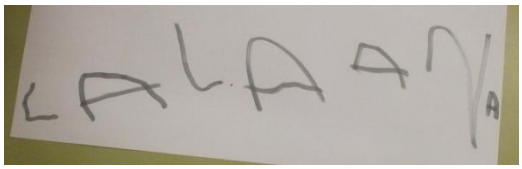
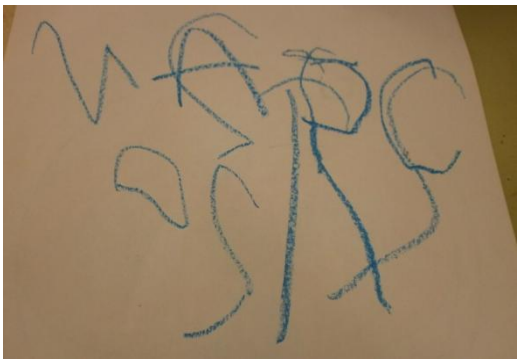
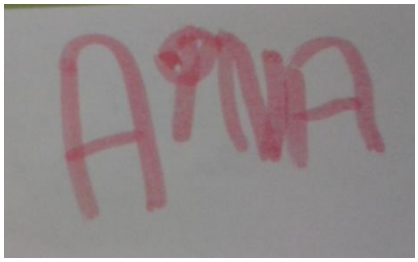
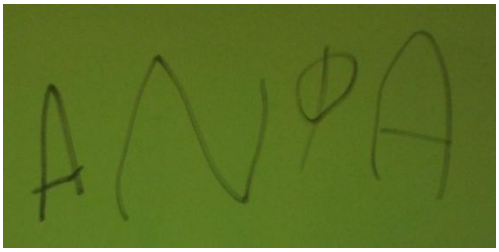
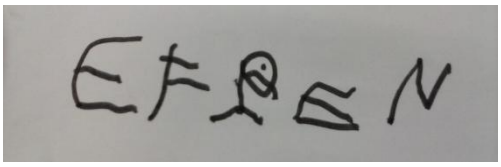
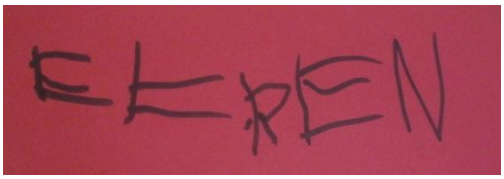
ANEXO 20 – EVOLUCIÓN EN LA ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

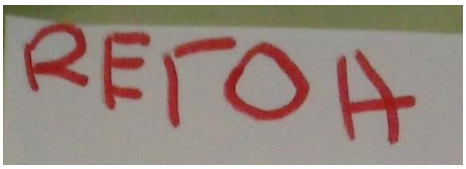
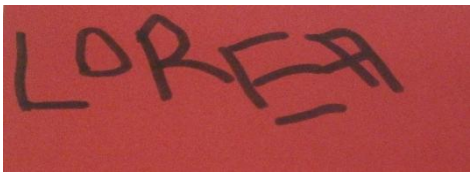
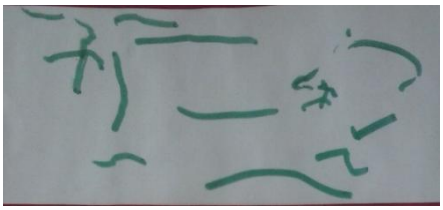
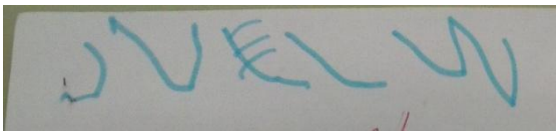
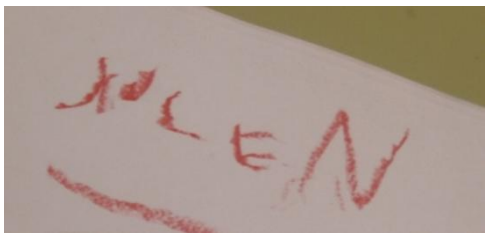
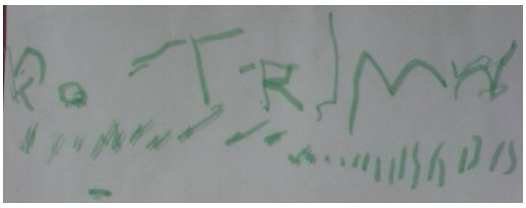
	ANTES DEL PROYECTO	**TRAS EL PROYECTO**
ANTONIO	 Con modelo. Presentaba muchas dificultades.	Con modelo. Presenta menos dificultades pero sigue necesitando mucha ayuda.
IRATI	 Sin modelo. Letras desordenadas.	 Sin modelo. Letras en orden.
LAURA	 Con modelo. Escribía todas las letras pero desordenadas y en espejo.	 Sin modelo. Letras ordenadas.
IRUNE	 Sin modelo. Escribe todas las letras ordenadas. La N la hace en espejo.	 Sin modelo. Mejora en la caligrafía pero la N sigue haciéndola en espejo.

HUGO	 Con modelo.	 Sin modelo.
DYLAN	 Con modelo. Tendía a realizar la misma grafía continuamente.	 Con modelo hace todas las letras. Sin modelo ya escribe algunas: D, Y, N…
JANIRE	 Con modelo. Aunque muestra iniciativa, necesita ayuda.	 Con modelo. No necesita nuestra ayuda.
AITOR	 Con modelo (para asegurarse). Escribía todas las letras pero desordenadas.	 Sin modelo. Hace todas las letras y ordenadas.

JIMENA	 Sin modelo. Escribía todas las letras pero desordenadas y la J era más bien una L.	 Sin modelo. Escribe todas las letras ordenadas y la J ya empieza a parecerse más.
JON	 Con modelo.	 Sin modelo.
ANDRADA	 Sin modelo escribía continuamente estas grafías (como una A cerrada).  Con modelo añadía alguna letra más.	 Con modelo. Escribe todas las letras aunque repite algunas. La A ya no la hace cerrada. Sin modelo hace varias A y D.

NORA	 Sin modelo. Dificultad para hacer la R.	 Sin modelo. Sin muchos avances.
VIKTOR	 Con modelo. V al revés y dificultad para hacer la K.	 Sin modelo. Escribe todas las letras en orden y son legibles.
MATEO	 Con modelo. Presenta dificultades.	 Sin modelo.
EIDER	 Con modelo. Escribe la E y con las demás presenta dificultades.	 Con modelo. Escribe todas las letras.

LALA ANA	 Sin modelo. Se le olvidaba siempre una A.	 Sin modelo. Ya escribe las dos A del medio e intenta separar los nombres.
MARCOS	 Con modelo. Requiere de ayuda por nuestra parte.	 Con modelo y sin ayuda prácticamente. Sin modelo hace algunas letras: M y S.
ANIA	 Sin modelo. Escribía siempre AINA.	 Sin modelo. Letras ordenadas.
EFRÉN	 Sin modelo. Dificultad para hacer la R.	 Sin modelo. Mejoría en la R.

LOREA	 Sin modelo. Escribe todas las letras pero desordenadas. La L la hace en espejo.	 Sin modelo. Letras ordenadas y L del derecho.
ALEXANDRU	 Con modelo. Presentaba muchas dificultades.	Con modelo. Mucha más soltura.
JULEN	 Sin modelo. Escribía todas las letras pero no las ordenaba bien.	 Sin modelo. Letras ordenadas y mejoría en la E y la N.
KATRINA	 Sin modelo se limita a hacer rayas. Con modelo necesita ayuda por nuestra parte. Presenta dificultades.	Con modelo escribe sola todas las letras. Sin modelo se aventura a escribir algunas: K, A…