



Vol. 15, nº 3 (Diciembre 2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 10/05/2011

Fecha de aceptación 01/11/2011

ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA. UNA EXPERIENCIA CON LAS “LETRAS” CHINAS

Teaching writing and reading skills. An experience with Chinese “letters”.



María Querol Bataller

Universidad de Valencia

E-mail: mqbataller@yahoo.es

Resumen:

Las propuestas constructivistas sobre el aprendizaje de la lengua escrita no solo han permitido conocer los distintos estadios e hipótesis que establecen los niños en torno a la lengua escrita sino también elaborar, de acuerdo con dichos parámetros, metodologías y didácticas específicas para su enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de las siguientes páginas realizamos una propuesta que tiene como fin, en primer lugar, que el alumnado de Magisterio re-viva el proceso de aprendizaje de la lengua escrita (junto con lo que implica carecer de él); y, en segundo lugar, que experimente este mediante una metodología típicamente analítica o global (metodología con la que un buen número de los alumnos que cursan la asignatura dedicada a la enseñanza de la lengua escrita no están familiarizados). La realización de estas prácticas pretende contribuir a que el alumno comprenda y asimile algunos de los contenidos fundamentales de la asignatura, y de su formación como futuro docente.

Palabras clave: enseñanza, lengua escrita, métodos sintéticos, métodos analíticos, aprendizaje significativo

Abstract:

Different constructivist proposals on learning writing and reading skills have not only allowed us to show the different stages and hypotheses that children establish around written language but also to elaborate, in accordance with those parameters, some methodological and didactic proposals for their teaching and learning. Along the following pages, we present a proposal aiming

at, firstly, leading the Education students to re-live the process of learning the written language (together with the implications involved in lacking in that skill). The second aim is for the students to experience it through a methodology that is typically analytical or global (a methodology with which most of the students in the course are not familiar). In order to do that, several practical experiences with Chinese language are explained. These will allow future teachers to re-live the written language learning process, and also how could be living without that knowledge. Lastly, they will try to learn writing-learning skills with analytic or whole-word methods.

Key words: *teaching, writing and reading skills, analytic methods, synthetic methods, meaningful learning.*

1. Introducción

El ya grado de Magisterio de Educación Infantil incluye entre sus contenidos los aspectos referidos a la enseñanza de la lengua escrita, esencialmente, en la asignatura *Lengua Escrita en La Educación Infantil*. Entre las competencias específicas de la materia se incluyen conocer los contenidos del currículo referidos a la lengua y lectoescritura de esta etapa, conocer el proceso de adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes, y conocer y valorar de forma crítica las distintas metodologías y enfoques para su enseñanza (v. documentos, guía docente).

Con independencia de las metodologías/enfoques didácticos que en cada momento o situación se promuevan, en relación con la enseñanza-aprendizaje de las destrezas escritas en las aulas se suele plantear la dicotomía entre métodos *sintéticos, analíticos o mixtos* (Lebrero, 1990; Carmena, 2002; Galera, 2003). En las aulas de Magisterio estos se describen de forma teórica, se critican, contrastan e, incluso, se prescribe la realización de prácticas formativas con el fin de ponerlos en práctica o de comprobar su difusión y alcance en el sistema educativo actual. Tras años en los que han predominado unos u otros (Bilbatua, 2004), actualmente las investigaciones afianzan la idea de que no se trata de metodologías antagónicas, sino complementarias. Para llegar a dicha conclusión es necesario que el alumno, y futuro docente, no solo comprenda los fundamentos epistemológicos de cada metodología o enfoque, sino que descubra también cuáles son las ventajas y desventajas de la aplicación de cada una de estas. Solo así podrá decidir, de forma responsable y fundamentada, la utilización de cuál de ellas resulta más adecuada, dado un contexto o alumnado determinado. Con tal fin durante los últimos cursos hemos solicitado a los alumnos de *Lengua escrita en la Educación Infantil* y de *Desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica*¹ la realización de la siguiente actividad: análisis los materiales de diferentes proyectos editoriales con los que actualmente se trabaja en las aulas de Educación Infantil. Esta tarea implica, entre otros aspectos, deducir qué metodología es la que predomina y cuáles son las carencias y virtudes de tales materiales.

Las exposiciones realizadas en clase y la evaluación de los trabajos presentados nos permitieron concluir que el alumno que domina el español, y que además se formó en este sistema educativo, no suele tener demasiados problemas a la hora de reconocer, comprender y poner en práctica el método sintético, si bien no ocurre de igual forma con el método analítico. Entre otros aspectos se suele confundir la presentación contextualizada del método sintético con la metodología claramente analítica; o, frecuentemente, se identifica el método analítico con la absoluta exclusión del trabajo con unidades inferiores a la palabra.

¹ Esta última asignatura corresponde al plan de estudios de la extinta diplomatura de Magisterio Infantil (UCV), si bien algunos de sus contenidos, especialmente los referidos al desarrollo de las destrezas escritas, son análogos a los de *Lengua escrita en la Educación Infantil* de los actuales planes de Grado.

El presente artículo pretende articular dos ejes fundamentales en torno a la enseñanza de la lengua escrita como son la teoría y la práctica educativa. En este sentido, la investigación en didáctica de la lengua, por ejemplo Camps, Ríos y Cambra (2000), hace ya algún tiempo que señala que una formación prescriptiva del docente resulta insuficiente. No obstante, en este trabajo no presentaremos secuencias didácticas o actividades que sirvan como modelo, como por ejemplo realizan Arnaiz y Ruiz (2001), Bonals (1998: 88-96), Díez (2007), Nemirovsky (1999: 119-184), Teberosky (2001b) o Tolchinsky y Simó (2001: 107-158), entre otros muchos. Nosotros relatamos aquí una serie de actividades realizadas durante los últimos dos años con el alumnado de las asignaturas antes mencionadas. Su realización respondía a varios objetivos, a saber:

- a) Re-vivir el propio proceso de aprendizaje de la lengua escrita (junto con lo que implica carecer de él).
- b) Experimentar dicho aprendizaje mediante una metodología típicamente *analítica* o *global*.
- c) Implementar una metodología activa en el aula universitaria.

A fin de lograr tales objetivos consideramos importante situar al alumno en un contexto comunicativo, escrito, en el que el código fuera completamente ininteligible para él. Con tal propósito elegimos ciertas representaciones escritas en chino, lengua que continúa, al menos en España, siendo desconocida para una gran parte de la población. No obstante, no podemos considerar a los estudiantes de Magisterio, aun no conociendo la lengua china, totalmente analfabetos, pues ellos, a diferencia del niño en las primeras etapas, sí saben, por ejemplo, la funcionalidad de la escritura. No obstante, algunas de las características, en este caso de la lengua escrita, están tan interiorizadas en nuestra conciencia lingüística que únicamente se hacen evidentes cuando se intenta traducirlas o aprender su equivalente en otras lenguas. Por ello, pensamos que resultaría especialmente interesante llevar a cabo estas experiencias con muestras de escrituras orientales, pues obliga a los alumnos a replantearse algunos principios que a lo largo de su trayectoria vital han establecido sobre la escritura, como por ejemplo, las unidades que la forman, su trazado o su disposición lineal².

Cassany (1999), Ferreiro y Teberosky (1993), Maruny, Ministral y Miralles (1995), Solé (2006) o Teberosky (2001a), entre otros, han señalado en múltiples ocasiones que la lectura y la escritura no son solo materias escolares, sino que están presentes de forma continua en situaciones y actividades de la vida real; consecuentemente, es necesario aprender el lenguaje escrito mediante prácticas sociales reales. Nosotros adoptamos también dichos postulados, por lo que planteamos a nuestro alumnado actividades en las que se simulaban situaciones reales de comunicación, y en las que surgía la necesidad de descodificar la lengua escrita. Es en ese contexto en el que los alumnos comenzaron a construir su propio conocimiento sobre el chino escrito- en un proceso similar al que sigue el niño en su descubrimiento y apropiación de la lengua escrita.

² La unidad básica de la escritura china son los caracteres, que en términos lingüísticos se trata de unidades semejantes al morfema, por lo que habitualmente, aunque no siempre, es necesario más de un carácter para formar lo que en la tradición occidental llamamos *palabra*. Compárense 人 (*rén* ‘persona’) o 月 (*yué*, ‘mes’) /vs/ 吃饭 (*chīfàn*, ‘comer’) o 铅笔 (*qiánbǐ*, ‘lápiz’). Además, no existe la convención de dejar espacios en blanco entre las distintas “palabras” y la direccionalidad de la escritura no siempre ha sido coincidente con la norma de las lenguas occidentales (tradicionalmente las líneas de escritura china han sido verticales y de derecha a izquierda) (v. Taylor y Martin, 1995; Martínez Robles, 2007).

Si en las aulas de Magisterio enfatizamos de forma sistemática las ventajas de aplicar una metodología que implique un aprendizaje constructivo, significativo y motivador (v. Coll, 2007), ¿por qué no aplicamos también dicha metodología con nuestros estudiantes de Magisterio? Cada día más la docencia universitaria exige metodologías en las que sea el alumno el que construya su propio conocimiento a partir de pautas, actividades o escenarios diseñados por el profesorado (Benito, 2005). Consecuentemente, el diseño de las actividades que en este trabajo se refieren se realizó desde esta perspectiva. Por otra parte, en todo aprendizaje significativo se requiere que la realización de los ejercicios o prácticas propuestos satisfaga los deseos y necesidades del alumno. En este sentido, Fernández (2007) relata cómo, a la luz de las carencias detectadas por los estudiantes de Magisterio durante sus prácticas, se organizaron una serie de talleres en los que se proponían ejercicios innovadores con el fin de conseguir la motivación del alumnado. De nuevo la pregunta es por qué no aplicamos estas orientaciones pedagógicas con los alumnos universitarios. Dicho esto, consideramos que el protagonismo que en los últimos años está adquiriendo Asia y, particularmente, China, junto con el desconocimiento que, en general, rodea a todo lo Oriental podría cumplir el mencionado requerimiento.

2. Descubrimiento y desarrollo de la lengua escrita

Actividades³ como las que seguidamente relatamos no solo ejemplifican sino que también permiten “re-vivir” a los estudiantes algunos de los contenidos fundamentales de la asignatura, tales como:

- a) Estamos rodeados de letra escrita, cuya descodificación resulta si no imprescindible sí extremadamente útil para desenvolverse en la vida cotidiana.
- b) El proceso de aprendizaje de la lengua escrita comienza con la propia observación y deducción del individuo en contextos no- formales de instrucción.
- c) A partir de la observación se desarrollan concepciones propias del lenguaje escrito, y para ello son sumamente relevantes todos y cada uno de los detalles que acompañan el texto escrito, incluyendo su propia forma.

Actividad 1

Contextualizamos la práctica en una hipotética estancia en China y presentamos distintas situaciones en las que se hacía necesario descodificar la lengua escrita, por ejemplo, al enfrentarse a la carta/menú en un bar o restaurante, al reconocer los productos que deseamos comprar en el supermercado, al encontrar la salida del metro o al manejarse con algún ordenador, cuyo interfaz esté instalado en chino. Así pues, presentamos las siguientes muestras con el fin de que el alumnado experimentara durante algunos minutos qué es el analfabetismo.

³ Las actividades descritas en este texto fueron realizadas en el curso de las asignaturas *Desarrollo de la Lengua escrita*, en el Grado de Educación Infantil, y *Desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica*, en la diplomatura de Magisterio Infantil. Las realizamos en gran grupo como actividad de apertura de tema y también como práctica a partir de la cual se deducen/ejemplifican los contenidos teóricos (o, al menos, parte de ellos) formulados la guía docente y el programa. Los grupos estaban compuestos por entre 30 y 50 alumnos.



Figura (1)



Figura (2)

到家 广告
 买就送 儿童拼图1块

立顿红茶 2.50 元/瓶	百事鲜果粒 5.80 元/瓶	伊利红枣八宝茶 7.90 元/瓶
味全健康 11.50 元/瓶	雀巢佳浓 10.50 元/瓶	光明健能AB100 7.90 元/瓶
52度 9.80 元/瓶	雀巢全脂 17.80 元/瓶	双汇上海风味 6.90 元/瓶

生活必备 便宜到家

Figura (3) 4



Figura (4)

⁴ Imagen tomada de <http://www.carrefour.com.cn/> (consulta, 08/06/2010)

Actividad 2

Esta actividad tenía como fin reconocer los recursos que utilizan los analfabetos para desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana, como por ejemplo, diferenciar letras y números, o interpretar imágenes, colores, tipografías y disposición de las “letras”. Para ello, propusimos al alumnado que identificara algunos de los productos que podríamos encontrar en un supermercado chino. Para ello mostramos imágenes como estas:



Figura (5)



figura (6)



Figura (7)

No les resultó difícil identificar el referente de las imágenes, pues, pese a no saber leer los caracteres chinos, sí reconocieron la forma de etiquetas y envases. Efectivamente, se trata de “procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional” (Ferreiro, 2002: 84-100), que los niños suelen desarrollar para la deducción de los contenidos escritos cuando todavía desconocen el código escrito.

Por otra parte, los estudiantes, aun no pudiendo descodificar los caracteres, no tuvieron problemas en identificarlos y distinguirlos de otros elementos gráficos como son los números o los dibujos; se encontraban, por tanto, en la fase *escritura diferenciada* (Ferreiro y Teberosky, 1993).

Actividad 3

En esta actividad se pretendía que los estudiantes experimentaran la fase *reconocimiento de letras individuales* (Ferreiro y Teberosky, 1993). Para ello les mostramos imágenes como las que siguen:



Figura (8)



Figura (9)

Dirigimos su atención hacia la palabra *salida*, compuesta por dos sencillos caracteres: 出 (*chū*) and 口 (*kǒu*). La sencillez de sus trazos (y su frecuencia de aparición) hizo que no les resultara difícil memorizarlos y reconocerlos en cualquier otro contexto, como p. ej., en un mapa (figura 10) o en el menú de inicio de windows.



Figura (10)

Actividad 4

Situamos al alumnado en uno de los múltiples 饭馆 (*fànguǎn*)⁵ que podemos encontrar en cualquier ciudad china. En este tenían que realizar su comanda a partir de un menú o carta, el cual, como suele ser habitual, figuras (1) y (2), no tiene fotografías que puedan ayudarnos a descodificar la letra escrita. Tras el lógico desconcierto inicial, guiamos a los estudiantes en el proceso deductivo y de observación con reflexiones sobre cómo se organizan las cartas de los restaurantes. Sobre la figura (1) establecieron las siguientes hipótesis:

- Las distintas columnas deben de corresponder a tipos diferentes de comidas (carne, pescado, pastas, entrantes, bebidas, etc.).
- En las columnas se distinguen dos partes: una en la que aparecen números, debe de tratarse del precio del plato; y otra en la que solo hay letras chinas, que deben de denotar el nombre del plato.
- Si las columnas corresponden a diferentes tipos de comidas probablemente se halle algún rasgo formal que lo evidencie. En primer lugar, reconocieron una tipografía de distinto color en la primera línea de cada columna. Dedujeron que se trataría del rótulo que anunciaba el tipo de comida. En segundo lugar, observaron que el último carácter de los platos que componen cada una de las columnas centrales coincidía. En consecuencia, identificaron que al menos hay dos tipos de comida, 面 (*miàn*) y 饭⁶ (*fàn*).

⁵ Bar o cantina local.

⁶ 面 ('tallarines') y 饭 ('arroz'). En China los platos se suelen acompañar de arroz o tallarines, y ambas posibilidades aparecen claramente diferenciadas en los menús o cartas de los bares y restaurantes.

3. Metodología analítica

El sistema de escritura chino, al contrario de lo que sucede en la mayoría de lenguas occidentales, se caracteriza como *logográfico*, lo que implica, entre otros aspectos, que solo se pueden leer aquellos caracteres que previamente se conocen y que su descodificación léxica no necesariamente implica conocer también su representación sonora. Estas características provocan que su aprendizaje suela realizarse mediante una metodología típicamente analítica⁷. Por ello de nuevo propusimos a nuestros alumnos algunas actividades relacionadas con la lengua china con el fin de que vivenciaran estos aspectos (comprensión pero no descodificación y metodología analítica); pues consideramos que mediante su propia experiencia podrían comprender más fácilmente, además de los contenidos que se formulan en los distintos manuales y materiales que manejan mientras cursan la asignatura, algunos de los inconvenientes y/o ventajas de tales características. Con tal fin propusimos la realización de dos sencillas dinámicas como las que a continuación referimos.

Actividad 4

A lo largo del curso fuimos mostrando repetidamente algunas representaciones gráficas en chino. Por ejemplo, en el tema 1 apt. 3 se hace referencia a distintos sistemas de escritura, alfabéticos, como por ejemplo, el inglés o el español, y logográficos, como por ejemplo, el chino (Tusón, 1997). En este contexto presentamos algunas palabras chinas 木 (mù, ‘árbol’) o 妈妈 (māmā, ‘mamá’). Estos mismos signos volvieron a aparecer cuando en el tema 2 apt. 3 ejemplificamos cómo la lectura por la vía léxica sí implica el reconocimiento del significado de la palabra, pero no necesariamente su representación fonológica (Cuetos, 2008a); y también en el tema 2 apt. 4 cuando se explicaron algunas de las hipótesis que establecen los niños sobre la escritura, como por ejemplo, la escritura según el referente (Ferreiro y Teberosky, 1993)⁸. Al final del curso, los alumnos eran capaces de identificar dichas palabras chinas y su significado, aunque no oralizarlas, pues intencionadamente no se les había proporcionado ni su transcripción fonética, ni su escritura en *pinyin* (拼音, sistema oficial de transcripción fonética de los caracteres chinos).

Las actividades hasta ahora mencionadas mostraron como, aun desconociendo el sistema de escritura, se pueden descodificar determinadas muestras escritas; aunque para ello resultan fundamentales nuestro conocimiento de mundo, el contexto y los rasgos formales que acompañan a dichas muestras. Pese a ello, tales estrategias no siempre son suficientes, y es necesario encontrar desde el punto de vista gráfico regularidades de composición en la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1993; Teberosky, 2001a). En otras palabras, es necesario reconocer las unidades gráficas, cualesquiera que sean estas, y el significado asociado a estas. Para evidenciar y experimentar dichas afirmaciones planteamos las actividades seguidamente descritas.

⁷ En Taylor y Martin (1995: 131-174) sucintamente se muestra un panorama de la enseñanza de la lengua escrita en China. Se explican diferentes metodologías con respecto a la enseñanza de caracteres, como por ejemplo, “character labels for objects”, en el cual “preschoolers should be taught character labels for common objects and actions” (ob. Cit: 134).

⁸ En chino existen realizaciones que confirman la validez de dicha hipótesis. Por ejemplo, 木 (mù) significa ‘árbol’ y 人 (rén) ‘persona’; la duplicación de los signos, 林 (lín) 人人 (rénrén), conlleva que estos signos denoten ‘bosque / arboleda’ y ‘todo el mundo’, respectivamente.

Actividad 5

Los alumnos se hallarían en un supermercado en China y querrían comprar un *brick* de leche. En este contexto, mostramos algunos de los productos que en este podemos encontrar y les pedimos que identificaran el brick de leche.



Fig (11)



Fig. (12)



Fig. (13)



Figura (14)



Figura (15)

Los alumnos conocían el formato en el que se vende la leche, por lo que fácilmente llegaron a la conclusión de que solo los productos que representan las figuras (14) y (15) podría ser uno de ellos. Sin embargo, la figura (14) tampoco denota un brick de leche sino de yogur, tal y como se especifica en su envase 酸牛奶 (suān niú nǎi). Si guiados por la apariencia del envase, lo hubiéramos comprado y echado al café, probablemente pronto aprenderíamos que la descodificación de todos estos signos es ‘yogur’ y no ‘leche’ (牛奶, niú nǎi).

Actividad 6

Situamos al alumnado en un restaurante de comida rápida, por ejemplo, *Mcdonalds* o *Kentucky Fried Chicken*, donde tienen previsto que buena parte de los occidentales que se encuentran en China son analfabetos en chino, por lo que preparan cartas con ilustraciones. Mostramos algunas de las imágenes que se encuentran en tales cartas y les pedimos que identificaran de qué producto se trataba.

6.a)



Figura (16)⁹



Figura (17)

Nuevamente la imagen junto con su conocimiento de mundo les ayudó a identificar el producto. Ellos saben que en este tipo de locales se ofrecen hamburguesas de productos distintos (ternera, pollo y pescado). También conocen el aspecto de ambos, por lo que dedujeron que la figura (16) se trataba de una hamburguesa de pollo y la figura (17) de pescado.

6.b)

En ocasiones la imagen o el contexto no son suficientes para identificar el referente y necesitamos descodificar la letra escrita, no en vano es una forma de transmisión de la información mucho más precisa. Dicho esto, pedimos a los estudiantes que identificaran los productos que se muestran en las figuras (18) y (19), y que también aparecen en las mismas cartas.



Figura (18)



Figura (19) ¹⁰

⁹ Las imágenes que corresponden a las figuras (16), (17) y (18) han sido tomadas de <http://www.mcdonalds.com.hk/chinese/index.htm> (consulta, 08/06/2010)

Reconocieron que en esta ocasión la imagen y su conocimiento del mundo no les permitían identificar el referente, por lo que necesitaban descodificar la letra escrita (o al menos parte de esta). Para ayudarles en esta tarea les instamos a observar detenidamente no solo estas imágenes sino también las anteriores (puesto que en aquellas sí conocían el referente) y compararlas. El proceso deductivo realizado fue el siguiente:

- a) Si el texto escrito de las figuras (16) y (17) solo se diferenciaba en un signo- (鸡, jī) /vs/ (鱼, yú)-, el primero debe de significar ‘pollo’ y el segundo ‘pescado’ (recordemos que antes ya habían identificado correctamente el referente al que aludían las imágenes).
- b) Ambos caracteres- (鸡) /vs/ (鱼)-, los encontramos también en las figuras (18) y (19), respectivamente, por tanto ya podían saber, al menos, qué tipo de producto denotan las imágenes.

Después de estas sencillas actividades muchos de los estudiantes eran capaces de reconocer visualmente tres palabras en chino (yogur, pollo y pescado), y, por tanto ya no confundían el *brick* de yogur con el de leche y podían saber si un determinado plato incluye entre sus ingredientes pollo o pescado; sin embargo, no por ello eran capaces de oralizar los signos- realidad de la que les hicimos conscientes.

Para terminar la sesión realizamos una última reflexión. Habían aprendido a leer/reconocer, el menos, tres palabras en chino (yogur, pollo y pescado), y las habían aprendido, además, con una metodología típicamente *analítica*; sin embargo, ¿cuántos signos debían conocer para poder ir a la compra sin riesgo de cometer equivocaciones o para pedir en un restaurante sabiendo lo que nos van a servir? En otras palabras, ¿cuántos caracteres deberemos memorizar para dejar de ser analfabetos en chino? Para responder a estas preguntas les mostramos los siguientes datos:

- a) El Examen de Nivel de Chino (HSK) acredita la competencia en esta lengua de hablantes extranjeros. Según se estipula en este para alcanzar un nivel B2 deben conocerse, al menos, 1500 caracteres¹¹.
- b) Una actividad cotidiana, como por ejemplo, leer un periódico escrito en chino, implica reconocer, al menos, 3000 caracteres¹².
- c) Los niños chinos acaban la Educación Primaria sabiendo alrededor de 2500 caracteres (v. Sheridan, 1992).

4. Conclusiones

A lo largo de este texto hemos planteado una serie de actividades que tenían como objetivo, en primer lugar, recrear en los estudiantes de Magisterio, personas ya alfabetizadas,

¹⁰ Imagen tomada de *Kentucky Fried Chicken (KFC)*.

¹¹ v. Chinese Testing, <http://www.chinesetesting.cn/gosign.do?id=1&lid=0> (consulta, 15/10/2011).

¹²v. Instituto Confucio Granada, <http://institutoconfucio.ugr.es/pages/examen-hsk/2010/niveles-nhsk/index> (consulta, 15 /10/2011).

algunas de las experiencias y estrategias que implica el proceso de aprendizaje de la lengua escrita; y, en segundo lugar, llevar al aula universitaria una metodología que implicara un aprendizaje activo, significativo y basado en la experiencia- tal y como se propone en las didácticas universitarias actuales.

Con respecto al primero de los objetivos propuestos, decíamos en la introducción que las actividades planteadas pretendían emular el proceso que sigue el niño en su descubrimiento y apropiación de la lengua, si bien, debemos reconocer ciertas limitaciones en la ejecución de dicho objetivo, pues, por ejemplo, un conocimiento del mundo más amplio y extenso por parte del alumnado universitario facilitó la deducción de las distintas hipótesis.

Realizamos por primera vez estas dinámicas en el curso 2010-2011 y, dada la respuesta tan positiva del alumnado, en el curso 2011-2012 las hemos vuelto a realizar e, incluso, hemos ampliado el número y variedad de estas. Por ejemplo, hemos realizado varias prácticas con escritura katakana¹³. Este sistema de escritura nos permitió ejemplificar una escritura silábico-fonética, “vivenciar” la dificultad de aprender a trazar y distinguir nuevas “letras” y comprobar la importancia del desarrollo de la *conciencia fonológica* para el uso y aprendizaje de las destrezas escritas en las lenguas¹⁴. No obstante, todavía falta comprobar de forma cuantitativa y experimental si estas actividades han mejorado, y de qué forma, los resultados de aprendizaje de los contenidos implicados en la asignatura. Sería necesario verificar, por ejemplo, si su realización ha reducido las dificultades de la práctica formativa a la que nos referíamos en la introducción.

En relación con el objetivo de implementar una metodología activa en el aula universitaria, posiblemente las actividades aquí propuestas y en la forma que han sido enunciadas no se circunscriban a un determinado método, aunque tampoco era nuestra intención. “El repertorio de métodos activos es amplio porque abarca tano las dinámicas y actividades cuyo objetivo es activar la clase magistral, como otros métodos más complejos como son el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y el método del caso” (Benito y Cruz, 2005: 22). Nuestra propuesta se realiza desde una perspectiva amplia y flexible, que, dependiendo de la competencia lingüística del profesor y del interés e implicación del alumnado, puede restringirse a una dinámica para activar la clase magistral o reestructurarse, por ejemplo, en el *método del caso*.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz Sánchez, P. y Ruiz Jiménez, M. S. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil: unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Aljibe.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

¹³ El katakana es uno de los tres sistemas de escritura que se utilizan para transcribir la lengua japonesa. Este sistema se caracteriza por el hecho de que cada uno de los signos gráficos transcribe el sonido de una sílaba distinta, por ejemplo, /ta/ se transcribe como <タ>. Por otra parte, aunque los signos gráficos convencionalizados son completamente diferentes a las letras del alfabeto románico, su trazo rectilíneo resulta mucho más sencillo que el del otro silabario del japonés (hirakana) (Taylor y Martin, 1995: 295-314).

¹⁴ Se trata de un concepto básico en la asignatura, pues “para poder hacer uso de la ruta fonológica es necesario segmentar las palabras en sus correspondientes fonemas y luego convertir los fonemas en grafemas” Cuetos (2008b: 107).

- Bilbatua Pérez, M. (2004): “Panorama de los métodos de lecto-escritura. Repercusión de los distintos enfoques en la práctica educativa del aula.” en Álvarez Angulo, T. y González Landa, M^a C. (dir.), *Leer y escribir desde la educación infantil y primaria* (pp. 65-89). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta teberoskyana en la comarca del Berguedà*. Madrid: ICCE.
- Camps, A.; Ríos, I. y Cambra, M. (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- Carmena López, G. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2007 [1993]). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 18^aed.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- Cuetos, F. (2008a [1990]). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer, 7^a ed.
- Cuetos, F. (2008b [1990]). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer, 7^a ed.
- Díez de Ulzurrun Pausas, A. (coord.) (2007 [1998]). *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista, vol. 1*. Barcelona: Graó, 8^a ed.
- Fernández Serrat, M^a L. (2007). “Una formación nueva para una nueva escuela” en Aguaded, J.I.; Fonseca, C., *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas* (pp. 259-270). Madrid: Netbiblo.
- Ferreiro, E. (2002 [1997]). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI, 5^a ed.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1993 [1979]). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 14^a ed.
- Galera, F. (2003). “La lectoescritura: Métodos y Procesos”, en Mendoza, A. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 217-261). Madrid: Prentice Hall.
- Garton, A. y Pratt, C. (1989). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- Lebrero Baena, M^a P. (coord.) (1990): *La enseñanza de la lecto-escritura: Problemas y metodología*. Madrid: Escuela Española.,
- Martínez Robles, D. (2007). *La lengua china: historia, signo y contexto: una aproximación sociocultural*. Barcelona: UOC.
- Maruny Curto, Ll., Ministrat Morillo, M. y Miralles Teixidó, M. (1995). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Madrid: Edelvives-MEC.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.
- Sheridan, E. M. (1992). *An Analysis of Chinese Primary Reading and Writing Textbooks in the People's Republic of China*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED347514.pdf> (consulta, 20/06/2010).
- Solé, I. (2006 [1992]). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 16^a ed.

Taylor, I. y Martin Taylor, M. (1995). *Writing and Literacy in Chinese, Korean and Japanese*. Amsterdam: John Benjamins.

Teberosky, A. (2001^a [1992]). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, ICE-Horsori, 4^a ed.

Teberosky, A. (2001b). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*. Barcelona: Vicens-Vives.

Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: I.C.E Horsori.

Tusón, J. (1997). *La escritura: una introducción a la cultura alfabética*. Barcelona: Octaedro.

Documentos:

Currículo de Educación infantil, Generalitat Valenciana: Disponible en: http://www.docv.gva.es/portal/portal/2007/07/24/pdf/2007_9730.pdf (consulta, 18/06/2010)

Lengua Escrita En La Educación Infantil. Guía Docente (UCV). Disponible en: https://www.ucv.es/estudios_plan_guias.asp?t=141&g=2&a=1&f=1 (consulta, 19/10/2011)