

# Una visita con invitación: ¿por qué no convertirla en un proyecto de trabajo?

M<sup>a</sup> TERESA LLAMAZARES PRIETO  
M<sup>a</sup> DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS

Dpto. de Filología Hispánica y Clásica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de León (España)

---

## 1. Introducción

### 1.1 Objetivo general

El objetivo de la experiencia que vamos a describir fue trabajar un tipo de texto –en este caso una invitación– en Educación Infantil: creemos en la posibilidad de producir textos escritos en este nivel educativo. En este artículo, trataremos de argumentar la afirmación que acabamos de hacer y describir pormenorizadamente cómo llevamos a cabo este proyecto de trabajo.

### 1.2 Punto de partida

Aprovechando una sugerencia de las maestras de nuestros hijos (que, en ese momento, cursaban Educación Infantil 4 años), planteamos la posibilidad de visitar la Facultad de Educación de León por tres razones. Una, porque es el centro donde imparten clase las dos autoras, lo que respondía a la demanda de las maestras (relacionada con el trabajo de los progenitores); dos, por la cercanía del colegio y la facultad, de manera que el desplazamiento se podía hacer, y de hecho así se hizo, andando; y tres, porque tenía el aliciente añadido de conocer el lugar donde estudian las “profesoras de prácticas” que pasan unos tres meses en varias clases del colegio.

Salir del aula para conocer otros lugares es, siempre, una experiencia enriquecedora, pero, además, se presentaba una ocasión para que los niños usaran el sistema de escritura de una manera funcional, como el instrumento de comunicación que es. Primero los niños recibirían una invitación para hacer la visita y posteriormente ellos podrían, recíprocamente, invitar a alguien a su clase, para lo que necesitarían escribir una invitación. Así se lo propusimos a las maestras encargadas de las tres aulas de 4 años, quienes aceptaron encantadas el reto.

Posteriormente, se añadió otro colegio que también visitó la Facultad de Educación, en este caso con un grupo de Educación Infantil de 5 años.

### 1.3 Marco conceptual

El trabajo con textos en Educación Infantil está directamente relacionado con la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. Convendría fijar las coordenadas de lo que entendemos por leer y

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 60/3 – 15/11/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

*Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)*



escribir. Consideramos que leer es COMPRENDER un texto y escribir es PRODUCIR un texto. Esta declaración, aparentemente simple implica que:

1) Tanto la lectura como la escritura son actividades cognitivas que requieren pensamiento reflexivo. Si solo trabajamos los aspectos mecánicos del lenguaje escrito (como son el descifrado en la lectura y la copia o la transcripción de lo que otros dicen en la escritura) los niños no pensarán y escribir y leer no tendrá mucho sentido, porque se leerá o se escribirá "cuando lo manda la maestra". Habría, consecuentemente, una forma de escribir, propia de los escribanos que se limitaría a transcribir lo que otros dictan, frente a otra forma de escribir que exige reflexión y en la que se elabora lenguaje escrito, como los escritores. Dos concepciones distintas de las que no se puede decir que una sea previa a la otra (Maruny et al., 1997).

2) Se puede leer y escribir desde los 3 años, incluso antes, aunque en distinto grado; no es una cuestión, por tanto, de saber o no saber, sino de cuánto y cómo se sabe leer y escribir. Podemos poner al alcance del niño de Educación Infantil el lenguaje escrito en toda su complejidad, usando textos. Lo que variará será el grado de construcción que los niños de diferentes niveles alcancen, pero estaremos experimentando los aspectos comunicativos, funcionales, significativos del lenguaje escrito teniendo en cuenta que el texto es la unidad de lenguaje escrito con significado y sentido propios, de modo que, al usarlos, el aprendizaje del lenguaje escrito adquirirá significación y sentido. (Maruny *et al.*, 1997).

Esta forma de entender los conceptos de lectura y escritura comporta también un cambio en la concepción de la enseñanza del lenguaje escrito, porque aprender a escribir no puede ser solo aprender a transcribir, a codificar, ni aprender a leer puede ser solo aprender a descifrar. Tradicionalmente, la escuela ha empezado por el código: primero las vocales, luego las consonantes para poder formar así sílabas, palabras y, como mucho, emplear esas frases en palabras, partiendo de que el niño, cuando llega a la escuela no sabe nada y hay que enseñárselo todo; y suponiendo, además, que aprende pasito a pasito, primero una letra, luego otra, etc. Es cierto que, en los primeros niveles de escolaridad, hay que abordar el aprendizaje de las letras y que el aprendizaje del código de desciframiento y transcripción forma parte del aprendizaje de la lectura y de la escritura. Pero no tenemos por qué separarlo ni hacerlo previamente porque, a escribir y a leer, se aprende escribiendo y leyendo textos, textos que los niños han visto en muchos sitios, de manera natural, antes de ir a la escuela y que hacen que tengan sus propias ideas acerca de lo que es leer y escribir. No es cierto, por tanto, que los niños no sepan nada acerca del lenguaje escrito cuando llegan al colegio, como han demostrado Ferreiro y Teberosky (1979), Tolchinsky (1993), Maruny et al. (1997), entre otros.

Ahora bien, aunque defendamos que la entrada en lo escrito se haga recurriendo al uso de textos, paralelamente habría que trabajar, de manera explícita y clara, el sistema de codificación que cualquier usuario de un sistema de escritura alfabética debe aprender. Pero es aconsejable hacer el abordaje del sistema de escritura desde el texto por ser más motivador y significativo (Ribera, 2008).

La sociedad, el mundo que rodea al niño, usa textos diferentes para comunicarse. Si nosotros llevamos esos textos al aula y trabajamos con ellos, estaremos proporcionando al alumnado conocimientos y procedimientos muy consistentes para comprender y producir textos complejos (con grados muy diversos, los mismos que nos encontramos en el alumnado cuando se empieza a trabajar desde la letra). Pero, paralelamente, plantearíamos actividades que sirvan para el aprendizaje del sistema alfabético de representación escrita de nuestra lengua, así como de otras características propias del lenguaje escrito

(léxico, ortografía, construcciones sintácticas...). La diferencia es que así estamos planteando un marco significativo, un contexto en el que leer y escribir tienen un sentido (se escribe o se lee para hacer la lista de lo que necesitamos, para contar noticias, para invitar a alguien, para dar un aviso...) y no se trata sólo de actividades que se hacen porque lo pide la maestra: estamos promoviendo el uso del sistema de escritura de una manera funcional, esto es, estamos usando el lenguaje escrito como lo que es, un instrumento para la comunicación.

He aquí dos concepciones de cómo se aprende el lenguaje escrito:

- Una, la acumulativa (o aditiva) que considera que el aprendizaje del lenguaje escrito es una línea en la que, partiendo de cero, se van añadiendo conocimientos (hoy una letra, la semana que viene otra, luego juntar letras...).
- Otra, la constructivista, en la que el lenguaje escrito se aprende por construcción progresiva del significado del sistema alfabético y sus usos en nuestra sociedad. Se podría representar no ya con una línea recta, sino con una espiral en la que el lenguaje escrito se va trabajando en círculos cada vez más amplios que incluyen mayores posibilidades comprensivas y expresivas (Maruny *et al.*, 1997).

En un aula de Educación Infantil se pueden producir textos, dentro de un contexto comunicativo y teniendo en cuenta las posibilidades de aprendizaje del alumnado, a condición de que sea el docente el que haga de escribano, ejerciendo éste un papel de soporte para que el alumnado pueda hacer y aprender lo que por sí solos no serían capaces de realizar (Ribera 2008).

## 2. Descripción

### 2.1 Contexto socio-cultural

La experiencia se llevó a cabo en tres aulas de Educación Infantil (4 años) del colegio público La Palomera, en un aula de Educación Infantil (5 años) del colegio público Luis Vives (ambos en la ciudad de León) y en la Facultad de Educación de la Universidad de León. Cuando, después de poner en marcha el proyecto con los niños de 4 años, la profesora de un aula de Educación Infantil de 5 años del C.P. "Luis Vives" quiso visitar la Facultad de Educación con su alumnado, decidimos extenderlo también a los niños de esa aula, lo que nos permitiría ver las diferencias de producción del mismo texto entre niños de 4 y de 5 años. Como hemos dicho líneas arriba, el aprendizaje se asemeja a una espiral: un mismo contenido se puede trabajar en 4 y 5 años, lo que variará serán las posibilidades comprensivas y expresivas.

### 2.2 Participantes

Las personas que participaron en la experiencia fueron:

- M<sup>a</sup> José Nespral Álvarez, Candelas Gómez Sánchez y Mercedes Tejerina Lerones maestras tutoras, respectivamente de las clases de 4 (años) A, B y C del C.P. "La Palomera".

- Pilar Gallego Couto, maestra tutora de la clase de 5 (años) C del C.P. "Luis Vives".
- Las dos autoras de este artículo, en calidad de profesoras de la Facultad de Educación, pertenecientes al área de Didáctica de Lengua y la Literatura.

Las tareas asignadas a las mismas fueron las siguientes:

Tareas de las profesoras de la Facultad:

- Elaborar, con el beneplácito del Decano de la Facultad, la invitación inicial, hacerla llegar a los colegios y guiar la visita en la Facultad de Educación.
- Facilitar información y orientaciones para plantear las sesiones en la que se trabajaría con el texto (características del texto, producción y escritura del texto).
- Facilitar información sobre las características propias del texto que se va a producir, información imprescindible para el docente a la hora de planificar su enseñanza.

Tareas de las maestras:

- Desarrollar un conocimiento para familiarizarse con el texto: identificar los elementos del texto que se ha recibido.
- Llevar a los niños a la Facultad de Educación.
- Dirigir la planificación oral de la invitación que producirán los niños.
- Escribir al dictado de los niños.
- Corregir lo escrito al dictado.
- Observación y seguimiento de los niños en la producción individual del borrador.
- Editar la invitación.
- Llevar un "cuaderno de bitácora" con el fin de anotar todas aquellas observaciones del proceso dignas de comentario: intervenciones de los niños, errores, errores inteligentes, impresiones, etcétera.

## 2.3 Proceso

Las tareas que acabamos de enumerar se distribuyeron en tres fases: una fase de planificación, una fase de realización y una fase de evaluación (representada, en este artículo, por el punto 3. Reflexión crítica).

### 2.3.1 Fase de planificación

Como decíamos en la introducción, este proyecto surge a raíz de la propuesta que hacemos para que los niños de Educación Infantil (4 años) del C.P. "La Palomera" visiten la Facultad de Educación. Posteriormente se incorporarían también los niños de un aula de 5 años del C.P. "Luis Vives". Esta visita era una situación real que nos brindaba la posibilidad de usar, de forma natural, un texto, una invitación: los niños recibirían una invitación y ellos, posteriormente, podrían producir (nótese que no decimos *escribiñ*, recíprocamente, otra invitación. La colaboración de las maestras, su práctica para resolver problemas, sus

acertadas observaciones, su capacidad para anticiparse a los momentos en que pudieran surgir dificultades han sido imprescindibles, como es obvio, para llevar adelante el proyecto.

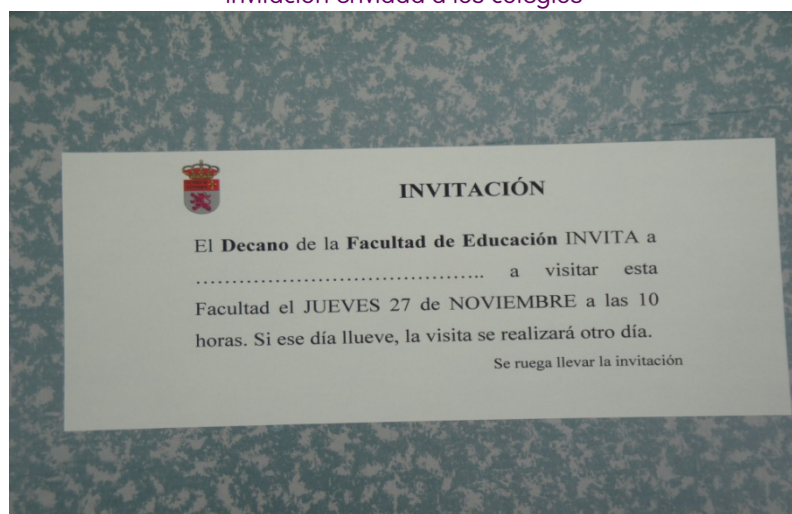
El manejo y la producción de invitaciones era una ocasión para que los niños se aproximaran al sentido de un escrito y de su uso, sin pretender, en absoluto, que las invitaciones que ellos pudieran producir fuesen correctas por lo que respecta al uso del sistema de escritura. En la fase de planificación, elaboramos un documento en el que facilitamos a las maestras información y orientaciones para plantear las sesiones prácticas en las que habrían de producir el texto. Se trataba de aclarar qué se pretendía, cuál era el objetivo, y, además, se describían los pasos que íbamos a dar.

### 2.3.2. Fase de realización

La fase de realización incluyó los siguientes pasos:

- Se solicita al decano de la Facultad de Educación que cursara un modelo de invitación con unas determinadas características: debería tener formato rectangular (como un tarjetón), color amarillo suave, en un papel más grueso de lo normal (sin llegar a ser cartulina); queríamos que figurara el escudo de la Universidad de León y la palabra invitación en un lugar bien visible. Además, destacamos algunas palabras como Decano, Facultad de Educación o la fecha de la visita. Dejamos unos puntos suspensivos para poner a mano el nombre de cada niño o el de la maestra.

Figura 1  
Invitación enviada a los colegios



- En los colegios, se recibe una *invitación* para visitar la Facultad de Educación. El conserje lleva a cada clase un sobre (que había llegado por correo ordinario) que contenía todas las invitaciones: una para cada niño y otra para la maestra. Las maestras dan importancia al hecho de recibir una carta y crean un ambiente de intriga para que los niños formularan hipótesis (la carta es para nosotros, lo pone aquí, ¿quién nos habrá escrito?, ¿dónde lo dirá?, ¿para qué nos escribirán?... ) e interaccionaran como se muestra en el siguiente ejemplo:

Maestra: *-Hemos recibido una carta... ¿de quién será?*  
Niños: *-Será de Papá Noel... O de los Reyes Magos... O viene de los buzones... Igual es una carta que tenemos que ir... Será del señor que está en el dibujo (por el sello)*

- Se desarrolla un conocimiento para la familiarización con el texto: identificación de sus elementos característicos. Se abre el sobre, se saca el contenido y la maestra anuncia que es una invitación. Ya tenemos el tipo de texto con el que se va a trabajar. Ahora se trata de identificar las principales características de este texto concreto, empezando por el receptor: cada niño reconoce su nombre y recoge su invitación. Cuando todos la tienen en la mano, la maestra empieza a leer con el fin de ir identificando los elementos que contiene, dando ocasión a los niños para que formulen nuevas hipótesis: señala y lee la palabra invitación, ¿quién nos invitará? ¿a qué nos invitarán? ¿cuándo?... Es el momento de leer la invitación y detenerse en elementos clave como Decano, Facultad de Educación y fecha. De esta manera se están trabajando:
  - ✓ Contenidos comunicativos: emisor (¿de quién viene la invitación? ¿quién hace la invitación?), el receptor (¿para quién es?), el mensaje (¿qué dice o qué pretende?, ¿qué día?, ¿a qué hora?), el formato. En días sucesivos, cuando se recuerda que van a ir a la Facultad de Educación, se recuerdan estos elementos.
  - ✓ Contenidos o elementos lingüísticos: los niños reconocen su nombre, y se trabajan otros como Decano, Facultad de Educación (vocabulario), invitación, fórmula utilizada para hacer la invitación.

Esta manera de trabajar implica poner en marcha una "interpretación a partir de índices textuales" (Maruny, 1997). Por otra parte, venimos manteniendo que para enseñar el sistema de escritura habría que partir del texto. Este sería uno de los momentos: mientras se va leyendo, tenemos muchas ocasiones de hablar sobre el código (Decano empieza por d, como David, invitación acaba como León...). De hecho, un niño identificó perfectamente el número 10 (horas) ("aquí pone diez") que hacía referencia a la hora de la visita y otro niño dijo "aquí pone once", señalando la ll de "Se ruega llevar la invitación", lo que constituye un error inteligente.

M: -Hemos recibido una invitación de la Universidad. ¿A qué nos invitarán?

Niños: -Igual a comer en un comedor que hay allí... Es una carta para ir a la Universidad... Nos invita Papá Noel, el director... Igual nos invita alguna profe... Puedo enseñarles un poco: los ascensores, el comedor o cómo trabajan...

Cuando ya la maestra ha leído la invitación, los niños recuerdan algunos datos:

Niños: -Nos invita el Decano de la Facultad de Educación... Nos invita a una fiesta... Nos invita a ver el colegio... Nos va a enseñar todas las cosas que hay allí.

Al día siguiente, la maestra recuerda que han recibido una carta:

Niños: -Es una invitación... Del Decano de la Universidad... De Veterinaria... No, de Educación... ¿Cuál es esa Facultad? ¿La de las profesoras? Pues igual vemos a mi mamá.

- Se hace la visita. Las autoras esperan a los niños a la puerta de la Facultad de Educación y se les pide la invitación. Cuando ya están todos dentro del vestíbulo, el Decano les da la bienvenida y comienza la visita que duró unos 45 minutos. Durante el recorrido, se fueron encontrando con otro tipo de textos en los que se hizo hincapié, fundamentalmente carteles y los rótulos de las puertas.
- Se les propone invitar a alguien a su clase, igual que les han invitado a ellos a visitar la Facultad de Educación. Al día siguiente, se recuerda quién estaba en la Facultad, qué vieron, qué fue lo que más les gustó, qué hicieron allí... lo plasman en un dibujo y se les propone invitar a alguien a su clase. Ya hemos provocado la situación comunicativa en la que se necesita una invitación.

M: -¿Os acordáis quién nos invitó a la Universidad?

Ns: -Tere... Tere y Loly...

M: -¿Quién nos mandó la invitación?  
 Ns: -El Decano... Estaban Tere y Loly... Loli y Tere.  
 M: -Podíamos invitarlas a nuestra clase. ¿A qué las podíamos invitar?  
 Ns: -A hacer cuentos... A jugar...  
 M: -¿Las invitamos entonces para que vengan? ¿Os gustaría?  
 Ns: -Claro que sí... Sí, sí.

- Se manejan otras invitaciones. Cada género discursivo ha ido adquiriendo una serie de características en función del uso que, socialmente, se ha hecho de ellos, de manera que, para poder producir un texto se deben ver, observar, analizar aquellos que han escrito otras personas y que corresponden a los saberes sociales que una comunidad ha ido conformando. Por ello, para producir una invitación, los niños necesitan ejemplos; manejar otras invitaciones, en las que se vuelve a repasar los contenidos comunicativos de este tipo de texto (¿Quién realiza la invitación? ¿Cuál es el motivo de la invitación? ¿Qué día y hora? ¿Qué formato tiene?)

En este momento del proceso, no interesa tanto trabajar contenidos lingüísticos pero sí podemos comprobar si en esos modelos que hemos manejado aparece o no la palabra invitación y cómo.

- Planificación oral del texto. Estamos en un punto en que, de una forma absolutamente natural, hemos creado la situación de escritura y hemos establecido la finalidad correspondiente: como a nosotros nos han invitado a visitar un lugar, nosotros vamos a invitar, de la misma manera, a alguien a que venga a nuestra clase. Planteamos a los aprendices una tarea en la que tienen que resolver varios problemas: tienen que decidir qué quieren decir, a quién se lo quieren decir y cómo lo van a decir. Dicho de otra manera: ahora se trata de producir los elementos de la situación de interacción que se identificaron en 2 y que se han vuelto a repasar en el punto anterior. O lo que es lo mismo:
  - ✓ Contenidos comunicativos: quién invita, a quién se invita, para qué le invitamos, qué día y a qué hora. Además, deben decidir qué forma y color quieren que tenga el soporte y dónde y cómo ponen la palabra *invitación* (en el centro, a un lado, de forma vertical... como vieron en las invitaciones manejadas).
  - ✓ Contenidos o elementos lingüísticos: de momento no es necesario detenerse en los elementos gráficos del código, pero sí en aquellos que proporcionan coherencia y cohesión al texto; se atiende, sobre todo, al desarrollo del texto, a la elección de las palabras, etc. Por ejemplo, a la pregunta ¿quién invita? es posible que una de las primeras respuestas sea *nosotros*, pero deben ser más explícitos en la identificación.

Esta planificación oral del texto es sobre todo un ejercicio de negociación: la maestra plantea la pregunta y, como habrá numerosas respuestas, deben llegar a un consenso.

M: -¿Qué debemos poner en la invitación?  
 Ns: -Un escudo... Nombre del niño... De cuando van... Nombre del Decano...  
 M: -¿A quién queréis invitar?  
 Ns: -A mi prima María... A mi hermano... Al Decano... A mi prima Sara...  
 M: -A ver, chicos, si ellos nos invitaron a nosotros, ahora ¿quién les invita a ellos?  
 Ns: -Los niños... Las niñas... Nosotros  
 M: -¿Quiénes somos nosotros?  
 Ns: -Los de cuatro... Los de Mercedes... Los niños y niñas de 4 años...  
 M: -¿Y a quién invitamos ahora nosotros, a ellos también? ¿O a más gente?  
 Ns: -Sí, a ellos... A Loly... O a Tere  
 M: -¿Y a qué podemos invitarles?  
 Ns: -A jugar... A trabajar con nosotros... Para que vean nuestras cosas... A conocer el cole...



M: -*Allí leímos nuestras adivinanzas, ¿os acordáis? Entonces, ¿qué pueden hacer ellas cuando vengan?*  
 Ns: -*Juguetes...*  
 M: -*Si son profesoras, ¿qué pueden hacer?*  
 Ns: -*Enseñarnos... Contarnos cosas muy importantes... Trabajar con nosotros... Conocer nuestros nombres...*  
 M: -*¿Y qué nos gusta mucho a los niños que nos cuenten?*  
 Ns: -*¡Cuentos!... Sí, el de Caperucita.*  
 M: -*Bueno, ¿qué día las invitamos?*  
 Ns: -*El jueves... El viernes... El domingo*  
 M: -*¿El día 27 os parece bien? Si ellas pueden, vendrán ese día. Mirad, esta invitación es la que nos mandaron, ¿cómo es?*  
 Ns: -*Rectangular*  
 M: -*¿Qué color os gustaría que tuviera la que vais a hacer vosotros?(dicen muchos colores)*  
 M: -*¿Y qué forma queréis que tenga?*  
 Ns: -*Cuadrada... Circulada... Rectángulo... Redonda... Triángulo... Circular*  
 M: -*¿Y dónde queréis que escribamos la palabra invitación?*  
 Ns: -*Debajo del todo... Arriba del todo... Arriba... En el medio...*

- Dictado de los niños a la maestra. La maestra escribe en el encerado mientras le dictan los niños. Venimos manteniendo a lo largo de todo este artículo que habría que partir del texto para, desde él, enseñar el sistema de escritura. Este es el momento de hacerlo: mientras se va escribiendo el texto, la maestra dispone de constantes ocasiones para provocar interacciones en las que se habla exclusivamente del código; y los niños, lejos de decir, *no sé*, se ponen a pensar y a discutir cómo se puede escribir tal o cual palabra o expresión. Además debe conseguir un ritmo lento de dictado con el fin de que los niños perciban que está haciendo una copia exacta de lo que le dictan. Pongamos ejemplos de algunas consignas:

- ✓ ¿Cómo se escribe invitación? Empieza por I, como Isabel, ¿qué letra viene ahora?
- ✓ ¿Y luego ¿qué pongo?;
- ✓ ¿Cómo puedo escribir los niños?...
- ✓ Díctame letra por letra...
- ✓ Dictadme poco a poco que no puedo escribir tan rápido como habláis...

Son los niños los que crean el texto en grupo, pensando, intercambiando ideas para producir el texto que dictan a la maestra con el fin de que sea ésta la que lo escriba gráficamente, la que haga aquello que ellos no pueden hacer.

- Reelaboración y corrección de lo escrito en el encerado. La maestra va leyendo (mientras señala) lo escrito en el encerado para comprobar si hay que corregir, añadir o cambiar algo. Es otro momento para incidir en los contenidos lingüísticos. Después de repasarlo una o dos veces, se borra y cada niño debe elaborar su borrador.

La opción de borrar o no borrar el texto del encerado es una decisión que debe tomar la maestra en función de sus objetivos. Si se borra, los niños demostrarán el grado de interiorización conseguido; si no se borra, lo tendrán como elemento en el que apoyarse. En este caso se decidió borrarlo porque queríamos ver qué eran capaces de hacer los niños.

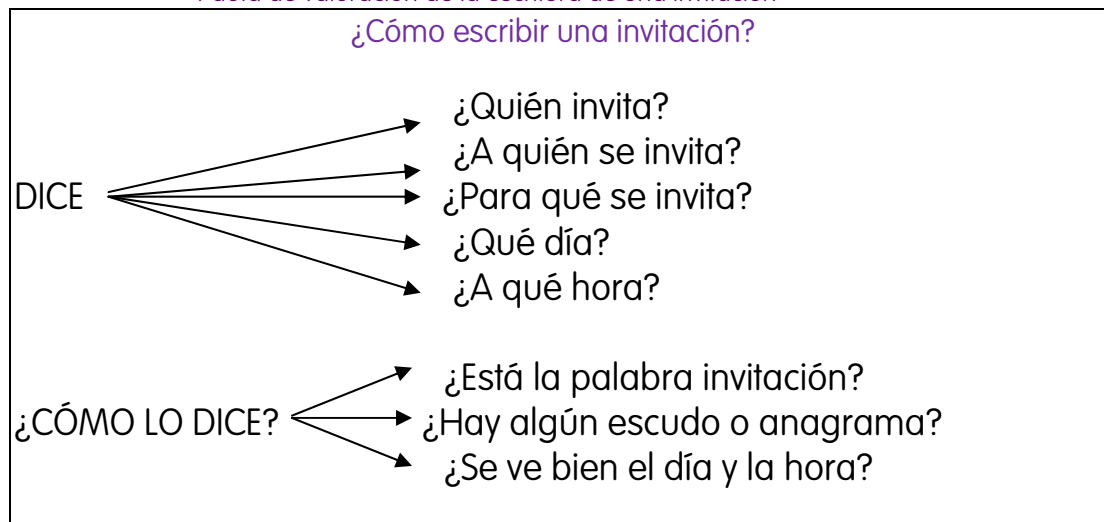
- Elaboración individual del borrador y corrección del mismo. En la clase de 5 años, la maestra decidió que elaboraran las invitaciones en grupo: se hicieron cuatro grupos y cada grupo decidió quién iba a escribir la invitación con la colaboración del resto de los miembros del



equipo. En las clases de 4 años, cada niño, elaboró, según sus posibilidades, su invitación, en una hoja en blanco.

Para poder editar la invitación, se hicieron aquellas correcciones que la maestra entendía que el niño o el grupo podría conseguir con un poco de ayuda, correcciones que respondían a la siguiente pauta de valoración:

Figura 2  
Pauta de valoración de la escritura de una invitación



- Edición de la invitación. Cuando la maestra consideró que los niños podían pasar a limpio su producción, les proporcionó el papel con el formato acordado o elegido para que trasladasen ahí lo que habían elaborado en su borrador. Es necesario que la maestra edite también la invitación porque la gran mayoría de las invitaciones de los niños de 4 años eran ilegibles, como no podía ser de otra manera. Pero no nos interesa tanto el producto final cuanto el proceso que los niños han seguido.

Se hicieron llegar las invitaciones a sus destinatarios: los niños de 5 años invitaron al Decano a visitar el colegio y los niños de 4 años invitaron a las autoras de este artículo a visitar su clase y a contarles un cuento. Así se hizo y el proceso quedó, de esta manera, cerrado.

Figura 3  
Invitación producida por un grupo de niños de 5 años: escritura alfabética

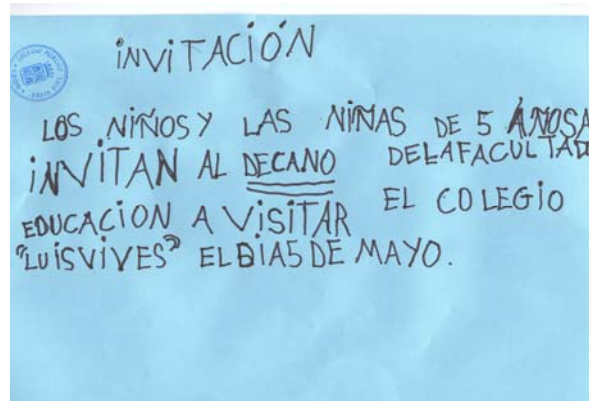


Figura 4  
Invitaciones producidas por niños de 4 años: escrituras indiferenciadas / diferenciadas

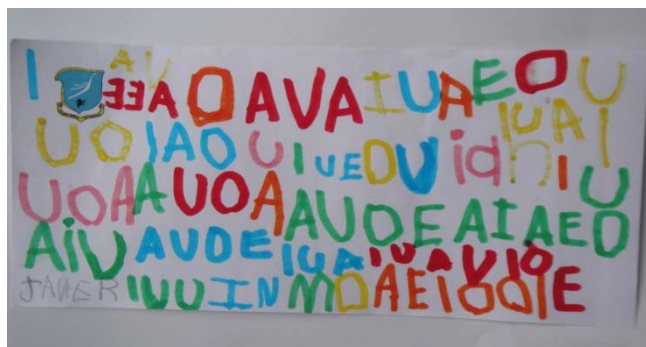
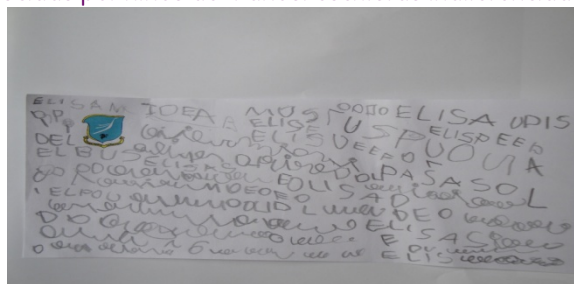
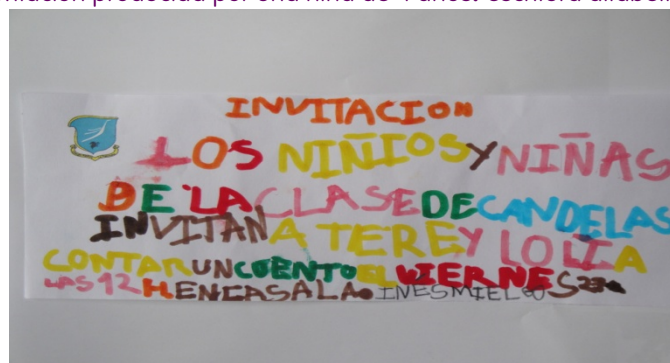


Figura 5.  
Invitación producida por una niña de 4 años: escritura alfabética.



### 3. Reflexión crítica

El pensamiento reflexivo, necesario para llevar a cabo procesos de lectura y escritura, se inicia desde el primer momento en que los docentes invitan a los niños a formular hipótesis acerca del texto recibido (contenidos comunicativos). Los niños de estas aulas no saben descifrar completamente, pero sí conocen muchas letras por lo que pueden localizar en el texto algunas palabras a partir del uso de índices y otros procedimientos (interpretación a partir de índices textuales), es decir, es una "lectura" anterior al descifrado que está sujeta a una serie de ayudas que le permitan al niño compensar sus carencias. En este caso, la ayuda viene de un lector experto que aporta información necesaria, estimula el reconocimiento de indicadores, aclara vocabulario...

Uno de esas ayudas que se brindan consiste en la observación y análisis de otros textos que pertenecen al mismo género discursivo, momento en el que el educador se convierte en un mediador entre los saberes culturales y los aprendices (Ribera, 2008).

El uso del "dictado al experto o al adulto" nos brinda otra situación en la que el niño toma contacto con el lenguaje escrito en toda su complejidad y que estimula el aprendizaje de las características del mismo. Aunque no es el momento de hablar de las ventajas que conlleva esta técnica (Ribera, 2008), nos parece relevante destacar que el dictado al adulto emerge como un instrumento que permite no colapsar las capacidades expresivas de los alumnos: los niños de estas edades sí tienen la capacidad de planificación oral del texto que se va a escribir, pero no todos tienen la capacidad de escritura material del mismo.

Trabajando como se ha descrito, estaríamos atendiendo a las cuatro condiciones educativas básicas para la adquisición de una lengua (Willis, 1996), que son:

- a) la exposición a un input variado y asequible;
- b) el uso de la lengua que es objeto de enseñanza y aprendizaje;
- c) la motivación para dicho uso;
- d) la instrucción sobre las características de la lengua.

La enseñanza de la lectura y la escritura será más efectiva cuanto más y mejor proporcione al alumnado estas cuatro condiciones, pero esta efectividad, sin embargo, se reducirá si los niños no han sido previamente preparados para la instrucción, el uso, la motivación y la exposición. Esta preparación es una labor que se puede y se debe llevar a cabo antes de la enseñanza de la lectura y la escritura y durante la misma.

Por otra parte:

- Se ha conseguido una actitud favorable para el conocimiento al proponer textos auténticos y contextualizados.
- Se ha previsto una secuencia lógica de los contenidos. Además de fijar la secuencia inicial, ha habido continua comunicación entre las docentes universitarias y las docentes de Educación Infantil., para desarrollar cada uno de los pasos (consignas posibles, resultados esperables, qué hacer y qué no hacer...).
- Se ha acercado el lenguaje escrito al niño sin limitarse al conocimiento del alfabeto y de las características de las letras, sino basándonos en las propiedades básicas de un texto.

## 4. Conclusiones

Producir textos en Educación Infantil no sólo es posible, sino necesario: partir del texto como unidad base de la enseñanza de la lengua es uno de los principios que comparten aquellos especialistas interesados en la perspectiva constructivista de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito.

En la experiencia que hemos descrito, se han puesto en marcha tareas de comunicación al centrarse en el significado y no en aspectos formales de la lengua, lo que da sentido al aprendizaje del sistema de escritura y favorece en los alumnos el deseo de aprenderlo. También se han utilizado tareas de apoyo lingüístico, cuando se ha trabajado el código para proporcionarle al alumnado el instrumento lingüístico necesario para la realización del texto, utilizando para ello la técnica del “dictado al adulto”.

Además, todos los alumnos han experimentado lo que conlleva leer y escribir cuando han participado en los procesos de comprensión y producción del texto y han tenido ocasión de observar cómo el docente utiliza la lectura y la escritura.

Tres vías se abren a partir de esta experiencia:

- El uso de diferentes textos, siguiendo la metodología indicada: partir de una situación real que reclame el uso de ese texto –funcionalidad del texto–.
- El análisis y la comparación de las producciones de los niños. En nuestro caso, tenemos recogidos las invitaciones producidas por los niños de 4 y de 5 años. La relación entre el producto obtenido y las interacciones docente-niño y entre iguales aportaría datos muy significativos (¿qué saben los niños?, ¿qué estrategias utilizan para la escritura de su texto?, ¿qué ayuda puede prestarle el maestro para que dé un paso más?...), teniendo en cuenta que la consecución del objetivo propuesto –producir un texto– no debe medirse por la longitud del mismo ni por la calidad lingüística, sino por el trabajo lingüístico efectuado, por los desplazamientos discursivos que han permitido la transformación de la actividad oral en enunciación escrita.
- Cooperación universidad-colegios con el fin de construir conocimiento sobre la práctica, orientación actual de la investigación en didáctica de la lengua. Se trataría de partir de la práctica para elaborar un marco teórico que ayude a interpretar esa práctica, analizando las teorías implícitas y orientando la misma práctica. Buscamos un conocimiento didáctico que se origina en el análisis de la práctica y revierte en ella para darle sentido (Camps, 2001).

## Referencias bibliográficas

- CAMPS, A. (coord.) (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona: Graó.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.
- MARUNY, L. et al. (1997): *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*, Barcelona: Centro de publicaciones del MEC y Edelvives, 3 volúmenes.
- RIBERA, P. (2008): *El repte d'ensenyar a escriure. L'inici de la producció de textos en Educació Infantil*, Valencia: Perifèric edicions.
- RIBERA, P. y RÍOS, I. (1998): “La planificación oral del texto escrito: una propuesta para Educación Infantil”, en *Textos*, 17, pp. 20-31.
- RUIZ BIKANDI, U. (1995): “El habla que colabora con la lengua escrita”, *Textos*, 5, pp. 7-19.
- TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona: Antropos.
- WILLIS, J. (1996): *A framework for task-based learning*, Essex: Longman.