

Las escrituras de las distintas parejas corresponden a muy distintos niveles: desde escrituras pre-silábicas con pseudo-letras (8), con escaso control de cantidad (6), etc. hasta escrituras alfabéticas casi completamente correctas (12).

La calidad gráfica es asimismo muy diversa.

Producciones muy correctas desde el punto de vista de construcción del texto, pueden darse con grafías deficientes (1, 3, 6, 8). Buenas producciones, pueden, sin embargo, ser mejoradas claramente en cuanto a la construcción (11).

XDVVDA  
AV PAOR

AUINO ML  
VAEAO P  
AIAO ANIL

AAUAVOL AVAT  
ABSAVAND  
AUTS

AVOPOPOCAVOPA  
LAOIOANOT OAOAT

PAO TPGA  
PAPRETELA

ACMA FETION  
CATA TCNABEOPA  
ATANCUNTES CUANTANCAUMBAU.

ACRAVAOA  
ALNUAVOATO VAVO

DI JOUS 21 DE MAI DE 1992  
MIRELA  
ELISABET

EL BARSA AGUANAT

AKPAU IONAKANNEZ  
OAP APV OAPADUM EAP PAF



REAAH  
MAAC  
ARCEVAE

T2 2 V S P U 4 2  
A2 A

AUNAT, ALBARSA  
ALBARSA BAFEUNBOL  
ALONDRES

IBIA MOL TAGEN ABEURA AL BARSA

**Actividad:** Escritura individual de la Carta a los Reyes Magos. Previamente se ha acordado el encabezamiento (Queridos Reyes de Oriente) y la identificación del nombre y domicilio del niño que escribe la carta. Se trata de un texto enumerativo, resuelto de distintas formas:

**Nivel:** 1.º de Ciclo Inicial.

### TRANSCRIPCIÓN CORREGIDA

1. Estimats Reis de l'Orient.

Jo em dic Anna xxxxxx. Visc a Hostalric (pueblo), nº 6.  
M'agrada la xxxx i el xxxx i els llibres de cole i la nina xxxx.  
Adéu Reis. Anna.

2. Estimats Reis de l'Orient.

Jo em dic Marta xxxx, i m'agradaria que em portessiu regals.  
Adeu Reis  
xxxxxxxx (nombre de los juguetes)  
xxxxxxxx  
xxxxxxxx Marta

3. Estimats Reis de l'Orient.

Marina, visc a Massanes (pueblo) i vull  
xxxxx xxxxxx xxxxx xxxxx  
xxx xxx  
Reis Marina.

4. Estimats Reis de l'Orient:

Em dic Dani, carrer Sant Jordi, número deu.  
M'agradaria (que) em portessiu:  
xxxxx  
xxxxx  
Em despedixo. Dani xxxxxx.

### TRADUCCIÓN

1. Queridos Reyes de Oriente:

Yo me llamo Anna xxxx vivo en Hostalric, nº 6. Me gustaría la xxxxxx y la xxxx y el xxx y los libros de cole y la muñeca xxxx.  
Adiós Reyes Anna.

2. Queridos Reyes de Oriente:

Me llamo Marta xxxx xxxx y quisiera que me trajeran regalos.  
Adiós Reyes.  
xxxxx  
xxxxx  
xxxxx Marta.

3. Queridos Reyes de Oriente.

Marina. Vivo en Massanes (pueblo) y quiero  
xxxxx, xxxxx, xxxxx, xxxxx  
Reyes. Marina.

4. Queridos Reyes de Oriente:

Me llamo Dani, calle Sant Jordi, número diez.  
Me gustaría que me trajeseis:  
xxxxx  
xxxx....  
Me despido. Dani xxxx.

**Observad:** A pesar de ser un texto simple y trabajado, se advierte gran diversidad: en las fórmulas de despedida, en la propia identificación —nombre sólo, uno o dos apellidos—, en la información del domicilio. Todos viven en pequeños pueblos, pero algunos mencionan sólo el pueblo y otros incluyen la calle y el número... sin el pueblo; o el pueblo y el número... sin la calle. También aparece diversidad en la fórmula de enumeración: lista vertical, yuxtaposición, coordinación...



estimats reis de l'orient  
 jo em dic maria  
 heic e ustabic n.6 ma  
 pcedre le rosaura i la  
 faces res i el mariu  
 de le hauri i els llibres  
 de cab i le mira bea  
 me ~~bea~~. deu reis

~~MARIA~~

estimats reis de l'orient  
 ja em dic maria  
 anellorada arque  
 i ma gradaria que  
 em putesit rosals  
 deu reis

la rosaura  
 un jule  
 els llibres de la joanel

~~MARIA~~

ASTIMAS REIS DE L'URIA  
 TIAMPIC DANI  
 CARESAN JORDI NUMARO  
 DEU

ESTIMATS REIS DE L'ORIENT:  
 MARINA VIC MASSANAS I VUI  
 CUCO-PASEO CUTXET CUIETA  
 ROSAJA  
 PLM MICUS

REIS MARINA

MAGRADARIA N PURTESIU  
 GIBAN  
 SIBU  
 CENROI  
 ALGASTIDANGOCU  
 LESCLEOR  
 UNTRANSFORME  
 LORCO  
 DRSMON  
 ALGAST ELL DACLABRABRESA

AM DASPDEXU  
~~DANI JUSTIA~~

## ¿DE LA DIFERENCIA A LA DESIGUALDAD?

La diversidad entre los alumnos es enorme y puede traducirse en desigualdad de oportunidades frente a la escolarización. Pueden, incluso, convertirse en diferencias definitivas si no hacemos una acción positiva para igualar las oportunidades de todos los alumnos en el acceso a la cultura escrita.

La escuela puede intentar compensar en parte estas diferencias. O no. Depende de lo que hagamos.

En nuestras escuelas, la mayoría de actividades propuestas a los niños eran idénticas para todos en el mismo momento. Se evaluaban únicamente en términos de «bien» o «mal». Muchos niños se aburrían: podían hacer mucho más que «eso». Si un niño no acertaba la respuesta en una actividad, se enfrentaba a otra similar con lo que podía, fácilmente, volver a meter la pata. Y así, hasta que se decidía proponerle actividades diferenciadas para ayudarlo, supuestamente, a madurar. Estas actividades consistían en desmenuzar y repetir incansablemente la misma actividad en la que había fracasado. Aunque estamos simplificando mucho, nosotros trabajábamos más o menos así.

De esa forma, las diferencias individuales se convierten en clara desigualdad de oportunidades de acceso a la educación. El «café para todos» —la misma actividad, del mismo modo, en el mismo tiempo, con la misma evaluación— mantiene intactas las diferencias y, al evaluar, la escuela se limita a certificar, una y otra vez, que las diferencias de origen comportan desigualdades.

## EDUCAR EN LA DIVERSIDAD Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA

En nuestra experiencia de estos últimos años, trabajando a partir del pensamiento del niño, sigue habiendo niños con dificultades importantes en lectura y escritura, por supuesto. Los ritmos de aprendizaje son muy distintos de unos a otros. Leer y escribir son actividades cognitivas muy complejas, de las más complejas imaginables, como veremos más adelante. Hay niños que tardan mucho o, simplemente, que no alcanzan a poder leer y escribir. Nos referimos tanto a alumnos de educación especial, con los que también trabajamos conforme a esta propuesta, como a los niños de integración o, asimismo, a los que necesitan apoyos complementarios de todo tipo, con los que empezamos a experimentar estas ideas, al principio, antes de llevarlas al aula ordinaria.

No es éste el lugar de discutir la existencia ni el origen de las dificultades de lectura y escritura. Lo que afirmamos es que ambas tareas son, sobre todo, una actividad cognitiva, que requieren, básicamente, pensamiento reflexivo. Escribir es mucho más que un problema gráfico, así como leer es mucho más que reconocer

letras. Lo fundamental es que el niño piense y que la escuela le ayude a construir su pensamiento de acuerdo con los objetivos educativos.

Si nos enfrentamos a una tarea incomprensible, se produce un bloqueo mental. Si no entendemos lo que se nos pregunta o se nos pide —como sucede en un país cuyo idioma desconocemos o en una materia que ignoramos completamente— no podemos actuar. La única respuesta es «no comprendo» o, sencillamente, «no sé». ¿No es ésta la situación que se crea con buena parte de las actividades escolares de enseñanza de la lectura y la escritura?

Partir del pensamiento infantil no hace milagros, pero facilita enormemente la educación y la enseñanza. Dejan de decir «no sé» y se ponen a pensar cómo escribir, cómo reconocer una palabra. Aparece una motivación desconocida hasta entonces. Pueden pensar y su reflexión es entendida y estimulada.

Especialmente, los profesores, al tratar con niños con dificultades, adquieren algo nuevo. Por una parte, mayor tranquilidad: entienden lo que sucede en la mente del niño ante la escritura, y están seguros de que el niño está dando de sí todo lo que puede dar. Y, además, está claro qué es lo que hay que trabajar con cada alumno: lo que es capaz de hacer y, aún mejor, cuál será el próximo paso en su aprendizaje. Un niño que no preste atención al sonido de la palabra, deberá concentrarse en la palabra y comprobar que lo que está escrito tiene que ver con el sonido de la palabra. Es cuestión de tiempo. Un niño que asigna vocales a cada sílaba, debe darse cuenta de que hay más sonidos que las vocales: que las palabras se escriben con más letras. Es cuestión de trabajar eso y darle tiempo.

Entretanto, pueden escribir y leer: periódicos, revistas, folletos, libros...; pueden aprender vocabulario, manejar máquinas de escribir, imprentas y ordenadores; ver la diferencia entre lo oral y lo escrito; pueden aprender las diferencias entre una receta de cocina y una poesía, y muchísimas más cosas.

Por otra parte, las actividades del aula permiten una mayor diversidad de realizaciones. Si la tarea es, por ejemplo, re-escribir una noticia o un cuento, habrá alumnos que pondrán sólo una serie de nombres de los personajes o de las acciones que les parecen más importantes. Esos nombres podrán ser escritos con criterios muy distintos de elaboración. Otros escribirán el título, más o menos elaborado. Otros construirán un texto completo. En la misma clase, puede haber niños que escriban cualquier letra —importando únicamente su número y diversidad— y niños que se planteen problemas ortográficos sofisticados, o la separación correcta de las palabras, o el uso de la puntuación, o si lleva o no [h] la palabra hombre.

Todos trabajan reflexivamente. Todos hacen lo que pueden (de eso se encarga el profesor, que les conoce). Cada uno es evaluado según sus posibilidades y a cada uno se le reconocen los logros conseguidos. Nadie tiene por qué aburrirse ni sentirse desbordado.

Definitivamente, cuando los profesores que trabajan así, deben explicar, a sus compañeros, las ventajas de esta propuesta, eligen dos argumentos fundamentales:

- Mucha mayor motivación y grado de reflexión de todos los alumnos. «La clase hierve.»
- La diversidad de los alumnos no es ningún obstáculo. Incluso es ideal para trabajar en grupos pequeños, porque estimula la discusión y la reflexión.

### **¿APRENDIZAJE PRECOZ? ¡NO!**

Nuestra propuesta acerca de que los niños pueden escribir y leer ya desde el inicio de la escolaridad, no debe confundirse con una propuesta de acelerar el aprendizaje o de estimular el aprendizaje precoz.

Los métodos tradicionales tienden a retrasar el aprendizaje del lenguaje escrito. Hemos comprobado cómo los niños de cuatro años pueden aprender mucho más que las vocales: algunos incluso pueden aprender a escribir correctamente. Afirmamos que no tiene ningún sentido frenar o retrasar el aprendizaje de estos niños.

Pero no planteamos acelerar el proceso ni aspirar a que todos los alumnos aprendan precozmente a leer y a escribir.

Cada uno tiene su ritmo, su experiencia previa distinta, su tipo de motivación ante la escolaridad, su nivel de adaptación a la situación escolar. Las situaciones que proponemos en el aula ni suponen ni exigen que todos los alumnos las respondan al mismo nivel. Pero, al escribir, todos aprenden a escribir y nadie se siente abrumado por una tarea imposible: todos pueden responder, aunque cada respuesta sea diferente.

### **¡ATENCIÓN! NO ESCOLARIZAR LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Es cierto que proponemos trabajar el lenguaje escrito desde los tres años de edad. No sólo es posible, como hemos experimentado y mostrado. Resulta que los alumnos de Educación Infantil se lo pasan estupendamente y aprenden un montón de cosas interesantes.

Pero ¡cuidado!, la Educación Infantil no tiene como objetivo que los niños aprendan conocimientos escolares propios de la Educación Primaria.

Los niños de tres, cuatro, cinco años no deben estar todo el día pegados al pupitre, escribiendo y leyendo. La Educación Infantil posee unas características propias, que distinguen las escuelas infantiles de las escuelas primarias.

La inclusión de estas edades en las escuelas primarias lleva consigo, demasiado a menudo, una excesiva «escolarización» de los niños en detrimento de lo específico de la educación infantil: el juego, la comunicación oral y corporal, la relación afectiva, los hábitos de cuidado personal, etc.

Sería un error apoyarse en nuestra propuesta para defender una mayor exigencia «escolar» a los niños pequeños. Debemos estimularles, ofrecerles la posibilidad de acceder al lenguaje escrito, pero no atormentarles, ni clasificarles, ni exigirles, a todos, unos conocimientos iguales.

## Capítulo 8

# Motivación: escribir y leer tiene sentido

### **LA PREDISPOSICIÓN HACIA EL APRENDIZAJE**

Al inicio de la escolaridad, en Educación Infantil, es frecuente ver a alumnos con grandes dificultades de adaptación a la situación escolar. Les resulta extraño manejarse en grupos amplios, pueden sentirse perdidos o amenazados, responder con inhibición o agresividad. Puede que las tareas y consignas del profesor les resulten incomprensibles porque, en casa, nunca se les pidió algo parecido. Puede que se mantengan en un mundo egocéntrico o familiar y no puedan interesarse por las cosas que la escuela les propone: el mundo exterior, otras realidades personales y familiares. Puede que estén acostumbrados a estar en un ambiente en el que no se les tiene en cuenta ni se les pide nada especial.

Hay niños que no hablan, por temor, o que no usan el lenguaje para comunicarse: no están acostumbrados a que se les preste atención, no saben que lo que dicen puede ser importante para los que le rodean. No han aprendido lo básico en comunicación: el ritmo conversacional de escuchar y hablar, de ser comprendido y de reaccionar frente a lo que comprende de lo que el otro dice. Del mismo modo, hay niños que no han experimentado el valor comunicativo del lenguaje escrito: que lo escrito puede ser importante, interesante, emocionante. Que lo que ellos escriban puede causar emoción y satisfacción en el otro. Estas son experiencias que, si no se dan en casa, debe proveer la escuela.

Los niños deben aprender a mirar y a escuchar, es decir, deben ser mirados y escuchados atentamente. Deben acariciar y ser acariciados, hablar y que se les hable

personalmente, ser comprendidos para que puedan comprender. Deben experimentar el deseo de agradar, de ser apreciados, lo que sólo aprenden cuando agradan y son apreciados. El deseo de agradar lleva a la imitación, a fijarse en lo que el profesor les pide, a hacer el esfuerzo de intentar las tareas, nuevas, que en la escuela se le proponen continuamente.

Además, para aprender, deben aceptar que no saben o que no saben lo suficiente. Que pueden ser ayudados o ayudar a otros. Que aprender significa esfuerzo, una cierta frustración, perseverancia, tolerar las decepciones... cuando el resultado no es el imaginado o el deseado. Que otros niños son distintos: tienen más o menos facilidad que él para contentar al profesor.

Tales son los requisitos de la tarea de aprender. Se traducen en actividades, en la escuela, del orden de mirar, hablar y escuchar por parte del profesor y del niño. En lo que atañe al lenguaje escrito, suponen actividades de contacto con lo escrito: mirar, tocar, hablar de los libros, revistas, materiales escritos de todo tipo. Y explicar, leer, escribir por parte del profesor y del niño.

A partir de ahí, se trata de estimular y mantener la motivación para el aprendizaje continuo. La motivación ni es innata ni es eterna: debe ser estimulada y mantenida.

### **PODER ES QUERER: EL PROFESOR Y LA AUTOESTIMA DEL ALUMNO**

Una tarea demasiado fácil se hace monótona, aburrida. Una tarea demasiado difícil, asusta e inhibe. Los niños deben sentirse capaces de abordar con éxito la tarea que les proponemos. La medida del éxito la da, especialmente, la respuesta de los adultos ante el resultado del esfuerzo del niño, es decir, la evaluación.

La conciencia de fracaso puede adquirirse muy tempranamente si la respuesta que el niño obtiene es de rechazo. En muy poco tiempo, un niño puede aprender que lo que hace no agrada nunca, ni es valorado. La motivación está estrechamente relacionada con la autoestima y el autoconcepto académico, y éstos son enseñados por el profesor y por los otros adultos y niños que se relacionan con el aprendiz.

Si al evaluar el trabajo del niño comparamos el resultado obtenido con la imagen mental de lo que pretendíamos conseguir idealmente, estamos siempre clasificándole según un criterio externo, comparativo, estadístico. Un alumno «bueno» siempre es «bueno» y el «malo» siempre lo será, aunque se esfuerce. Eso se aprende muy rápido.

En cambio, si consideramos el esfuerzo realizado y el progreso conseguido con relación al estado inicial, un niño siempre puede ser valorado positivamente.

La motivación, para que crezca, requiere evaluaciones positivas. Una evaluación positiva, sin embargo, no es conformista. No es positivo que cualquier cosa sea evaluada del mismo modo. Al evaluar, establecemos también un próximo objetivo: sin eso no hay estímulo. Al alumno con dificultades no le sirve de nada que se le diga

que todo lo hace bien. Eso es compasión, no estímulo. Del mismo modo que no podemos exigir a un alumno lo que no puede conseguir, no debemos tampoco aceptar un trabajo inferior a sus posibilidades.

## **PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN EN LA TAREA**

Una tarea en la que nos limitamos a aplicar las órdenes recibidas, no es motivadora. Puede ser cómoda, incluso eficiente, pero nunca estimulante. Uno debe sentirse implicado personalmente, que la tarea tiene que ver con los propios deseos y objetivos. Que se tiene un deseo, personal, de realizar bien lo que se (le) propone.

Rellenar una ficha, haciendo lo que el profesor quiere que se haga, es menos motivador que escribir algo que desees escribir y del modo que a ti te gusta hacerlo. Leer un cuento siguiendo el ritmo de la lectura de otro, es menos motivador que leerlo a tu aire, a tu ritmo.

La actividad debe dar cabida a la iniciativa personal del alumno. Es importante que el alumno sienta que puede elegir: lo que va a escribir o a leer, cómo va a hacerlo. No todo puede ser elegido: el profesor marca los límites de la tarea, pero es preferible que la tarea tenga un cierto grado de apertura, de flexibilidad, que permita una respuesta personalizada.

Además, la posibilidad de elegir estimula una mayor actividad mental por parte del alumno. Y eso también es motivador, además de ser importante para el desarrollo de las capacidades del niño.

## **EL PLACER DE PENSAR**

Pocas cosas hay tan apasionantes como el pensar. Recordemos que la mayoría de juegos y actividades lúdicas requieren actividad mental: desde el parchís al ajedrez. Por supuesto, aprender es mucho más divertido si te invita a pensar. Hay actividades que son más fáciles y cómodas: ver la tele, copiar, hacer sumas (cuando ya sabes hacerlas), memorizar, hacer caligrafía, etc. Pero disfrutar, lo que se dice disfrutar, pasarlo en grande, sólo lo experimentamos cuando una tarea nos requiere esfuerzo y obtenemos éxito. Hacer deporte no es cómodo, pero puede ser muy estimulante y motivador.

Lo que proponemos es que los alumnos piensen mucho. Se trata de que piensen, ellos, no de que se adapten a lo que nosotros pensamos.

La ventaja del aprendizaje significativo es que permite pensar. Desarrollar y expresar las propias ideas, discutir las, confrontarlas, mejorarlas, ampliarlas. Partir de las ideas personales, de los conocimientos previos, de lo que ya se sabe, ponerlo en movimiento y atacar un problema nuevo y estimulante.

Lo que se necesita, es que el profesor, los adultos, entendamos la lógica del pensamiento infantil y tiremos de ella hacia adelante. Que sintamos el placer de reconocer las ideas de los niños y comprenderlas.