

EXPERIENCIA DIDÁCTICA 1

Programa de animación a la lectura para alumnos de educación infantil 5 años

Andrés García Gómez*, María Julia Martín Sánchez, Filo Gutiérrez Pérez, M^a Carmen Perea Valladolid y Teresa Fernández García**

* Dpto. de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Cáceres. Universidad de Extremadura. ** C.P. León Leal Ramos. Cáceres.

Resumen

En este trabajo se presenta un programa de animación a la lectura destinado a los alumnos de Educación Infantil de cinco años. En este programa se pretende implicar activamente a los padres escribiendo historias infantiles en sus hogares y narrándolas posteriormente en el aula. El objetivo principal de esta actividad consiste en crear un ambiente en torno al niño que favorezca el aprendizaje natural y constructivo de la lectura y de la escritura. El programa fue diseñado para ser puesto en práctica a lo largo de un curso escolar; y cuenta con procedimientos de evaluación tanto cuantitativos como cualitativos que permiten obtener un idea clara de la incidencia del programa.

Palabras clave: Animación a la lectura, relaciones padres-escuela, educación infantil.

Summary

A program of reading awakening for the pupils of Childish Education for five years is presented on this teamwork. The goal of this programme is to involue actively the parents writing childish stories at their homes and telling them in the classroom. The main aim of this work consist of creating a climate for children that improves the natural and constructive learning of reading and writing. The programme was designed to practise it throughout the school year; and besides has some procedures of quantitative and qualitative assessment that allow to get a clear idea about the results of this programme.

Key words: Reading motivation, parents school relationship, early-childhood

1. Justificación y objetivos de la actividad

1.1. Justificación

El estudio del lenguaje humano, medio de comunicación complejo y arbitrario que caracteriza a nuestra especie, es sin duda uno de los tópicos más recurrentes y más apasionantes que ha planteado la ciencia desde sus orígenes.

Algunas personas ponen en duda que el lenguaje hablado sea exclusivo de la especie humana y que otros animales no puedan transmitir de modo intencional mensajes complejos mediante la utilización de signos arbitrarios. Concedamos el beneficio de la duda a los partidarios de esta postura, ya que puede que existan algunos argumentos razonables que la hagan defendible: piénsese por ejemplo en las abejas, capaces de transmitir mediante complicados vuelos la localización exacta de una fuente de polen; o en el lenguaje de los delfines, aún sin desenrañar totalmente.

Sin embargo, pocas personas dudarían a la hora de afirmar que la escritura de una carta o la lectura de un cómic o de una novela si supone una actividad radicalmente distinta a las que realizan otras especies y, por lo tanto, autosuficiente para dotar de identidad a nuestra propia especie.

Mientras que el hecho de hablar tiene su origen en el proceso de hominización, la escritura, consecuencia de lo anterior, es quizá el mayor hito producido en el proceso de humanización.

Francis Crick (1994), premio Nobel de medicina, preguntándose, en su inquietante y pretenciosa obra "*La búsqueda científica del alma*", acerca de cuál es la característica esencialmente humana que distingue al hombre del resto de los animales del planeta, señala que el cerebro maduro es producto tanto de la naturaleza como de la educación. La habilidad para manejar un lenguaje complejo parece ser exclusiva de los seres humanos. Nuestros parientes más cercanos, los monos, manejan muy pobremente un lenguaje incluso después de un entrenamiento intensivo. Y sin embargo, el lenguaje en cuestión que nosotros aprendemos depende fundamentalmente, como es obvio, del lugar en que nos eduquen y de cómo nos eduquen.

También, científicos de otras ramas del conocimiento como son los paleontólogos Arsuaga y Martínez (1998) señalan, al hilo de la evolución de las especies, que aunque el hombre no pueda ser considerado como un ser superior, si muestra algunas especializaciones que le distinguen cualitativamente de otras especies. Cuando destacan que "*un geranio no puede escribir un libro*", están centrando la atención sobre la que posiblemente sea la característica más específica y significativa de nuestra especie (*Homo sapiens*).

A la vista de los recientes estudios sobre la evolución del hombre, parece hoy una realidad, con sólidas y fundadas razones, que el habla humana viene facilitada por una serie de hitos evolutivos que otorgan la posibilidad biológica de su existencia. En primer lugar, como

señalan Arsuaga y Martínez (1998), parece que existe acuerdo entre los paleontólogos, y en especial entre los paleoneurólogos, a la hora de señalar que las primeras formas de homínidos ya contaban con algunas regiones cerebrales directamente relacionadas con el habla (área de Wernicke y área de Broca) desarrolladas de forma nítida, y, en todo caso, con un desarrollo mayor que en los australopitecos, los parántropos o los antropomorfos. Y, en segundo lugar, la emisión del lenguaje, el habla, necesita una serie de órganos que actuando de forma coordinada posibiliten su emisión física. Nos estamos refiriendo al aparato bucofonatorio. Este aparato específicamente humano se distingue del de otros mamíferos, en la caída de la laringe respecto al cuello; lo cual posibilita la modulación del sonido a través de los repliegues vocálicos, la boca y la cavidad nasal. Sin embargo, esto que nosotros consideramos para nuestra especie un logro en nuestro proceso evolutivo, podría ser considerado desde otro punto de vista como una *chapuza evolutiva*, ya que impide al hombre adulto, en contra de lo que ocurre con el resto de los mamíferos, la posibilidad de ingerir alimentos mientras respira, con el subsiguiente peligro de atragantamiento. Se hace difícil imaginar esta mutación evolutiva sin atribuirle el valor adaptativo del lenguaje.

El lenguaje articulado parece pues un logro inconsciente de la evolución del hombre, posibilitado por la propagación ciertas mutaciones genéticas que han resultado ser adaptativas a lo largo del tiempo.

Sin embargo, como señala Jean (1989), aunque la especie humana está sobre la tierra desde hace más de un millón de años, tan sólo guarda la memoria escrita de su existencia desde hace seis mil, cuando los historiadores datan el nacimiento de la escritura, en Mesopotamia; nacimiento vinculado a las necesidades mercantiles propias de la época.

Podríamos decir, animados por cierto afán de simplificación, que el lenguaje hablado es una invención inconsciente de la evolución de nuestra especie, en su proceso de hominización; mientras que el lenguaje escrito supone una invención consciente del hombre, aparecida en su proceso de humanización.

El ser humano nace preprogramado para hablar: conductas como el gorgjeo, el balbuceo, etc., aparecen de forma innata durante el primer año de vida en los ejemplares de nuestra especie, y sobre ellas se va construyendo el lenguaje complejo, multicodificado y multifuncional, mediante la atribución de sentido y de referentes por parte de los adultos.

Mientras la capacidad para las acciones inteligentes tiene profundas raíces biológicas y una evolución histórica discernible, el ejercicio de esa capacidad (por ejemplo, el uso del lenguaje) depende de la apropiación que haga el hombre de modos de pensar y actuar que no existen en los genes sino en su cultura (Bruner, 1986).

Sin duda, el lenguaje humano es una creación cultural que va más allá de lo puramente innato. Pero, sin

embargo, si tomáramos un ejemplar de nuestra especie apartado de cualquier proceso de culturización humana, es posible que utilizara la voz, tal vez el habla, para comunicarse con otras especies. Por el contrario, difícilmente podríamos imaginar que este mismo ejemplar ideara por sí mismo algún sistema escrito para comunicarse con otros seres vivos.

Estas consideraciones nos llevan a pensar que el ser humano nace preparado para hablar, para dominar el lenguaje como un sistema simbólico tal como lo planteó Chomsky (1981); pero, ¿también nace preparado para escribir? La respuesta parece sencilla por lo obvio: si el hombre escribe es porque puede escribir. El lenguaje escrito, tanto en sus modalidades fonéticas como pictográficas, representa al lenguaje hablado, se instala sobre el lenguaje hablado previamente existente. Para leer basta interpretar signos que son, en primera instancia, percibidos por la vista, para ser posteriormente representados mentalmente, y, por último, dotados de significado. Para escribir, además de los procesos anteriormente mencionados se precisan ciertas destrezas manuales que poco o nada se diferencian de las que utilizaran los hombres en el neolítico para tallar piedras, huesos o maderas. Por lo tanto, el hombre habla porque viene preprogramado para ello, pero lee y escribe porque su naturaleza se lo permite.

Más aún, existe una diferencia palpable entre las actividades de hablar y de escribir que tienen una

gran repercusión en el proceso de ayuda de los hombres adultos hacia los niños en periodo de formación. El aprendizaje del lenguaje oral se produce de forma no intencional y con una escasa planificación. Incluso, podríamos llegar a considerar casi innata la habilidad que tienen los adultos para ajustarse de forma certera a las necesidades lingüísticas que van surgiendo en el aprendizaje de la lengua, desde las fases iniciales de la utilización del lenguaje hasta su plena y completa utilización. El adulto se sitúa de forma innata (al menos de forma poco intencional y escasamente planificada) en lo que Vygostki denominó Zona de Desarrollo Próximo, para promover de forma funcional y significativa el lenguaje del niño. Por el contrario, el proceso de adquisición de la lectoescritura es abordado de forma altamente intencional y, en la mayor parte de las ocasiones, de manera sumamente planificada.

He aquí el problema. Parece que la naturaleza preprograma al hombre para enseñar y para aprender el lenguaje hablado, pero da pocas pistas acerca de cómo debe abordarse el aprendizaje de la lengua escrita. Después de transcurridos más de seis mil años desde los comienzos de las primeras formas de escritura, aún no podemos decir que exista un amplio acuerdo entre los encargados de su enseñanza, acerca de cómo debe realizarse este aprendizaje.

Los más diversos enfoques (perceptivistas, psicolingüistas, cognitivistas, conductistas, etc.) y métodos (glo-

bales, analíticos, sintéticos, mixtos, etc.) se van sucediendo a lo largo de las décadas, sin que al fin exista un enfoque que se alce sobre los demás, demostrando claramente sus irrefutables valores.

Dentro de este maremagno de teorías, enfoques y métodos puede parecer arriesgado posicionarse respecto a un punto de vista en concreto, puesto que no hay garantías de salir ileso del fuego cruzado que puede atraerse desde la artillería pesada de los restantes enfoques. Quizá sea más útil adoptar una postura ecléctica que aunque no satisfaga en especial a nadie, al menos, no desate la ira del resto.

Es cierto que para leer y escribir se precisan, como ya hemos señalado más arriba, ciertas habilidades perceptivas, cognitivas, motrices y, también, emocionales y motivacionales. Pero ¿qué ocurre en el proceso de aprendizaje del lenguaje hablado que lo haga tan exitoso y que lo diferencie de forma substancial del proceso de aprendizaje de la lengua escrita? Tonucci (1982) propone reflexionar sobre un hecho evidente: el niño empieza a hablar porque a su alrededor se habla, y después de haber aprendido a comprender lo que le dicen los padres sería razonable que aprendiese a escribir porque en torno a él se escribe, tras haber vivido en los adultos que le circundan la experiencia de la escritura. Hasta hace algunos decenios esto era en gran medida cierto: iban a la escuela a aprender a leer y a escribir los niños cuyos familiares vivían en la práctica diaria la lectura y la escritura. En la actualidad la escuela

es de todos, y esto ya no está garantizado: la escuela continúa «enseñando» la técnica sin apercibirse de que a menudo los niños no ven escribir a nadie, que su padre no escribe casi nunca, etc. Es importante, por consiguiente, pensando en la preparación para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, que exista una preocupación por reconstruir alrededor del niño un ambiente en el que estos instrumentos se usen correctamente por parte de los adultos y puedan ser reconocidos por el propio niño como instrumentos necesarios.

Parece, por tanto, que el lenguaje hablado emerge en el niño en un contexto familiar de uso cotidiano; sin embargo, muchas familias no viven diariamente el uso de la lengua escrita y delegan su enseñanza-aprendizaje a la institución escolar. Desde este punto de vista podemos señalar que el aprendizaje de la lengua oral se produce de forma natural para todos los niños, pero no se produce de esta manera el aprendizaje de la lengua escrita. Podríamos hablar de la existencia de un importante número de niños que aprenden la lengua escrita en un contexto artificial y que además no viven como necesario su uso porque en su vida familiar cotidiana no aparece como necesario.

Los chicos que se enfrentan al aprendizaje de la lectoescritura sin haberla vivido de forma natural en el seno de sus hogares, se encuentran en clara situación de desventaja respecto a aquellos en los que su uso se manifiesta de forma cotidiana en un sinfín

de actividades, como pueden ser: la lectura de periódicos, revistas o libros; la realización de diversas actividades lúdicas y de entretenimiento en las que intervienen la lectura y la escritura; o sencillamente que la lectoescritura aparece como una herramienta natural que cumple una necesaria función en el desempeño de las tareas profesionales de los padres.

Pablo del Río (1982) señala que no puede contemplarse a la lectoescritura, pues claramente no lo es, como un hecho de dimensiones y tratamiento estrechamente escolares. Algunos estudios recientes señalan por ejemplo que el fracaso escolar, la delincuencia y el bajo nivel de lectura correlacionan positivamente. Y aunque correlaciones de este tipo, porque no establezcan el cuadro o proceso evolutivamente explicativo, haya que tomarlas con extrema prudencia en la medida en que expresan un síndrome de marginación o deficiencia cognitivo-social sin dar cuenta de él, no podemos por menos de ver que, cuando el mundo de la lectoescritura está cerrado total o parcialmente para un sujeto, muchas otras cosas se le han cerrado antes y se le cerrarán después. La escuela no puede levantar sola un peso que toda la sociedad genera y luego endosa en sus espaldas, porque la lectura es un hecho social global: vivimos en un ecosistema cultural del que la escuela no es sino un subsistema. Sólo un 21% de niños españoles lee libros habitualmente.

En consecuencia, como señala Reyزابال (1995), dada la importancia

intelectual y vital de la lectura, y teniendo en cuenta lo dicho, se puede afirmar que el libro debe ser parte de la vida de los niños desde antes de que vayan a la escuela, desde antes por tanto de que sepan leer.

La propuesta de trabajo que desarrollamos en el curso 1998-99, y que describimos en este trabajo, nació con la pretensión de fomentar la práctica de la lectoescritura en los hogares de nuestros alumnos, con el fin de que los chicos de cinco años de nuestra localidad vivieran el uso de este medio de comunicación, -también medio de diversión y de entretenimiento-, como una actividad natural, en la que son protagonistas sus propios padres. Aprender a leer supone mucho más que el mero dominio del alfabeto, leer supone: en primer lugar, dominar la lectoescritura para resolver cuestiones prácticas de la vida cotidiana (la lectoescritura es útil); en segundo lugar, supone tener la posibilidad de acceder a la información y a formas superiores de pensamiento (la lectoescritura es poder); y en tercero y último lugar, supone alcanzar la posibilidad del goce estético que proporciona la literatura (la lectoescritura es arte).

Aludiendo a lo anteriormente expresado y parafraseando a Tolchinsky (1990), podemos señalar que los individuos letrados poseen una virtud que los eleva. Si la primera metáfora se centra en lo útil y la segunda en lo científico, la última destaca lo bello. Reconoce en los letrados un particular halo estético e incluso sacro.

Retomando el motivo de nuestro trabajo, debemos ahora señalar que el objetivo de la actividad que hemos desarrollado, propia de lo que genéricamente se viene denominando *animación a la lectura*, consiste en lograr la motivación de los alumnos hacia el hecho de leer y de escribir; entendiendo, no sólo, que la lectura y la escritura son un medio de comunicación necesario para el desarrollo personal de nuestros chicos en una sociedad cada vez más abstracta y compleja, sino también, entendiendo, como señala Gómez (1986), que adentrar al niño en la aventura de leer es abrirlo a mil posibilidades y ofrecerle una alternativa importante, la alternativa de pensar, de contemplar, de asomarse al mundo de la fantasía, de la aventura, de la realidad y del misterio.

Hemos creído interesante desarrollar la actividad con los alumnos de cinco años puesto que se sitúan en una edad de suma trascendencia en el aprendizaje de la lectoescritura. En esta edad se sientan las bases de lo que será una realidad durante el curso siguiente, e, incluso, muchos alumnos terminarán este año ya leyendo.

La actividad realizada llegó a nuestro conocimiento a través de un cursillo de intercambio de experiencias realizado en el Centro de Profesores de Brozas en el curso 1997/98. Los profesores que habían puesto en práctica esta actividad nos la dieron a conocer con el nombre de "*El Cuento Viajero*". Con este dato se quiere señalar que conocemos otras localidades en las que se están llevando

do a cabo actividades similares a la nuestra. Sin embargo, dada nuestra satisfactoria experiencia, hemos creído conveniente realizar un pequeño esfuerzo por sistematizarla y plasmarla en este papel.

En síntesis, el desarrollo de la actividad consiste en ofrecer a los padres la posibilidad de escribir un cuento en casa, para posteriormente leerlo en el aula a todo el grupo de alumnos. Presentando como finalidad principal la de tratar de fomentar la participación de los padres en el proceso lector de sus hijos, a través de la escritura de cuentos en los hogares y de la lectura de los mismos en el aula.

En la memoria de la experiencia que presentamos seguidamente aparecen una serie de apartados cuyo contenido es el siguiente: la justificación y los objetivos de la actividad; la organización de las fases desarrolladas; la evaluación de la actividad; las conclusiones y las propuestas para la prolongación de la actividad; y dos anexos en los que aparecen, en primer lugar, el cuestionario de evaluación utilizado y, en segundo lugar, el formato de página ofrecido a los padres para la escritura de los cuentos.

1.2. Objetivos

Esta actividad presenta los siguientes **objetivos**:

- 1.- Que los padres participen activamente en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos.

- 2.- Que los niños observen interés en sus padres por las actividades lectoras.
- 3.- Que los niños comiencen a amar la literatura a través de la participación en actividades de lectura de cuentos y otras narraciones.
- 4.- Fomentar la colaboración entre la escuela y la familia.

2. Organización de las fases

FASE 0: ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD Y PREPARACIÓN DEL MATERIAL.

A partir de la propuesta realizada por uno de los profesores que han participado en la experiencia se convocó una primera reunión (en el mes de diciembre de 1998) con el Equipo de profesores de Educación Infantil del Centro. En esta primera reunión se analizó la propuesta, se evaluaron los pros y los contras, las posibilidades de realización de la experiencia y se solicitó la colaboración de aquellos profesores que habrían de participar en la actividad.

En esta primera cita se decidió que la experiencia se pondría en práctica durante el presente curso con los alumnos de Educación Infantil de 5 años. Se pensó en este nivel como el más indicado para iniciar la experiencia ya que los alumnos de estas edades presentan una capacidad de atención más adecuada a la actividad, que los alumnos de cursos anteriores, con lo que se puede prever un mayor éxito en su participación. Y, por otro lado, se pensó que, por las características la edad, debía-

mos reforzar los procesos de motivación en las tareas de adquisición de la lectoescritura que toman, en este curso, un tratamiento más intenso que en edades anteriores.

Una vez determinado el grupo de profesoras que participarían en la experiencia, se convocaron tres reuniones (durante los meses de diciembre de 1998 y enero de 1999) destinadas a perfilar la organización de las fases y de los materiales y las sugerencias necesarias para el buen desarrollo de la actividad.

Las fases planificadas inicialmente, y desarrolladas con posterioridad, han sido las siguientes:

Fase I: Propuesta del programa a los padres de los alumnos de Educación Infantil 5 años.

Fase II: Desarrollo de la actividad.

FASE I: PROPUESTA DEL PROGRAMA A LOS PADRES DE LOS ALUMNOS

El día 2 de febrero de 1999 fueron convocados, a una reunión conjunta, los padres de los tres grupos de alumnos que habrían de participar en la experiencia. (Educación Infantil 5 años A, Educación Infantil 5 años B y Educación Infantil 5 años C).

En esta reunión se trataron los temas que se anotan seguidamente:

1. Informar a los padres de los objetivos que se persiguen con esta actividad.
2. Solicitar a los padres asistentes su colaboración y su implicación en el programa.

3. Explicar a los padres el procedimiento para el desarrollo de la actividad.

FASE II: DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

1. *Material utilizado en el desarrollo de la actividad*

Antes del desarrollo de la actividad se elaboraron unos cuadernillos para que los padres escribieran los cuentos y los niños los ilustraran. En las hojas incluidas en el cuadernillo (como puede verse en el Anexo II) se marcó un formato que incluía: márgenes; espacio para pegar la fotografía del niño; unos espacios para reflejar quién escribirá el cuento y quién lo leerá; y una plantilla de renglones para a modo de pauta para la escritura. El cuadernillo lleva una propuesta de cuatro páginas por cuento, pero permite desencuadernarlo para incluir o suprimir las páginas que se estime necesario.

2. *Temporalización del desarrollo de la actividad*

Las intervenciones de los padres en el aula se realizaron entre los meses de febrero y mayo de 1999; a razón de dos padres por semana, los martes y los jueves; de esta forma se pudo garantizar que los padres tuvieran tiempo para redactar los cuentos en sus hogares. Para el orden de intervención de los padres se tomó como referencia el orden de lista de sus hijos en el aula.

3. *Sujetos participantes en la actividad*

Fueron invitados a participar en la actividad todos los padres de los alum-

nos de los tres grupos de Educación Infantil 5 años del Colegio Público León Leal Ramos de Cáceres. Los grupos vienen marcados con las letras A, B y C.

4. *Proceso seguido en el desarrollo de la actividad*

Una vez determinado el formato del material a utilizar y la organización temporal para el desarrollo de las actividades, cada una de las profesoras tutoras de los grupos (A, B y C) se responsabilizó de organizar las intervenciones de los padres en sus respectivas aulas.

Cada padre recibió el libro de cuentos de la mano de la profesora de aula. En este momento la profesora recordaba a cada padre una serie de recomendaciones básicas para la escritura del cuento, al tiempo que se le indicaba la fecha para su intervención en el aula, así como el horario propuesto.

En el momento de recibir el libro de cuentos, se explicó a los padres que:

- a) Los trabajos escritos pueden ser inventados, copiados o recogidos de la tradición oral. Pueden ser cuentos, historias antiguas, romances, narraciones de distinto tipo, etc. No obstante se prefieren los cuentos e historias recogidas de la tradición oral de las personas mayores, ya que forman parte de nuestra tradición y de nuestra cultura.
- b) Es conveniente que antes de escribir el cuento se lean los trabajos anteriores para que no se repitan las narraciones.

- c) Se recomienda la utilización de la pauta de renglones para que la presentación de los trabajos sea buena.

Una vez entregado el libro de cuentos, cada familia procedió de la siguiente manera:

PROCEDIMIENTO



1. Pegado de la fotografía del niño.
2. Anotación del nombre de la persona -padre o madre- que escribe el cuento.
3. Anotación del nombre de la persona -padre o madre- que lee el cuento.
4. Escritura del título del cuento.
5. Escritura del cuento a mano, utilizando la pauta de renglones. Procurando leer los cuentos escritos con anterioridad para no repetirse.
6. Realización, por parte del alumno, de un dibujo alusivo a la historia narrada en el cuento.
7. Lectura del cuento en el aula, en la hora y fecha señaladas por la profesora.
8. Establecimiento de un pequeño debate con los niños, en el que se traten diversas cuestiones relacionadas con la historia contada.

3. Evaluación de la actividad

Para la evaluación de la actividad se han tenido en cuenta distintos criterios y procedimientos. Se puede señalar, de forma sintética, que para la toma de datos se han recogido indicadores cuantitativos e indicadores cualitativos.

3.1. Indicadores cuantitativos

Los indicadores cuantitativos tratan de reflejar el grado y el tipo de participación de los padres en la actividad.

Esos indicadores han sido recogidos del seguimiento que han venido

realizando las tres profesoras de aula y de los cuestionarios de evaluación que han cumplimentado los padres.

Se han tenido en cuenta los siguientes indicadores cuantitativos: número de familias que han participado con relación al número de alumnos escolarizados en los tres grupos; número de padres, según el sexo, que han escrito o leído los cuentos; y un recuento del número de cuentos escritos dependiendo de si son inventados, recogidos de la tradición oral o copiados.

3.1.1. *Resumen de los indicadores cuantitativos referidos a los tres de los grupos*

DATOS TOTALES DE LOS 3 GRUPOS	
Alumnos matriculados	53
Nº de familias participantes	47
Nº de cuestionarios de evaluación recogidos	44
Nº de padres por sexo que han escrito los cuentos	37 madres 10 padres
Nº de padres por sexo que han leído los cuentos	39 madres 8 padres
Nº de cuentos inventados	12
Nº de cuentos de tradición oral	5
Nº de cuentos copiados o inspirados	30

Como se desprende del análisis de la tabla anterior, la participación de los padres ha resultado ser masiva. De 53 posibles familias participantes, han realizado la actividad 47, lo que supone prácticamente el 90% de participación.

Otro dato que refleja el alto nivel de participación de las familias es el cuantioso número de cuestionarios de

evaluación recogidos al finalizar la actividad. De las 47 familias que han participado en la actividad, se han recogido 44 cuestionarios, lo que supone la casi totalidad de los cuestionarios entregados inicialmente.

La participación de los padres dependiendo del sexo, se ha decantado mayoritariamente a favor de las madres. Dentro de las 47 familias que

han participado, han escrito el cuento 37 madres frente a 10 padres; y han leído el cuento en el aula 39 madres frente a 8 padres. La participación es, pues, eminentemente femenina.

Por otro lado, cabe resaltar que de los 47 cuentos con los que han colaborado los padres, 30 ellos han sido cuentos copiados o inspirados en otros tradicionales ya existentes; sin embargo, podemos también destacar que 12 padres han inventado sus narraciones, y que 5 de ellos han llevado al papel historias recogidas de la tradición oral de los mayores.

3.2. Indicadores cualitativos

Los indicadores cualitativos tratan de reflejar las opiniones de los padres, las opiniones de las profesoras de aula y las opiniones de dos colaboradores y observadores externos (la directora del centro y el orientador del centro), acerca del desarrollo del programa.

Para la recogida de datos se ha utilizado el cuestionario para la evaluación de la actividad que aparece en el Anexo I.

Una vez recogidas las opiniones de estos tres agentes de evaluación, se ha procedido a la realización de una puesta en común con el fin de analizar, desde una perspectiva triangular, los datos recogidos. De esta forma se han obtenido una serie de conclusiones de evaluación que aparecen seguidamente, en el orden de las preguntas del cuestionario:

I. Todos los agentes de evaluación (padres, profesoras y observadores

externos), consideran que la actividad ha resultado interesante puesto que ha permitido romper las expectativas de participación de padres y alumnos que se tenían marcadas inicialmente. Tanto alumnos, como padres y profesoras, han participado activamente, con ilusión y motivación desde el comienzo hasta el final de la actividad. Es de destacar la alta colaboración de los padres, tanto en número como en intensidad.

Por otro lado, desde el punto de vista de la eficiencia docente, el interés de la actividad reside en la óptima relación que se establece entre los bajos costes de organización y de consumo de recursos y el alto grado de consecución de los objetivos educativos e institucionales que se persiguen. Es, por tanto, una actividad muy sencilla en su organización pero extremadamente útil por los objetivos que se alcanzan.

En función de lo anteriormente señalado, podemos destacar que los observadores externos coinciden con los restantes agentes de evaluación al afirmar que, mediante la actividad, se han conseguido los objetivos propuestos al inicio de la actividad.

II. Ninguno de los tres agentes de evaluación ha constatado ninguna dificultad resaltable en relación con la escritura o la lectura de los cuentos por parte de los padres.

III. A tenor de la alta participación de los padres, se puede considerar que el horario propuesto para sus

intervenciones en el aula ha sido adecuado. En este sentido, puede señalarse como interesante que este horario ha posibilitado que las actividades de enseñanza-aprendizaje ordinarias se hayan desarrollado con normalidad, respetando la planificación inicialmente propuesta en el Proyecto Curricular

- IV. En función de los comentarios recogidos de los padres y de las profesoras se ha podido constatar que el tiempo destinado para la escritura de los cuentos ha resultado apropiado.
- V. Se considera que la actividad no ha sido una pérdida de tiempo, ya que tanto desde el grupo de padres como desde el punto de vista de las profesoras se está planteando firmemente la continuidad de la actividad para los próximos cursos.
- VI. Los tres agentes de evaluación consideran que volverían a participar en la actividad en los próximos cursos, asumiendo las mismas funciones, u otras que el grupo les otorgara, para el buen desarrollo de la experiencia.
- VII. Se considera que ha merecido la pena el esfuerzo realizado, fundamentalmente debido a la buena relación costes-beneficios que ha caracterizado la actividad.
- VIII. Las sugerencias propuestas por los distintos agentes de evaluación, destinadas a mejorar la acti-

vidad en los próximos cursos, son las siguientes:

Debido a la participación, casi exclusiva, de madres, sería conveniente encontrar fórmulas para incentivar la participación de los padres. Se entiende que en el actual contexto social, cultural y laboral en el que se ubica el centro, es una tarea difícil pero creemos que merece la pena afrontar el reto.

Se comparte la necesidad de introducir algunos cambios en el formato de los materiales utilizados para la escritura de los cuentos; tales como la introducción del margen derecho en las páginas, la utilización de un formato de encuadernación más definitivo, o la invitación a los alumnos para que ilustren el cuento a lo largo de toda la narración y no solo al final.

Se señala como interesante traer a algún experto "cuenta-cuentos" o a algún experto teórico que conozca la didáctica de contar cuentos para poder ofrecer a los padres y a los profesores algunas estrategias útiles para mejorar la narración de las historias en el aula. Este hecho viene motivado por considerar que la actividad se vería mejorada si los padres abandonaran la lectura y realizaran su intervención de forma natural y espontánea sin servirse del texto escrito.

4. Conclusiones

A todas luces, como se ha visto reflejado en los resultados ofrecidos por los distintos agentes de evaluación, la actividad ha resultado interesante puesto que ha permitido la consecución de los objetivos marcados inicialmente en la experiencia. En este sentido se puede señalar que se ha conseguido plenamente *“que los padres participen activamente en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos; que los niños observen interés en sus padres por las actividades lectoras; que los niños comiencen a amar la literatura a través de la participación en actividades de lectura de cuentos y otras narraciones; y fomentar la colaboración entre la escuela y la familia”*.

Sin embargo, siempre que se pone en marcha de forma reflexiva una actividad, se introducen algunas modificaciones que van ajustando las actuaciones a lo largo de su puesta en práctica y, a su vez, van surgiendo una serie de reflexiones que tienen como objetivo mejorar la actividad cuando se vuelva a poner en marcha en el futuro.

Respecto a las modificaciones introducidas en el desarrollo de la actividad, que han supuesto cambios en la planificación inicial, tan sólo son destacables algunos cambios efectuados en el horario y en el calendario previsto, debido a la imposibilidad para que algunos padres participaran a causa de sus ocupaciones familiares o laborales.

Por otro lado, con relación a las sugerencias que pretenden introducir mejoras para futuras aplicaciones prác-

ticas de la actividad, se destacan las siguientes:

- a) Sugerencias en torno a los materiales utilizados

El libro de cuentos debe aparecer desde el primer momento con un formato de encuadernación definitivo, de forma que no se desencuaderne cuando pase de unos padres a otros.

Las páginas para la escritura de los cuentos deben contar con márgenes marcados para que sean respetados por los padres cuando escriban (se recomienda que se respeten los cuatro márgenes).

- b) Sugerencias en torno a la participación de los padres

Debido a que la participación de los padres ha sido mayoritariamente femenina, convendría tener en cuenta para el futuro animar/incentivar la participación masculina.

Debe solicitarse a los padres, si es necesario incluyendo las orientaciones de algún experto, que cuenten los cuentos y que abandonen la idea de la lectura, la lectura resta frescura y espontaneidad a su participación.

- c) Sugerencias en torno a la temática de los cuentos

Debido a que la mayoría de los cuentos han sido copiados o inspirados en otros ya existentes, se considera interesante solicitar y animar a los padres para que participen con narraciones inventadas o

con narraciones inéditas recogidas la tradición oral.

d) Sugerencias en torno a la participación de los alumnos

En este apartado se destacan dos ideas básicas de mejora: por un lado, sería conveniente que se diera la oportunidad a los niños para que participaran ayudando a sus padres en la narración de las historias o complementándola con algún tipo de escenificación; y, por otro lado, es asimismo conveniente invitar a los chicos a que ilustren los escritos de sus padres a lo largo de todas las páginas y no sólo al final de las mismas. En este sentido, debe insistirse en que los dibujos de los alumnos sean realizados exclusivamente por ellos, evitando la intromisión de algunos padres que piensan en la perfección de los dibujos desde el punto de vista de los adultos.

Como consideración final, debido al desenlace exitoso de la experiencia, sería conveniente incluir este tipo de actividades en los Proyectos Curriculares de las distintas Etapas Educativas con el fin de que se conviertan en actividades ordinarias y no en actividades experimentales con carácter extraordinario.

Asimismo, pensamos que debido a las características de la actividad, a su sencillez y a la economía de recursos tanto materiales como organizativos que precisa, pensamos que es fácilmente extrapolable a otros centros, sean cuales fueren sus características sociales, culturales y educativas. Allí donde exista un profesor que crea que los

cuentos son un vehículo de transmisión de conocimientos altamente motivador para el aprendizaje en general, y para los procesos de la adquisición de la lectoescritura en particular, se podrá llevar con éxito esta experiencia.

No obstante, recomendamos que su puesta en práctica se realice de forma reflexiva, de manera que permita la introducción de los ajustes y modificaciones necesarias para alcanzar con éxito los objetivos que se proponen.

ANEXO I

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD
PARA PADRES**

Nombre del alumno/a:

Fecha de nacimiento:

Por favor, conteste con claridad y de forma sincera este cuestionario. Sus respuestas son para nosotros de gran utilidad puesto que nos permitirán saber si la actividad ha resultado interesante, también nos permitirá dar algunos retoques para mejorar en los cursos próximos. Gracias.

1ª ¿Consideran que la actividad ha sido interesante?

SI NO A MEDIAS

Comente algunas razones de su respuesta:

2ª ¿Han encontrado alguna dificultad para la escritura y la lectura del cuento?

SI NO A MEDIAS

Comente algunas razones de su respuesta:

3ª ¿Considera que el horario propuesto para la lectura del cuento ha sido adecuado?

SI NO A MEDIAS

En el caso de que su respuesta haya sido NO proponga otro horario más adecuado.

4ª El periodo de tiempo que han tenido en su casa para escribir el cuento ha sido suficiente:

SI NO A MEDIAS

5ª ¿Considera que la actividad es interesante para la educación de su hijo/a, que no es sólo una actividad para pasar el tiempo?

SI NO A MEDIAS

6ª ¿En el caso de que se repitiera esta actividad en próximos cursos, ustedes volverían a participar?

SI NO A MEDIAS

7ª ¿Cree que ha merecido la pena el esfuerzo realizado a la hora de escribir y leer el cuento?

SI NO A MEDIAS

8ª El cuento que ustedes han leído (marque con una X cuadro que corresponda):

Es inventado

Lo han leído de un libro, pero ya no recuerdan de cuál

Lo han oído de sus padres, abuelos o de otras personas

Indique en qué lugar

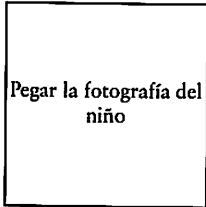
Lo han copiado o resumido recientemente de un libro

Si la procedencia es otra, indique su procedencia

.....

9ª Haga algunos comentarios que usted crea que pueden hacer mejorar esta actividad para los próximos cursos.

ANEXO II



TÍTULO: _____

Niño/a: _____

Lector/a: _____

Escritor/a: _____

A large vertical rectangular area containing numerous horizontal dotted lines for writing.

Fecha recepción 06/02/2001
Fecha aprobación 21/06/2001

Bibliografía

- Arsuaga, J. L. y Martínez, I. (1998). *La especie elegida: la larga marcha de la evolución humana*. Temas de Hoy: Madrid.
- Bravo-Villasante, C. (1979). *Historia de la literatura infantil española*. Escuela Española: Madrid.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Paidós: Barcelona.
- Chomsky, N. (1981). *Reflexiones acerca del lenguaje*. Trillas: México.
- Crick, F. (1994). *La búsqueda científica del alma*. Debate: Madrid.
- Gómez del Manzano, M. (1986). *Cómo hacer a un niño lector*. Narcea: Madrid.
- Jean, G. (1989). *La escritura, archivo de la memoria*. Aguilar: Madrid.
- Pablo del Río (1982). Cuando los árboles no dejan ver el bosque. *Cuadernos de Pedagogía*, 96.
- Reyzabal, M. Victoria (1995). "Algunas propuestas metodológicas". *Cuadernos de pedagogía*, 235.
- Tolchinsky, L. (1990). "Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53-62.
- Tonucci, F. (1982). Algo más que leer y escribir. *Cuadernos de pedagogía*, 96.